

Fabíola Giacomini

**INTERSUBJETIVIDADE E DIMENSÃO
FORMATIVA DA INTERVENÇÃO
PSICANALÍTICA NA ESCOLA**

Passo Fundo

2024

Fabíola Giacomini

INTERSUBJETIVIDADE E DIMENSÃO
FORMATIVA DA INTERVENÇÃO
PSICANALÍTICA NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci e coorientação do professor Dr. Francisco Carlos dos Santos Filho.

Passo Fundo

2024

Fabíola Giacomini

Intersubjetividade e dimensão formativa da intervenção
psicanalítica na escola

A banca examinadora abaixo, APROVOU em 29 de agosto de 2024, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Angelo Vitório Cenci - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Maria Lívia Tourinho Moretto – Examinadora externa
Universidade de São Paulo - USP

Dra. Vânia Lisa Fischer Cossetin – Examinadora externa
Universidade de Ijuí – UNIJUI

Dr. Altair Alberto Fávero – Examinador interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Marcelo José Doro – Examinador interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa, de articulação e escrita bastante solitária, é o fruto de uma obra coletiva e intersubjetiva. Neste momento meu desejo é agradecer a todos que estiveram comigo, e em especial:

Ao meu pai, Hilário Giacomini (*in memoriam*), pelo tanto que generosamente semeou em sua vida para que eu pudesse vir a ser o que sou, pelo legado de respeito e consideração com o outro que sempre fez questão de nos ensinar.

À minha querida mãe Nahir Pogleia Giacomini, fonte inesgotável de cuidado e amor, presença genuinamente disponível, suporte comovente nessa longa trajetória.

Aos meus irmãos Fabrício e Camila, pelo apoio, pela presença e pelo suporte afetivo.

Ao professor Angelo Vitório Cenci, orientador desta pesquisa e que esteve ao meu lado também no mestrado, pelo respeito e incentivo, pelas contribuições precisas e inspiradoras para a tese e pela aposta no diálogo profícuo entre Psicanálise e Educação.

Ao meu querido coorientador Francisco Carlos dos Santos Filho, por estar ao meu lado e ser fonte de inspiração, por sustentar o discernimento e o pensamento clínico com a intervenção precisa de quem aposta no futuro, com ética e poesia; pela generosidade e cuidado com que partilha o seu saber.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Maria Livia Tourinho Moretto, Vânia Lisa Fischer Cossetin, Altair Alberto Fávero e Marcelo Doro, pela atenção com que se dedicaram à leitura do meu texto, pela seriedade e pelo rigor das questões que levantaram, que muito contribuíram para qualificar minha escrita e me enriquecer como pesquisadora.

À Doris Wittman dos Santos, cuja presença firme e precisa fecunda o pensamento e produz transformações, pelo sustento da verdade e pelo vigor com que transmite a Psicanálise.

À Luciana Oltramari Cezar, pela presença amiga, respeitosa, generosa, pelo tanto que me ensina e pelas trocas profícuas nos temas de estudo e de trabalho em comum, voltados à psicanálise, infância e educação.

Aos colegas do PROJETO – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo, pela experiência viva de que toda construção significativa não se faz na solidão, mas nas relações de alteridade, de consideração e de pertencimento que fortalecem nosso viver.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, aos meus professores e colegas, pela partilha intelectual, pela condução íntegra e pelo compromisso com o alto nível dos temas e das discussões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo período de um ano de bolsa e à UPF pelo auxílio concedido.

Aos colegas da Faculdade Anhanguera, aos colegas do Curso de Psicologia, e aos colegas membros da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, pelo desejo partilhado de transmitir uma Psicologia engajada e capaz de pensar criticamente seu tempo, preservando a complexidade da condição humana.

Aos gestores do município de Constantina, tanto Prefeitos, vereadores e especialmente Secretários de Educação, por apostarem no meu trabalho e investirem nesta *práxis*, que é uma obra imaterial, de resultados não palpáveis e quantificáveis, que requerem tempo para se produzir e não se medem em termos de produtivismo, de rapidez e de quantidade, mas se reconhecem na transformação possível das vidas humanas que nele se engajam.

Aos colegas professores da Educação Básica do município de Constantina, com quem trabalhei por quase 20 anos, ao lado de quem muito aprendi e que pude entrelaçar a Psicanálise com a Educação, cujas perguntas e esforços de entendimento de parte a parte me permitiram trilhar esse caminho: agradeço a escuta interessada, o laço de respeito e a oportunidade de construir inestimáveis amizades.

Aos estudantes, pais e pacientes, pela confiança, por também acreditarem, por estarmos juntos.

Aos amigos queridos que a vida me deu, pelo tanto que o laço que nos une enriquece meu viver.

Aos meus amados filhos, Isabella e Luigi, por estarem ao meu lado ao longo desses cinco anos, pela espera amorosa, pela ternura acolhedora e pelo prazer que desfrutamos ao estarmos juntos! Por que vê-los crescer assim é um privilégio! Ao finalizar, repousa em mim a confiança de que a minha alegria com esta pesquisa se converta num farol para iluminar os caminhos futuros de vocês!

Aos meus pais, pelo orgulho que sinto de ser quem
sou por tê-los.
À Isabella e Luigi, com todo meu amor.

“O pensamento é impensável sem o pensamento dos outros”.

Silvia Bleichmar (1994, p. 07)

RESUMO

A presente investigação se debruça sobre o trabalho da psicologia na escola pública a partir da psicanálise, reconhecendo sua complexidade e seu caráter interdisciplinar. O tema ganhou relevância com a promulgação da Lei 13.935/2019, que obriga as redes públicas de educação a contarem com psicólogo e assistente social em seus quadros, o que intensificou o debate sobre seu fazer. A pesquisa parte da pergunta: como a psicologia, que vem se somar à educação e à escola, pode, a partir da psicanálise e da noção de intersubjetividade, contribuir para processos não individualizantes, não objetificadores e não patologizantes, mas sim voltados à subjetivação e à emancipação dos sujeitos, por efeito de sua intervenção? O estudo tem como objetivo geral sistematizar uma prática psicanalítica que vem sendo realizada pela autora dentro da escola há 18 anos, analisando os efeitos da intervenção ali efetivada, mediante o conceito de intersubjetividade. Tal prática parte do princípio de que a posição psicanalítica implicada com a escola articula duas dimensões: 1. o reconhecimento do diagnóstico do tempo presente e o lugar da educação inserida nesse contexto; e, 2. a veiculação de uma posição ético-política – inerente ao método psicanalítico – em cada intervenção realizada. O pressuposto fundamental é o de que a noção de intersubjetividade vincula ambas as dimensões – a teórico-crítica e a clínico-interventiva –, sendo ela o conceito-chave da pesquisa. Compreende-se que a intersubjetividade se refere à estrutura de relação mediante a qual a subjetividade se constitui, a saber, a relação com outro humano em posição de alteridade, com efeitos recíprocos. Na perspectiva intersubjetivante, o sujeito sobre o qual incide a escuta e a intervenção psicanalítica na escola não é apenas o “estudante-problema”, mas sim toda a estrutura das relações implicadas em seu processo educativo, onde devem operar as transformações. Essa estrutura inclui os familiares, as equipes diretivas e de coordenação pedagógica, professores, monitores e, quando necessário, abrange a rede mais ampla de suporte. A tese defendida é a de que a intervenção do psicanalista na escola, quando sustentada pelo conceito de intersubjetividade, tem como um dos seus importantes efeitos uma dimensão formativa ampla em todos os envolvidos. Por essa razão, as perspectivas metodológicas adotadas são o trato hermenêutico do material bibliográfico e o estudo de caso, narrando fragmentos de intervenção da experiência da pesquisadora. Estão estruturados cinco capítulos. O primeiro trata da chegada da psicologia na escola, explicitando os conceitos de clínica, educação e intersubjetividade, propondo nela uma prática psicanalítica distinta da instauração de processos psicoterapêuticos. O segundo, tomando a vertente crítico-conceitual da intersubjetividade, articula um diagnóstico de época de modo a explicitar as consequências da racionalidade neoliberal, o fomento à neurocultura e ao individualismo, fator este que ataca o núcleo mais profundo da condição humana: o laço intersubjetivo. O terceiro e o quarto capítulos são o coração teórico da tese, onde é desenvolvido o conceito de intersubjetividade a partir da psicanálise. O quinto capítulo apresenta a prática psicanalítica da pesquisadora na escola, trazendo evidências das intervenções concretas ali realizadas, tendo na intersubjetividade o recurso clínico-interventivo que lhe dá a direção. Conclui-se que a intervenção psicanalítica que zela pela formação e pelo sustento de laços intersubjetivos, não só familiares, como também laços ampliados, produzindo distintos níveis de implicação de uns com os outros, produz efeitos de corresponsabilização pelas situações-problema na escola, sendo esta uma importante dimensão formativa.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Escola. Intersubjetividade. Formação humana. Intervenção intersubjetivante.

ABSTRACT

This research focuses on the work of psychology in public schools based on psychoanalysis, recognizing its complexity and interdisciplinary nature. The topic gained relevance with the enactment of Law 13.935/2019, which requires public education networks to have a psychologist and social worker on their staff, which intensified the debate about its work. The research starts from the question: how can psychology, which joins education and schools, based on psychoanalysis and the notion of intersubjectivity, contribute to non-individualizing, non-objectifying, and non-pathologizing processes, but rather aimed at the subjectivation and emancipation of subjects, as a result of its intervention? Its general objective is to systematize a psychoanalytic practice that has been carried out by the author within the school for 18 years, analysing the effects of the intervention carried out there, through the concept of intersubjectivity. This practice is based on the principle that the psychoanalytic position involved with the school articulates two dimensions: 1. the recognition of the diagnosis of the present time and the place of education inserted in this context; and, 2. the dissemination of an ethical-political position – inherent to the psychoanalytic method – in each intervention carried out. The fundamental assumption is that the notion of intersubjectivity links both dimensions – the theoretical-critical and the clinical-interventional –, and is the key concept of the research. Intersubjectivity refers to the structure of the relationship through which subjectivity is constituted, namely, the relationship with another human in a position of alterity, with reciprocal effects. From the intersubjectivizing perspective, the subject on whom psychoanalytic listening and intervention in the school is directed not only the “problem student”, but rather the entire structure of the relationships involved in the educational process, where transformations must operate. This structure includes family members, management and pedagogical coordination teams, teachers, monitors and, when necessary, encompasses the broader support network. The thesis defended is that the intervention of the psychoanalyst at the school, when supported by the concept of intersubjectivity, has, as one of its important effects, a broad formative dimension for all those involved. To this reason, the methodological perspectives are the hermeneutic treatment of the bibliographic material and the case study, which narrates fragments of intervention from the researcher's experience. Five chapters are structured. The first deals with the arrival of psychology in the school, explaining the concepts of clinic, education and intersubjectivity, proposing in it a psychoanalytic practice distinct from the establishment of psychotherapeutic processes. The second, taking the critical-conceptual approach of intersubjectivity, articulates a diagnosis of the time, explaining the consequences of neoliberal rationality, the promotion of neuroculture and individualism, which attacks the deepest core of the human condition: the intersubjective bond. The third and fourth chapters are the theoretical core of the thesis, where the concept of intersubjectivity is developed based on psychoanalysis. The fifth chapter presents the researcher's psychoanalytic practice at school, providing evidence of the concrete interventions carried out there, with intersubjectivity as the clinical-interventional resource that provides direction. It concludes that the psychoanalytic intervention that ensures the formation and maintenance of intersubjective bonds, not only family bonds, but also extended bonds, producing different levels of involvement with each other, produces effects of co-responsibility for problem situations at school, which is an important formative dimension.

Keywords: Psychoanalysis. Education. School. Intersubjectivity. Human development. Intersubjectivizing intervention.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 As origens	13
1.2 A intervenção psicanalítica	15
1.3 O mestrado e a construção do problema de pesquisa atual.....	18
1.4 A investigação proposta ao doutorado	23
2 A PSICANALISTA NA ESCOLA: A INTERSUBJETIVIDADE COMO EIXO FUNDAMENTAL.....	28
2.1 Da psicologia escolar e educacional à psicologia na e com a escola: um sentido para a trajetória e para a pesquisa em psicanálise.....	29
2.2 A psicanálise freudiana aplicada/implicada na e com a escola	33
2.3 De que clínica falamos ao afirmarmos que não fazemos clínica na escola?.....	36
2.4 Entre a psicanálise e a educação: intersubjetividade e dimensão formativa	39
2.5 Para qual escola, para qual educação e para qual formação? A importância das teorias educacionais	47
2.6 Entre o ideal e a prática possível: problematização necessária.....	52
3 DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA: A LÓGICA NEOLIBERAL EM ATAQUE À INTERSUBJETIVAÇÃO	61
3.1 A educação entre a intersubjetivação e o neoliberalismo	62
3.2 Neoliberalismo, (neuro)educação e (neuro)psicologia.....	74
3.3 A passagem do psico ao neuro: o sumiço da noção de sexualidade em Freud.....	80
3.4 Neoliberalismo e DSM-5: reflexões sobre o neurodesenvolvimento	82
3.5 Um caso paradigmático que afeta a psicologia na e com a educação: considerações psicanalíticas	85
4 INTERSUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA PRECOCE: A TEORIA PSICANALÍTICA DO SUJEITO	90
4.1 Extratos do texto freudiano Sobre a concepção das afasias	91
<i>4.1.1 O encontro com outro aparelho de linguagem</i>	<i>94</i>
<i>4.1.2 Uma realização intersubjetiva.....</i>	<i>96</i>
4.2 A experiência de satisfação: marco fundante do psiquismo no enlace com o adulto .	97
<i>4.2.1 A condição de desamparo convoca o adulto</i>	<i>98</i>
<i>4.2.2 O desamparo do bebê coloca o adulto em trabalho psíquico</i>	<i>100</i>
<i>4.2.3 A relação intersubjetiva transforma ambos</i>	<i>101</i>

4.2.4 <i>Do adulto ao bebê, do leite ao seio: a instauração do desejo como condição de sujeito</i>	103
4.3 Do intersubjetivo ao intrapsíquico: a perspectiva clássica	106
4.4 Intersubjetividade e a instauração da ética	109
5 INTERSUBJETIVIDADE, NARCISISMO E ORIGEM DO EU: A TEORIA PSICANALÍTICA DO SUJEITO	112
5.1 O narcisismo, a origem do eu e a intersubjetividade	113
5.1.1 <i>Autoerotismo e intersubjetividade</i>	114
5.1.2 <i>Narcisismo primário e intersubjetividade</i>	116
5.2 Do narcisismo aos objetos: o complexo de Édipo e o papel das identificações	120
5.2.1 <i>Identificação primária e intersubjetividade</i>	121
5.2.2 <i>Identificação secundária e intersubjetividade</i>	124
5.3 Estádio do espelho: uma contribuição de Lacan para a estruturação do Eu	126
5.4 A intersubjetividade e seu efeito mútuo	131
6 A INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NA E COM A ESCOLA: INTERSUBJETIVIDADE E DIMENSÃO FORMATIVA	134
6.1 O que se passa com Ana?	135
6.2 Intervenção psicanalítica intersubjetivante: movimentos de abertura e corresponsabilização	136
6.3 Uma hipótese diagnóstica contextual e compreensiva	141
6.4 O que só sabemos juntos	145
6.5 A troca de escola	145
6.6 “O remédio somos nós”	149
6.7 Intersubjetividade, dimensão formativa e temporalidade	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	170
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais/responsáveis legais (TCLE-pais)	173
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	176

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasceu a partir de meu trabalho como psicóloga que atua em duas frentes, entrelaçadas: a clínica psicanalítica e a escola pública. No consultório, exercendo a psicanálise com crianças, adolescentes e adultos há 23 anos; na educação, a partir de um vínculo efetivo de trabalho de 18 anos compondo a Rede Municipal de Educação de um pequeno município gaúcho. Além disso, realizo a coordenação e supervisão de uma equipe de trabalho em avaliação psicodiagnóstica com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma Rede de Educação de outro pequeno município e, desde 2020, atuo como colaboradora da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. O trabalho dentro da escola pública se desenvolveu com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em conjunto com equipes diretivas e coordenação pedagógica, com professores, alunos e pais, e, quando necessário, incluindo a rede de profissionais que dão suporte ao trabalho escolar, como merendeiras, auxiliares, monitores, bem como as instâncias da Secretaria de Educação e de Saúde, o Conselho Tutelar, a Promotoria de Justiça, entre outros.

É necessário dizer que, tendo minha formação em Psicanálise já em curso quando iniciei na escola pública, o trabalho carrega, desde sua origem, o traço identitário da posição e escuta psicanalítica. Esta abordagem foi se consolidando ao longo dos anos de trabalho e sempre implicou a psicanálise mais do que como um referencial teórico: somado à teoria, considerou o método psicanalítico e a ética que dele advém. Minha filiação institucional ao PROJETO – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo¹ foi marco decisivo como sustentação do desejo e como suporte no percurso da construção criativa de um vínculo possível entre Psicanálise e Educação, que vem a tornar-se o tema central desta investigação. Essa dupla diretriz, sustentada pela Instituição – tanto o viés clínico quanto o da extensão da psicanálise para a *polis* e a atuação do psicanalista na *polis*, sua função política, portanto – são constitutivas da posição psicanalítica que foi construída no consultório, com crianças e adultos; na escola, com intervenções intersubjetivantes na instituição escolar; na pesquisa acadêmica, posteriormente desenvolvida no mestrado e doutorado, e na docência universitária.

¹Associação civil, sem fins lucrativos, que agrega membros e associados, criada para veicular difundir a Psicanálise em Passo Fundo e região. Fundado em 1996 por Doris Maria Wittmann dos Santos, Francisco Carlos dos Santos Filho e Luciana Oltramari Cezar, o PROJETO tem a finalidade de promover, transmitir e difundir o pensamento psicanalítico, constituindo-se em uma comunidade científica produtiva em Passo Fundo e região. Trabalha para tornar a psicanálise um fundamento vivo e útil para pensar e intervir tanto na clínica/consultório, como no laço social e nos fenômenos da cultura. Conta com Núcleos de trabalho nas áreas: de Método Psicanalítico, da Educação, da Infância, de Pesquisa, do Corpo, de Trabalho e Subjetividade. As atividades internas são dirigidas à formação psicanalítica, mas também se realizam seminários de estudo abertos para profissionais e estudantes não associados, bem como atividades abertas à comunidade em geral.

Dentro da escola pública, o trabalho abarcou uma dupla construção: do lugar de psicóloga na escola, que não esteve nem está dado ou garantido *a priori*; do lugar de psicanalista na escola, cuja postura reconhece a complexidade deste lugar e que, tampouco, está livre de questionamentos. Os questionamentos foram assumidos e incorporados como parte intrínseca do trabalho, cujas tentativas de resposta estão referidas e sustentadas no rigor do método psicanalítico. Esta não é uma postura simples de ser sustentada e somente pode ser viabilizada através dos vínculos e do diálogo, dos espaços de estudo e de ensino, da análise e da supervisão inerentes à minha prática como psicanalista. Esses lugares se sustentam e se desenvolvem na construção da experiência coletiva e no vínculo institucional. Assim, é com a teoria psicanalítica que dialogamos, sustentamos o trabalho e essa pesquisa, que é sobre o que pôde a psicanalista no cotidiano da escola até o momento.

1.1 As origens

É importante dizer que trabalhar como psicóloga na educação foi uma decisão e uma aposta que sustentei junto dos gestores públicos e de meu processo de formação em psicanálise. Ela se consolidou aos poucos e ao longo do tempo, pois já não havia como se conceber um quadro profissional na Educação Municipal sem que a Psicologia estivesse presente. Essa pesquisa de doutorado em Educação nasce intrinsecamente ligada a essa experiência profissional e aos seus desdobramentos, daí a importância de contextualizar sua origem.

A possibilidade de ter um profissional da psicologia trabalhando no interior da escola pública, intervindo diretamente dentro da escola, no início dos anos dois mil era realidade de poucos municípios. Ainda hoje, 24 anos depois, esta realidade está longe de ser consolidada, embora haja importantes avanços nessa direção, especialmente com a Lei 13.932, de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que prevê o lugar da Psicologia e da Assistência Social em todas as redes públicas de Educação brasileiras. Podemos afirmar com convicção que este não foi, e tampouco é, um espaço dado naturalmente, e que, por isso, exige a todo momento que se assumam posições, produzam intervenções, sendo os profissionais convocados a revisar, refletir e reposicionar-se constantemente. O lugar que assumimos na escola esteve e segue atrelado a uma decisão política de pelo menos dois níveis: 1) a vontade política dos gestores locais em sustentá-lo, vinculado a uma construção social coletiva atravessada por diálogos, embates e tensões; 2) uma posição ético-política-psicanalítica não colonizadora da educação e dirigida à emancipação. Este traço é parte constitutiva de todo o trabalho e marca intrinsecamente nossa investigação.

O que motivou o convite dos gestores públicos para eu trabalhar na educação, no ano de 2003, foi a implantação da primeira Sala de Recursos no município; o objetivo era proporcionar uma atuação da psicologia dentro da escola, junto à professora educadora especial e aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e eram encaminhados ao serviço. Essa foi a porta de entrada que deixou aberto o espaço para o estabelecimento de uma prática singular. Estávamos distantes de ver naquele movimento a sanha patologizante² que mais tarde assolaria as escolas e as infâncias.

Com base nessa posição, que vai sustentando um determinado lugar na escola, fomos constituindo, em conjunto, uma rede de atenção interdisciplinar³ que dava suporte ao cuidado no atendimento das crianças com dificuldades escolares, independente de qual fosse a dificuldade e a causa. O trabalho consistia em olhar, escutar e atender as infâncias por suas dificuldades escolares, reconhecendo níveis de sofrimento em vários âmbitos: alunos, professores, gestores, pais. Também oferecia um suporte à intervenção pedagógica, que era o eixo fundamental do trabalho, qual seja: o de construir planos de intervenção pedagógica singulares para cada criança. Como dupla de trabalho, educadora especial e psicóloga, fomos instaurando um modelo inicial de escuta do professor e da equipe diretiva e pedagógica dirigido a cada criança por eles encaminhada, produzindo, com essa ação, a centralidade do papel do professor na escola diante dos alunos com dificuldade e sua implicação no processo. É importante marcar esse aspecto porque, na atualidade, o lugar do professor como detentor do saber sobre como educar uma criança, principalmente aquelas com dificuldades escolares, está barrado e tem sido transferido aos especialistas da saúde, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc. Tal postura não ocorre sem consequências: tem colhido como resultado uma funesta desautorização do professor e de seu papel simbólico e civilizatório para com seus alunos o que produz, em seu extremo, uma mimetização do

² O tema da medicalização e da patologização da educação foi nosso objeto de estudo no mestrado e não será desenvolvido sistematicamente nessa tese. Para aprofundamento do tema, remetemos o leitor à dissertação, intitulada “Medicalização e patologização da infância, epistemologia subjacente e repercussões na escola”, *in*: De Carli, 2018.

³ Na fundação da Sala de Recursos, no ano de 2003, foi composta uma equipe multiprofissional, com psicóloga e educadora especial, para trabalhar dentro da escola com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os processos avaliativos eram abertos à escuta e envolvimento de professores e equipes diretiva e pedagógicas, e incluía os pais. Apoiada na análise do conceito de interdisciplinaridade realizada por Fávero e Tonieto (2020), qualifico o trabalho desenvolvido como interdisciplinar no sentido de que, mais que um trabalho em conjunto e de troca de informações, havia a interpenetração dos diferentes campos de saber, bem como a ampliação do conhecimento com ganho de consistência e criatividade. Dessa experiência, é possível reconhecer três aspectos: 1. que a vigilância epistemológica, que implica o cuidado e o respeito pela contribuição de cada área do conhecimento, sem a colonização de um campo pelo outro, sempre foi um exercício exigente e preservado pela equipe; 2. que a preservação da especificidade de cada campo é uma conquista nunca dada por finalizada; 3. que a escuta, o diálogo e o espírito de amizade colaborativa davam o tom ao trabalho dessa equipe inicial.

professor numa desfigurada caricatura de paramédico que – numa desesperada corrida frente à perda de sua força simbólica e lugar identitário – chega a distribuir diagnósticos psiquiátricos para os educandos.

Esse esforço inicial de implicação do coletivo da escola com os problemas educacionais das crianças – ainda que não tivéssemos clareza na época – é uma postura ética fundamental e constitui o eixo central daquilo que vimos defender e sustentar ao longo desta tese. Assim, na sala de recursos, fomos adotando a metodologia de trabalho na qual, após a avaliação realizada por nossa equipe (educadora especial e psicóloga), iniciada na escuta dos professores e da equipe, preparávamos uma devolutiva a eles sobre o processo e sobre a criança, retomando sempre a abertura para a escuta e para o diálogo. Ocorreu que, dispondo de um profissional da psicologia semanalmente circulando pela escola para escutar e ajudar pensar as dificuldades que se apresentavam, não demorou para outras demandas começarem a chegar e a complexizar o seu campo de atuação. A partir do acolhimento dos mais diferentes pedidos pela disponibilidade de escuta que surgiram, aos poucos fomos dialogando e construindo, junto aos gestores municipais, a ideia da necessidade de ampliação da nossa área de atuação e da carga horária de trabalho. De nossa parte, sustentamos um desejo legítimo pelo trabalho na escola, que o viabilizou. Aos poucos foi sendo reconhecida a demanda legítima que havia pelo trabalho e o campo de atuação foi se alargando. O lugar de trabalho, antes restrito à sala de recursos, fixou-se como parte da educação pública do município, das equipes de direção e das coordenações pedagógicas de todas as escolas municipais.

1.2 A intervenção psicanalítica

Assim, vale ressaltar que em meu histórico como trabalhadora da educação, meu fazer diário sempre carregou a marca de um tipo de intervenção não-objetificadora, despreendida de uma necessidade de oferecer uma certeza sobre o outro. A marca desse processo é sempre instaurar a pergunta, que se legitima pela posição de uma escuta interessada por aquele que se dispõe a se abrir pela fala. Ele coloca em questão, assim, sua subjetividade, sua forma de pensar e se articular na vida, bem como aquilo que lhe escapa e por que sofre. Assim, esta postura favorece que o sujeito revele com sua subjetividade, ou seja, com aquilo de seu mundo interno que lhe é singular. Nessa modalidade de encontro, o diagnóstico nosológico não está na ordem de prioridade da intervenção, mas, sim, a consideração por um tipo de troca humana que viabilize a construção de novos significados para uma dada situação, na direção da

recomposição de laços inter-humanos, de forma a alcançar a rede de relações que envolve cada um dos “estudantes-problema”⁴ que chegam até mim.

Nos espaços de estudo e discussão, apoiados em Janin (2013), nomeamos inicialmente a intervenção que realizamos na escola como *intervenção subjetivante*⁵. Esta, quando atravessada pelo método psicanalítico, é marcada pela capacidade de escutar e de envolver-se ativamente com o sofrimento do outro, sendo resultante de um ato interventivo cuja potência alcança produzir um reposicionamento subjetivo nos envolvidos. Dando um passo adiante, fomos desenvolvendo uma compreensão de que “toda intervenção subjetivante é uma ruptura com uma situação que já está estruturada” (Santos, 2018, p. 496), na medida em que a ruptura convoca o sujeito a advir de outra maneira, o que tende a dar lugar a algum nível de transformação subjetiva. Logo, toda intervenção subjetivante implica o sujeito e se dá no laço com o outro, parecendo residir aí uma importante dimensão formativa. O sentido do reposicionamento subjetivo está em compor um nível de entendimento mútuo, o que é profundamente humanizante. A via para isso não pode prescindir da abertura de um espaço de intercâmbio no qual o que o outro sente e pensa possam ser expressados, tendo reconhecido seu sofrimento como parte da condição humana, singular e histórica. Tampouco pode ser um tipo de intervenção que se apresse em dar respostas que ofertem certezas imediatas, que fechem as questões, dando-as por resolvidas. Ela dá lugar à complexidade inerente ao ser humano.

A compreensão de que essa modalidade de intervenção que realizo na escola tem um caráter intersubjetivante ocorreu posteriormente, a partir dos estudos de doutoramento e dentro das sessões de orientação, e foi se esclarecendo aos poucos. Fomos reconhecendo que a complexidade da intervenção parecia transcender o efeito subjetivante e estava produzindo efeitos francamente intersubjetivantes, na medida em que a posição psicanalítica na escola, que considera os aspectos inconscientes e transferenciais, visa romper com a individualização das dificuldades localizadas no “estudante-problema”, por meio de uma intervenção que mira na estrutura da relação educativa. Quando a intervenção não incide somente no “estudante-problema”, mas alcança a estrutura das relações que são a base sobre a qual se dá a constituição psíquica e subjetiva desse estudante, ela busca transformar todos os envolvidos na intervenção,

⁴ Adotamos nessa pesquisa o termo “estudantes-problema” para demarcar o ponto de origem de uma demanda que é dirigida ao psicólogo dentro da escola, que em geral chega com esse caráter individualizante, com o objetivo de tornar isso claro ao longo do texto. Queremos, contudo, deixar o registro de que esta não é uma denominação adotada por nós no trabalho diário dentro da escola, causando, inclusive, um certo desconforto ao ser assumida, justamente pelo fato de que esta não é a perspectiva a qual acolhemos uma situação que necessita de nossa intervenção.

⁵ Intervenções psicanalíticas estruturantes, por sua vez, visam organizar e complexizar o psiquismo, e são bem aplicadas ao *setting* terapêutico.

alcançando a própria psicanalista que a produziu. Nesse caso, estamos diante de uma *intervenção intersubjetivante*.

Uma intervenção intersubjetivante parte de um princípio que encontro sintetizado nas palavras de Santos Filho (2018), quando responde à pergunta: qual seria o mais essencial direito humano?

A que coisas mais fundamentais um ser humano tem direito? 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 em decorrência natural do fato de que se nasce, mas depende inteiramente da intervenção ativa do semelhante, daquele que cuida.

Colocar a possibilidade de vir a se humanizar na condição de um direito humano fundamental torna visível que a humanização precisa ser garantida e que esforços precisam ser feitos nessa direção. Tal como outros direitos, a humanização pode nunca ser dada ou mesmo ser perdida. Isso por que a humanização não é automática e não acontece por que um bebê nasce. Ela depende da relação com o outro humano e a intervenção ativa deste. Ela implica o laço com os adultos cuidadores e posteriormente com todos aqueles que ocuparão o lugar de referente simbólico. Portanto, humanizar-se não se faz sozinho, em solidão, não é um processo que tem data de início, meio e fim, e tampouco se dá sem uma rede humana implicada e com capacidade subjetivante, que sustente esse processo com cada nova criança no mundo. Esse processo, que inicia no seio da família, tem na escola o espaço educativo extrafamiliar que deve reunir as condições para ser um bom lugar para isso, ou buscando desenvolvê-las.

Somente reconhecendo os processos de intersubjetivação como fundamento para a humanização é possível sustentar que o objeto da intervenção psicanalítica na escola não será somente o “estudante-problema”⁶, e sim toda a estrutura da relação que está envolvida no processo educativo do estudante⁷, de modo a criar condições para o reposicionamento subjetivo

⁶ Essa posição pode ser questionada no sentido de que a psicopatologia existe e não pode ser negada. Cabe ressaltar apenas que a atuação da psicologia na educação não pode confundir a escola – lugar de produção de saúde – com posto de saúde ou consultório – espaço para tratar a doença. Escola não é, portanto, lugar para rastreamento de doenças ou transtornos, mas lugar para acolher e trabalhar com todas as realidades humanas que se apresentam, criando as condições para isso. Diante de processos psicopatológicos, a escola precisa produzir caminhos de abertura e vias de trabalho. Já o tratamento deve ter lugar específico para isso.

⁷ Esta pesquisa teve um longo percurso dentro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, levando 1 ano e 2 meses em tramitação. Minha solicitação ao Comitê foi pela dispensa da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), justamente por que a pesquisa não visa o estudante-problema, mas sim investigar uma modalidade de intervenção já realizada, e discutir os efeitos intersubjetivantes na estrutura das relações. Na época, eu já possuía a autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação e pelas equipes diretivas das escolas, e era o que eu estava pleiteando junto ao Comitê. Defendi que o uso do TCLE ia contra justamente ao que a pesquisa quer demonstrar: que não se trata

dos participantes da intervenção. Pela intervenção intersubjetivante, portanto, buscamos garantir o direito fundamental de construir, reconstruir ou rearticular essa rede de sustentação simbólica que dê suporte ao que o estudante ainda precisa desenvolver, e que lhe permita inscrever-se humanamente como membro de uma comunidade compartilhada. Nessa perspectiva, a proposição de que a intervenção psicanalítica na escola é intersubjetivante ganha sentido, relevância e inclusive potência. Quando é assim, a intervenção tende a deixar um lastro positivo na escola por seu efeito humanizante de matriciamento àqueles que dela partilharam.

1.3 O mestrado e a construção do problema de pesquisa atual

Ao longo dos anos, muitas mudanças impactaram o mundo, a escola e as pessoas, em consequência do avanço da racionalidade do novo neoliberalismo (Dardot, Laval, 2016). A escola de 2003, ano em que ingressei no trabalho na escola pública, já não é a mesma. Em 2013, passados 10 anos do meu início, a Associação Psiquiátrica Americana lançou a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5)⁸, que teve e segue tendo grandes consequências sobre a vida das pessoas, sobre a escola e a educação de crianças. Pude acompanhar o “modo DSM-5” de compreensão da psicopatologia infantil cotidianamente incidir sobre a escola e sobre os processos educativos, naturalizado que já estava no seio da cultura. Ao avesso da compreensão intersubjetiva, esse manual reduz o sofrimento psíquico na infância e as falhas de estruturação psíquica a problemas de ordem neuroquímica ou genética, sem considerar a complexidade multicausal dos fenômenos, o que acaba por reduzir a condição humana ao funcionamento biológico cerebral. Isso torna-se um prato cheio para a fome humana pelo imediatismo, servido pela emergente neuropsicologia⁹.

A patologização generalizada da vida, fortemente midiaticizada de forma simplista, impacta o cotidiano do trabalho na escola, povoando o imaginário de pais, professores e gestores públicos, que iludidos com a possibilidade de uma resposta final, assumem-na como a explicação e a solução para as dificuldades psíquicas na infância e na adolescência. Na escola,

de pegar os termos dos “estudantes-problemas” e de suas famílias. Apesar de sustentar através de argumentos consistentes essa posição, o Comitê recusou o projeto, que somente recebeu a autorização para sua continuidade mediante a concordância com a aplicação dos termos (TCLE e TALE). Esse fato merece ser registrado pois sugere que nosso objeto de pesquisa exige outros métodos para ser apreendido, que não os conhecidos e tradicionais.

⁸ A 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, lançado em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria, substituiu o DSM-IV (1994). Desde o DSM-I (1952), esse manual tem sido uma das bases de diagnósticos de saúde mental mais usados no mundo e influencia diretamente a forma como se compreende o sofrimento psíquico. O DSM-5 impactou decisivamente o modo como compreendemos os transtornos psíquicos graves na infância e abriu as portas para o que Conrad (2007) chamou de *medicalização da vida* no tempo de ser criança e se constituir sujeito.

⁹ Essa discussão será retomada e aprofundada a propósito do diagnóstico de época, no título 3 desta pesquisa.

a demanda por avaliação e diagnóstico dos processos escolares nas bases do DSM cresceu e cresce dia após dia e a naturalização hipervalorizada da medicalização, da patologização, da medicação e da neurocultura implicam o desprestígio e a desconfiança da posição de saber da psicologia enquanto ciência humana, ainda que esta considere a organicidade cerebral.

As preocupações com o avanço da medicalização e da patologização na clínica e na escola foram inicialmente sendo compreendidas e elaboradas em diferentes espaços de estudo. Participamos das discussões na instituição PROJETO – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades, bem como de alguns congressos sobre o tema. A ideia de levar esse problema para a investigação acadêmica surgiu nos diálogos com o Prof. Dr. Francisco Carlos dos Santos Filho, que a acompanhou desde sua origem.

A pesquisa de Mestrado em Educação, concluída em 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci, teve como título “A medicalização e a patologização da infância¹⁰: epistemologia subjacente¹¹ e repercussões na escola”. Ter clara a raiz desse problema e construir uma posição científica sobre o tema era uma necessidade clínica e escolar, base para seguir trabalhando com consistência dentro da escola e no consultório, em melhores condições de fazer frente ao crescente avanço da medicalização e da patologização da infância. Essa é a prática/perspectiva que faz sentido para mim.

Durante as primeiras aulas do mestrado, entendi que havia uma questão epistemológica em jogo, uma vez que dar um diagnóstico como se este fosse toda a verdade do sujeito – e como se esse fosse o principal papel da psicóloga no trabalho na escola – ofertá-lo como conhecimento atualizado que sintetiza a totalidade da verdade científica, verdade única, segura e possível sobre o sujeito, é um exemplo claro de dogmatismo e de postura anticientífica. No contexto em que a crescente medicalização e a patologização da infância e da educação

¹⁰ A título de esclarecimento, medicalização e patologização da infância refere-se à uma postura na qual a existência de um sujeito, reduzida a comportamentos que não se ajustam a uma “normalidade esperada”, são abordados de forma simplista e sob o domínio do prisma da racionalidade médica. Destituídos de seu contexto, de seu sentido e da carga histórica que contribuíram para sua conformação, as subjetividades – convertidas em comportamentos – são enquadradas em critérios de diagnósticos psicopatológicos a partir da listagem de sintomas determinados por manuais psiquiátricos e tratados com medicamentos. O termo medicalização se refere justamente a esse ato de abordar fenômenos não-médicos através do paradigma médico forçando uma adequação da complexidade da vida a eles. Além disso, cabe dizer a título de dirimir confusões sobre o tema, que há uma diferença clara entre medicalizar e medicar com critérios, entre patologizar e diagnosticar com justeza, prudência e precisão.

¹¹ Os determinantes que subjazem aos processos de medicalização e patologização, cortados do discurso social por força da naturalização de práticas irrefletidas, podem ser compreendidos pelo conceito filosófico de reducionismo, que se refere ao ato de reduzir fenômenos complexos a seus componentes mais simples, valorando-os e buscando afirmar a ideia de uma causalidade última e única. O reducionismo é discutido na dissertação em três dimensões: histórico, antropológico e epistemológico.

impactava diretamente meu trabalho, modificando-o e precarizando-o, a pergunta que busquei responder com minha pesquisa foi: como nós, como sociedade, chegamos a isso?

Poder reconhecer a extensão do fenômeno e nomeá-lo, com Peter Conrad (2007), de “medicalização da vida”, permite fazer um corte epistemológico¹² (Bachelard, 1996) que nos dá condições para seguir sustentando a posição psicanalítica no cerne de nossa prática profissional dentro da escola, fazendo repercutir seu valor, ainda que não sem dificuldades, questionamentos e enfrentamentos.

O objetivo da pesquisa de mestrado foi compreender quais pressupostos histórico-filosófico-epistemológicos¹³ subjazem ao avanço de medicalização e patologização da infância e de práticas objetificadoras do sujeito, e que contribuições a psicanálise e a hermenêutica filosófica podem ofertar no sentido de pensar uma escola que faça frente¹⁴ a tais processos. Permeada e enriquecida por alguns relatos de minha experiência de intervenção psicanalítica na escola, tendo como fundamento a prioridade do outro na constituição subjetiva, trouxemos alternativas a esse modelo reducionista e objetificador, tendo como base a hermenêutica filosófica e a psicanálise. Um dos pontos de aproximação entre a psicanálise e a filosofia da educação é justamente a perspectiva do outro, ou seja, ambas sustentam que não há nenhum tipo de constituição de sujeito sem o outro. Aqui nos aproximamos também do fundamento da intersubjetividade, conceito articulador desta pesquisa de doutorado.

Um dos traços que singulariza a discussão sobre a medicalização e a patologização da infância que realizo na dissertação de mestrado é de que a escrita é permeada pela experiência

¹² Para aprofundamento desse tema, ver: De Carli, Santos Filho e Cezar (2020).

¹³ Sustentamos que a medicalização e patologização se enraízam no reducionismo antropológico dentro do qual o sujeito contemporâneo pode representar-se a si mesmo como um sujeito cerebral, que reduz sua subjetividade somente ao funcionamento cerebral. É um produto da neurocultura, na qual o predomínio do aspecto neurológico na compreensão do ser humano exclui do campo de compreensão justamente nosso maior diferencial em relação aos animais: o fato de sermos sujeito de desejo, de linguagem, de inconsciente, fruto de um tempo histórico e de uma história pessoal, com responsabilidade sobre nós mesmos e sobre o semelhante. Essa exclusão se apoia num reducionismo epistemológico, que supõe haver um único modelo válido para a produção da verdade científica, a saber: o modelo das ciências naturais e biológicas, ou o modelo positivista, em detrimento do modelo de produção científica das ciências humanas. Não se considera que o formalismo matemático, os procedimentos cognitivos e de manejo objetivo e instrumental, ao ser aplicado de forma pura aos processos subjetividade, guarda em si um equívoco epistêmico, pois torna objeto aquilo que não é objetivável: a própria condição humana. Desconsidera, também, que cada época histórica produz seus saberes e organiza o próprio enfoque dado à loucura, figurando um brutal reducionismo histórico, que nega que as raízes da loucura se firmam na cultura (Foucault, 1978). A abordagem positivista do sofrimento psíquico, que incide justamente sobre a produção do silenciamento e da exclusão social da experiência da loucura, transformam-na em uma experiência sem sujeito e sem verdade, portanto neuroquímica.

¹⁴ Como abertura, a epigenética e a plasticidade neuronal são conceitos do campo das neurociências que podem ancorar uma perspectiva de compreensão não-reducionista de sujeito, que possibilitam considerar que componentes biológicos e sociais se estruturam de forma indissociável. Essa posição epistemológica exige novos conceitos e perspectivas metodológicas nos diferentes campos de pesquisa, além da abertura e aprofundamento do diálogo entre os diferentes campos científicos, como a aproximação colaborativa entre as neurociências e a psicanálise (Kandel, 2008).

viva de intervenção na escola, que se articula à discussão teórica, o que oferta ao leitor uma experiência subjetivante e, portanto, significativa. Uma delas tem origem em uma pergunta com a qual fui abordada dentro da escola, por uma angustiada professora que trabalhava com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental: “eu preciso entender as coisas que o fulano faz: se isso é ele ou se é o transtorno”. A pergunta da professora teve origem nas difíceis situações que experimentava em sala de aula com um de seus alunos, laudado e medicado, mas com bom potencial para aprendizagem (Quociente Intelectual Médio Superior, segundo a família), mas profundamente desordenado e desafiador. A família abordou a professora dizendo que, por orientação médica, ela não deveria exigir muito do estudante, pois ele tem “o transtorno”. Esse dito, funcionando ao nível de um decreto, sugeria que a professora o deixasse quieto, sem exigir que ele participasse das atividades, sem que copiasse os conteúdos no caderno quando ele se recusava a fazê-lo. Ainda, que pudesse sair da sala a qualquer tempo, ficar deitado sobre a sua mesa ou no chão sem ser apontado, ficando em aula ao livre exercício de sua vontade. Além disso, relatou-me a professora, o púbere alcançava e agredia seus semelhantes ao não conter em si seus “produtos” corporais, como gases gastrointestinais e a forma como assoava o nariz em sala de aula, produzindo asco e o rechaço do entorno. A professora queria compreender em que medida aquilo que ocorria na sala de aula dizia respeito ao aluno, ou seja, à subjetividade a qual ela deveria educar, e qual medida dizia respeito ao transtorno, descrito no laudo médico, como o resultado de um cérebro disfuncional, cuja ação deveria ser orientada pelo médico e estaria fora de sua alçada como professora. A questão “É o aluno ou é o transtorno?” traz evidências sobre um aspecto que corre silencioso na relação do professor com os processos de medicalização e patologização da infância e da educação: como acontece – por dentro – o processo de destituição do papel simbólico do professor, que ocorre de forma sutil e dismantela aos poucos o lugar de saber do qual ele sempre foi investido. Considerando que o papel simbólico do professor está ligado à potência transformadora do encontro humano professor-aluno, na educação de crianças, fica evidenciado como os processos de medicalização e a patologização da infância, ligados aos excessos dessas práticas discursivas que colocam o cuidado médico como único caminho científico e verdadeiro para lidar com essas dificuldades, vão afetando o sentido da legitimidade do saber docente sobre sua própria profissão de educador.

Nosso problema de pesquisa se vincula, sobretudo, à apresentação de uma experiência, trabalhada mais extensamente e intensamente na dissertação, que narra meu encontro com Fred, estudante de cinco anos da pré-escola, com sua professora, com a equipe pedagógica de sua escola, com sua turma de colegas, com sua mãe. O ponto, ao final do último capítulo, foi

intitulado da seguinte maneira: “do encontro com o estranho à potente experiência de subjetivação na escola: a interpelação do discurso pela hipótese do inconsciente, a intervenção subjetivante e a experiência formativa”. Nesse momento, colocamos em relevo uma intervenção psicanalítica, demonstrando seus efeitos concretos, que refrearam o processo de medicalização e patologização em curso, oportunizando a abertura para a verdadeira inclusão, ou seja, aquela que faz sentido e subjetiva o sujeito. Articulado ao conceito freudiano de “estranho” (Freud, 2019 [1919]¹⁵), o relato retrata como foi acolhido um pedido de troca de escola feito pela mãe, motivado por uma experiência radical de estranhamento e repúdio com o menino Fred em sua escola de origem, da qual ele acabou não saindo. Chamada a avaliar esse pedido de troca de escola antes que ele ocorresse, encontrei um contexto em que uma das principais preocupações das professoras e da equipe da escola com Fred estava em recolher sinais que indicassem que era autista. Diziam: “eu acho que ele é autista, ele balança os bracinhos no ar como fazem os autistas”. Nossa intervenção, que foi sustentada na escuta de toda a rede de profissionais que participavam direta ou indiretamente da educação de Fred, considerou o quanto a sobrevivência psíquica para ele estava em sentir-se alguém para alguém, e isso valia para todas as relações estabelecidas, incluindo a que eu estava propondo. “Fazer laço” foi o significante recolhido na escuta da professora, que permitiu-nos avançar em direção à desconstrução da leitura patologizante que estava se organizando.

A abertura à escuta sensível de todos os sujeitos envolvidos – direção da escola, coordenadora pedagógica, professora titular da turma, professora de área, a solitária criança, sua turma e sua mãe –, bem como a disponibilidade por fazer emergir dali uma intervenção singular, buscava resultar efeitos subjetivantes. Estes puderam ser constatados numa conversa casual com a professora de Fred, a qual nos conta que, ao findar aquele ano letivo, Fred lhe diz: “quando eu crescer, quero ser professor”. Uma evidência consistente de que a intervenção teve efeitos de recomposição subjetiva nos envolvidos, e que alcançou especialmente a sua professora e a Fred, ao produzir condições para que os efeitos de identificação com perspectivas de vida e de futuro pudessem se produzir, e não com sua limitante patologia.

Na prática, como a patologização é resultado de uma leitura simplista das dificuldades, feita de forma rápida, sem exigir muito de quem a conduz, para localizar exclusivamente na criança todo o problema, o valor de uma intervenção subjetivante na escola se mostrou de

¹⁵ Nesta pesquisa, os textos de Freud serão citados sempre com o ano de publicação original entre colchetes, antecedido pela data da edição consultada. Tratando-se de uma obra clássica, esse cuidado permite que leitor possa situá-los no contexto histórico em que foram escritos e localizá-los temporalmente no quadro das obras completas do autor.

grande relevância nos processos despatologizantes, de formação humana, de subjetivação e de intersubjetivação.

Reconhecemos nesse modo de produzir pesquisa o traço identitário do método psicanalítico de investigação¹⁶ e uma profunda aproximação com o problema de investigação proposto em nosso projeto de tese. Este já fora apontado pela banca de defesa do Mestrado em Educação (2018), que, tendo levantado questões norteadoras, contribuiu para orientar a sequência da pesquisa, ao interpelar: “qual seria a dimensão formativa que resultaria como efeito da intervenção psicanalítica na escola?” (Dalbosco, 2018; Santos Filho, 2023).

Um dos sentidos mais profundos da Educação e da existência das escolas é a projeção de futuro para alguém. A projeção de futuro não se dá apenas com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, mas requer, também, processos formativos de emancipação. Escola saudável é lugar para cultivar sonhos (Bleichmar, 2008; Dunker, 2023), espaço-tempo para “montar caminhos” para si mesmo, como fazia o menino Fred em seu brincar simbólico.

No caso de Fred, a direção da intervenção psicanalítica foi pautada na confiança de que a ação educativa, sustentada numa posição de produção subjetiva, é capaz de viabilizar uma projeção de futuro, ainda que existam sofrimento psíquico e/ou patologia. Do contrário, uma escola voltada a reduzir sujeitos ao nome de uma patologia, com base em uma suposta *atualidade científica* que se propõe totalizante, ainda que não o busque intencionalmente, tende a produzir processos de dessubjetivação¹⁷, que tem como efeito uma perniciosa desintegração no Eu (Bleichmar, 2010). Tais processos armam obstáculos para todos aqueles que compõem o espaço escolar.

Diante do contexto atual, é preciso nos perguntarmos: a educação tem conseguido sustentar a construção emancipatória de direito a cada um dos seus educandos? Além disso, cabe-nos questionar em que medida a psicologia e a psicanálise na escola contribuem efetivamente com a educação na construção desses processos emancipatórios. São questões dessa ordem que nos conduziram ao doutorado.

¹⁶ O espírito psicanalítico de produção e criação não se destina à confirmação de teorias, mas sim que seus pressupostos sejam o ponto sobre o qual as possibilidades de uma articulação singular possam se viabilizar, de modo a contribuir com o campo.

¹⁷ Dessubjetivação, nesse contexto, é sinônimo de dessimbolização (Dufour, 2005).

1.4 A investigação proposta ao doutorado

A pesquisa que ora propomos retoma os meandros da problemática investigada no mestrado, agora sob a ótica do trabalho de intervenção psicanalítica intersubjetivante realizada concretamente na escola e sua especificidade é a de que, inserindo-se no campo da prática na escola pela via da psicanálise, traz em si um caráter autoral. Nosso problema de pesquisa é: *como a psicologia, que vem se somar à educação e à escola, pode, a partir da psicanálise e da noção de intersubjetividade, contribuir para processos não individualizantes, não objetificadores e não patologizantes, mas sim voltados à subjetivação e à emancipação dos sujeitos que participam das intervenções construídas no espaço escolar?*

O objetivo geral da pesquisa é sistematizar uma prática que vem sendo realizada há 18 anos dentro da escola pública, analisando os efeitos da intervenção psicanalítica ali efetivada, mediante o conceito de intersubjetividade. Constitui um ato de elaboração de uma experiência vivida e construída no entrelaçamento dos campos da educação, fundamentos da educação e psicanálise, na dimensão da intervenção extramuros. Trata-se, portanto, tanto de uma pesquisa quanto de uma prática interdisciplinar.

Tal prática parte do princípio de que a posição psicanalítica implicada com a escola articula duas dimensões: 1. reconhecer o diagnóstico do tempo presente e o lugar da educação inserida nesse contexto; e, 2. veicular uma posição ético-política – inerente ao método psicanalítico – em cada intervenção psicanalítica realizada no cotidiano da escola. Essa dupla articulação possibilita que a intervenção psicanalítica na escola opere de modo a produzir como efeito uma experiência de intersubjetivação com todos os envolvidos. O pressuposto fundamental desta pesquisa é o de que o conceito de intersubjetividade vincula ambas as dimensões do trabalho do psicanalista na escola e, por isso, constitui o coração teórico-crítico e clínico-interventivo da tese. Logo, com base nessa perspectiva, o conceito de intersubjetividade é apropriado para sustentar a intervenção psicanalítica na escola a partir de dois vetores: 1) como um fundamento teórico-crítico que sustenta a leitura do diagnóstico de época e do lugar da educação; 2) como um suporte clínico-interventivo que, considerando o método psicanalítico, orienta a intervenção psicanalítica na escola.

A considerar que o mesmo conceito que utilizamos para fundamentar a construção teórico-crítica, também sustenta a intervenção psicanalítica na escola, dá-se, assim, à intersubjetividade o lugar de conceito-chave desta investigação.

A perspectiva de intersubjetividade que trabalhamos ao longo do texto está sempre referida a uma estrutura de relação mediante a qual a subjetividade se constitui, a saber, na

relação com outro humano em posição de alteridade, com efeitos recíprocos. Cabe esclarecer que o uso da variante “intersubjetivação” está reservada aos processos nos quais uma ação específica é exercida, com base numa posição de alteridade, na direção de promover efeitos intersubjetivantes. Está ligada à ação de intersubjetivar, que produz uma experiência com caráter humanizante aos envolvidos.

Os objetivos específicos dessa investigação são os seguintes:

- a) Compreender o que é possível ao psicanalista que trabalha dentro da escola, a partir de sua posição ético-política, ao enfrentar-se com um contexto no qual a lógica neoliberal atravessa o campo da educação a ponto de interferir na construção das relações inter-humanas;
- b) Avaliar em que medida o conceito ampliado de “clínica”, a partir de sua arqueologia histórica, oferece condições para legitimar a intervenção psicanalítica extramuros, no contexto da escola, que seja distinta da estruturação de processos psicoterapêuticos realizados em consultório;
- c) Desenvolver teoricamente o conceito de intersubjetividade com base na psicanálise freudiana, tornando clara a sua dupla vertente, tanto como fundamento da constituição psíquica e subjetiva, quanto o seu efeito mútuo, de forma a reconhecer as condições que o tornam o eixo central da intervenção psicanalítica na escola;
- d) Evidenciar os efeitos do trabalho do psicanalista na escola a partir da intervenção psicanalítica intersubjetivante, buscando demonstrar o sentido formativo que pode resultar dessa prática.

Pela característica empírica, destinada a investigar a intervenção psicanalítica concretamente realizada no interior da escola, associada à articulação com seus fundamentos teóricos, apoiamo-nos em duas perspectivas metodológicas vinculadas entre si: o trato hermenêutico do material bibliográfico e o estudo de caso, construído com base no método psicanalítico.

O material bibliográfico, fonte da pesquisa teórica que comporá os capítulos iniciais da tese e fundamentará a discussão do material clínico-escolar, será abordado com base em uma postura hermenêutica. Tal postura está sustentada no seguinte princípio: estudar o pensamento dos autores com uma leitura atenta, dialógica e de abertura a sentidos, realizando um esforço de interpretação apropriativa do texto (Dalbosco; Dala Santa; Baroni, 2018), sem a intenção de propô-la como verdade única ou de esgotar seus sentidos. Na construção da perspectiva psicanalítica do conceito de intersubjetividade, trabalhamos com textos selecionados de Sigmund Freud, ampliando a rede conceitual com contribuições de Donald Winnicott e Jaques

Lacan. Para a construção de um diagnóstico de época e o cenário atual da psicologia na e com a escola, estudamos autores contemporâneos que se apoiam na teoria psicanalítica para constituir a crítica social. Encontramos em Hannah Arendt uma teoria educacional que ampara essa posição no interior da escola.

A apresentação do material empírico será feita pela narrativa de fragmentos de minha experiência de intervenção psicanalítica em escola pública de educação básica. Tanto a intervenção realizada, quanto o exame dos fragmentos clínico-escolares aqui apresentados, se dão pelo método psicanalítico. Trata-se, portanto, de uma pesquisa *em* psicanálise¹⁸ e não sobre psicanálise, na qual intervenção e pesquisa se dão em um só tempo, são intrínsecas uma a outra. É nessa perspectiva que Freud (2020 [1912], p. 97) afirma que “um dos méritos do trabalho analítico é que nele pesquisa e tratamento coincidem”. A pesquisa e a intervenção coincidem na justa medida em que é no encontro intersubjetivo na escola, onde as subjetividades têm lugar de representar-se pela linguagem, que se produz um saber sobre o problema que se apresenta. A escuta psicanalítica considera o inconsciente e a relação transferencial, de modo que o saber que nessa relação se produz não é sobre o funcionamento psíquico individual do “estudante-problema” ou de outro participante da intervenção, mas sobre a estrutura da relação que envolve o processo educativo em questão. A intervenção, sustentada pela experiência de intersubjetivação, convoca a um gesto de implicação recíproca, cujo sentido resguarda as diferenças e preserva o lugar de alteridade de cada um.

A tese defendida nesta investigação, a partir dos objetivos traçados e da metodologia apresentada, é a de que a intervenção do psicanalista na escola, quando sustentada pelo conceito de intersubjetividade, tem como um dos seus efeitos uma dimensão formativa ampla, que contempla todos os envolvidos na intervenção.

A seguir, apresentamos um breve roteiro dos capítulos que compõe a investigação e constituem o contexto no qual ela transcorre. O objetivo do capítulo inicial é pensar a chegada da psicóloga na escola, discutindo o que pode realizar a psicanálise *na* e *com* a escola. Apresentamos uma discussão sobre o conceito de clínica, de educação e de intersubjetividade, propondo uma prática possível na escola a partir da psicanálise.

O capítulo seguinte articula um diagnóstico de época que, sem perder de vista a escola e o lugar da psicanálise nela, e apoiado na sociologia, na filosofia e na teoria psicanalítica, possa traçar uma crítica sobre o neoliberalismo, demonstrando as consequências dessa racionalidade, que fragiliza exatamente aquilo que compõe o núcleo mais profundo da condição humana: o

¹⁸ Para fazer uma diferenciação com pesquisas *sobre* psicanálise, que trabalham com e a partir de conceitos psicanalíticos, mas não com base no método psicanalítico.

laço inter-humano e o espírito solidário. Aqui, o conceito de intersubjetividade é articulado como uma ferramenta crítico-conceitual que nos permite pensar saídas para além do rastro reducionista pernicioso que a racionalidade neoliberal e a neurocultura deixam no desenvolvimento dos processos humanos, educacionais e civilizatórios.

O terceiro e o quarto capítulos são o coração teórico desta tese, onde desenvolvemos o conceito de intersubjetividade a partir da psicanálise freudiana, com contribuições pontuais de Lacan e Winnicott. Ainda que o termo nunca tenha sido explicitado por Freud, propomos, com Coelho Junior (2002), Coelho Junior e Figueiredo (2004) e Reis (2012), que é possível encontrá-lo como um operador fundamental na obra freudiana. Assim, nosso percurso busca construir hermeneuticamente uma leitura original do tema da intersubjetividade, ou seja, aquela na qual o outro fora de mim vem a tornar-se um outro em mim, convertendo-se no eixo estruturante tanto da subjetividade como do inconsciente e, sobretudo, buscando estender os efeitos desse processo em todos os sujeitos envolvidos que partilham da experiência intersubjetiva, como um processo de mão dupla.

Na sequência, apresentamos a prática psicanalítica na escola, a partir da intervenção intersubjetivante realizada em minha experiência singular de trabalho. A intersubjetividade é proposta aqui como uma ferramenta clínico-interventiva, que dá a direção à intervenção psicanalítica. O fundamento da intervenção intersubjetivante se assenta na questão: quem é o sujeito da intervenção? Seria o professor? O aluno-problema? Os pais? A escola? A sociedade? Se o sujeito da intervenção psicanalítica intersubjetivante na escola não é um único sujeito, mas sim toda a estrutura da relação que envolve o estudante-problema e seu processo educativo, é nela que devem advir as transformações.

2 A PSICANÁLISE NA ESCOLA: A INTERSUBJETIVIDADE COMO EIXO FUNDAMENTAL

As inquietações despertadas há muitos anos e que colocaram em movimento esta pesquisa estão ligadas a uma busca por dar coerência ao meu trabalho diário de intervenção na escola, a partir da ética da psicanálise, preservando a escola como espaço educativo e não psicoterapêutico. Encontramos nas palavras de Freud, proferidas na *Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações* (1996 [1933], p. 150), que:

A atividade psicanalítica é árdua e exigente; não pode ser manejada como um par de óculos que se põe para ler e se tira para sair a caminhar. Via de regra, a psicanálise possui um médico inteiramente, ou não o possui em absoluto. Aqueles psicoterapeutas que empregam a psicanálise entre outros métodos, ocasionalmente pelo que sei, não se situam em chão analítico firme; não aceitaram toda a análise, tornaram-na aguada – mudaram-lhe a essência, quem sabe; não podem ser incluídos entre os analistas. Penso que isto é lamentável.

No início das atividades na escola e da formação em psicanálise, interrogávamo-nos sobre como trabalhar com a coerência de ler os fenômenos da escola com as lentes da psicanálise, sem precisar tirar o par de óculos para realizar as intervenções necessárias. O caminho que encontramos para isso não poderia ser mais freudiano: ande, trabalhe, pois, como nos ensina o poeta Antônio Machado, o caminho se faz ao andar. A resposta só poderia ser dada com criatividade e trabalho clínico sem, no entanto, estruturar tratamentos psicoterapêuticos na escola.

Manejar a psicanálise como um par de óculos que se tira e põe conforme a ocasião é torná-la inoperante. Sermos tomados integralmente pela psicanálise significa – ainda que esta afirmação pareça estranha a quem não a conhece pela experiência – dar um lugar genuíno à própria análise pessoal, dentro de si mesmo, tornando-a própria. Uma vez que seja assim, pela integridade que produz como efeito, ela permeará a vida e o trabalho a partir da posição ética, que é sua condição. Nesse sentido, esta pesquisa constitui, também, um testemunho do que foi possível fazer com aquilo que inscrevi internamente, de minha experiência com a psicanálise, ou seja, daquilo que foi possível me apossar, elaborar, transformar e tornar próprio, da herança psicanalítica que busquei e recebi. Trago em mim uma marca profunda da experiência intersubjetiva genuína, que pode ser sintetizada na frase “ninguém faz nada sozinho”.

Cabe ressaltar, nessa perspectiva, que a psicanálise não se constitui como profissão, e sim como ética. Assim, em muitos momentos vamos nos referir à psicologia, que é nossa profissão e a via pela qual adentramos à escola. É somente através da psicologia como profissão

que a psicanálise pode chegar dentro de uma escola e, por isso, é com a minha categoria profissional que, prioritariamente, sinto o desejo de dialogar a partir desta pesquisa.

Psicanalista é aquele que se oferece para ser o suporte da transferência, ou seja, aquele que se empresta ao lugar que alguém demanda e que ele o ocupe, sendo que seu papel é o de sustentar o lugar ocupado a partir da escuta e da ética da psicanálise. Esse lugar é uma posição, e sua condição não está dada pelo *setting* contido nas paredes de um consultório, ainda que a psicanálise tenha se notabilizado dessa forma e que um tratamento psicanalítico requeira um *setting* analítico para ser conduzido. Essa posição, construída na formação psicanalítica, habita internamente o analista e o acompanha, qualquer que seja o espaço de sua intervenção. Assim o objetivo deste capítulo é discutirmos em que medida a psicanálise contribui com a escola e a compreender a intersubjetividade como um conceito central para isso.

2.1 Da psicologia escolar e educacional à psicologia *na e com a escola*: um sentido para a trajetória e para a pesquisa *em psicanálise*

Em dezembro de 2019, após quase 20 anos engavetada, foi promulgada a Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que garante às redes públicas de educação básica a presença/trabalho de um profissional da Psicologia e da Assistência Social¹⁹. O trabalho da psicologia na escola não é algo novo, mas ganhou relevância e visibilidade a partir daí, sendo que estamos vivendo atualmente o período de sua regulamentação nos estados e municípios. A discussão da temática tem se intensificado pelos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia e associações profissionais. As psicólogas, cada dia mais, tem chegado às escolas.

O contexto em que a lei é aprovada consolida o gesto de reação social ao “massacre de Suzano”²⁰, como ficou conhecido a trágica chacina protagonizada por dois ex-alunos, ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano/SP. A aprovação da lei constitui uma resposta ao clamor social que trouxe ao debate público a necessidade de que, na educação, também tenha quem zele e cuide, com os dispositivos da escuta e da palavra, das problemáticas humanas que circulam na escola, por vezes sorrateiras e silenciosas, por vezes incontroláveis e explosivas, e outras tantas vezes circunscritas a defasagens, desencontros, desistências. Sobre o contexto de criação da Lei, consideramos

¹⁹ A Lei 13.935/2019, em seu art. 1º, prevê que: “as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”.

²⁰ Para informações a respeito, ver notícia in: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>

importante ressaltar que, ainda que haja o reconhecimento da psicologia como categoria capaz de contribuir com tarefa tão relevante, em direção à construção de processos mais saudáveis que resultem numa sociedade mais humanizada e justa para todos, subjazem outros sentidos, a saber: tanto em termos de demanda social, como em termos da especificidade do traumático que envolve a promulgação dessa lei e do que a sociedade espera do profissional da psicologia na escola. Pontualmente, com base na psicanálise, reconhecendo a mobilização que um evento traumático dessa magnitude produz, ainda que agregue ganhos, como a conquista da aprovação da lei, comporta um risco, que se desenha na exata proporção de que o campo da psicologia assuma como verdade esse processo de idealização e poder sobre o que faz sofrer/enlouquecer, no imaginário ligado à chegada do psicólogo na escola.

Nesse contexto, o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS) deu lugar especial ao debate instituindo uma comissão própria para discutir a educação, que até então era um núcleo vinculado à Comissão de Políticas Públicas. Assim nasceu a Comissão de Educação do CRPRS, da qual participo como colaboradora ativa desde junho de 2020, cujo trabalho tem um duplo caráter: político e técnico. O objetivo é desenvolver ações para a garantia de efetiva implementação da Lei, bem como discutir e orientar a categoria justamente sobre esse fazer. Minha participação nessa comissão se viabilizou no contexto do distanciamento social exigido pela COVID19, que facilitou aos participantes do interior do Estado o acesso às reuniões, que passaram a ser na modalidade *online*. O debate político se dirige à criação de estratégias visando fazer avançar a implementação da lei, no sentido de dar efetividade à incorporação dos psicólogos às redes de educação e que o trabalho chegue até as escolas. Minha participação mais ativa, permeada pela experiência como psicóloga na e com a escola, à formação em psicanálise e aos estudos na área de Fundamentos da Educação, se dá principalmente no aspecto técnico, cuja posição é contribuir com a questão: “o que fazer no lugar de psicóloga dentro da escola?”. Muito embora a Lei contextualize a obrigatoriedade da presença da psicóloga na escola, ela não é suficiente para a legitimidade dessa presença. Trabalhar a partir da legitimidade da presença está ligado sobretudo à questão da ética.

Estar nesse espaço coletivo de psicólogas e psicólogos que discutem a psicologia e a educação, tendo a pesquisa de doutorado em andamento, foi muito enriquecedor para ambas as partes, na medida em que as trocas me permitiram ampliar a compreensão do universo da psicologia escolar e educacional bem como o conhecimento das problemáticas que estão sendo enfrentadas pela categoria, ao mesmo tempo em que eu contribuo com a Comissão e com a categoria de psicólogas, a partir da articulação da teoria com a prática construída ao longo dos anos.

Nos debates e trabalhos da Comissão, contando com a sensibilidade do grupo, discutimos, entre muitas outras questões, os riscos de a psicologia chegar à escola com uma posição colonizadora, na medida em que as expectativas com nossa chegada sugerem um *furor curandis*, a considerar pelas tensões do contexto em que a Lei foi promulgada – por pressão popular, como uma saída para o traumático Massacre de Suzano. Uma tentativa de saída ativa para uma situação passivizante, sem, contudo, uma profunda discussão com as bases, que fizesse a costura entre esses dois campos de trabalho que precisam se encontrar para bem trabalharem juntos. Além disso, destaco a importância de colocar em questão o porquê de, em documentos orientativos do nosso próprio órgão de classe sobre o fazer na escola, ainda constar um uso indiscriminado dos termos “indivíduo” e “sujeito”, diferença fundante para a Psicologia contemporânea, bem como a necessidade de problematizar a ausência da expressão “subjetividade” na proposta de minuta para regulamentar a Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), enviada pelo Conselho Federal de Psicologia aos Conselhos Regionais, como medida orientativa aos municípios. Dentro da Comissão de Educação, partilhamos a compreensão de ser a subjetividade o objeto e objetivo que funda a ação possível da psicologia na escola.

Do trabalho inicial da Comissão de Educação do CRPRS, publicamos “O percurso da Comissão de Educação do CRPRS e a pandemia: aproximação em meio ao isolamento”, capítulo de livro que narra a trajetória da origem dos trabalhos da Comissão²¹, percurso que estou trazendo em breves palavras, e com um caráter pessoal, entre outras atividades e eventos²².

Nesse encontro diverso dentro da Comissão de Educação, pude ir compreendendo que havia, em minha forma de me inserir na educação, uma dificuldade em me intitular psicóloga escolar e educacional, apesar de o trabalho como psicóloga na escola e com a escola ser parte importante de minha identidade profissional. No percurso desses encontros, foi sendo possível

²¹ Para aprofundamento a respeito dos tempos de início dos trabalhos da Comissão de Educação do CRPRS, recomendamos a leitura de: GIACOMINI, Fabíola, LIMA, Carolina Freitas de, DOORMAN, Monique Cauduro, Borges, Silvana Maia, PASQUALIN, Vinícius Cardoso, 2021.

²² Entre eles, realizamos a “Jornada Psicologia na e com educação: criando possibilidades e promovendo experiências”, ocorrida em maio de 2022, no Auditório Dante Barone, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, na modalidade híbrida e presencial. A atividade pode ser acessada pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=b5V-teXCsgA>. Nesse momento, divulgamos a publicação de uma cartilha com o mesmo título do evento, com o objetivo de apresentar os diversos fazeres e as várias possibilidades do trabalho da/o profissional de psicologia dentro das escolas e nas redes de educação, com linguagem acessível e voltada ao público em geral. Link: https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/cartilha_digital.pdf. Em agosto de 2023, realizamos o evento online “Redes de Prevenção e Enfrentamento à Violência na Escola: oportunidades a partir da Lei 13.935/19”, com dois objetivos: 1. orientar de forma teórica e técnica a categoria a partir do tema prevenção e enfrentamento à violência nas escolas; 2. um ato político com o intuito de convocar diferentes segmentos da sociedade a firmarem um pacto coletivo de cuidado com as escolas e o enfrentamento das violências. Os materiais estão disponíveis no site do CRPRS. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ND65MnfUf1g>.

compreender que não poderia assimilar-me como “psicóloga escolar e educacional”, pois, em coerência com o trabalho que eu desenvolvia, meu lugar era de “psicóloga na e com a educação”. Pude ir reconhecendo que um dos sentidos dessa posição é a preservação do lugar de diferença e de alteridade de cada um dos partícipes do trabalho na escola: tanto da educação e dos educadores para comigo e para com os aportes da psicologia e da psicanálise, bem como da minha disposição à escuta que valoriza o conhecimento e o saber dos educadores. É a partir desse lugar – que faz reconhecer o protagonismo do professor e das equipes no trabalho conjunto com a psicologia, e que os convoca ao reconhecimento do valor da modalidade de intervenção intersubjetivante, em lugar da patologização apressada das dificuldades na escola – que sustentamos o bom encaminhamento das situações escolares que clamam por ajuda. O sustento da alteridade no trabalho dentro da escola parece ser uma importante via que possibilita a restituição simbólica do valor do professor e de seu saber, tão depreciado nos tempos atuais. A sua base é o reconhecimento de que o trabalho possível, que preserve as subjetividades, é fruto do encontro intersubjetivo e interdisciplinar no contexto da escola.

Assim, a participação nas reuniões da Comissão de Educação do CRPRS foram fundamentais para nos aproximarmos da realidade do campo da psicologia escolar e educacional no Estado do Rio Grande do Sul, bem como das discussões para a área em âmbito de Brasil, o que me permitiu ir compreendendo as diferenças teóricas e interventivas em relação à psicanálise, que sempre foi sobre a qual fundamentei meu trabalho na escola.

A psicologia escolar e educacional é uma área dentro da psicologia que leva adiante as discussões e teorizações sobre o trabalho na educação e na escola. Muitos psicanalistas também têm levado adiante discussões e aproximações possíveis entre psicanálise e educação com coerência e profundidade. O campo teórico-metodológico da psicologia escolar e educacional é embasada na tradição crítica (Patto, 1984; Antunes; Meira, 2003; CFP, 2016; Souza, 2017), construída a partir de sólida teoria de base marxista. Defende, o que estamos plenamente em acordo, que a escola não é lugar para instauração de processos psicoterapêuticos, nem de avaliações psicodiagnósticas. A expressão corrente usada para expressar essa posição é: na escola não se faz clínica (CFP, 2016). A própria psicanálise figura no imaginário social e também na categoria de psicólogas de forma reducionista, vinculada apenas a uma terapêutica do indivíduo consigo mesmo e com seu mundo interno.

Nessa perspectiva, a banca de defesa do Mestrado em Educação (2018) teve um papel decisivo na problematização que propomos no doutorado, ao ofertar questões norteadoras para uma futura pesquisa. Numa interlocução profícua entre psicanálise e fundamentos da educação, dentre as questões levantadas, uma delas apontou para a necessidade de aprofundar a

possibilidade e a legitimidade da psicanálise fora da situação de tratamento na clínica (Dalbosco, 2018; Santos Filho, 2023). Essa indicação vai ao encontro da necessidade de demonstrar uma psicanálise viva e criativa, descapturada de uma ação exclusiva aos muros do consultório, que apesar de sua contribuição inestimável, não se limita a ela. Se resolvida afirmativamente a questão da legitimidade da psicanálise extramuros, abre-se espaço para o diálogo legítimo entre psicanálise, educação e intervenção na escola, que nos permita tornar cada vez mais claro o sentido formativo que possuem algumas categorias psicanalíticas, como escuta, fala e intervenção psicanalítica extramuros.

Logo, se a psicanálise fica associada exclusivamente a essa compreensão reducionista de “fazer clínico”, não faria sentido uma psicanalista intervir na escola, nem tampouco problematizar os efeitos formativos de seu trabalho. Causaria estranheza e seria visto como imperícia. A pergunta que se abre é a seguinte: se o enquadre psicanalítico *standard* não é produtivo no contexto da escola, a psicanálise ficaria impedida? Para avançar e tornar mais clara a questão, vamos discutir nos pontos seguintes tanto o sentido da clínica, quanto o sentido da psicanálise ao intervir no laço social. Considerando que, a exemplo de Freud, que criou a psicanálise inovando, avaliando, reposicionando, nosso esforço é produzir um debate produtivo sobre a prática, que busca encontrar brechas entre o ideal psicanalítico e a intervenção possível na escola, criando possibilidades para a psicanálise a partir da singularidade das situações que se apresentam.

2.2 A psicanálise freudiana aplicada/implicada *na e com a escola*

Segundo Mezan (1993, p. 163), o pesadelo que assombrava as noites de Freud era justamente que a Psicanálise ficasse “confinada a uma especialidade terapêutica” ou se convertesse numa “ideologia individualista de salvação pessoal”. No espírito de Freud, a psicanálise comporta *também* uma prática terapêutica, mas é muito mais do que isso: inclui uma teoria geral do ser humano, de seu funcionamento como sujeito e de sua inserção na cultura. Freud (1996 [1922]) define psicanálise em três acepções: 1. Como método de investigação dos processos mentais inconscientes, inacessíveis com outros métodos; 2. Como um método de tratamento do sofrimento neurótico, ou seja, como uma intervenção clínica; 3. Como disciplina científica, ou seja, o conjunto dos conhecimentos teóricos que sistematiza e conceitua os dados da experiência clínica e da psicopatologia psicanalítica. Esse ponto, que é fundamental desmistificar, é de que a psicanálise freudiana não é redutível a sinônimo de tratamento psicoterapêutico ou que privilegia o indivíduo, desconsiderando o social.

A psicanálise brota da experiência viva da clínica de Freud, da comoção com o sofrimento das pessoas, e esse é o espírito que se conserva e atravessa também nossa investigação. Esta posição frente ao sofrimento psíquico é o que abre as vias de compreensão, significação, intervenção psicanalítica, e não o engessamento às paredes de um consultório. Freud, ao contrário, sempre demonstrou um grande entusiasmo com o que chamou “psicanálise aplicada” (Freud, 1996 [1914]), descrita por ele como aquela na qual o objeto de estudo interpelado pelo método psicanalítico é o fenômeno humano observado pela psicanálise fora do consultório. Freud concebeu a psicanálise aplicada nos moldes da interpretação de obras de arte, da mitologia, da literatura, de fenômenos sociais. Assim resultou um modelo onde o objeto a ser interpretado está ausente, não está para responder, reagir, compreender. Guardada sua importância e sua seriedade epistemológica, constitui-se num trabalho distante do objeto, e que nada cria, em termos de energia nova, “exatamente por visar objetos que estão fora do seu alcance” (Laplanche, 1993, p. 160).

A constatação de que a fertilidade do método psicanalítico ultrapassa a área do conhecimento para o qual foi descoberto se liga à originalidade de Freud na compreensão da atividade mental humana, independente de condição psicopatológica. Ela está atrelada à estruturação psíquica, cujo marco irreduzível é o inconsciente como instância psíquica pulsional, infantil e sexual, que se configura para o sujeito como um estranho-interno que o habita. Freud defendia a interlocução e aplicação da psicanálise aos outros campos do saber, reconhecendo o valor do método psicanalítico para compreender as formações culturais e dedicando boa parte de sua obra para empregá-lo desta maneira (Mezan, 1993).

Apoiado na posição freudiana, Santos Filho (2023, p. 19) afirma que “se a psicanálise investiga os processos psíquicos inconscientes, ela não deveria se furtar de demonstrar a presença destes em outros domínios da atividade humana que não se restringem à clínica”. A contribuição da psicanálise que propomos é distinta desse modelo, pois a distância do objeto fica rompida, a intervenção é extramuros, mas ocorre justamente em presença do outro, no tempo em que o fenômeno está acontecendo, e se difere dessa concepção de psicanálise aplicada na medida em que é uma ação que produz “intervenções psicanalíticas concretas extramuros”. A psicanálise contemporânea avançou muito na expansão da psicanálise para além dos muros do consultório, chamando “psicanálise implicada” (Fédida, apud Mezan, 2011) a tais intervenções, que demonstram o compromisso do psicanalista tanto com os aspectos transferenciais, como com as questões de seu tempo e de seu entorno. Um compromisso com a palavra viva, que chega ao laço social com efeito de desnaturalizar discursos hegemônicos,

dogmáticos e alienantes, na medida em que seu objeto são as produções inconscientes: o latente, o obscuro, o não-dito, o atuado.

Assim, a intervenção se constrói fora do *setting* psicanalítico, mas há o componente da interpolação do discurso que produz a emergência do sexual²³ inconsciente na relação estabelecida com o outro, no espaço da fala. Esse recorte vai estar sempre presente no vértice a partir do qual o psicanalista interpela o discurso: a intervenção recai sobre aquilo que a linguagem veicula de inconsciente, de pulsional, de sexual, fazendo-o emergir e para colocá-lo em trabalho. Como situar essa forma de prática psicanalítica extramuros e implicada é o que vamos tentar recobrir adiante.

Por que, então, a psicanálise ainda é, no imaginário social e da categoria de psicólogas, estritamente vinculada com uma perspectiva individualizante? Conforme Birman (2005), apesar de Freud ter produzido uma fulgurante crítica ao contexto social e à modernidade com seus textos sociais, a psicanálise ficou silenciada/recalcada por boa parte da tradição psicanalítica pós-freudiana. Atualmente, há uma profusão de pesquisas e estudos, pelos quais a psicanálise freudiana tem sido recuperada como teoria consistente visando realizar a compreensão das condições do mal-estar na atualidade e a crítica social. “Isso quer dizer que nem sempre a tradição psicanalítica se mostrou condizente e à altura da leitura crítica de Freud sobre a modernidade”, pontua Birman (2005, p. 205). É pela integração do arcabouço teórico freudiano que se torna possível recuperar a dimensão ética e política da psicanálise. Esse legado de Freud, que toma em consideração o campo social na produção do mal-estar, articulado à teoria da constituição psíquica e ao método psicanalítico, permeia o trabalho que realizo na escola e a investigação aqui proposta.

É no contexto de reconhecimento da indissociabilidade dos campos do sujeito e do social que Freud, em *Psicologia das massas e análise do eu*, de 1921, afirma: “a oposição entre psicologia individual e psicologia social ou das massas, que pode nos parecer muito importante à primeira vista, perde muito de sua nitidez se examinada a fundo” (Freud, 2020 [1921], p. 137). Freud diz que a oposição entre a psicologia individual e a psicologia social só pode ser mantida se olhada à distância, pois, de perto, as fronteiras entre uma e outra não são nítidas. Reconhecer a interpenetração do social no individual e vice-versa, que vem a ser uma posição freudiana fundamental, introduz a complexidade na compreensão do ser humano, de como ele se constitui

²³ Para a psicanálise, o sexual não é sinônimo de genital, mas tomado numa acepção ampla, ligada à sexualidade infantil, que é constantemente esquecida e recoberta (Laplanche, 1993). A ampliação da noção de sexualidade, vinculada com a sexualidade infantil, é o que funda a possibilidade de interpretar pelo sexual, tanto na clínica, quanto na psicanálise transposta.

psíquica e subjetivamente, permite a crítica social e dá lugar também ao conceito de intersubjetividade, com todas as consequências que dele advém. Tais consequências são sentidas na teoria psicanalítica da constituição psíquica e subjetiva e no reconhecimento da função social e do papel político da própria psicanálise. Além disso, a intersubjetividade introduz o espírito com o qual o encontro da psicanalista com a escola se dá, e constitui o fundamento ou a direção daquilo que acredito ser a base de uma intervenção psicanalítica possível na escola.

O desvelamento dos impasses civilizatórios que se colocam para a inscrição do sujeito no campo social retira a psicanálise do lugar de uma terapêutica com fim adaptativo e harmonizante do sujeito à cultura (Birman, 2005). A psicanálise é marcada por esse caráter subversivo: não se dirige à lógica da adaptação dos indivíduos à ideologia social dominante; não quer discipliná-los às condições sociais vigentes; não objetiva “normalizá-los”. E, ainda assim, sustentamos que, de dentro da escola, intervindo a partir do método psicanalítico, tensionando e sendo tensionada pela função adaptativa da educação escolar, a psicanálise tem uma contribuição formativa a dar.

É a essa psicanálise, a psicanálise contemporânea que faz um retorno a Freud e o revitaliza, que nos filiamos, tanto para sustentar a intervenção psicanalítica na escola quanto para fundamentar essa investigação. Uma psicanálise implicada com seu tempo, que, muito mais que repetir as teorias de Freud, deseja entrar em consonância com o que Freud transmitiu em gesto e ato: sua posição irreduzível de busca pela verdade do sujeito, ofertando a ele a escuta, para dali extrair uma verdade, não absoluta ou completa, mas que permita-lhe seguir com menos amarras e menos sofrimento, independente do lugar que esse sujeito esteja. Uma psicanalista engajada que possa reconhecer, a partir de um perspicaz diagnóstico de época, as profundas implicações que a cultura neoliberal em que estamos imersos produz na constituição psíquica e os efeitos que têm produzido sobre as infâncias, adolescências e sobre a relação familiar, sobre o direcionamento dos governos, da economia e seus impactos sobre a educação. Uma intervenção psicanalítica de caráter desalienante, em contraposição à adaptabilidade, a treinabilidade e a conformidade dos sujeitos. É do lugar dessa psicanálise implicada com seu tempo, e dessa experiência de intervenção clínico-escolar e de seus efeitos de intersubjetivação, que a cada vez que se produz, guarda em si o germe da experiência clínica freudiana, de que falamos.

2.3 De que clínica falamos ao afirmarmos que não fazemos clínica na escola?

A palavra “clínica” é oriunda do grego antigo. O termo *kliniké* vem de *klíne*, que significa “leito”, e de *klino*, que significa “inclinar” (Novo dicionário da língua portuguesa, 1975), e originalmente está associado a uma prática de cuidado daquele que se inclina sobre o outro junto ao leito, para examinar e tratar.

Na medida em que um dos principais eixos da discussão sobre as intervenções na escola é pautado pela compreensão de que na escola o psicólogo precisa ter o cuidado de não fazer clínica (CFP, 2016), é decisivo aos nossos propósitos esclarecer o conceito de clínica. Na psicologia, o termo “clínica” comumente é usado como sinônimo de tratamento psicoterápico ou de atendimento privado em consultório. Este parece ser o sentido embutido na frase: “não se faz clínica na escola”. Contudo, não são sinônimos, e nosso objetivo é tornar claro o significado de clínica, o que vai nos permitir compreender que, se prescindirmos dela como estrutura de nosso fazer extramuros, nossa escuta e intervenção ficam comprometidos.

O sentido de “clínica” não se reduz a receber um paciente em um espaço de consultório, escutá-los e propor uma terapêutica, embora isso faça parte da clínica. Em consonância com os estudos de Foucault, Dunker (2021) recupera a arqueologia histórica desse conceito, situando que *fazer clínica* é um procedimento que supõe estar numa posição de escuta diante do outro a partir de uma estrutura que comporta três pilares: 1) a semiologia, ou seja, os signos ou sinais que olhamos/escutamos que permita levantar hipóteses plausíveis; 2) a diagnóstica, que exige o discernimento sobre o valor e os significados dos signos; e 3) a etiologia, que requer uma teoria das causas. A terapêutica é o conjunto de operações que derivam desses três pilares, de onde tem lugar a intervenção como um elemento sincrônico a ela. “A intervenção não deve ser pensada como um agir cego; uma vez firmado seu objetivo, ela é modulada pelo funcionamento articulado da estrutura da clínica” (Dunker, 2021, p. 421).

A clínica, nessa perspectiva, portanto, é uma estrutura procedimental que, a partir de sua racionalidade, permite o posicionamento frente às problemáticas, adoecimentos e sofrimentos, preservando a complexidade da qual eles são fruto. Logo, o raciocínio clínico, elemento constitutivo da prática interventiva, precisa estar presente também como estrutura a partir da qual se pode trabalhar fora dos muros do consultório.

Não podendo prescindir do raciocínio clínico para uma boa intervenção, precisamos revisar a afirmação que dá ênfase a não fazer clínica na escola. É certo que não é função da psicologia na escola abrir um consultório para instauração de processos psicoterapêuticos individualizantes, privados da interlocução com o corpo escolar. O lugar da terapêutica são os

consultórios, que podem ser públicos ou privados. Do mesmo modo, avaliações individualizantes e privadas, ocupadas em encontrar signos de psicopatologia e que excluem a escola e o entorno do estudante de sua implicação no problema não contribuem efetivamente para a construção de uma escola com sentido público, de concretização do bem comum. Assim, intervenções que levam à individualização dos problemas, à solidão e ao treino que visa performance, que descomprometem os adultos de referência do estudante na construção de caminhos de saúde, não honram a melhor contribuição que a psicologia tem a ofertar para a escola.

Cabe ainda ressaltar, nesse contexto, que o próprio Sistema Único de Saúde (SUS) trabalha desde o início dos anos dois mil com o conceito ampliado de clínica. Ele é definido como uma diretriz da Política Nacional de Humanização (Brasília, 2007), como Clínica Ampliada em Saúde Mental. Esta, construída a partir da noção de complexidade, trabalha a partir dos determinantes sociais da doença e é um recurso norteador para pensar a clínica e a produção de saúde (que se distingue da lógica da cura da doença) a partir de uma alteração fundamental no modelo da clínica tradicional surgida na modernidade: a corresponsabilização na produção da saúde, ou seja, o protagonismo de todos os agentes: profissionais de saúde e paciente. Esse espírito de trabalho é condizente com a postura que defendo para a psicanálise na escola, na perspectiva de uma clínica ampliada, sustentada pelo método psicanalítico.

Dunker (2008) aproxima os quatro elementos que estruturam a noção clínica clássica – a semiologia, a diagnóstica, a etiologia e a terapêutica – demonstrando o vínculo desses pressupostos à clínica psicanalítica. A invenção proposta pela psicanálise é a transposição de uma clínica do olhar (como se dá na clínica médica) para uma clínica da escuta daquilo que escapa à palavra e à consciência, e que se mostra pelo viés da transferência. Essa perspectiva implica considerar uma causalidade para o sofrimento que não a causalidade linear: em psicanálise, trabalhamos a partir da noção freudiana de sobredeterminação, ou seja, a pluralidade dos fatores determinantes de uma condição psíquica. Nessa perspectiva, a clínica dirige-se para o campo da produção diagnóstica não como o ato de dar um nome a um certo tipo de fenômeno humano, atravessado pelos manuais diagnósticos, mas sustentado em formas de saber ligadas ao movimento de redescrção, reapropriação, ressignificação, aspectos que pautam a escuta e os modos de intervenção com o método psicanalítico e se dão no laço com o outro. A reflexão nos leva a compreender que:

Receber pacientes, escutar pacientes, faz parte da clínica, mas a clínica é algo muito mais extenso – para empregar a noção de Lacan. [...]. O que devemos considerar por clínica? Há duas conotações principais: a primeira, o próprio

tratamento, mas a segunda é pensá-la como dispositivo, ou seja, a clínica como uma espécie de estrutura que antecede a psicanálise e que, no entanto, a psicanálise subverte os elementos dessa estrutura, reinventa os elementos dessa estrutura, sem abandonar essa estrutura como tal (Dunker, 2008, p. 65-66).

Essa é uma dimensão importante para pensar o trabalho de intervenção psicanalítica fora do consultório, pois se é exercido com base no método psicanalítico, constitui-se num dispositivo clínico, que constrói a intervenção a partir dos fundamentos da psicanálise. Nessa acepção, a intervenção do psicanalista na escola será uma intervenção clínica, ao mesmo tempo em que ela não constitui um tratamento clínico. Defendo, portanto, que a incorporação do raciocínio que estrutura a clínica é imprescindível para uma intervenção consistente na escola, o que legitima a psicanálise fora da situação do tratamento no *setting* terapêutico.

Considerando esse um espaço legítimo para um diálogo entre psicanálise e educação, em acordo com o exposto até aqui, a intervenção, que é o último passo do trabalho clínico, deve ser fruto da escuta e elaboração interna que articula a semiologia, a diagnóstica e a etiologia. Para chegarmos a ela, há antes um percurso teórico a ser feito, que coloque em diálogo a psicanálise e a educação, em busca do conceito de intersubjetividade, fundante de ambos os campos.

2.4 Entre a psicanálise e a educação: intersubjetividade e dimensão formativa

Em 1937, Freud faz uma afirmação desconcertante e enigmática: ele afirma que educar, assim como governar e psicanalisar, são profissões impossíveis. Considerando que o fato de ser impossível é diferente de ser impraticável, poderíamos nos perguntar qual seria a impossibilidade dessas profissões, contudo, nos ajudaria mais se partirmos da pergunta: o que essas profissões têm em comum, para estarem elencadas juntas como impossíveis? Um traço comum a elas é que o objeto de trabalho delas é o ser humano. Contudo, se fosse apenas isso, teríamos que elencar a medicina e outras profissões nesse rol.

Uma das questões é que as *profissões impossíveis* se diferem da medicina por que precisam considerar uma certa condição humana, uma espécie de antropologia²⁴ filosófica, que reconhece a dimensão aberta e indeterminada do ser humano desde sua origem. Por isso, educar, governar e psicanalisar precisam trabalhar considerando tal grau de imprevisibilidade e suportar a não-linearidade dos processos, que implicam respostas humanas singulares. É diferente da

²⁴ Referimo-nos não a uma antropologia ocupada a responder “o que é o homem”, mas uma antropologia filosófica.

medicina que, em boa medida, tende a reduzir o ser humano a sua dimensão biológica para sobre ele operar, a partir da previsibilidade dos processos biológicos.

A afirmação de Freud vai na direção de que são profissões que se propõem a formar ou a transformar algo do ser humano. Profissões que se propõe a fazer avançar no sentido do progresso e do desenvolvimento da humanidade, na direção de produzir ganhos civilizatórios, quer dizer, orientam seu trabalho em direção a uma ideia de bem, ainda que esta não possa ser antevista e afirmada como resultado final, pois se desenha ao sabor da dinâmica intersubjetiva, e não está sob domínio ou sob o controle do profissional. Implicam mais uma convocatória ao outro que tem um sentido de mover, colocar em movimento, mobilizar, e que requer níveis de implicação mútua, pois envolve algum nível de renúncia para que se possa chegar ao ganho, sempre projetado na promessa de um futuro melhor. Logo, não é um trabalho que pode ser desenvolvido pelo profissional e aplicado sobre o sujeito, para obter resultados controlados, previsíveis e diretos, como uma técnica pura “faça assim e o resultado será tal”. Não é mecânico, nem completo.

Além disso, o impossível está também, e justamente, no fato de que o trabalho, para avançar, além da implicação de ambas as partes, necessita a consideração pela subjetividade do outro nele envolvido, que implica a ambos como sujeitos de desejo, e coloca no exercício do trabalho um caráter de artesanaria²⁵. Ainda assim, mesmo que essas condições estejam atendidas, os resultados não podem ser garantidos antecipadamente.

O sentido de ambiguidade e incompletude que comporta esse conceito de educação tem uma grande aproximação com a perspectiva foucaultiana de formação humana, que é base para pensarmos a dimensão formativa, a qual, nesta tese, defendemos ser um dos efeitos da intervenção psicanalítica intersubjetivante na escola. O conceito de formação que nos interessa está vinculado à noção socrática de *epiméleia heautoû*, traduzido como “inquietação de si”²⁶ na

²⁵ Artesania se coloca na contramão do que é fabricado em série, do que é tecnificado com receitas, dicas, modelos prontos. Artesania está para o que é humano e singular.

²⁶ No português, costumeiramente o termo grego *epiméleia heautoû* é traduzida como “cuidado de si”. Estamos em acordo com a problematização proposta por Santos e Rossetto (2022) em relação a essa tradução do termo e a adoção da tradução castelhana “inquietação de si”. O sentido de inquietação de si remete à ideia do necessário desassossego que coloca em movimento a formação, como sua mola propulsora. Os autores assim o justificam: “A noção de inquietação carrega alguns pressupostos conceituais provocativos, em nossa interpretação, diante do cuidado. A inquietação, nem querendo, representa um estado ou lugar fixo a ser alcançado pelo indivíduo, pois o sujeito inquieto é sempre insatisfeito com o estado em que se encontra. O próprio *epiméleia heautoû*, em sua base conceitual originária na Apologia de Sócrates, como veremos, é considerado um agulhão que se deve cravar na carne dos homens e, enquanto ali estiver, não o deixará jamais assossegá-lo. Inquietação é, portanto, o estado de quem demonstra falta de sossego. Por sua vez, a expressão “cuidado de si” pode insinuar um estado de conforto, de bem-estar e de satisfação com a condição em que o indivíduo se encontra. Isso pode provocar a falsa sensação de que cuidar de si mesmo implica atingir um estado final que, uma vez alcançado, pode levar o sujeito a estacionar ou estagnar seu processo formativo. Além do mais, o termo ‘inquietação’ tem maior proximidade com aquilo que chamamos, em psicanálise, de sofrimento psíquico. Assim, em nossa interpretação, inquietação de si consiste num

obra castelhana *La hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2002). Nessa perspectiva, o processo formativo está situado na relação entre dois, a partir do método socrático. Este se assenta na assimetria entre mestre e discípulo, e na instauração de um diálogo que, se por um lado implica uma postura atenta e acolhedora às carências formativas do aprendiz, por outro, busca fazer brotar nele, pela franqueza do diálogo, a inquietude que o mobiliza à formação (Rossetto, 2018). A *maieutica* é justamente a posição que ocupa o mestre nesse diálogo, na direção de reinstaurar a dúvida, logo que uma certeza se assenta. É nisso que encontramos o processo da inquietação constante, que também tem um profundo sentido psicanalítico: implica não se acalmar demasiado, nem se satisfazer com uma certeza pronta, mas movimentar-se no sentido da falta.

Assim, a dimensão formativa é resultado de uma espécie de depósito no sujeito de um processo que está acontecendo em interação com alguém pelo diálogo que o inquieta. Esse algo que se deposita, que é sempre incompleto, precisa ser associado dentro de si, em um exercício de si sobre si mesmo que coloca em marcha o movimento formativo. Assim, formação e autoformação são processos intrínsecos: ao mesmo tempo em que necessito do mestre para minha formação, sou autor de minha própria formação (Rossetto, 2018). É preciso ficar claro, sobretudo, que autoformação não é sinônimo de desprezo pela figura do mestre no processo formativo, como se este pudesse ser um processo independente e de autodeterminação individual, como meio para o empoderamento e a autonomia, pois a autoformação tem em sua base a inquietude de si produzida pelo diálogo socrático. Conforme Rossetto (2018, p. 123), apoiado no pensamento foucaultiano:

O mestre do cuidado de si ocupa o lugar daquele que desperta e inquieta o discípulo de seu estado de estultícia para que ele possa, doravante, cuidar de si mesmo. Pois, o estulto não pode ser um operador de sua própria transformação quando ignora que não sabe e, então, ao ser despertado e inquietado pelo mestre, passa a saber que não sabe.

O prefixo “auto”, de autoformação, está usado no mesmo sentido em que, na psicanálise, compreendemos o “auto” de autoerotismo: não se trata nem de formação nem de erotismo que sairia de dentro de um sujeito isolado, desconectado de sua relação com o outro em posição de alteridade. A noção grega de *eaútô* tem essa conotação ligada às marcas deixadas pelo outro

estágio prévio, preliminar e preparatório para que o sujeito, uma vez inquietado, possa ocupar-se dos cuidados de si mesmo” (Santos, Rossetto, 2022, p. 3). Também é digno de nota que a expressão socrática *epiméleia heautoû* foi cartesianamente traduzida como “conhece-te a ti mesmo”, que carrega uma conotação epistemológica, profundamente reducionista em relação ao seu sentido originário, de inquietude de si ou mesmo cultivo e cuidado de si, que tem intrínseco um profundo sentido ético. Do ponto de vista psicanalítico, conhecer-se a si mesmo dá margem a uma falsa noção de conhecer-se, porque o sujeito não pode conhecer-se por si uma vez que ele é cindido e habitado pelo inconsciente. O que ele pode é cultivar a inquietude de si, que o movimenta à essa busca, que será sempre um bordeio, pois ela nunca se esgota nem chega ao fim.

sobre o sujeito, e é justamente nesse sentido que usamos a palavra “efeito” nesta tese: um tipo de experiência que se passa com o sujeito, que deixa um rastro, que deixa uma marca, um efeito. É nessa perspectiva que buscamos o efeito formativo da intervenção intersubjetivante na escola.

Desde a origem socrática, a autoformação traz o sentido de ambiguidade e de incompletude. Essa perspectiva oferece uma grande proximidade com a psicanálise, ao fazer uma compreensão da condição humana a partir daquilo que lhe falta, significaria que um “furo” precisaria ser suprido, sem nunca poder efetivamente sê-lo.

Reconhecemos que formação e transformação, na perspectiva humanizante e civilizatória, sempre se dão num laço de interdependência, dentro de uma relação de consideração com o outro. Além disso, como ensina a psicanálise, toda a relação humana é marcada tanto por aquilo que se sabe e se pode enunciar – ou que se tem consciência –, como por aquilo que escapa e, ainda assim, é veiculado na relação e transmitido ao outro – que é da ordem inconsciente. Por isso, a vida escolar, o contato com as letras e com os números, com as ciências, com a história e a literatura, e o contato com o outro, o outro fora das relações familiares, são dimensões que estão para além do pensável conscientemente e do adaptável ao esperado, mas se tecem em meio a trama de encontros e desencontros intersubjetivos, de como se inscrevem psiquicamente e determinam a existência de cada um, de forma singular.

Assim, para pensar a educação com profundidade e para dar lugar às contribuições da psicanálise à educação, precisamos abrir espaço a um tipo de pensamento que suporta as incertezas, as ambivalências, as contradições e os paradoxos da existência. Esta é uma posição de trabalho, que nos leva à necessidade da tolerância, em constante revisão das próprias convicções formuladas ao longo do caminho. Assim, recusando fórmulas prontas e o imediatismo que engole toda a possibilidade de reflexão, damos lugar às condições que colocam em movimento formação/transformação e que comportam, em si, um gesto de cuidado com o outro. Fazer frente às dificuldades, dessa forma, implica uma posição não-ingênua, que reconhece a interdependência, a indeterminação, a singularidade, elementos que se articulam em torno do conceito de intersubjetividade.

A intersubjetividade, noção que marca os estudos das relações entre o eu e o outro, é um conceito de origem filosófica²⁷ e tem ganhado relevância no pensamento contemporâneo em muitas disciplinas, dentre elas a psicologia, a psicanálise e a etologia. Figueiredo e Coelho Junior (2004, p. 10) situam e justificam a origem do conceito da seguinte maneira:

²⁷ Para aprofundamento sobre a evolução da construção do conceito de *outro* na filosofia ver o artigo de Nadja Hermann, “Breve investigação genealógica sobre o outro” (2011).

O outro, o “não-eu”, pode ser considerado uma aquisição recente das teorias psicológicas sobre a constituição da subjetividade. Com isso, é também recente uma discussão mais consistente e sistemática sobre a intersubjetividade e suas vicissitudes nas diferentes dimensões da pesquisa e das práticas psicológicas. Salvo algumas exceções, não resta dúvida que as teorias psicológicas são em grande medida herdeiras da tradição moderna e, mais especificamente, da tradição cartesiana e solipsista. No entanto, o campo das psicologias confronta-se, cada vez mais, com as exigências éticas colocadas pela necessidade de reconhecimento da alteridade como elemento constitutivo das subjetividades singulares. Trata-se, em última análise, de como as dívidas para com os outros, contraídas na constituição do *self*, podem ser enfrentadas e assumidas por cada indivíduo. Além de sua implicação ética, é uma questão importante no campo da saúde mental.

Na psicanálise, o conceito de intersubjetividade não foi definido por Freud com esse nome, embora a partir da articulação de seus textos, sua teoria contenha os fundamentos e permita fazer essa compreensão. Para construir a noção de intersubjetividade a partir de Freud, partimos inicialmente da posição que ele vai assumindo em seus textos sociais, tal como afirmávamos anteriormente, nos quais apresenta o inconsciente, a subjetividade e a cultura tendo entre si uma relação indissociável (Freud, 2020 [1930]). Está nesse mesmo contexto a afirmação freudiana de que a psicologia individual e a psicologia social não são opostas, mas simultâneas na vida psíquica (2020 [1921]), situando a imbricação entre o que é da ordem subjetiva, interna e singular, com o campo da alteridade, do social, do outro. Em torno do tema do outro, Freud segue afirmando: “na vida psíquica do indivíduo, o outro é, via de regra, considerado como modelo, como objeto, como auxiliar e como adversário” (Freud, 2020 [1921], p. 137). O outro não compreendido apenas como um dado concreto, objetivo e separado do sujeito, mas aquele que ele traz dentro de si, no modo como ele é considerado e inscrito psiquicamente. Freud (2020 (1921)) apresenta uma dimensão do outro que, em um só tempo, é externo a si mesmo e profundamente internalizado (intrapíquico). Nessa perspectiva, a psicanálise não concebe a existência do Eu sem o outro, compreendendo a constituição do sujeito a partir do laço social²⁸.

Aprofundaremos a perspectiva psicanalítica da constituição da subjetividade no capítulo quatro, trazendo a perspectiva metapsicológica. Aqui, interessa-nos cercar o conceito de intersubjetividade marcando seu princípio básico, que extraímos como consequência da afirmação freudiana: a constituição da subjetividade se dá no marco da alteridade, ou seja, na relação com o outro, no laço social. Destacamos que alteridade, no sentido psicanalítico, é

²⁸ Observamos aqui que Freud não concebe a constituição subjetiva pelo autoengendramento, nem pela perspectiva cartesiana na qual prevalece o “eu penso, logo sou/existo”, de que a constituição subjetiva se dá no domínio da racionalidade, embora essa não seja uma constante em sua obra. Contudo, é à posição freudiana de profunda imbricação entre o eu e o outro na constituição subjetiva a que nos filiamos para pensar, trabalhar e conduzir essa investigação.

experimentada em uma relação na qual um sujeito ocupa um lugar de diferença com o outro, tanto em saber como em poder. A alteridade está sempre remetida a uma diferença que é marca distintiva da relação, ou seja, uma modalidade de encontro não horizontal, mas marcada pela assimetria.

A consideração pela importância da alteridade na construção da subjetividade, ou seja, uma visão de ser humano em que este somente se faz humano dentro de uma relação mediada pelo outro, faz frente a noções mais rasas de compreensão da subjetividade, originadas na filosofia cartesiana, que concebe o Eu como capaz de autoengendramento, independentemente da existência de um outro (Dalbosco; Trombetta; Longhi, 2004). Nessa esteira, afirmam Figueiredo e Coelho Junior (2004), a introdução do conceito de intersubjetividade também coloca em questão a oposição entre sujeito-objeto, marca epistemológica decorrente do pensamento da ciência moderna. Segundo os autores, a intersubjetividade tende a ser recusada e desconsiderada, principalmente pelas teorias psicológicas que se reservam a ambição e a pretensão de que, objetivando o subjetivo, possam ser consideradas ciência.

Contudo, reconhecer no outro a condição fundante da subjetividade desconstrói essa compreensão de sujeito decorrente da ciência moderna. René Descartes, Galileu Galilei, Giordano Bruno, Francis Bacon tiveram o mérito de ser os iniciadores da ciência moderna, retirando a explicação dos fenômenos naturais pelas leis divinas, como era na idade média. Pela matemática, pela quantificação e categorização do mundo, eles constroem a base do método científico moderno, que permite acessar a verdade sobre fenômenos naturais. Contudo, com Descartes temos, pela primeira vez na história da filosofia, não apenas a tematização sobre a constituição da consciência e da subjetividade, mas uma teoria fundante que a articula aos conceitos e ao discurso filosófico como um todo, sendo ele a principal referência quando se pretende discutir a questão do sujeito na tradição moderna. Descartes define uma das principais descobertas de sua filosofia: *cogito ergo sum*, ou seja, penso, logo existo. Sobre o *cogito* se estrutura o sujeito pensante, o elemento capaz de instaurar a dúvida que questiona ceticamente e, pelo método, alcança a verdade inabalável. A ideia que brota da filosofia cartesiana é a de que o pensamento racional é o que fundamenta a existência do sujeito. Assim, a certeza que brota da razão, ao fazer com que o sujeito busque na própria razão o fundamento de sua existência, produziu efeitos profundos na concepção de homem moderno (Dalbosco; Trombetta; Longhi, 2004). Do ponto de vista conceitual, Cenci (2016, p. 06) nos alerta:

Vale destacar o caráter difuso, um tanto precário e mesmo ambíguo da própria expressão “sujeito moderno”. À rigor, não existe um “sujeito moderno” se entendido como um conceito que agregaria uma definição *standard* sob a qual

poder-se-ia unificar concepções tão ricas, complexas e distintas como as de Descartes, Rousseau, Kant, Stuart Mill e Hegel, dentre outros grandes autores modernos. Geralmente o uso da expressão “sujeito moderno” limita-se indistintamente ao modelo do cogito cartesiano e sua metafísica da subjetividade.

Nesse contexto, interessa-nos destacar os efeitos concretos que a hegemonia da compreensão de sujeito moderno, pelo viés cartesiano, produz. Tomado como um dado objetivo e passível de objetificação e compreensão pelos mesmos métodos da ciência moderna com que se abordam o corpo e os objetos concretos, o que se tem é uma transposição positivista desse método às pesquisas e compreensões sobre o aspecto humano do ser humano, seus sofrimentos, sua desordem, sua psicopatologia. Chama-se objetificação a mensuração, a quantificação, a metrificacão, a classificação, tal como ocorre com todos os objetos do mundo aos quais a ciência moderna se debruça, ou seja: sobre aquilo que é subjetivo, não palpável, singular. Consequentemente, o modo objetificador de fazer ciência e produzir conhecimento sobre o ser humano, objetiva aquilo que não pode ser objetificado, cujo preço a pagar é a anulação da sua essência humana mesma, justamente o que lhe dá o caráter de humano e o diferencia dos animais: sua subjetividade (Mezan, 1993). Essa forma de compreender o sujeito como uma existência abstrata, que se produz pelo cérebro e tem clareza de si pelas condições do pensamento, através de um exercício intelectual ou cognitivo, quando se converte em um modo de relação consigo mesmo e com o outro e num modo de pensar a educação e a sociedade, perde em qualidade, em complexidade e em profundidade.

O sujeito concebido nas bases da teoria cartesiana é um sujeito raso e reduzido ao pensamento racional, com pouca densidade psíquica. Essa visão reducionista de constituição subjetiva impera hegemônica na cultura atual, e se aprofunda a partir das modificações, em todos os âmbitos da vida humana, forjadas a partir do neoliberalismo.

Em contraponto, a perspectiva intersubjetivista se propõe como um corte epistemológico diante do reducionismo que acompanha a concepção de sujeito da ciência moderna, na medida em que pode reconhecer que, para que alguém possa saber de si mesmo, não basta pensar racionalmente sobre si mesmo. Assim, o conceito de intersubjetividade brota da insuficiência de uma compreensão de sujeito que se reduz ao cognitivo e da insuficiência da ideia cartesiana do cogito. A partir da consideração pela complexidade da condição humana, a busca pela “verdade” do ser humano, pela verdade de “quem sou”, a busca pela subjetividade, marcada pela linguagem e pelo inconsciente, produz-se mediante o encontro com o outro, com

aquilo que se mostra a partir desse encontro intersubjetivo, e o que se torna possível a partir de suas contingências.

A intersubjetividade comporta a compreensão de que a subjetividade efetivamente se constrói no marco do encontro com o outro, numa experiência “entre-subjetividades”, ou seja, uma relação sujeito-sujeito. A partir daí, não é mais possível retroceder e pensar a constituição subjetiva como engendrada individualmente ou organicamente, ou que seu conhecimento seja possível somente pela cognição, sem incorrer numa brutal redução do sujeito em objeto, que o dessubjetiva. A noção de dessubjetivação, em psicanálise, designa a desarticulação de processos de reconhecimento da condição humana dentro das relações, que é o que constitui a base do valor e do significado de quem somos, ancoradas que estão nas dimensões históricas e de projeção de um vir-a-ser (Bleichmar, 2006). Tampouco é possível pensar a categoria do outro somente pela lógica identitária, ou seja, concebido simplesmente como o não-eu, pois o outro é reconhecido como parte constitutiva do eu.

A noção do outro se instaura aos poucos dentro do ser humano, no contato humanizante numa relação de alteridade com os adultos de referência, e se produz em concomitância com a constituição subjetiva. A esse processo, também, podemos chamar de humanização. Se a humanização se dá dentro do laço humano, pelo encontro intersubjetivo numa relação sujeito-sujeito, logo não há nenhum tipo de constituição de sujeito sem o outro.

Nessa perspectiva, uma experiência intersubjetiva não se reduz a estar com o outro, ou ter sua companhia. A condição para uma relação intersubjetiva implica uma relação de consideração com a subjetividade do outro, com implicação mútua, sustentada em uma ética. Em outras palavras, o outro, apesar de sua diferença comigo, tem lugar como semelhante a mim, na medida em que a intersubjetividade implica a existência de um laço com ele, por meio do qual há o compartilhamento de algo de si mesmo.

Uma consideração sobre a intervenção: compreender a diferença em como se concebe o sujeito é decisiva pois acaba sendo determinante para o rumo dado à intervenção da profissional sobre ele.

Sustentamos, portanto, que a intersubjetividade é o fundamento do processo civilizatório e, por consequência, fundamento também da educação. É um campo complexo na medida em que o reconhecimento do outro dentro de si mesmo não é simples e não se dá ao natural. Impõe a cada sujeito a exigência de trabalho psíquico, para poder fazer algo com a diferença radical do outro, que acaba por se inscrever no interior do sujeito. A relação intersubjetiva tem um papel constitutivo fundamental, que resulta em consequências educacionais e civilizatórias, bem como está na base da intervenção psicanalítica.

2.5 Para qual escola, para qual educação e para qual formação? A importância das teorias educacionais

Considerando que minha experiência como psicanalista na escola foi permeada por constante estudo, tanto da apropriação das políticas educacionais, quanto da compreensão, nunca terminada, do significado da escola, da educação, bem como de meu lugar nela, e foi construída ao longo dos anos de trabalho e lado a lado com os professores, há um outro aspecto a ressaltar. O rigor com que estudamos os fundamentos do pensamento educacional nas disciplinas ao longo do mestrado e doutorado tiveram um papel formativo muito importante, até mesmo decisivo para qualificar meu posicionamento na e com a escola. Não resta dúvida de que o encontro com a filosofia da educação permitiu a abertura a um universo riquíssimo, ainda não acessado em minha formação, ofertando bases consistentes para pensar a educação a partir dos fundamentos do pensamento educacional clássico e contemporâneo. Isto ampliou minha convicção de que para avançarmos qualitativamente no trabalho na e com a escola, a psicologia e a psicanálise precisam de um encontro mais profundo com as teorias educacionais clássicas e contemporâneas, por que a qualidade da direção e da posição que assumimos na escola também implica ter claro não apenas o diagnóstico de época, mas também “para qual escola”, “para qual educação”, “para qual formação” e em qual contexto intervir.

Pesquisas que buscam mapear o campo de atuação da psicologia na escola revelam que as dificuldades ligadas à superação de uma prática hegemônica cujas intervenções são dirigidas a medidas curativas ou adaptativas, individualizantes e medicalizantes, diagnósticas e pouco preventivas (Souza *et al.*, 2020; Souza, 2010), levantam como uma das causas, a partir de longos estudos sobre as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia, a fragilidade da formação da área, que privilegia a intervenção psicoterapêutica individual.

Ainda que essa seja uma discussão bastante extensa e não faça parte do nosso escopo da pesquisa, ela, contudo, merece ser citada pois está em consonância com minha experiência de encontro com a escola, das dificuldades relativas à inquietante fragilidade formativa no campo educacional, o que parece justificar a razão pela qual interpoło nesta pesquisa esse ponto.

Souza (2010) realizou uma pesquisa com psicólogas na escola pública, na qual um dos objetivos foi identificar as concepções que embasam as práticas desenvolvidas. Chamou-nos atenção, dentre vários aspectos apresentados pela pesquisa, o eixo “concepções teóricas” ligadas à formação profissional. No item “concepção de educação que embasa o trabalho”, estão citadas frases como: “a Educação pode contribuir para o desenvolvimento e melhoria do

país e de que esse seria o foco central de seu trabalho”; “a Educação deve possibilitar uma formação sólida às pessoas e propiciar a ‘transformação’”; “a função da Educação deve ir além do ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades e potencialidades dos alunos, que extrapolam os muros escolares” (Souza, 2010, p. 179). Estas parecem ser frases que denotam uma compreensão geral, quase de senso comum sobre a educação, que não traduzem nenhuma concepção de educação que embase o seu sentido profundo para o sujeito e a sociedade, nem a razão da existência da escola, que comporte um fundamento para pensar seus problemas, aos quais somos chamadas para resolver, tampouco serve para orientar nossa posição na escola.

Torna-se evidente que nós, psicólogos que intervimos na e com a educação, precisamos nos amparar em concepções consistentes, que sustentem nosso fazer na escola, reconhecendo a complexidade na articulação de duas áreas distintas: a psicologia e a educação. A partir desse lugar, trago para dentro da tese algumas reflexões sobre o pensamento educacional de Hannah Arendt, especialmente o ponto em que é possível colocar sua compreensão em diálogo com o tema da educação, da intersubjetivação, e do lugar fundante do adulto nesse processo. Por isso, justifico a escolha da autora, que trarei pontualmente na articulação com a intersubjetividade.

A partir do pensamento de Hannah Arendt sobre a educação, em seu belíssimo e atual ensaio *A crise na educação* (2016 [1957]), é que pretendemos compreender o significado de educação, demonstrando o seu nexos profundo com a intersubjetividade. Embora a autora não seja educadora de profissão e sim cientista política, ela se debruça sobre a educação delimitando seus fundamentos, realizando um diagnóstico certeiro a respeito da crise que ela denuncia: a crise na educação não está circunscrita a ela, mas trata-se de uma crise do mundo moderno, que produz impactos profundos na educação escolar, que a autora chama de esfera pré-política²⁹. Para Arendt (2016 [1957], p. 146), o que justifica a educação em sua essência é a natalidade, ou seja, “o fato de que seres nascem para o mundo”. Quando ela coloca a ideia de “seres que nascem”, está implícito o aspecto fundamental da condição humana que está no *vir a ser humano*, que não está dado ao nascer. Além disso, os seres da espécie humana não nascem somente para a vida biológica e seus ciclos naturais, mas nascem para o mundo, nascem embanhados no patrimônio histórico-cultural que os antecede. Assim, educação é iniciação: educar é iniciar aqueles que nascem para viverem no mundo humano, que é carregado de significados, valores, saberes. A educação, de forma ampla, tem o papel de inserir as gerações

²⁹ Arendt situa a educação escolar num “entre”, no sentido que ela não está nem na esfera privada, nem na esfera pública. As crianças estão em processo de formação, e à escola cabe auxiliar no processo de passagem do privado para o público.

que se renovam num processo histórico, transmitindo como o mundo funciona e qual o lugar que cada um nele ocupa.

Embora Arendt não utilize o termo intersubjetividade, é um fundamento de suas ideias a consideração de que todo sujeito do processo educativo também está em processo de devir um ser humano, que não nasce humanizado, mas cuja educação é tarefa dos adultos. A educação é fruto desse encontro e/ou choque de gerações. A autora chama a atenção para o fato de que as crianças, quando chegam ao mundo, precisam ser protegidas da esfera pública e da amplitude das responsabilidades dessa esfera, no período de formação, ao mesmo tempo em que o mundo precisa também ser protegido da criança, da novidade que elas representam, no sentido de preservar o legado humano naquilo que precisa ser transmitido às gerações seguintes. Daí advém a noção de que é função da escola, enquanto instituição social, colocar as novas gerações em diálogo com o passado e o legado de seus bens culturais, bem como dialogar com o presente, numa aposta dirigida ao futuro, para que, em seu tempo, possam assumir suas funções políticas no mundo. Nessa perspectiva, a autora faz a distinção entre educar e ensinar, que serve como contraponto crítico à educação tecnocrática, centralizada na produção de competências e habilidades:

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (Arendt, 2016 [1958], p. 164).

Ou seja, aqui localizamos a crítica às teorias educacionais contemporâneas que são influenciadas profundamente pela racionalidade neoliberal, uma vez que a educação deve se ocupar de constituir sujeitos capazes de dar continuidade a um mundo comum, para todos, em que a solidariedade social seja o valor principal, de modo que seu objetivo não possa ser reduzido a produzir bons empreendedores de si mesmos, bons competidores para um mercado de trabalho que tem como fim último bater metas de lucros cada vez maiores, independente dos meios para alcançá-los.

Para Arendt (2016 [1957]), na medida em que as crianças não respondem pelo mundo como os adultos, o processo educacional é um problema que diz respeito aos adultos e passa pela autoridade neles investida de responder pela continuidade do mundo. Nesse sentido, Arendt afirma que educar implica uma dupla responsabilidade ao adulto:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é,

também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2016 [1958], p. 164).

Nessa perspectiva de educação, o adulto tem compromisso não apenas de desenvolver habilidades e competências a partir de conteúdos escolares. A educação é pensada de forma profunda, como responsabilidade tanto com a renovação do mundo, que se faz pela natalidade, acolhendo a chegada dos novos e todo o potencial de inovação que isso carrega, e, ao mesmo tempo, pelo compromisso com a consideração do que já o habitam, com a conservação do mundo naquilo que a humanidade acumulou em conhecimento e saber, legado a ser transmitindo aos descendentes, preparando-os para fazer a renovação em direção ao comum. Além disso, o amor ao mundo e às crianças implica não as abandonar nesse mundo, e nem as abandonar a si mesmas, em seu próprio mundo, a considerar os aspectos narcísicos e egocêntricos desse período. Esses precisam ganhar um destino a partir da autoridade adulta, diz Arendt, um tipo de autoridade que viabilize para a criança e ao adolescente poder entrar na ordem simbólica. Isso significa que a autonomia se constrói de forma progressiva, a partir da relação de dependência ao semelhante adulto. Significa a indesviável necessidade do outro para ser *si mesmo*, conforme vínhamos sustentando anteriormente.

Nessa perspectiva, passar o bastão para as novas gerações, promovendo efeitos de transmissão do legado humano de cuidado com o mundo, requer uma educação que se forja no encontro intergeracional entre adulto e criança, tendo seu fundamento a relação intersubjetiva, fundada na autoridade, ou, para a Psicanálise, na *alteridade*. Sem alteridade, sem a dimensão do outro diferente de mim, não há educação possível. A autoridade referida por Arendt tem o sentido da diferença mesma, como alteridade, que, como autoridade no assunto, atende a necessidade do novo, respeitando a diferença. Disso depende que a diferença intergeracional criança-adulto esteja assegurada e clara; que os adultos possam assumir-se como autoridade, que toma a forma de responsabilizar-se pelo mundo, pelo desenvolvimento do vir a ser dos novos que ingressam pela natalidade.

A crise na educação, diagnosticada por Arendt, é uma crise da autoridade. Arendt localiza essa crise como resultado do advento da era moderna, na qual a legitimidade da autoridade do adulto não está mais garantida pelo social/religioso. Quando a relação de alteridade e a transmissão entre as gerações se veem interrompidas, torna-se impossível a experiência de uma transmissão entre os tempos, resultando numa perigosa inversão da hierarquia entre as gerações. Na mesma direção, Lebrun (2008) caracteriza a crise de

legitimidade das sociedades avançadas que vivemos hoje, no que diz respeito à legitimidade do lugar de alteridade exercido pelos pais e professores, cuja tarefa multimilenar é dar limites ao gozo privado de cada um em nome da solidariedade social. Para o autor, a crise de legitimidade se liga aos ideais da “sociedade de consumo” e tem como efeito o entrave no trabalho de subjetivação que se realiza na intersubjetividade, na relação adulto-criança. Aqui há um diagnóstico preciso sobre “para onde” dirigir nossa intervenção dentro da escola: o investimento na revitalização dos processos de intersubjetivação entre adulto-criança.

Arendt (2016 [1958], p. 159) é bastante aguda em afirmar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. A autora convoca, portanto, a responsabilidade ético-política dos sujeitos políticos efetivamente, os adultos, que inclui não apenas professores e gestores da educação, mas que é uma diretriz clara para a intervenção da psicologia dentro da escola, na e com a educação. Tal responsabilidade é inerente a própria autoridade/alteridade, e intrínseca à função de ensinar/educar. Assim, o educador ocupa um lugar de representante de um mundo pelo qual, a partir da educação e a transmissão que ela veicula, cabe ao jovem também responsabilizar-se, pois prepara-se para viver em um mundo comum, para todos. Aqui, apoiado em Arendt, vislumbramos o lugar digno para a psicologia na escola: ser capaz de uma intervenção que se ocupe de destravar os processos educacionais ligados ao lugar que cabe a cada um dos atores ocupar no cenário educativo, atravessado pela posição ético-política de responsabilidade pela inserção de cada um num mundo comum a todos. Uma intervenção que contemple o singular humano, pautado pelo coletivo e pelo bem comum.

Enfrentaríamos a objeção de que essa educação não está em correspondência com as demandas do mundo atual, ou que seria uma proposta utópica no contexto atual da escola pública, que está profundamente precarizada, o que tornaria a educação um ideal inalcançável e impossível, colocando-nos em acordo com ela. Não é nossa intenção desconsiderar o contexto e a realidade educacional, justamente por que levar em conta essa conjuntura é o objetivo do diagnóstico de época apresentado a seguir.

Defendemos, contudo, que sustentar uma referência clara sobre o que a escola deveria ser é propor uma dimensão normativa, ou seja, sustentar o *dever ser*, uma diretriz, que é diferente de idealizar uma realidade. Isso permite pensar melhor o que a escola realmente é, para criar condições de possibilidade ao avanço e à transformação de uma realidade; é também o que cria possibilidades, coloca em movimento e traz uma diretriz educacional clara que oriente o lugar e a intervenção da psicologia/psicanálise na escola.

2.6 Entre o ideal e a prática possível: problematização necessária

O sinal bateu. Hora de entrar. Em poucos minutos, o barulho efervescente de tantos encontros, tão vívidos, vai diminuindo. Darão lugar ao ato educativo³⁰? As expectativas diante do encontro humano são renovadas diariamente pelas crianças, adolescentes, professores, equipes pedagógicas, funcionários e pela psicanalista, que dão indícios do movimento vital que pulsa no interior da escola. Em cada ato educativo, a matéria encontra a subjetividade do professor, em posição de alteridade, e as subjetividades de seus alunos, com possibilidades de enlace e compreensão tão infinitas quantos são as combinações de lances possíveis em uma partida de xadrez.

“*Oi, pode me dar uma luz?*”. Assim começa o pedido de uma professora, que é coordenadora pedagógica, a mim, sua interlocutora, psicanalista que atua no interior da escola. Trata-se de um aluno da educação infantil, de cinco anos. “*Não sabemos mais o que fazer. Ele morde, bate nos colegas, não faz a atividade. Se vê o melhor amigo brincar com outro, agride ele. Conversando com ele em separado, questionando-o sobre por que faz assim e orientando ele a que deve parar com as agressões, pois machuca, ele responde com alguma risada. Mas não sei se chega a ser um sorriso, não sei se é deboche. Já falamos com a mãe que ele precisa ter limites, mas nada que fizemos até agora está dando resultados como esperamos*”. Como essa, muitas demandas da escola chegam à profissional da psicologia como legítimos pedidos de ajuda. Nem todos os pedidos que chegam têm, contudo, esse mesmo caráter de abertura e de implicação no problema por parte de quem o enuncia.

A demanda, que busca compreensão, solução ou alívio, outras vezes chega a nós como pedidos que carregam de forma implícita, faces menos comprometidas com os processos humanos. São enunciados como “*resolve pra mim*”, fruto do “*não quero me envolver*”, que emerge com frequência no recorrente: “*já fizemos de tudo e não adianta*”. Atualmente, a desarticulação do sentido intersubjetivo do sofrimento humano vai mais longe e tem levado ao empobrecimento ainda maior das possibilidades de compreensão do *estudante-problema*, que, em ampla medida, são referidos apenas como: “*ele é... (tal diagnóstico)*”, frase completada com o nome de uma categoria diagnóstica do DSM-5 ou CID-11 (TEA, TDAH, TOD, TDA, etc...). Logo depois, e por consequência, se requer uma intervenção “*para ele*” que não implique o coletivo da escola, ou seja, individualizante.

³⁰ Ato educativo, na acepção de Saviani (2022), considerado como processo educativo complexo, que envolve a interação entre o professor, o aluno e o conteúdo, que considera o contexto social e histórico, não a mera transmissão de conhecimento.

As figuras clínico-escolares do endereçamento da demanda ao campo da psicologia na escola, como exemplificadas acima, mostram as variâncias de posições subjetivas do adulto/professor frente à emergência do indomável, do inadaptável, do desconcertante, do estranho a dar conta no espaço escolar, atravessadas que estão pelo sinal do desamparo. À psicologia/psicanálise cabe trabalhar com a emergência de tudo o que soa estranho, desadaptado, que foge a norma e resiste à adaptação.

Na escola, escutamos a partir da referência de que nossa intervenção se dirige às infâncias e adolescências, ou seja, tempos em que os processos de estruturação psíquica e subjetiva estão se dando, aos tempos de vir-a-ser sujeito. O parâmetro para o trabalho é a clínica psicanalítica da criança e do adolescente. Sé é verdade que nos constituímos na relação com o outro em posição de alteridade, nossa intervenção irá implicar decisivamente os adultos do entorno do estudante na construção da intervenção. Isso inclui todos os adultos de referência, em especial a(as/os) professora(as/es), compreendido em seu papel indesviável de produtor de efeitos de subjetivação, quando preservada a especificidade da tarefa adulta que lhe cabe (Arendt, 2016 [1958]), e a escola, como o espaço potencial de subjetivação/dessubjetivação (Bleichmar, 2008).

“Vou para a sala de aula acompanhar de perto, entender o que se passa efetivamente. Penso que apoiar a professora é o melhor caminho”³¹, diz a coordenadora pedagógica em relação às dificuldades que relatava, após ser escutada por mim, de modo dar lugar à circulação dos diferentes níveis de sofrimento que a situação convocava, para todos. Sua opção foi trabalhar pela revitalização do seu próprio vínculo com o aluno e auxiliar para que isso também pudesse se dar entre o aluno e a professora. Na base de sua escolha, está a lógica de ir para além de uma leitura apressada e simplista da dificuldade do menino, limitada a compreendê-lo como uma criança birrenta, com falta de limites e que, portanto, necessitaria uma conduta mais rígida e autoritária do adulto/professor, tentativas de controle para onde a intervenção escolar já havia se direcionado. Também ir para além da responsabilização dos pais, que é importante, mas que não é tudo o que se pode fazer. “A experiência genuinamente compartilhada pode ser chave de acesso ao íntimo, ao profundamente subjetivo e singular de cada um. Acessamos saber quem é alguém quando o concebemos como semelhante e podemos entrar em uma relação, em uma experiência com ele” (Santos *et al.*, 2018, p. 493).

A postura psicanalítica dentro da escola implica a construção de intervenções intersubjetivantes formuladas a partir da hipótese do inconsciente e trabalhadas na perspectiva

³¹ Discussão do material de intervenção em construção. O modo como a criança entrava em crise e como a escola foi amparando e conduzindo será apresentado no capítulo 5.

do ato psicanalítico. O marco irreduzível da psicanálise é o reconhecimento do inconsciente como instância psíquica, instância pulsional, infantil, sexual³², desde onde emerge o estranho. O estranho é reconhecido como um estranho interno, interiorizado. Esse recorte vai estar sempre presente no vértice a partir do qual o analista interpela o discurso: a intervenção recai sobre aquilo que a linguagem veicula de inconsciente, de pulsional, de sexual.

Ainda que, como veremos adiante, ao neoliberalismo interesse a disseminação da neurocultura, como promotora do desenlace intersubjetivo de resultados medicalizantes e patologizantes, o encontro humano e humanizante, que produz efeitos revitalizantes na escola, segue sendo impossível de fabricar em série, por treino de habilidades ou ser fruto do efeito psicotrópico. Na situação apresentada, foi possível desvelar, pela palavra autorizada do psicanalista, sustentada na transferência³³, que a verdade da relação da professora com o menino já estava presente nas palavras que foram enunciadas por ela própria em nosso encontro. A narrativa que ela fez já comportava uma conexão profunda com ele, especialmente quando ela se pergunta se haveria um sorriso ou não naquele menino. Autorizar a apropriação do saber à professora estimulou uma mobilidade psíquica tal que lhe permitiu, além de construir pontes de compreensão entre o menino “desajustado” e os adultos, validar seu lugar como docente, reconhecendo-se capaz de produzir movimentos e efeitos de desalojamento de uma condição regressiva naquela situação. Assim descrevíamos, na dissertação de mestrado, a preocupação com os efeitos de destituição subjetiva que alcança o professor quando a patologização passa a explicar tudo o que ocorre com uma criança:

É necessário *ousar questionar* essa tendência patologizante que impregna a forma como se olha e se recebe no interior da escola a criança com dificuldades, pois seu resultado é o de dismantelar no adulto a convicção da potência que tem o laço inter-humano como condição de recomposição subjetiva na criança. Ao se extraviar do encontro com a criança a função humanizante do adulto/professor, perde-se junto o potencial vir-a-ser (De Carli, 2018, p. 41).

Portanto, esta é a base das intervenções psicanalíticas intersubjetivantes: reconhecer que a função humanizante da educação implica sustentar que a aposta da professora no estudante é

³² O sexual, no sentido freudiano, é amplo, não redutível ao sexo genital, mas a todas as experiências de desejo e de prazer.

³³ Transferência se refere ao conteúdo emocional inconsciente (desejos inconscientes) que emerge, insiste e se repete na relação terapêutica (atualizam-se) entre o analisando e o analista, sendo que aquele atribui a este todo o saber de si mesmo. O trabalho sobre a transferência é o diferencial da clínica psicanalítica, na medida em que veicula uma verdade do sujeito a qual ele próprio desconhece completamente, e é pela análise da relação transferencial, na experiência emocional viva com o analista, a possibilidade de simbolização e integração subjetiva de tais aspectos dissociados do Eu consciente. Por isso, a ética da psicanálise implica ao analista a recusa a essa posição de saber sobre o sujeito e a adoção de uma escuta flutuante, ao passo que ao analisando cabe a associação livre. O domínio do analista fica circunscrito, portanto, ao método clínico.

vital, pois é o caminho para a produção de subjetividade, para a prospecção de futuro, e resulta em um retorno subjetivante enriquecido também à professora: um efeito intersubjetivante. A aposta do psicanalista no laço com a professora e na potência de sua ação pedagógica passa a ser decisiva nessa construção.

Sustentamos que a noção de intervenção intersubjetivante, fruto da psicanálise extramuros, se apoia no conceito freudiano de “ação específica”³⁴ e na noção de “enquadre interno”, de Green (2005). É nossa intenção, a seguir, fazer um breve percorrido sobre os elementos que estão na base da intervenção psicanalítica extramuros, no sentido de produzir efeitos de compreensão sobre como se processa a construção da intervenção desde dentro da psicanálise. Entendemos ser esse um aporte necessário para sustentar teoricamente a especificidade dessa intervenção fora do espaço do consultório.

Para compreendê-la, vamos iniciar destacando brevemente o que caracteriza a situação psicanalítica clássica. Segundo Freud (1996 [1938]), é um tipo de relação que implica um pacto, no qual o sujeito fala com sinceridade, colocando à disposição do analista “todo o material que sua autopercepção lhe fornece” e nós, analistas, de nossa parte, “garantimos a ele a mais estrita discrição e colocamos a seu serviço a nossa experiência em interpretar material influenciado pelo inconsciente”, tendo como objetivo “devolver o domínio sobre regiões perdidas de sua vida mental”³⁵ (1996 [1938], p. 188). E esclarece: “o que desejamos ouvir de nosso paciente não é apenas o que sabe e esconde de outras pessoas; ele deve dizer-nos também o que *não* sabe” (1996 [1938], p. 189). Freud refere ainda que, muitas vezes, o relato verbal torna-se insuficiente e a compreensão depende da leitura da cena que se arma diante do psicanalista, em gestos, olhares, etc. Nessas orientações sobre o método estão os postulados de base para a constituição da relação psicanalítica: os conceitos de “regra fundamental da análise”³⁶, que

³⁴ Ação específica é um conceito freudiano proposto no contexto do tema da “vivência de satisfação”, e será desenvolvido a partir de Freud no quarto capítulo. Laplanche e Pontalis apresentam a seguinte conceituação da expressão: “conjunto do processo necessário à resolução da tensão interna criada pela necessidade: intervenção externa adequada e conjunto das reações pré-formadas do organismo que permitem a realização do ato” (1992, p. 04).

³⁵ Sabemos que os estudos pós-freudianos em torno da técnica analítica permitem trabalhar em duas frentes: devolver o domínio da vida mental ou construí-lo onde nunca esteve.

³⁶ Conforme o Vocabulário da Psicanálise, “Regra que estrutura a situação analítica. O analisando é convidado a dizer o que pensa e sente sem nada escolher e sem nada omitir do que lhe vem ao espírito, ainda que lhe pareça desagradável de comunicar, ridículo, desprovido de interesse e despropositado” (Laplanche, Pontalis, 1992, p. 438). Essa forma de trabalhar “favorece a emergência de um tipo de comunicação em que o determinismo inconsciente é mais acessível pela elucidação de novas conexões ou de significativas no discurso” (Idem, p. 439).

corresponde ao paciente, e “atenção flutuante”³⁷, “neutralidade”³⁸ e “abstinência”³⁹, que correspondem ao psicanalista.

No modelo clássico, a interpretação está no centro da técnica freudiana e denota o modo de ação do psicanalista: comunicar ao sujeito o sentido latente imiscuído em suas palavras e comportamentos. O tema foi e é objeto de inúmeros debates dentro da psicanálise, em torno de “critérios, forma e formulação, oportunidade, profundidade, ordem, etc” (Laplanche, Pontalis, 1992, p. 247). Mezan (1995, p. 72) nos oferece uma compreensão de como é tomada a interpretação em psicanálise:

A interpretação psicanalítica obedece a critérios definidos: ela não é psicanalítica por que emprega o vocabulário e os conceitos freudianos, a fim de ilustrar pela enésima vez a verdade e a fecundidade das *teses* já conhecidas, mas porque reproduz a *maneira de pensar* inventada por Freud. E essa maneira de pensar se define pela percepção dos efeitos do inconsciente tanto no objeto a analisar quanto na atividade do analista, o que faz da interpretação não apenas reconstrução do sentido, mas sobretudo *construção* dele. A negação do dado imediato [fala do outro] é aqui trabalho para criar uma significação nova e inédita, fruto simultâneo das associações presentes e das experiências passadas, entre as quais se inclui, para o analista, sua própria análise e os efeitos que ela teve – entre os quais o de torná-lo apto a analisar os outros no mesmo movimento pelo qual se analisa a si mesmo.

No contexto da técnica e da interpretação, Laplanche (2015) propõe uma precisão conceitual através da noção de *ato psicanalítico* e o diferencia de outros modos da prática corrente do psicanalista. Consideramos importante tal diferenciação, pois pensamos estar aí o fundamento de uma intervenção que possa ser considerada psicanalítica dentro da escola, mesmo que fora do contexto do *setting* analítico clássico.

Segundo o autor, a psicanálise extramuros não tem por função desenvolver uma psicanálise com todos os ingredientes do modelo clínico. Dirige-se mais ao que se descreve como ato psicanalítico, cuja função é desestabilizar o discurso no sentido de propor enigmas em concepções ideológicas, na forma de compreender e atuar no mundo, com o outro e consigo mesmo, nos esquemas narrativos, etc. Nessa acepção, a presença do psicanalista no campo interpela o discurso pela hipótese do inconsciente.

³⁷ Atenção flutuante é o modo que o analista deve escutar: sem privilegiar *a priori* qualquer elemento do discurso do analisando, suspendendo o que dirige habitualmente sua atenção.

³⁸ Laplanche e Pontalis assim descrevem o verbete neutralidade: “uma das qualidades que definem a atitude do analista no tratamento. O analista deve ser *neutro* quanto aos valores religiosos, morais e sociais, isto é, não dirigir o tratamento em função de um ideal qualquer e abster-se de qualquer conselho; *neutro* quanto às manifestações transferenciais, o que se exprime habitualmente pela fórmula ‘não entrar no jogo do paciente’; por fim, *neutro* quanto ao discurso do analisando, isto é, não privilegiar, *a priori*, em função de preconceitos teóricos, um determinado fragmento ou um determinado tipo de significações” (1992, p. 318).

³⁹ A regra de abstinência implica o analista, é a “regra da prática analítica segundo a qual o tratamento deve ser conduzido de tal modo que o paciente encontre o menos possível de satisfações substitutivas para seus sintomas” (Laplanche, Pontalis, 1992, p. 03).

Laplanche afirma que o que compõe o ato psicanalítico é, em essência, a situação e o método. Sem a intenção de esgotar o tema, afirmamos, apenas que, conforme Laplanche, “a situação é radicalmente assimétrica. [...] A invenção genial da situação analítica só pode ser bem compreendida se casada com uma concepção da ‘situação antropológica fundamental’ (adulto-*infans*) como dissimetria originária” (Laplanche, 2015, p. 260). Significa que, para que exista a condição de um ato psicanalítico, há que se compor na relação entre o analista e o sujeito a assimetria presente na “situação antropológica fundamental” que nos serve como protótipo para pensar. Essa situação, segundo o autor, apresenta dois protagonistas: o bebê em desamparo e o adulto que, com seus cuidados, é quem irá remediar a incapacidade inicial do pequeno ser.

É essa situação que se propõe metaforicamente em todo pedido de ajuda dirigido ao psicanalista, independente do lugar em que esteja trabalhando: um humano, necessitado de outro humano que supõe que sabe do que ele necessita. Este que atende, o faz sob a forma de uma ação específica, e implica esforços de tradução de parte a parte. Encontro fundamental e fundante, adulto-*infans*, psicanalista-sujeito. Segundo Laplanche (2001, p. 209), “la situación de traducción originaria se conecta, como desde el interior, con la experiencia única inaugurada por Freud, la situación analítica”.

A radicalidade da assimetria, contudo, confere ao adulto/analista uma relação de “poder” sobre o sujeito necessitado, em respeito ao qual Laplanche (2015, p. 260-261) alerta sobre a centralidade da ética do psicanalista:

A ‘neutralidade’ não é primeiramente recusa ao outro (ao paciente) de ajuda, conselho, conhecimento, etc. Ela só se mantém pelo que se deve chamar de ‘renúncia’ interna do analista: talvez apreensão de seus próprios mecanismos inconscientes, respeito à alteridade inconsciente e, também, senso de seus limites, o que implica uma destituição em relação a qualquer intenção de domínio, de afeiçoamento do outro, de *poiesis*.

Além da situação analítica, o segundo aspecto apresentado por Laplanche como condição de produção de um ato psicanalítico potente é o método, cujo objetivo é trazer à luz os elementos ocultos, inconscientes. Assim, o ato psicanalítico, instaurada a situação, se faz concreto como obra de desligamento, na tentativa de fazer surgir novos materiais, que aportem significantes para uma simbolização renovada, mas pontual.

A função do ato analítico, assim, é desestabilizar o discurso no sentido de propor enigmas em concepções ideológicas, na forma de compreender e atuar no mundo, com o outro e consigo mesmo, nos esquemas narrativos, etc. A síntese desse processo de análise, contudo,

não fica a cargo do analista. Os movimentos de subjetivação, de reconstrução e de estruturação a partir daí são tarefas espontâneas do sujeito e irão se dar dentro de suas condições. Somente ele é capaz de escrever ou reescrever os desígnios de sua própria história (Laplanche, 2015).

Acrescentamos ao elemento da situação analítica e do método a questão do enquadre interno, aportada por Green (2005). Na psicanálise extramuros, a intervenção psicanalítica fora do consultório altera um aspecto primordial do método clínico: o enquadre. Assim, a modificação se dá justamente nas condições que definem o dispositivo analítico e que oferecem uma margem de segurança para que ele funcione: o *setting* e as regras (sessão, tempo de sessão, horários, pagamento, etc) são as condições que fixam os limites e permitem marcar o espaço para a vigência da regra fundamental (dizer tudo, sem restringir qualquer conteúdo) e as trocas transferenciais. Em Green, encontramos a seguinte questão: “se atribuímos tanta importância ao conceito de enquadre analítico, o que passa quando em uma psicoterapia o modificamos tanto que pode chegar a afirmar-se que desapareceu?” (2005, p. 64). Aqui, o autor parece referir-se ao termo psicoterapia de forma ampla, para as práticas de intervenção sustentadas pela psicanálise, mas que não se enquadram no método psicanalítico clássico. A viabilidade de uma prática assim se sustenta, segundo o autor, no conceito de enquadre interno do analista. Em relação à pergunta que levantou, o autor se posiciona indicando um caminho:

A resposta não é fácil de dar, mas existe. Se a cura analítica permite instrumentar um enquadre “encarnado”, o próprio enquadre não está ausente da relação psicoterápica. (...) A ausência de um enquadre análogo ao da psicanálise (*setting*) obriga ao analista remeter-se a um *enquadre interno*. Quer dizer, o que ele mesmo internalizou em sua própria análise e que, ainda que se ausente o *setting* analítico, não deixa de estar presente em sua mente, regendo os limites das variações que autoriza, e levando-o a salvaguardar as condições necessárias para prosseguir os intercâmbios. A noção de enquadre interno é uma realização essencial da análise de formação, que deve então velar pelo maior rigor a fim de que se cumpra o processo de internalização (Green, 2005, p. 64-65).

O enquadre interno permite ao analista, fora do *setting* analítico, o sustento de um lugar de alteridade, fruto do efeito internalizado da experiência da sua análise pessoal. A premissa de base é a de que o profissional leva encarnado dentro de si as normas, as teorias e o enquadre, sob a forma de uma escuta e de intervenções que permitam a produção do trabalho analítico mesmo sem ter o amparo formal do dispositivo clássico. Laplanche (2001, p. 107) assim compreende o processo analítico de formação do psicanalista, aproximando-o da noção de experiência formativa:

Si todo análisis es ‘formación’, sólo puede serlo en el sentido en que el bello término *Bildung* resuena si parar en los oídos alemanes: un movimiento por el cual el individuo, a través de las peripecias más extrañas del viaje al ‘extranjero’,

reencuentra lo que tiene de más 'propio'. El análisis es ese viaje que intenta, de manera asintótica, volvernos de nuevo 'propio' (*eigen*) lo más extranjero que hay en nosotros (el inconciente).

O ato psicanalítico, baseado nos fundamentos da técnica psicanalítica, sustentado pelo enquadre interno, deve produzir movimento de desalienação do sujeito dos processos inconscientes que obstaculizam as relações dentro da escola e são inibitórios ou obstaculizadores. Sobre a base das experiências de intervenção que temos realizado no cotidiano da escola, e considerando não ser a escola um lugar para a construção de uma psicanálise clássica, acreditamos estar na força da intervenção psicanalítica enquanto *ato psicanalítico* uma potente contribuição da psicanálise para os processos de inclusão, subjetivação e intersubjetivação, na construção da experiência formativa humanizante para todos os envolvidos.

Compreendemos que toda a intervenção intersubjetivante, amparada num ato psicanalítico *aplicado/implicado/extramuros*, supõe uma ruptura com algo que está posto, algo que se desconstrói para dar espaço a outra coisa. Para tanto, implica uma modalidade de encontro onde se deseja estar genuinamente com o outro. Enfrentar os desafios que envolvem uma intervenção como essa com criatividade, implica, entre desconstrução e reconstrução, investir a posição subjetiva do professor, sustentando-o nas ações que precisará desenvolver a partir da compreensão que passa a fazer. Tal compreensão implica o esforço, nunca dado por concluído, pela compreensão do outro não apenas como mera racionalidade, ou como exterioridade ao eu, nem mesmo como outra identidade ou como estranho abominável. O esforço é pela construção de categorias que possam conduzir à abertura e dar lugar à radicalidade do outro em sua existência singular, diferente, estrangeira, sem que seja tão ameaçadora e desordenante.

Além disso, a coordenadora pedagógica que havia solicitado “*uma luz*”, passa a compreender com mais propriedade, a partir do ato psicanalítico, sua própria responsabilidade frente aos processos de patologização. Segundo Mezan (2011), o fruto da experiência analítica se representa na compreensão quanto à responsabilidade que cada um tem consigo próprio, com suas produções psíquicas, bem como com as próprias ações sobre aqueles que nos rodeiam. Quer dizer, permite fazer contato com a forma e com o quanto contribuímos para o estado em que as coisas se encontram. Como sabemos quando um ato analítico tem esse alcance? Assim refere Laplanche (1993, p. 160):

Conhecemos a epistemologia da interpretação e de sua verificação, tal como Freud explicitou longamente, para mostrar que o processo da interpretação encontrava sua

verificação não na aceitação ou na recusa do sujeito, mas na fecundidade dessa interpretação, isto é, no surgimento de novo material, não importando que este seja ou não marcado pelo sinal da aquiescência. Em outras palavras, uma interpretação que se verifica é uma interpretação que culmina em um novo movimento, em novas associações.

Encontra-se em jogo, portanto, o compromisso humano decisivo para a educação de crianças e adolescentes, com seus sonhos e suas perspectivas de futuro, que é o sentido mais profundo da educação.

3. DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA: A LÓGICA NEOLIBERAL EM ATAQUE⁴⁰ À INTERSUBJETIVAÇÃO

La ingenuidad, francamente, me produce rechazo. De ingenuos está llena la complicidad de "los inocentes" con el terrorismo de Estado, con los ladrones de bienes públicos, con los golpeadores familiares, con la injusticia en general. El ingenuo, "el inocente" como diría Broch, no es sino alguien que cierra los ojos a la amenaza o al sufrimiento hasta que éste le se viene encima. La ingenuidad política es, también, des-responsabilidad. Por el contrario, la esperanza, si bien se esfuerza para cumplir un deseo, sostiene su racionalidad en la apreciación de los hechos de la realidad, y en su posibilidad de incidir en ellos (Bleichmar, 2006, p. 35).

Não é possível adentrarmos no campo da educação sem a contextualização crítica do tempo em que vivemos, sob o preçõ de assumirmos posições ingênuas ou simplificadoras diante de nosso objeto de intervenção, que é altamente complexo: a escola e sua tarefa educativa. Para sustentar uma boa crítica social, precisamos de uma leitura histórica. Freud, ao longo de sua obra, nunca se absteve de realizar o diagnóstico de seu tempo e de tomar posições diante da sua realidade social e política. Sua produção nos serve de bússola, e suas posições são um legado simbólico, fundamentais para a construção do psicanalista que atravessa os muros do consultório e intervém na *pólis* – no mundo, na cidade, na escola.

Nessa perspectiva, este capítulo se dedicará a um diagnóstico de época e seus efeitos, tanto para as relações em geral quanto especificamente para a educação, para a psicologia e para o trabalho na escola. Como apresentamos anteriormente, o trabalho da psicanálise na escola pressupõe articular duas dimensões: o reconhecimento do diagnóstico de época e o lugar da educação inserida nele, aliado ao método psicanalítico que sustenta a intervenção, o que torna essa discussão um dos fundamentos do trabalho interventivo da psicóloga na escola.

Levaremos adiante essa tarefa tomando o conceito de intersubjetividade como articulador teórico-crítico. Apoiado na sociologia, na filosofia e na psicanálise, buscamos traçar uma crítica sobre o neoliberalismo para compreender como a racionalidade por ele disseminada consegue desarticular justamente o eixo central dos processos educativos, que têm fator humanizante e civilizatório: o elemento intersubjetivo da relação educativa.

Será objeto de apreciação, neste capítulo, como a naturalização da neurocultura e a apropriação pela psicologia das pesquisas sobre o cérebro, têm contribuído para a

⁴⁰ Importante registrar que o uso do termo *ataque*, nesse contexto neoliberal, é bem aplicado pois temos presente a leitura do quanto essa racionalidade é brutal e violenta. Contudo, a forma como ela se produz é baseada na colonização e na sedução, e não propriamente num ataque. Quando há um ataque, há uma reação mais forte, mas quando há uma colonização e uma sedução, as pessoas vão se envolvendo, alienando-se, e só se dão conta quando os processos já estão sedimentados.

desarticulação da compreensão da prioridade do laço inter-humano na constituição subjetiva. Além disso, discutimos como o neoliberalismo presta-se a dar suporte aos processos de medicalização e patologização da vida, da infância e da educação, por meio de avaliações psicológicas individualizantes e descontextualizantes, que impactam profundamente a educação.

3.1 A educação entre a intersubjetivação e o neoliberalismo

Sustentamos até aqui a prioridade do laço intersubjetivo na constituição da subjetividade, na medida em que a existência de alguém como um “eu” é constituída a partir dos outros que são suas referências. Vale discernir que o termo prioridade não significa preferência, escolha ou favoritismo. Tampouco está na linha do egoísmo. Prioridade é a condição reconhecida do que vem primeiro, seja no tempo ou na ordem. É reconhecer a condição da alteridade diante da constituição subjetiva, na medida em que a existência singular e individual de alguém, como um eu separado que se reconhece a si mesmo e ao outro, tem na relação com o semelhante humano sua condição de fundação. Em suma, é reconhecer o outro como fundante da subjetividade.

A psicanálise desenvolve sua teoria de sujeito delineando os efeitos estruturantes do encontro intersubjetivo para o psiquismo, demonstrando os tempos lógicos dessa estruturação e suas condições. A apropriação e a interiorização dessa experiência com o outro, estruturante do psiquismo, tem no mecanismo de identificação um elemento chave para a constituição do Eu (Freud, 2020 [1921]). Estes serão desenvolvidos no capítulo seguinte, de modo a sustentar uma teoria de sujeito que incorpora a postura freudiana de que a psicologia individual é, a um só tempo, também psicologia social, e de como isso se materializa em intervenção intersubjetivante na escola, objeto do terceiro capítulo. Demonstra-se, assim, o mútuo e irreduzível entrecruzamento entre ambas, do qual o sujeito advém, e a razão de que o eixo de nossa intervenção seja a produção de processos de intersubjetivação. Tornar-se sujeito é ter tido o direito de se humanizar, pelo vínculo intersubjetivo.

Isto posto, é importante esclarecer que essa postura se difere frontalmente da compreensão de que existiria uma natureza humana que emergiria desde dentro, em que o humano pudesse se constituir como uma anterioridade, independente da sociedade, da

historicidade e do laço com o semelhante.⁴¹ Esta é a tese naturalista de sujeito, que reduz a complexidade da constituição subjetiva aos aspectos biológicos e neuronais e dá base para o desenvolvimento da neurocultura. Ela não condiz, contudo, com o efetivo processo de constituição da subjetividade e não é indiferente ao efeito de uma intervenção psicológica na qual tal compreensão não esteja profundamente implicada nela, ou que seja integrada a ela no que se refere ao fundamento.

Ainda assim, a tese naturalista, de uma subjetividade que advém de forma espontânea e natural, e não como efeito do desejo e da intenção humana, propagou-se aos quatro ventos e está enraizada na cultura de nossa complexa sociedade em tal intensidade, que se tornou hegemônica. Sabemos que uma compreensão assim não é inócua, pois não se trata de uma teoria distante da vida das pessoas. O espontaneísmo resulta na compreensão de que as mazelas que nos afligem é fruto do acaso e não da contingência, o que dá lugar ao conformismo, à desresponsabilização e à passivização. Discursos são campos de interesses e de disputa, pois eles materializam-se e produzem realidades. Não é ao acaso que Freud dá lugar central à palavra, ao descobrir, pela clínica, o efeito articulador ou desarticulador da linguagem e da palavra para a cura do sujeito. A hegemonia do discurso naturalista, biologicista e neurocêntrico é a base do fenômeno da medicalização, que afeta todos os aspectos da vida concreta das pessoas, e de forma especial a educação, a psicologia e a forma de avaliar, diagnosticar e *laudar* crianças pela psicologia. Certamente, determina destinos humanos. Realizar um diagnóstico de época de nossa sociedade neoliberal, a partir desse recorte, será nosso objetivo a seguir. Faremos isso a partir da posição crítico-emancipatória da psicanálise, articulada à filosofia e às disciplinas que discutem atualmente os contundentes processos de socialização e de individualização do sujeito no contexto da atual sociedade neoliberal. As noções de intersubjetividade e de individualismo serão o eixo dessa problematização.

Dito isso, passamos a definir o neoliberalismo contemporâneo pelas lentes de grandes pensadores que articulam a economia, a política, a filosofia e a psicanálise. Assim, conseguimos esclarecer como o neoliberalismo se impõe e funciona como um novo sistema de normas que orienta os sujeitos e a relação dos sujeitos consigo mesmos e em suas vidas de relações, cujo parâmetro passa a ser aquele que pauta as empresas e as trocas comerciais e econômicas, tendo no individualismo a sua base.

⁴¹ Logo, confronta também as teorias contemporâneas ligadas à cerebralização do sujeito, que o reduz a um amontoado de neurônios geridos por elementos neuroquímicos. Estas, denegam a multicausalidade da condição humana.

Segundo Paulani (1999), o individualismo neoliberal tem em Hayek seu principal criador, sendo ele quem reivindica para si o lugar de herdeiro do verdadeiro individualismo, em sua obra *Individualism and economic order* (1948). Nas palavras da autora, para Hayek, “o único antídoto possível contra teorias que deduzem a ação individual a partir da apreensão de estruturas sociais autônomas é a explicação dos resultados sociais em termos das ações individuais” (Paulani, 1999, p. 120), ou seja, dando ao indivíduo a primazia que ele deveria ter como fonte por excelência da ação. Dessa noção solipsista, se extrai a noção de liberdade e de autonomia. Afirma a autora:

Resumidamente, poderíamos dizer então que o renascimento do liberalismo, promovido teoricamente por Hayek e seus companheiros na metade do século e aplicado na prática e globalmente a partir de meados dos 70, derivou da necessidade de recuperar os princípios que embasaram sua matriz original, dentre eles e de modo fundamental, a importância do indivíduo e de seu livre arbítrio na sociedade moderna. Contudo, o ambiente teórico no qual se dá sua recuperação como ideário, de um lado, e as condições objetivas nas quais, três décadas mais tarde, ele se recoloca pragmaticamente em cena, de outro, impuseram-lhe não só um estreitamento de objetivos (e de valores), mas também sua transformação, já que não precisa agora do verniz ideológico para expressar um condicionamento social que é tomado *sans phrase* como desde sempre verdadeiro (Paulani, 1999, p. 122).

Nessa esteira, o neoliberalismo contemporâneo é descrito por Dardot e Laval (2016) de forma contundente como a “nova razão do mundo”. Os autores demonstram que a racionalidade neoliberal alcança nossas mentes e determina de forma profunda e larvada nossa existência, colocando-nos a raciocinar e desejar a partir das demandas do capitalismo, ou seja, como uma empresa de si mesmo. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 07), o neoliberalismo “é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Ou seja, não podemos mais compreender o neoliberalismo reduzido apenas a uma política econômica, a uma economia de mercado ou como um sistema ideológico. O neoliberalismo é um projeto, e, como projeto, tem objetivos claros: alimentar mais e mais o capitalismo pela maximização do lucro, sendo que faz isso justamente mudando os valores e alterando nossas formas de vida, exatamente como está representado na famosa frase de Margaret Thatcher⁴²: “a economia é o método, o objetivo é mudar a alma” (*apud* Safatle, 2021, p. 24). Essa afirmativa retrata bem a ideia de preparar o “espírito” do sujeito “com doses maciças de intervenção e reeducação” (Safatle, 2021, p. 24),

⁴² Primeira ministra do Reino Unido no período de 1979 a 1990, que defendeu e implementou o neoliberalismo.

não apenas para a adesão pacífica e irrestrita ao neoliberalismo, mas para agir “livre” e “voluntariamente” na direção de sua manutenção.⁴³

Diagnosticar o neoliberalismo como uma racionalidade nos faz perceber que ele alcança nossa subjetividade, colonizando nosso mundo interno e influenciando-nos de forma silenciosa e incisiva a pensar e a desejar na direção de suprir demandas do capital neoliberal. Penetra nosso pensamento, “acompanha, orienta, estimula e educa esse pensamento” (Dardot; Laval, 2016, p. 325) com uma produção discursiva que determina quem somos, quem podemos ser e que experiências podemos ter.

Alcançar nossa subjetividade e desejo significa que a razão neoliberal se infiltra e se naturaliza em nossa vida prática de tal forma que nos sentimos livres para decidir, embora estejamos desejando e agindo impulsionados pela racionalidade empresarial. Segundo os autores, essa racionalidade paradoxal faz surgir um novo sujeito, “o sujeito neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 321). O sujeito neoliberal tem suas ações e sua vida orientadas pelos pressupostos empresariais. Vivendo como se fosse uma empresa de si mesmo, cultiva os valores empresariais: a competição selvagem, a eficiência a qualquer custo fruto de um sistema de dispositivos de performance, bem como o lucro sem medida. Tais valores ganham o estatuto de ideal a ser atingido pelo sujeito neoliberal e passam a reger as suas relações, não apenas de trabalho ou econômicas, mas se alastram para todas as relações humanas. Seu resultado é a potencialização do individualismo e da solidão, pois o resultado da sistemática desarticulação do laço social, a desconsideração pelo coletivo e pelo bem comum e o descompromisso com o semelhante e com a justiça social, termina por afastar os sujeitos uns dos outros e desarticular a força do coletivo. Contudo, a verdade renegada pelo sujeito neoliberal é a de que ninguém faz nada sozinho. Não se chega a ser quem se é e ter o que se tem fora do laço social. Essa “razão” logo alcança também a educação e a educação pública, com seu projeto perverso de desmonte de uma educação que se dirija à emancipação e ao bem comum (Laval, 2019).

Assim, o neoliberalismo, com seus princípios de lucro máximo, concorrência predatória e exigência de maximização da eficiência humana, tem silenciosamente instaurado uma engrenagem maquina destinada a moer o valor do laço intersubjetivo, pois tem na sua base, como prioridade, o seu exato contrário: o “cada um por si”, sendo que esse individualismo não

⁴³ Colocamos as palavras “livre” e “voluntariamente” entre aspas justamente por ser esta uma afirmação falsa. A liberdade, bem compreendida, é um mito do sistema capitalista, pois nele o objetivo é produzir um sujeito alienado ao modo neoliberal de vida. Liberdade de comprar e vender não é sinônimo de liberdade. Esse é um exemplo do modelo discursivo usado pelo neoliberalismo, ao se autopromover como o único a permitir a experiência de liberdade ao sujeito, que em verdade serve somente para defender sua própria continuidade (conforme Franco; Castro; Manzi; Safatle; Afshar, 2021).

pode ser confundido com os processos de individualização, nem com liberdade individual. Valorizando a tese de autoengendramento, ou seja, de que nos constituímos por nós mesmos, por nossos próprios recursos, o neoliberalismo orienta as mentes para que o sujeito da sociedade neoliberal não evolua nunca de uma posição narcísica e egoísta, que é constitutiva do psiquismo, para uma posição de relação complementar com o semelhante humano. Trata-se da aniquilação silenciosa, mas persistente, de todo o valor subjetivo e social que alguém possa adquirir para que consiga estabelecer relações de efetiva consideração com o semelhante, de genuíno respeito à alteridade do outro. A psicanálise nos ensina que, justamente poder reconhecer a extensão do nosso egoísmo e do nosso narcisismo como parte inerente das relações inter-humanas, é o ponto de partida para poder transformá-los em algo produtivo para todos. Ainda que possa soar estranho, quando estamos num verdadeiro coletivo, a vitória individual de um é revertida como um bem para todos.

A impossibilidade de perceber tal processo nos coloca numa condição de alienação, que interessa muito ao capitalismo manter, pois vai garantindo a manutenção de altos lucros, que é o seu objetivo número um. Ocorre que o sujeito neoliberal sequer sabe por que é levado a fazer o que faz, pois ignora os fatos que determinam os processos sociais e internaliza o individualismo solipsista. Contudo, segundo Paulani (1999), o individualismo não passa de um discurso, colocado com tal valor social que passa a se justificar como a única via para alcançar a autonomia, a independência e a soberania. Assim se nega a evidência de que o valor do processo de individualização e a produção das capacidades humanas só são efetivamente alcançados na experiência com outros, pois somos seres interdependentes e produzidos histórica e socialmente (Paulani, 1999). Para o bom funcionamento da sociedade neoliberal, se faz necessária a completa abstração de todos os elementos históricos e sociais que a compõem, condição francamente desarticuladora do fundamento que produz a subjetivação. Um sujeito que precisa estar fora de contexto, em uma sociedade que isenta os sistemas sociais de mercado das responsabilidades atinentes às mazelas sociais (Paulani, 1999), é fruto de uma “engenharia social” (Safatle, 2021, p. 25) que, para funcionar, depende da “despolitização radical da sociedade” (Safatle, 2021, p. 27). A condição de despolitizar implica, segundo Safatle (2021, p. 25):

levar os sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados. Para tanto, seria necessário que a própria noção de conflito desaparecesse do horizonte de constituição da estrutura psíquica, que uma subjetividade própria a um esportista preocupado com performance se generalizasse, e para isso a

mobilização de processos de internalização disciplinar de pressupostos morais era fundamental.

Dispositivos disciplinares, propostos como um conjunto de mecanismos de gestão, conduzem o sujeito neoliberal à busca de eficácia que desenvolva “a melhor versão de si”. Esta é dada pela lógica do mercado e do modelo empresarial, cuja dinâmica é concorrencial, pois o neoliberalismo alimenta sua engrenagem com o estímulo à concorrência individual, colocando “todos contra todos”. Essa experiência subjetiva vai modificando a conduta individual de como o sujeito concebe a si mesmo: de cidadão à empreendedor, vai corroendo o valor das formas de solidariedade social. A autovalorização do capital não teria meios, por suas próprias forças, de chegar a tanto, e depende da internalização desses dispositivos disciplinares. Estes, uma vez internalizados pelo sujeito, agem desde dentro, generalizando a racionalidade econômica às outras esferas da vida, como familiar, educacional, religiosa, científica.

Assim, o sujeito neoliberal, aderido aos ideais cabíveis para uma empresa, numa ascense voltada ao desempenho e à eficácia no domínio de si, como um esportista de alta performance, busca fabricar para si mesmo um *eu* racional cada vez mais eficiente e competitivo, impulsionado por ferramentas gerenciais de avaliação de resultados, que o estimulam a tomar o semelhante como rival com quem precisa competir de forma predatória. Diferente do cultivo de si foucaultiano, que implica o cuidado de si mesmo, o sujeito neoliberal, aderido aos ideais cabíveis para uma empresa, quer um *eu* produtivo, que exige sempre mais de si, até atingir seu próprio esgotamento (Dardot; Laval, 2016). Nessa lógica neoliberal, o laço social, paradoxalmente, passa a não ter nada a ver com problemas individuais. Logo, não é difícil chegar à ideia de que todo fracasso é por culpa do indivíduo.

O sujeito neoliberal não se caracteriza pela obediência ao sistema; tampouco há qualquer sinal de desconforto que o faça resistir a ele. Ao contrário, é dócil e cumpre inteiramente as exigências, ao sentir que trabalha para sua própria eficácia. Um esforço como se “fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, ao qual ele não pode resistir” (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Perguntamos: o que leva o sujeito neoliberal a isso? Dardot e Laval (2016) afirmam que não seria possível compreender a extensão do neoliberalismo e dos seus desdobramentos na vida sem entender como essas forças agem desde dentro do sujeito, e afirmam que elas se dão por um novo dispositivo: desempenho/gozo. Um dispositivo no qual a busca da eficácia se transmuta na gestão do desempenho, unida de forma indissociável ao gozo. Este novo modelo une esporte, sexualidade e trabalho: eficácia máxima,

competitividade, esforço, triunfo, prazer, gozo.⁴⁴ “Foi esse modelo, talvez mais do que o discurso econômico sobre a competitividade, que permitiu ‘naturalizar’ esse dever de bom desempenho e difundiu nas massas certa normatividade centrada na concorrência generalizada” (Dardot; Laval, 2016, p. 354). Esse modelo é novo em relação ao modelo da sociedade industrial moderna, em que o valor para o sujeito estava colocado na esfera produção/poupança/consumo. Nesta prevalecia um discurso social repressivo, destinado a produzir bons trabalhadores, ao custo de sacrificar boa parte de seus desejos. O consumo estava regulado pelo “necessário”, pelo cuidado com o desperdício, para construir a poupança e garantir o futuro, ou seja, estava mediado por um limite (Safatle, 2008). Alcançar esses ideais culturais tendia a conduzir o homem moderno à “felicidade”. A sociedade industrial impõe limites ao gozo e ao desempenho que, ao sujeito neoliberal, são inaceitáveis.

O tema da felicidade foi o mote de abertura de *O mal-estar na cultura*, publicado por Freud em 1930, um dos seus textos mais estudados, que discute aspectos da sociedade moderna em que ele viveu. Um texto que articula o social ao psíquico e ao singular, em conexão com as descobertas da pesquisa psicanalítica relativas à destrutividade humana, delineado na dualidade: pulsões de vida, apoiadas no princípio do prazer, e pulsões de morte, além – ou aquém – do princípio do prazer. Tais teses freudianas permitem compreender a passagem do sujeito moderno ao sujeito neoliberal e compreender como o neoliberalismo age dentro do sujeito e de que modo se retroalimenta, por isso faremos uma breve incursão nesses conceitos e obra.

Freud (2020 [1930]) afirma que todo ser humano busca a felicidade, movido pelas pulsões cujo princípio é o prazer. Os objetivos do princípio do prazer são tanto a busca de gozo máximo, quanto a evitação da dor. Contudo, a própria ordem do universo coloca para o homem um limite a tal felicidade pois viver somente no prazer e na felicidade não é um propósito factível para nenhuma vida humana; por isso o destino do princípio do prazer é submeter-se ao princípio da realidade, e isso se faz pela renúncia pulsional. Esta é uma condição exigente, que faz o sujeito experimentar níveis de tensão e sofrimento, cujo resultado é um mal-estar subjetivo, sendo este um custo indesejável da experiência humana ao inscrever-se na cultura. Assim, o exame que Freud faz da experiência humana para se civilizar coloca no centro esse mal-estar, que contém a dimensão da hostilidade, da agressividade e da crueldade.

Freud (2020 [1930]) reconhece que uma das mais dolorosas fontes de sofrimento e insatisfação para o ser humano reside na relação com os outros, a quem, se por um lado

⁴⁴ Aqui os autores estão trabalhando com vários conceitos psicanalíticos, sem os quais não se poderia entender o sujeito neoliberal. Um desses conceitos é o sentido ampliado de sexualidade, não restrito ao sexo genital.

necessitamos nos unir para atravessar a vida com menos sofrimento, por outro, impõe níveis de coerção e limites à satisfação pulsional, que resultam em sofrimento. Mostra, assim, como a renúncia pulsional é condição de fundação da cultura: coíbe a satisfação pulsional irrefreada que move afetos odiosos, ao mesmo tempo em que é o lugar possível para a sublimação, que tem, em si, um caráter protetor e aplaca o sofrimento. O amor, a forma que a cultura encontrou para aplacar o sofrimento, requer um longo trabalho psíquico ao sujeito, percurso possível de ser realizado somente dentro de um laço humano com o outro.⁴⁵ Por isso, afirma Freud (2020[1930]), a coerção social frente à descarga pulsional direta é o que dá lugar à criação: um de seus destinos é podermos criar vínculos amorosos e laços libidinais desviados de seus objetivos sexuais primários, de satisfação imediata.

No entanto, a pesquisa freudiana não para aí. Freud reconhece nesse aspecto humano de busca incessante pelo prazer, paradoxalmente, um componente que pulsa para a autodestruição, que ele nomeou pulsão de morte.⁴⁶ Sendo a renúncia pulsional o custo para se civilizar e fonte do mal-estar, existir sem ela é o mesmo que deixar o sujeito entregue aos excessos da pulsão, que age sobre ele de forma feroz e destrutiva e tendem a retornar tanto sobre o próprio sujeito, como sobre a cultura.

Se as complexas modificações na circulação do capital e dos produtos que marcam nosso tempo pós-moderno não vieram sozinhas, trazendo uma profunda transformação dos valores, do universo simbólico, adaptando uma sociedade que se pautava pelo princípio da produção (valor central da modernidade) para uma sociedade cujo valor maior é dado pelo consumo, Dardot e Laval (2016) afirmam que se trata, para o neoliberalismo, de fazer o sujeito operar por uma dupla lógica: da intensificação e da ilimitação pulsional. A lógica que permeia as relações é a de que, para estarmos bem adaptados à nossa sociedade, precisamos ser bons consumidores. O sujeito contemporâneo agarra essa bandeira e passa a ordenar o sentido da sua vida e do porvir buscando alcançar esse lugar, esse valor, racionalizando-o como a condição de inclusão social. Trabalho e produção seguem mantidos como paradigmas da racionalidade social, mas a centralidade dos problemas nos quais se dão os processos de socialização tendem a se dirigir explicitamente à questão do consumo e do gozo. O sujeito neoliberal não busca mais a regulação das pulsões pela renúncia e o limite:

Para falar em termos freudianos, a questão não é mais fazer com que os indivíduos passem do princípio do prazer ao princípio da realidade – objetivo terapêutico dos

⁴⁵ A psicanálise demonstra que existem níveis distintos de relação com o outro: podemos tomá-lo como objeto de amor ou como objeto da pulsão. Para aprofundamento desse tema, ver Bleichmar (2014)

⁴⁶ O caráter conservador e desagregador da pulsão de morte só pode ser compreendido em sua mescla com a pulsão de vida, de caráter agregador e ligador.

partidários de uma psicanálise "adaptativa" que promete um acréscimo de "felicidade" para os mais bem adaptados; a questão agora é fazer os indivíduos passarem do princípio do prazer ao *além* do princípio do prazer (Dardot; Laval, p. 360).

A crítica dos autores reside justamente no fato de que chegamos a isso pois entre o sujeito psicológico e o sujeito da produção, não há um processo de adaptação, mas um processo de identificação. A identificação, segundo Freud (2020 [1921]), é um complexo e fundante mecanismo que constitui a identidade do sujeito, ou seja, constitui “quem eu sou”. A identificação é “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva com uma outra pessoa” (Freud, 2020 [1921], p. 178), que vai se transmutando em um “processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 226). Na sociedade neoliberal, o que chega do social para o sujeito como imperativo identificatório é: “goze sempre e mais” para ser alguém, e essa estimulação intensiva se apoia num incessante e eficaz marketing que convoca ao gozo. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 361),

O marketing é empuxo-ao-gozo [*pousse-à-jouir*] incessante e onipresente, ainda mais eficaz na medida em que promete, pela simples posse dos signos e dos objetos do “sucesso”, o impossível do gozo último. (...) o “sucesso” [exibido] como valor supremo, sejam quais forem os meios para consegui-lo.

Assim, compreendemos que o deslocamento da sociedade de produção para a sociedade da circulação e do consumo trouxe consequências diretas para a subjetividade, pois conta com a disposição dos sujeitos em aderir a condutas que privilegiam o gozo imediato. Para o sujeito neoliberal, gozar passa a ser uma obrigação, um dever (Safatle, 2008; Dardot; Laval, 2016).

Exige-se do novo sujeito que produza ‘sempre mais’ e goze ‘sempre mais’ e, desse modo, conecte-se diretamente com um ‘mais-de-gozar’ que se tornou sistêmico” (Dardot; Laval, 2016, p. 355). Assim, está em curso uma subjetividade cujo valor máximo está na alta performance, construída na base de ferramentas gerencias de si mesmo que extraem do sujeito seu desempenho máximo, e cujo atingimento de um ideal de sucesso garante a experiência de um gozo incessante, sem limites e imediato. Aqui, lê-se prevalência do gozo com o funcionamento da pulsão de morte⁴⁷, nos termos freudianos (ou seja, não no sentido de descarga

⁴⁷ Em Freud (2020 [1920]), no quadro de sua última teoria pulsional, que contrapõe pulsões de vida e pulsões de morte, o caráter mortífero da pulsão está ligado à uma tendência humana à regressão, ao retorno a um estado anterior, à desintegração, à destruição. Uma compreensão que se compõe de um aspecto econômico, relativo a quantidades de energia que circulam sem inscrição psíquica no inconsciente e escapam ao pensamento, ou seja, manifestam-se na vida, mas não alcançam se representar nos processos psicológicos superiores, como consciência, percepção, atenção, pensamento, memória, fala, raciocínio. Escapam à racionalização, ainda que pareçam ao sujeito francamente racionalizáveis. Para Freud (2020 [1920]), a dualidade “pulsão de vida - pulsão de morte” se apresentou como necessidade teórica para explicar os fenômenos clínicos ligados à compulsão à repetição, à

sexual genital), na medida em que a liberação pulsional como ordem social implica não reconhecer que, conforme a psicanálise nos ensina, o gozo é diferente do prazer. O gozo é da ordem da descarga, do impossível de satisfazer, logo, resulta na exigência de repetição; já prazer é da ordem do desejo, cuja satisfação, sempre limitada e parcial, tende a resultar no registro psíquico de apaziguamento. Essa diferença é fundamental para pensarmos a subjetividade nos tempos atuais.

A partir dessa compreensão, convém esclarecer que o dispositivo desempenho/gozo impõe um “governo” ao sujeito, sendo um equívoco ver nele uma escolha livre e autônoma da vontade do sujeito, ou ver ali um sujeito entregue a seus caprichos (Dardot, Laval, 2016). São modos de governo enraizados psiquicamente.

Dardot e Laval (2016) ainda chamam a atenção de que o dispositivo desempenho/gozo se arma no cruzamento do discurso “psi” com o discurso econômico, que conduz a um “sempre mais”. O discurso “psi” é aquele que fornece as ferramentas de gerenciamento de si mesmo para o desempenho individual, cujo mote é a racionalização do desejo pela via da aplicação de técnicas, como se dessem “um estatuto científico” à ideologia da escolha individual. Contudo, a racionalização incessante do desejo não passará incólume ao sujeito ao longo de uma vida. Nas palavras dos poetas Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes, “tristeza não tem fim, felicidade sim”.⁴⁸ A sociedade neoliberal alimenta a máquina e o comércio da psicopatologia contemporânea.⁴⁹

Vale destacar, conforme sustenta Safatle (2021, p. 32), que a “generalização da forma-empresa é, ao mesmo tempo, a descrição das formas hegemônicas de violência no interior do laço social”. A competição individualista e predatória, naturalizada como um valor, suplanta a construção dos laços de solidariedade e desarticula o laço fraterno, que é um dos elementos de coesão social.

ambivalência, à agressividade, ao sadismo e masoquismo (em sua compreensão psicanalítica). Apresentam-se como uma força irreprimível que não se reduz a uma satisfação libidinal ou a uma tentativa de domínio consciente sobre as experiências desagradáveis da vida (Laplanche; Pontalis, 1992). Para Freud, a saúde psíquica está na mescla entre as forças pulsionais de vida e de morte, que implica a consideração pelo semelhante. Assim, por exemplo, e correndo o risco de simplificar um elemento altamente complexo: se podemos afirmar que a agressividade é própria do gênero humano, é por que ela tanto leva à destruição, quanto, se mesclada, torna-se um complemento do amor e fonte de prazer. A complexidade está justamente no fato de que a compreensão dos reais efeitos de um gesto humano só pode ser feita na singularidade, considerando o contexto. Aquilo que pode parecer aos olhos dos outros um elemento de pulsão de vida, pode não se materializar exatamente assim na vida de um sujeito, e ser altamente destrutivo, e vice-versa. Sem a compreensão da complexidade de um gesto humano, dificilmente será possível intervir em situações de violência social que se materializam na escola de modo não a reduzi-la à patologia individual, nem a um problema de polícia.

⁴⁸ Trecho da música “A felicidade”, gravada pela primeira vez no álbum *The wonderful World Of Antônio Carlos Jobim*, no ano de 1965. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-jobim/discografia/>. Acesso em: 15 set. 2024.

⁴⁹ Sobre esse tema, recomendamos a leitura de Safatle, Silva Júnior, Dunker, (2018).

Se os processos de socialização implicam a internalização dos ideais da cultura, e se os ideais da cultura se pautam pelo imperativo do gozo imediato, da não castração, da não repressão e do enfraquecimento da autoridade paterna como referente simbólico, está pronto o campo propício para a multiplicação do neoliberalismo e do avanço da sociedade de consumo (Safatle, 2008). O resultado mais lesivo desse processo à condição humana, em nossa compreensão, localiza-se justamente no aspecto de que a sociedade de consumo e do gozo imediato suplanta a inscrição psíquica do semelhante, como aquela categoria interna que cria as condições para uma posição ética. A condição da ética implica ser capaz de reconhecer o semelhante como sujeito digno e não como um mero objeto do gozo próprio ou de consumo. O apagamento da ética produz efeitos danosos sobre a cultura e a todos os níveis de relação humana, desarticulando o laço social e, de forma contundente, aquilo que está na essência dos processos educativos, que é sua estruturação sobre processos intersubjetivos, que implicam necessariamente o reconhecimento do outro como semelhante. Nessa direção, afirmam Santos, Dalbosco e Cezar (2022, p. 08):

Se o semelhante sofre um processo de apagamento, deixando de existir como categoria interna que dá base à posição ética, abre-se caminho para um tipo específico de gozo sem limites ou fronteiras que se derrama sobre o outro: reduzido à condição de coisa ou instrumento, produz dessubjetivação. Ao fomentar calculadamente formas cada vez mais individualistas de vida, enfraquecendo visivelmente a solidariedade social, a racionalidade neoliberal provoca, a um só golpe, a destruição das capacidades que são indispensáveis à formação do sujeito solidário e o retorno da ilusória condição narcísica primordial, a saber, da frágil e ilusória autossatisfação onipotente. Contudo, fechado soberbamente em si mesmo, o sujeito contemporâneo expõe-se às mais diferentes formas de patologias sociais e políticas, entre as quais a vivência passiva na sombra da esfera pública.

A intensificação do individualismo acrítico e alienado, voltado ao desempenho e à performance pessoal, e a desarticulação do sujeito ético é a chave para o fomento do neoliberalismo e condição para sua manutenção. Logo, o esforço individual passa a ser o único parâmetro de medida, pois está apoiado no engendramento natural de um sujeito que renega a história e a cultura. Daí a proposição de que todo o fracasso é sempre culpa do indivíduo torna-se uma compreensão lógica e automática, pois o sujeito, precarizado, não pode reconhecer a humanização como uma realização do encontro humano, de construção intersubjetiva, onde crescemos com outros. Vive como um indivíduo atomizado, que perdeu a noção de conjunto, de que um si mesmo não se constitui sem o outro. Nas palavras de Cenci e Petry (2020, p. 07):

a concepção individualista do neoliberalismo, cada vez mais difundida e arraigada na forma de senso comum, opera com a ideia de que o indivíduo, enquanto homo *oeconomicus*, define-se de modo completamente independente dos demais e como se

deles em nada dependesse, imaginando ser possível “viver juntos sem o outro” (Lebrun, 2008), não devendo nada a ninguém.

Não dever nada a ninguém reflete o individualismo que reforça exponencialmente uma posição narcísica de autoengendramento. Dever algo a alguém, colocado no sentido simbólico, refletiria um sentimento de dívida simbólica, que brota do reconhecimento de que, poder ser quem se é, implica ter recebido algo de alguém, e remonta à experiência intersubjetiva com o semelhante.

Safatle (2021, p. 30) vê no neoliberalismo um “profundo trabalho de design psicológico” sobre o sujeito. Afirma também que “não se sofre da mesma forma dentro e fora do neoliberalismo” (p. 33) e retrata que a psicologia inerente a esse modelo de gestão assume um discurso mesclado com a economia que reconfigura o que chama de “gramática do sofrimento psíquico” (p. 33). A redução da categoria de sofrimento psíquico – que sempre guarda uma dimensão de resposta ao outro social – à categoria de transtorno – que desqualifica a dimensão conflitual do sofrimento, localizando a causa em um déficit neurobiológico – atende plenamente o que requer o neoliberalismo para a manutenção do seu projeto: o sofrimento psíquico, gerido e reproduzido pelo neoliberalismo, que é via para alavancar o capital e um dos eixos fundamentais do poder. Além disso, desencaminhada da dissolução de conflitos, a própria psiquiatria neurobiológica, focada no aperfeiçoamento adaptativo e retroalimentando o consumo, organiza-se como “um campo de efetivação do projeto neoliberal” (Safatle, 2021, p.166), demonstrando, assim, a inquietante “inseparabilidade entre ciência e política” (Stengers *apud* Safatle, 2021, p. 167). Esse tem sido um ponto decisivo.

Assim, é preciso pensar sobre o lugar que têm assumido hoje as neurociências⁵⁰ no contexto neoliberal e o *uso* que se tem feito delas, bem como seu desdobramento como uma neurocultura, que se multiplica em disciplinas que se atribuem o prefixo *neuro*. Conforme os estudos de Ortega e Vidal (2007) hoje nossa cultura incorporou discursos, imagens e práticas das neurociências, que nos levam à nos autocompreendermos como “sujeito cerebral”, ou seja, aceitamos que seja cabível que nossa existência se resuma ao nosso funcionamento cerebral. A partir desse imaginário social, deixamos de nos perceber como seres sociais, de relação e de linguagem, influenciados e influenciadores e concedemos ao cérebro lugar de ator social e definidor da nossa identidade (Ehrenberg, 2009; Ortega; Vidal, 2007). Esta noção produz e

⁵⁰ Neurociências referem-se a um conjunto de disciplinas, técnicas de investigação e de temas de pesquisa em torno de um projeto multidisciplinar cujo objeto é o cérebro humano e seu funcionamento. O projeto tem recebido, desde as décadas de 60-70, altos aportes financeiros, institucionais e intelectuais para seu desenvolvimento, especialmente nos EUA, França e Reino Unido (Freitas-Silva; Ortega, 2014).

reforça, no imaginário social, a biologização do comportamento, que incorpora como verdade que a cerebralidade é o que realmente nos define enquanto ser humano. Assim,

O sujeito cerebral funciona como um operador conceitual que auxilia a compreender tanto as mutações somáticas por que passa a subjetividade contemporânea quanto a ascensão do uso de biotecnologias para mensuração de funções psicológicas, tomadas uma em relação com a outra (Zorzaneli; Ortega, 2011, p. 33)

Além disso, “esta ideia é igualmente comum entre psicólogos cognitivistas que ‘redescobrem’ o cérebro como objeto da psicologia” (Ehrenberg, 2009, p. 187). Segundo Ortega (2009, p. 248), “esse espaço interno característico da cultura psicológica fortemente influenciada pela psicanálise vem sendo achatado e, em alguns casos, deslocado por uma localização de doenças e transtornos no corpo e no cérebro”. Um diagnóstico antropológico de nossa época não deixa de ressaltar que esta é uma visão reducionista de subjetividade, destacando que a cultura *neuro* é o resultado de uma empolgação acrítica com os avanços das neurociências (Ortega, 2009).

Como consequência da neurocultura, emerge na mídia a oferta de uma série de práticas de si cerebrais, neuroascese ou autoajuda cerebral (Ortega, 2009, p. 247) que vão se desdobrando em técnicas que prometem maximizar a performance cerebral, com a promessa de garantir o tão sonhado *desempenho máximo*, exigido ao sujeito pelo capital neoliberal. Esse tecnicismo, convertido em promessas terapêuticas ou de desempenho cerebral, tem se apropriado de uma linguagem neurocientífica que, em muitos casos, está mais em busca de legitimidade e tem servido mais para abrir novos mercados, construindo-se em um neuronegócio amplo e lucrativo. Na esteira de inserir-se na potencialização da performance cerebral, o sujeito cerebral está assediado pela governamentalidade neoliberal, onde cada indivíduo, como empresário de si, precisa dar conta de competir e sobreviver. “Práticas neuroascéticas contribuem para colocar essas subjetividades normativas no centro da sociedade neoliberal, permitindo ao estado e aos outros atores governarem à distância e governarem mediante a liberdade dos indivíduos” (Ortega, 2009, p. 256).

3.2 Neoliberalismo, (neuro)educação e (neuro)psicologia

A seguir, propomos pensar a fabricação de duas disciplinas que passaram a se utilizar do prefixo neuro: a educação e a psicologia. Em articulação com o diagnóstico de época realizado, que contempla qual sistema de implicação constante vivemos hoje, a partir de pressupostos psicanalíticos, sociológicos e educacionais, acreditamos que a nossa leitura crítica

seja atual e faça sentido, para que essa discussão não caia no “lugar comum” de ser acusada de estar contra os avanços da “ciência psicológica” ou de ser retrógrada. Iniciamos discutindo a neuroeducação e, posteriormente, ampliamos para compreender a neuropsicologia e o neurodesenvolvimento.

Segundo Charlot (2020), os discursos sobre o cérebro, que têm dado lugar à neuroeducação, trazem pesquisas legítimas, mas que devem ter reconhecido seu justo lugar para que sejam realmente úteis para o campo denominado *ciências da educação*, do mesmo modo que com ele contribuem a psicologia, sociologia, história da educação, didática. Para o autor, as neurociências são bem aplicadas quando puderem dar suporte pedagógico em situações ligadas a lesões, perturbações cerebrais ou deficiências, ou para esclarecer sobre o bom funcionamento do cérebro nas situações cotidianas, no sentido de favorecer as aprendizagens. As neurociências, aplicadas diretamente para validar uma forma de educação são perigosas e significam “instrumentalizar as pesquisas em neurologia de forma abusiva” (Charlot, 2020, p. 94), o que leva a um neurocharlatanismo, denunciado pelos próprios pesquisadores em neurociências. Afirma o autor, sobre as atuais pesquisas em neurociências aplicadas à educação:

Muitas vezes elas são usadas como álibis para apresentar ao público conferências e livros sobre “neuroeducação”, que não são nada científicos e que constituem o que se pode chamar, com alguma ironia, um “neurocharlatanismo” – denunciado pelos próprios pesquisadores em neurociências. A análise revela três processos. Em primeiro lugar, constatamos uma extensão do discurso além do campo científico, chegando mesmo a falar de neurônios da bondade, de “neuroestética”, de “neurofilosofia” e até de “neuroteologia”: os valores humanos tornam-se simples efeitos neuronais. Em segundo lugar, observamos um marketing neuronal: depois de apresentar considerações ultra técnicas sobre o cérebro, o autor avança pseudo conclusões pedagógicas que, na verdade, não têm nada a ver com o texto anterior; nesse caso, a referência aos neurônios é utilizada para vender uma mercadoria pedagógica preexistente. Por fim, a análise evidencia, de novo, uma dupla redução: da educação à aprendizagem e desta ao funcionamento dos neurônios. Ocorre, assim, uma redução antropológica da espécie humana ao homem neuronal e, logo, um empobrecimento da representação do homem. Aliás, a própria noção de “neuroeducação” é abusiva, uma vez que a educação visa a finalidades, que não podem ser definidas pelo funcionamento de neurônios (Charlot, 2019, p. 172).

Analisando publicações da área da neuroeducação, Charlot (2020) demonstra as fragilidades epistemológicas dessa prática educativa, que se revela em três processos: 1. torna os valores humanos simples efeitos neuronais; assim, para se legitimar, precisa deixar de fora “a diversidade social e cultural dos alunos, a adesão aos valores, opções educativas de dimensões éticas e sociopolíticas” (Charlot, 2020, p. 101). 2. Apropria-se do discurso da neurociência para uma legitimidade científica, que em si é intimidatória, pois traz conclusões pseudo-pedagógicas. O que se revela é uma propaganda baseada em tecnicismo abusivo, como estratégia de venda de materiais pedagógicos. 3. Reduz a educação à aprendizagem e, desta, ao

funcionamento neuronal, pois, para funcionar, precisaria extirpar do campo educativo o desejo de aprender, que é a mola propulsora de todo o aprendizado e “o principal problema que deve resolver qualquer professor” (Charlot, 2020, p. 101). Retira do campo educativo seu motor, o elemento de implicação humana do professor com sua tarefa de transmissão, e que Freud (1996 [1905], p. 183), no contexto da sexualidade infantil, chamou “pulsão de saber”. Propomos pensar, do ponto de vista da *psicologia na e com a educação*: que lugar é possível dar à chegada da neuropsicologia à escola? Retomaremos esse ponto adiante.

O desejo de saber⁵¹ é um ponto fundamental, eixo de todo o processo de desenvolvimento intelectual da criança e suporte de sua escolarização. Ele implica uma posição ativa da criança em investigar, que, segundo Freud (1996 [1905]), surge no lugar da satisfação direta dos desejos, ou seja, da sexualidade infantil perverso-polimorfa, sobre a qual devem ser construídos os diques. O fundamento está na relação de prazer compartilhado com o semelhante e no reconhecimento recíproco, tal como afirma Cezar (2020, p. 117): “isso se dá pelo devido reconhecimento do semelhante, pelas renúncias estruturantes e quando a liberdade individual fica limitada pela noção da existência do território do outro”. Logo, não há técnicas que produzam desejo de saber, tampouco é possível localizá-lo no cérebro para que, treinando como um esportista de ponta, ele advenha. A psicanálise mostra como o desejo de saber é fruto de uma relação investida com um semelhante, relação na qual possam ter lugar tanto o mundo pulsional e desordenado da criança, como os aspectos amorosos de contenção, onde a libido do adulto possa ser investida na criança, mas também conheça o limite. O prazer compartilhado e o reconhecimento recíproco, estruturado numa relação transferencial, intersubjetiva, é a sua base.

A crítica de Charlot (2020) localiza um aspecto decisivo de esclarecer: que a neuroeducação faz um descaso com o social. Não se trata de ignorar o efeito do social sobre o indivíduo, mas propor uma inversão no modo como se compreende e se articula a intervenção sobre ele. Para a neuroeducação, as questões sociais e as desigualdades seriam resolvidas individualizando os problemas, trabalhando pela otimização das questões cognitivas, como a melhora das funções executivas e das funções que regulam a atenção e a memória. Ela “ignora que o desejo de aprender, o sentido da situação de aprendizagem e o próprio prazer que pode ser encontrado são construídos em uma história ao mesmo tempo social e singular” (Charlot,

⁵¹ A criança é atraída pelos problemas sexuais, em tempo bastante precoce e de forma intensa, e, curiosa, pergunta-se sobre si mesma e sobre o mundo, como resultado de uma evolução sublimada das pulsões de domínio e de olhar. Assim ela avança na construção de sua capacidade de pensar, de amar e de aprender. Esse é um trabalho psíquico que se dá a partir da relação dela com os adultos, que serão o suporte humano (psicossocial) para o desenvolvimento das estruturas superiores de pensamento e para a escolarização.

2020, p. 103). Individualizar os problemas associa-se às lógicas neoliberais de desempenho/performance e da concorrência que rege nossa sociedade e alcança e impacta as infâncias de nosso tempo. Regido pelo governo neoliberal, essa racionalidade infiltra-se sorrateira em todas as relações humanas, adentra as escolas e flerta com uma parte da própria psicologia. Não com toda ela.

Parece haver uma aproximação entre neuroeducação e neuropsicologia⁵² aplicada aos problemas escolares. Em ambas, há uma suposição de que exista na criança um desejo natural por aprender que pode ser acessado desde que o modelo atual de educação seja substituído “por um ensino que respeite as leis neurocerebrais fundamentais” (Charlot, 2020, p. 103). Quando esse desejo de saber não advém naturalmente, tende-se a buscar causas no mau funcionamento neuronal. Talvez esse também seja o espírito de uma neuropsicologia que se pretenda aplicável à educação (CFP, 2022). Vamos nos deter neste ponto da neuropsicologia.

A neuropsicologia é recente dentro da psicologia, reconhecida como campo de especialização pelo CFP em 2004. Segundo a Cartilha “Neuropsicologia: ciência e profissão” (CFP, 2022), pode atuar em três áreas: pesquisa, avaliação e reabilitação, conceituando neuropsicologia como:

Área da Psicologia que se dedica ao estudo da relação entre as funções do sistema nervoso e o comportamento humano, utilizando, para tanto, conhecimentos e construtos teóricos relacionados a neurociências, a avaliação psicológica e a Psicologia do Desenvolvimento” (CFP, 2022, p. 7).⁵³

Ainda que assim esteja posto, é questionável que possamos realizar uma avaliação e intervenção psicológica, construindo uma compreensão sobre um ser humano, sem uma teoria de sujeito que a embase (por exemplo, a teoria humanista, a cognitivista, a psicanalítica, para citar algumas). Diferente do psicodiagnóstico e de toda a tradição psicológica, não há recomendação explícita a respeito de que a integração dos resultados se ampare numa teoria psicológica de compreensão do ser humano, ainda que a modalidade de avaliar deixe subjacente a teoria de base. Não ter explícita a concepção de sujeito não quer dizer que ela não exista, e esse é um dos pontos de crítica. Ainda que ela esteja subjacente, o que sustenta a neuropsicologia e as psicologias e terapêuticas que dela partem e se organizam em torno é a concepção naturalista ou biologicista, aí não podemos dizer de *sujeito*, mas de *indivíduo*. Para

⁵² Conforme a Cartilha de Avaliação Neuropsicológica, publicada pelo Conselho Federal de Psicologia em 2023.

⁵³ Ressaltamos que as teorias educacionais não estão entre as ciências que fundamentam o campo da neuropsicologia, aspecto esse que será retomado e aprofundado, ao discutirmos o ponto relativo à inserção profissional da(o) neuropsicóloga(o) na educação, vinculado aos conceitos de neuroeducação trazidos por Charlot (2020; 2019), que pode ser pensada como uma perspectiva colonialista sobre a educação.

pesar a existência de um sujeito, não podemos prescindir de considerar o laço social que também o determina.

Esta problematização no contexto desta tese é decisiva, pois a presença da psicologia na e com a escola está experimentando um tenso e intenso jogo de forças e interesses, permeado por todo tipo de confusão, especialmente sobre o fazer da psicologia no contexto educacional.

Atualmente, observamos uma forte entrada da neuropsicologia nas escolas sob a forma de laudos assinados por psicólogas, com avaliações de crianças com algum tipo de dificuldade para aprender. Parece haver caído em desuso um modelo de avaliação próprio da psicologia – a saber, o psicodiagnóstico – e, em lugar dele, estar assumindo preponderância, quase o substituindo, uma avaliação chamada de neuropsicológica. Cabe contextualizar que esta, em grande parte, é fruto de solicitação de médicos neurologistas, para onde, atualmente, as crianças com alguma desordem ou desadaptação escolar têm sido massivamente encaminhadas pelas escolas. No aspecto “para qual profissional” encaminhar uma demanda escolar, também reside uma modificação na atualidade: em geral, as(os) psicólogas(os) não têm feito parte do rol de profissionais considerados como primeira opção a receber, na origem, essas demandas, como já fora em tempos anteriores.

A avaliação se dá sobre a relação cérebro-comportamento para a “aferição de diversas funções neuropsicológicas” (CFP, 2023, p. 9), através de entrevista clínica, observação, testes e tarefas neuropsicológicas, inventários e escalas. O objetivo central é “descrever o funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental atual do indivíduo, ressaltando suas áreas de forças e dificuldades” (CFP, 2023, p. 9-10), tendo o perfil neuropsicológico como resultado. Assim, é questionável se os afetos, apesar de citados como constructo avaliado, efetivamente recebem uma consideração apropriada e científica, pois esta é uma dimensão da vida humana rebelde, que não responde bem a testes métricos e escalas fixas. A verdade dos afetos não se deixa reduzir a eles. Para serem bem avaliados, os afetos exigem a consideração pela subjetividade, que não é padronizável nem quantificável, mas passível de compreensão e interpretação. A produção dos “dados afetivos” implica a modalidade do encontro de pelo menos duas subjetividades (a do avaliador e a do avaliado), e mostra uma faceta menos controlável e predizível do humano. Os afetos ofertam dados de caráter subjetivo, que não tem o mesmo valor para os defensores da “única” psicologia dita “científica”.⁵⁴ Esses, perante ao

⁵⁴ Aqui abre-se uma perspectiva epistemológica ampla, que é constitutiva da própria psicologia, e que não poderá ser adequadamente discutida nesta pesquisa. Contudo, a título de esclarecimento, há uma forte tendência, amparada na ciência positivista, de assimilar evidência como verdade científica. Logo, resultados de testes quantificáveis poderiam ser tomados como evidências, verdades científicas de uma condição humana concreta sobre a qual intervir. Desde essa posição, uma psicologia que atende o sujeito integral, total, sem fatiá-lo em constructos, nunca

seu campo de saber, assumem uma posição dogmática que, como sabemos, não honra a ciência, que se vale do contraditório para poder avançar.

Assim, a avaliação neuropsicológica tende a se destinar mais a rastrear distúrbios cognitivos, que são os acessíveis à mensuração, e descrever os danos às funções superiores que, conforme Cunha (2014), surgiriam em consequência de alterações cerebrais, transtornos psiquiátricos ou patologias orgânicas. Esta é uma postura que tende a biologizar o cognitivo, buscando engolfar, junto dele, os afetos, sustentada no discurso de que só seria científico o que pode ser comprovado por ter sido medido, o que constitui uma falácia.

A avaliação neuropsicológica tende a se destinar mais a rastrear distúrbios cognitivos, que trazem danos às funções superiores, como consequência de alterações cerebrais, transtornos psiquiátricos, patologias orgânicas (Cunha, 2014). Tal avaliação requer um amplo conhecimento de testes, tarefas e instrumentos padronizados, tal como afirma Cunha (2014, p. 172):

Entre as dimensões do comportamento, a que é o principal objeto de análise, na avaliação neuropsicológica, é a cognição (e, particularmente, a memória) seja por serem os prejuízos das funções cognitivas os principais correlatos de alterações cerebrais, seja por sua acessibilidade à mensuração, mas isso não significa que os problemas do SNC não se reflitam em outras dimensões do comportamento.

A mensuração através dos escores de testes psicológicos e de escalas é o principal meio pelo qual se avaliam as funções cognitivas, que são as passíveis de quantificação. Não é o único, mas o mais considerado. As baterias de testes são fixas, padronizadas e administradas a todos os examinandos, e avaliam quantitativamente o desempenho cognitivo do indivíduo. Desses resultados, é extraído o diagnóstico. Assim, conceitualmente, a avaliação neuropsicológica daria lugar aos afetos; contudo, na prática, ela é instrumentalizada para mensurar o desempenho cerebral na área da cognição, de caráter individual, ou seja, do indivíduo com seu cérebro, a partir da descrição de comportamentos.

Um ponto decisivo que queremos destacar é o de que a efetiva consideração das relações da criança com as pessoas significativas de seu entorno não é o objeto da avaliação: a criança na relação com seu cérebro tem prevalência sobre o modo como estabelece laços afetivos e vínculos e o quanto desses modos de relação contribuem com a enfermidade psíquica da qual a criança padece.⁵⁵ Isto dá à avaliação neuropsicológica um caráter individualizante, ou seja,

alcançará tal “positividade” científica, pois sustentará suas ações na epistemologia das Ciências Humanas. Para aprofundamento, recomendamos a leitura de “Matrizes do pensamento psicológico” (Figueiredo, 2012).

⁵⁵ Esse é um diferencial possível de ser produzido num psicodiagnóstico interventivo, que abordaremos adiante, e implica a consideração pela intersubjetividade.

localiza na criança e em seu cérebro toda a problemática, desarticulando, para a criança, o tripé que é tão valorizado pela Psicologia: o biopsicossocial. O efeito de individualizar a dificuldade é colocá-la apenas como um limite cerebral da criança, que deve ser tratado por especialistas.

Assim, compreendemos que uma avaliação neuropsicológica tem seu valor, e uma aplicabilidade bem específica. Contudo, solicitá-la de maneira irrefletida, tal como se fosse um exame de sangue, pode trazer consequências, pois ela produz expectativas sobre o presente e o futuro dessa criança, uma vez que tende a ofertar uma avaliação parcial, reduzida às funções cognitivas. Além disso, deslegitima a ação docente de seu papel que deve estar implicado com o estudante enquanto sujeito integral, não como sujeito cerebral. Na educação de sujeitos cerebrais caberia bem a neuroeducação ou a aplicação da neuropsicologia na escola, que sugere a “Cartilha de Avaliação Neuropsicológica” (CFP, 2022), apontando ser este um campo recente em desenvolvimento chamado Neuropsicologia Escolar e Educacional. Segundo a Cartilha, este agrega conhecimentos da neuropsicologia clínica, do desenvolvimento e da interface entre cognição e aprendizagem. Seu objetivo é o de alcançar o contexto educacional e escolar, através da “avaliação e da intervenção neuropsicológica escolar e a formação de professores, com vistas tanto ao planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes como à prevenção de déficits no processo de ensino-aprendizagem” (CFP, 2022, p. 26). Esse modelo contraria as orientações produzidas pelo próprio CFP a respeito dos avanços da Psicologia na e com a Educação, a partir de um posicionamento pela teoria crítica, referendado pela tradição da teoria histórico-cultural, defendidas amplamente pelas comissões dentro dos Conselhos Federal e Regionais, que discutem a prática profissional na escola, no contexto da promulgação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019).

3.3 A passagem do *psico* ao *neuro*: o sumiço da noção de sexualidade em Freud

Na passagem do psicodiagnóstico ao neuropsicológico, o prefixo “neuro” parece ser determinante de uma espécie de subordinação do campo psíquico ao neurológico. É interessante pensar que foi justamente a necessidade de fazer o caminho inverso, que levou Sigmund Freud, no início do século XX, a acrescentar o prefixo “psico” antes de “sexual” ao descrever a “psicossexualidade”. Entender o lugar dado ao “psico”, por Freud, nos permite avançar nesta discussão. Fazendo o pensamento reverso, que nos parece absurdo, é de perguntarmos: o que se passa que, apesar de todas as descobertas cerebrais, ainda não ousamos criar, com o prefixo “neuro”, uma neurosexualidade?

No texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, Freud traz perspectiva inédita da sexualidade humana, que desamarra a sexualidade dos ciclos biológicos e de sua exclusiva expressão corporal ou instintual. Trata-se de uma ideia revolucionária porque marca que há uma diferença entre descarga orgástica, corporal, e o prazer, ligado à satisfação, que confere à sexualidade humana uma característica interiramente singular, ligada ao desejo, ao prazer, ao pulsional: seu componente psíquico. Por isso, Freud (2020 [1910], p. 83) chama de psicosexualidade e assim justifica:

O conceito sexual envolve muito mais na Psicanálise; (...) ele vai além do sentido popular. Essa ampliação tem justificativa genética;⁵⁶ julgamos ser parte da “vida sexual” também todas as atividades de sensações carinhosas que se originaram da fonte das moções sexuais primitivas, mesmo se essas moções experimentam um bloqueio de seu objetivo sexual original ou se elas trocaram esse objetivo por outro, não mais sexual. Por isso, também preferimos falar em *psicosexualidade*, enfatizando que não se deve esquecer nem subestimar o fator anímico da vida sexual. Utilizamos a palavra “sexualidade” no mesmo sentido amplo em que na língua alemã se usa a palavra “amar” [*lieben*].

A sexualidade, que até ali era matéria de médicos e sexólogos, obcecados em pesquisar e classificar as práticas sexuais adultas a partir de uma lista infundável de anomalias e aberrações sexuais (Roudinesco; Plon, 1998), passa a ser compreendida como não restrita aos genitais, tendo uma origem bem anterior, na infância.⁵⁷ Essa é a noção ampliada de sexualidade, que inclui todas as experiências de prazer, em todos os momentos da vida. A libido, retirada do jardim das delícias da sexualidade genital e corporal adulta, é inscrita “como componente central de um Eros enfim reencontrado, o do amor platônico, simultaneamente desejo, sublimação e sexualidade em todas as suas formas humanas” (Roudinesco; Plon, 1998, p. 474).

Essa dimensão mental, psíquica, pulsional, que nos difere dos animais, nasce a partir da instauração do desejo, fruto da vivência de satisfação experimentada desde os inícios da vida, provinda das relações com o semelhante humano (Freud, 1996 [1895]). A libido, principal determinante do psiquismo humano, é a manifestação da pulsão sexual na vida psíquica e sintetiza a força vital que coloca tudo em movimento.

A retirada do prefixo *psico* e sua substituição pelo *neuro* traz consigo a marca de um reducionismo ao fisiológico e a um corpo sem a marca da pulsão. Um corpo de puro gozo e descarga, que, nesse estado e pautado pela ilusão da liberdade de escolha, individualizado e

⁵⁶ Freud usa o termo “genético” remetendo a seu significado na língua grega, relacionado às *origens*, e não como atualmente se compreende a genética, ligada ao estudo biológico dos genes.

⁵⁷ Segundo Freud, a sexualidade infantil está ligada às experiências infantis vividas no próprio corpo, como a sucção, a alimentação, as brincadeiras com o corpo, a defecação, a masturbação, como fontes de prazer auto-erótico, e se organiza em torno da “disposição perverso-polimorfa”, das zonas erógenas e do exercício pulsional. A pulsão sexual nasce no corpo, e apoia-se inicialmente nas funções que preservam a vida. Somente depois torna-se independente dela e subsiste como registro no psiquismo sob a forma de marcas de desejo, que movem em direção à repetição e irão ter papel na determinação dos destinos do sujeito.

solitário, está pronto para não se conflitar e entrar em acordo com a governamentalidade neoliberal. O que vemos atualmente é um retrocesso ao neurocentrismo. Quando as distinções entre o psíquico e o cérebro ficam apagadas e se estabelece uma hegemonia do cerebral, ou neurológico, temos a marca daquilo que Ehrenberg (2009) denominou, a partir de uma compreensão antropológica de nossa cultura, como a *cultura do sujeito cerebral*.

3.4 Neoliberalismo e DSM-5: reflexões sobre o neurodesenvolvimento

A quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais*, o DSM-5 (APA, 2013), que pauta a grande massa das dificuldades graves do desenvolvimento infantil, estabeleceu pela primeira vez o quadro “transtornos do neurodesenvolvimento”. Quando analisamos a radical modificação realizada no DSM-5 nos termos utilizados a partir de então para diagnosticar as patologias graves da infância, observamos que a primeira modificação se dá na nomenclatura da categoria, que passa a usar o prefixo *neuro* antes de desenvolvimento, o que nas edições anteriores não ocorria.

Ribeiro *et al.* (2020), numa análise comparativa entre DSM-IV e DSM-5, destacam a exclusão da classe diagnóstica “Perturbações que aparecem habitualmente na primeira e na segunda infâncias ou na adolescência” e sua substituição, no DSM-5, por “Transtornos do Neurodesenvolvimento”. Segundo os autores, as modificações na classificação diagnóstica são as seguintes:

A categoria de Perturbações Globais do Desenvolvimento, pertencente à classe diagnóstica de Transtornos Geralmente Diagnosticados Pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência do DSM-IV, que incluía o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foi condensada para uma única categoria diagnóstica no DSM-V: Transtornos do Espectro Autista. No que se refere à categoria de Perturbações Disruptivas do Comportamento e de Déficit de Atenção, presente no DSM-IV, ela passa a ser nomeada no DSM-V como Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. Além disso, no novo DSM a categoria de Perturbações da Alimentação e do Comportamento Alimentar da Primeira Infância ou do Início da Segunda Infância foi excluída, assim como a de Perturbações da Eliminação e Outras Perturbações da Primeira e Segunda Infâncias. As categorias de Perturbações das Aptidões Motoras e Perturbações de Tique presentes no DSM-IV, na classe de Transtornos Geralmente Diagnosticados Pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência, foram deslocadas para uma nova categoria diagnóstica no DSM-V, denominada Transtornos Motores. Ressaltam-se ainda duas novas categorias que foram acrescentadas, no DSM-V, à classe de Transtornos do Neurodesenvolvimento: Deficiências Intelectuais e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento. Assim, fica constatado que as alterações relativas à infância e à adolescência apresentaram, no DSM-IV, sete deslocamentos de categorias e treze exclusões, passando a ser apresentadas, no DSM-V, sob o nome de Transtornos do Neurodesenvolvimento” (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 53).

As categorias diagnósticas ligadas ao desenvolvimento humano, no DSM-IV, passaram ao termo Transtornos do *neurodesenvolvimento*, no DSM-5. Contudo, não encontramos, em nossa pesquisa com o referido manual, menção que justifique teoricamente tal modificação, que sustente o sentido do porquê foi realizada. A inclusão do prefixo “neuro” antes de desenvolvimento é uma modificação radical que, curiosamente, ao contrário da postura científica freudiana, não justifica seus motivos, nem seus fins. Apenas afirma estar embasada na evolução de pesquisas nas áreas biológicas da neurociência, neuroimagem, genética, como se isso fosse condição suficiente no que tange à produção de ciência. O manual descreve apenas que transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, e se caracterizam por “déficits no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2013, p. 31).

Estaria o prefixo *neuro* antes de “desenvolvimento” naturalizando, de forma indevida, uma prevalência do biológico sobre o desenvolvimento? Dunker (2018) afirma que o DSM-5 faz um rompimento com qualquer tradição psicopatológica que tente pensar o diagnóstico a partir de uma hipótese que articule variantes e contextos sociais em sua determinação, nem que dê algum nível de inteligibilidade ao conjunto de signos que se expressam como sofrimento, acompanhado de fundamentação em uma filosofia do sujeito, com suas implicações éticas e epistemológicas. Contudo, afirma o autor, o DSM não é isento dessas implicações teóricas, mas elas jamais serão assumidas. “O centro dessa problemática é deslocado para o campo genérico da fundamentação das ciências biológicas” (Dunker, 2018, p. 318).

Para Lima (2020, p. 68), “o acréscimo do radical *neuro-* significa a ruptura com o compromisso ‘não etiológico’ consagrado no DSM-III, por agora incluir explicitamente a origem ou localização cerebral na nomeação do grupo diagnóstico”, de modo que, na prática, seja cabível desprezar a riqueza descritiva de uma situação psicopatológica, que se estrutura a partir da intersubjetividade e das experiências e o sentido atribuído por cada sujeito.

O efeito disso é o rompimento com a racionalidade que liga a patologia mental aos modos de subjetivação de cada época histórica. Também parece não considerar a totalidade dos desdobramentos das descobertas na área da epigenética e neuroplasticidade, que dão suporte para pesquisas psicanalíticas sobre estruturação psíquica precoce, que, sustentando a distinção entre maturação, crescimento e desenvolvimento, reconhece o entrelaçamento decisivo dos fatores biológicos e ambientais na produção da psicopatologia, na medida em que o ambiente pode ser organizador ou desorganizador do desenvolvimento. Se a subjetividade não se constrói sem um cérebro, tampouco ela brota somente porque o cérebro funciona bem.

É digno de nota que, na infância, a via privilegiada de comunicação é o corpo. Isso é uma característica da infância e não da patologia, pois os recursos simbólicos, sustentados pela linguagem e pela fala, ainda não estão amplamente desenvolvidos. Assim, quando algo não está bem com a criança, é no gesto corporal espontâneo que isso se anuncia/denuncia aos olhos do adulto, que o lê como comportamento. Quanto menor a criança, mais necessita do outro para traduzir o que se passa consigo. Quanto menor a criança, maior a mobilidade da formação psicopatológica que apresenta.

O modelo de leitura clínica do DSM-5 em termos de neurodesenvolvimento induz a atrelar toda a psicopatologia da primeira infância a problemas de origem neurológica, tornando invisível o nexo de dependência da patologia mental com os modos de subjetivação e de socialização, ainda que ele exista (Dunker, 2018). A lógica é a de que o conflito psíquico, que sempre guarda uma dimensão de resposta ao outro social, é apagado e extirpado do campo, para dar lugar à categorização sintomática e dimensional, em níveis dentro do espectro, que resulta no afrouxamento das categorias diagnósticas, borrando as fronteiras do normal e do patológico (Frances, 2016; Vasen, 2011). O atual aumento de diagnósticos em crianças está diretamente relacionado à modificação no padrão diagnóstico e é uma das causas da medicalização e patologização da infância (De Carli, 2018). A esse respeito, Dunker (2018, p. 319) adverte:

Diversos estudos têm mostrado que essa forma de pensar no diagnóstico infiltra, sob a égide da abordagem científica (Coser, 2010) e da exclusão das considerações sociais, um conjunto de interesses bastante específicos, que vai das indústrias farmacêuticas (Breggin, 2008) aos centros de formação e pesquisa universitária e seus sistemas de financiamento, a padronização global das formas de sofrimento (Watters, 2010), à cultura do desempenho nas empresas (Ehrenberg, 2010) e nas escolas, além do barateamento da saúde pública para o Estado, que se desincumbe de estratégias mais dispendiosas ao custo de uma medicalização massiva e crônica dos pacientes. Mostramos, em outro lugar (Dunker, 2011), como esse movimento constitui uma espécie de recusa, ou de foraclusão, da tradição clínica na qual o diagnóstico se formou em medicina e em psicopatologia. A experiência clínica, cujo procedimento metodológico fundamental é a construção do caso clínico, cuja história se confunde com a história do sofrimento coletivo e cuja antropologia condiciona suas estratégias de intervenção, vê-se recusada por essa nova maneira de normatizar, segmentar e administrar o campo do patológico.

O modelo de descrição e categorização proposto no DSM-5, nos alerta Safatle (2021), segue a tendência assumida fortemente a partir do DSM-III, que surgiu após a ascensão do neoliberalismo, na década de 70, em nome da defesa de um tal “salto tecnológico”, com o advento da farmacologia. O rompimento profundo com o sofrimento do sujeito é alienante pois rompe também com o que dá lugar à “consciência da dimensão conflitual dos processos de

socialização próprios da sociedade capitalista” (Safatle, 2021, p. 34). Nesse sentido, o DSM não pode ser considerado um manual “neutro”, pois essa modalidade de diagnosticar o sofrimento “retira [do sofrimento] seu potencial crítico e emancipatório” (Silva Junior *et al.*, 2021, p. 166), levando à individualização e ao silenciamento.

Logo, pela via da biologização, a perspectiva hegemônica de diagnóstico e de intervenção clínica oculta a influência do sistema de valores da cultura e do tempo em que vivemos, fazendo-nos acreditar que estamos diante de tipos clínicos naturais, e, por consequência, não haveria por que considerar a complexa teia dos sistemas de influência que inclui a cultura, a moral, a política e a racionalidade econômica (Safatle, 2021).

3.5 Um caso paradigmático que afeta a psicologia na e com a educação: considerações psicanalíticas

Apresentar aspectos que levantam questões sobre uma prática hegemônica certamente é uma tarefa complexa, porém necessária. O modo como se tem conduzido a *neurologização* das dificuldades das crianças, tanto pelos médicos, por profissionais da psicologia, pelas escolas e pelos pais, precisa ser, no mínimo, discutido e problematizado. Temos toda uma geração de crianças, o ponto mais frágil, à mercê desse processo.

Pensemos agora com base em uma experiência concreta. Consideramos ser desde um lugar dessubjetivado que uma criança de 9 anos, num primeiro encontro conosco, responde assim ao nosso convite para dizer algo sobre si mesma: “eu sou bipolar”. Considerando a discussão levantada anteriormente, podemos pensar que é possível que muitos profissionais da psicologia entendam sua resposta numa perspectiva cognitivista, como uma qualidade de consciência dessa criança com sua condição “real”, e que saber seu diagnóstico seria o ponto de partida necessário para sua melhora. Seus comportamentos, elencados como signos psicopatológicos, são a evidência cabal de que há um transtorno psiquiátrico e a partir daí tais profissionais se posicionarão diante dessa criança. Outros, com formação humana e psicanalítica, irão se inquietar ao escutá-la expressar-se assim. Talvez se comovam, diante do empobrecimento do mundo psíquico dessa criança, a partir de uma genuína preocupação sobre o quanto os desajustes comportamentais, plasmados em um diagnóstico psicopatológico, podem servir como um espelho identificatório, limitante para a organização de sua nascente identidade.

Seguindo esse raciocínio, o segundo grupo pode reconhecer os efeitos da patologização da infância em curso, permeada pela neurocultura e naturalizada na frase: “eu sou meu

transtorno”, tal como o reducionismo antropológico presente na noção de sujeito cerebral (Ehrenberg, 2009 [2004]; Ortega; Vidal, 2007) que faz parecer evidente a afirmação: “você é o seu cérebro”. A patologização aparece quando a criança é olhada de forma plana e superficial, e o que se destaca em primeiro plano nessa avaliação são comportamentos. O objetivo da psicóloga que recebe esta demanda, quando atravessada pela lógica neurocêntrica, passa a ser testar, para quantificar e definir a qual categoria de transtorno os sintomas melhor se ajustam, relacionando e listando quais déficits cognitivos ela tem. O passo seguinte, apesar de que sabemos que existem outras dimensões importantes, ligadas aos vínculos afetivos e a sua história, para os quais ela responde com sua forma de existir, é listar os comportamentos desajustados/deficitários e correlacioná-los a sintomas de quadros psicopatológicos. O efeito mais direto disso é localizar na criança todo o problema: isolamos ela de seu contexto relacional para explicar o que ela tem, tal como o médico, que faz a assepsia do campo antes da operação, para evitar contaminação. Conseguimos observar aí a medicalização dos processos psíquicos em curso, que transpõe diretamente o procedimental médico para o campo das ciências humanas, que, ao contrário, lida com o subjetivo.

Assim, somos induzidos ao erro de minimizar a importância das relações da criança com suas pessoas importantes, na composição da produção dos conflitos e sofrimentos que a acometem e se manifestam em comportamentos. Nessa perspectiva, que privilegia o “neuro”, esse encontro da psicóloga com a criança resultará em um laudo; como resultado de um processo avaliativo, este chegará até a escola trazendo uma hipótese diagnóstica ou com um diagnóstico nosológico nas bases do DSM-5, e com recomendações sobre como “trabalhar”/“treinar” crianças com o tal transtorno para que melhorem o desempenho e o comportamento. Note-se que “desempenho” e “comportamento” são termos que foram capturados pela lógica neoliberal. A neuropsicologia individualiza a dificuldade, localizando-a no cérebro da criança. Seu efeito direto incide na desresponsabilização do adulto experiente de sua função primordial e prioritária: pais e professores, ambos destituídos de suas funções ordenantes e humanizantes, pois para problemas cerebrais existem os medicamentos e as terapias, feitas pelo especialista. A individualização e responsabilização da criança por seu sofrimento (“você é bipolar”) constitui uma grave desarticulação da rede biopsicossocial. Seu resultado é a solidão.

Dar primazia à relação do sujeito com seu cérebro na compreensão da dificuldade da criança é reducionista na medida em que ela atende bem ao quesito “bio”, mas produz como efeito a descaracterização do lugar do psicossocial na produção dos desajustes, ou seja, o fator intersubjetivo. A individualização neoliberal das dificuldades não ficará sem consequências

para o porvir dessa criança, que amplia sua solidão frente ao que tem que dar conta dentro de si mesma e que, para isso, precisa desenvolver recursos internos. Ela desvia a criança das condições de simbolização do vivido e inscrito na memória, que é construído na relação intersubjetiva⁵⁸ com seus outros significativos. Isso tende a produzir, na vida psíquica, consequências que, “a olho nu”, podem passar despercebidas pelos adultos em seu entorno. Para estes, são quase imperceptíveis, pois colocam para a criança desajustada que o problema é dentro dela, em seu cérebro, e que o entorno pouco pode fazer de efetivo, que não seja propor treinos cognitivos para que se ajuste. A sexualidade infantil e o desejo da criança, elemento fundante e fundamental da constituição psíquica, cai em desconsideração, muito embora é o que realmente lhe traria potência para se articular em torno de si mesma como alguém com valor. Toda criatividade brota disso.

O que os olhos não veem, o coração não sente? Ou tratar-se-ia de uma incapacidade de sentir e de experimentar em si mesmo algo do outro? Deixar-se sensibilizar pelo estranho do outro em si mesmo; tolerar afetar-se e trabalhar com o outro dentro de si para devolver-lhe um sentido novo, que abra novas possibilidades, pode ser um bom caminho. Ele configura-se como artesanal, impossível de repetir e fabricar em série, mas um caminho.

A articulação e a consideração com a vida de relação da criança com seus outros significativos parece ser o ponto central que diferencia um modelo de escuta, avaliação e intervenção, onde prevalece o “psico”, de outro, no qual o “neuro” vem antes. Este é um dos pontos de nossa atenção e de nossa crítica, quando se trata de sujeitos em estruturação, crianças e adolescentes, e especialmente quando necessitamos articular nosso trabalho com a educação, com a escola, com os professores, com a família, etc.

Sustentamos que não se pode perder de vista que a criança que tomamos em avaliação está vivendo o tempo de se estruturar psíquica, subjetiva e cognitivamente, e ela depende de seu entorno para que esse processo aconteça, ainda que tenha uma condição cerebral ou orgânica hígida. Pesquisas em neurociências, sobre plasticidade neuronal e epigenética⁵⁹, demonstram que desenvolvimento neuronal e desenvolvimento psíquico, no campo do outro, se dão entrelaçados. Um não avança sem o outro. E psíquico não pode ser reduzido a cognitivo. Tampouco se desenvolve fora do laço inter-humano, fora da intersubjetividade.

⁵⁸ É preciso distinguir relação intersubjetiva, sujeito-sujeito, onde há a consideração pela criança como sujeito de saber e de desejo, com uma história singular, de uma relação sujeito-objeto, voltada a avaliar para indicar a melhor forma de adaptar seu comportamento à cultura neoliberal.

⁵⁹ Diz respeito à reformulação do paradigma genético. Para aprofundamento, recomendamos a leitura do artigo de Freitas-Silva; Ortega (2014).

Uma das questões centrais que precisamos ter em consideração é a de que o ser humano constrói sua identidade a partir das representações de si mesmo que são ofertadas pelo seu entorno, pelas pessoas que lhe são importantes. Assim, diagnósticos acabam servindo de espelho e entregando um sentido empobrecido para a pergunta: “quem sou?”.

Nessa direção, é importante manter abertura ante às questões: o que resulta para a criança quando uma avaliação psicológica cinde as suas dimensões biopsicossociais e se detém ao cerebral e ao cognitivo, num tempo tão inicial da vida quanto a infância? E para o adolescente? E qual os efeitos dela sobre os adultos que tem papel constitutivo para aquela criança? E para o adolescente? E qual a posição da escola diante disso? A quem interessa a redução ao neurocentrismo?

Não precisamos ler o laudo para termos ciência de que o manejo clínico, na cena citada, não está calcado nos princípios humanistas e psicanalíticos e reflete uma compreensão clínica neurocêntrica e superficial de que o sofrimento psíquico se atenua mediante a informação ao paciente sobre seu quadro clínico. Preservar a noção de intersubjetividade põe em jogo a ética freudiana, inspirada na inclusão do semelhante humano. Contudo, intervir sustentando-se no conceito de intersubjetividade, implica enxergar a relação com o outro e enxergar-se nessa relação, lançando nosso olhar para além do comportamento, para além do fenômeno, para além do barulho.

Reconhecer como parte do processo todos os atores educacionais e familiares envolvidos com a criança, escutá-los e com eles dialogar, buscando construir uma verdadeira rede de suporte para o desenvolvimento dos aspectos em atraso ou dificuldade, bem como o que nos inclui nessa rede, é um meio de matriciar pais e escolas, na direção de produzir processos não-medicalizantes e despatologizantes. Assim, oferta-se um caminho alternativo de cuidado com tais situações; reconhecendo os momentos de profundo sofrimento de cada criança, talvez possamos produzir infâncias e adolescências menos empobrecidas psiquicamente: mas sim enriquecidas, que permitam sonhar com um futuro bom, ainda que existam dificuldades.

Discutimos, nesse capítulo, a distinção entre a teoria de sujeito própria do pensamento cartesiano e seu contraponto, as teorias que consideram a intersubjetividade como fundamento dos processos de subjetivação, demonstrando que, a cada uma delas, resulta um tipo de desdobramento. O modelo cartesiano de pensamento, regido pelas leis da natureza, ao se aproximar do sujeito, interpela-o pela mesma lógica que faz com os elementos da natureza, considerando-o a partir de ciclos previsíveis e matematizáveis, desvalorizando o histórico-vivencial. Logo, o conhecimento de si mesmo e do outro se alcançariam pela via do pensamento

racional/cognitivo, da mesma forma que se apreende o mundo objetivo e concreto. Isto conduz a uma compreensão reducionista da subjetividade, que, ao anular a complexidade e a historicidade do ser humano, alia-se à racionalidade neoliberal e à neurocultura, fomentando-as. Mostramos como a noção de intersubjetividade desconstrói essa compreensão, na medida em que não despreza o corpo e seu funcionamento biológico, mas reconhece na alteridade o elemento constitutivo da subjetividade, sustentando que é no encontro com o outro que o sujeito advém. Decorre disso a distinção entre maturação e constituição psíquica, que é fundamental na compreensão da teoria da constituição psíquica proposta pela psicanálise, a qual iremos adentrar a partir de agora.

4 A INTERSUBJETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA PRECOCE: A TEORIA PSICANALÍTICA DO SUJEITO

Dedicaremos os próximos dois capítulos ao conceito de intersubjetividade, que é o coração teórico desta tese, uma vez que constitui o eixo em torno do qual se organizam as condições para a fundação do sujeito⁶⁰. Tendo origem no pensamento filosófico, a noção de outro como prioridade na constituição do psiquismo foi assumindo lugar decisivo na psicanálise contemporânea, de modo a não podermos prescindir do conceito de intersubjetividade para pensar a clínica, a intervenção e o contexto social. A esse respeito, observa Hornstein (2003, p. 15): “hoy, al descubrir lo intersubjetivo (en el devenir del sujeto y en la trama objetal actual)... ¡estamos descubriendo la pólvora! Lo intersubjetivo es una conquista actual y a la vez un fundamento freudiano”. Nosso percurso neste tema busca construir hermeneuticamente uma leitura original, a partir da psicanálise, do tema da intersubjetividade, ou seja, aquela na qual o outro fora de mim vem a tornar-se um outro em mim, convertendo-se no eixo estruturante tanto da subjetividade como do inconsciente e, sobretudo, buscando estender os efeitos desse processo em todos os sujeitos envolvidos que partilham da experiência intersubjetiva, como um processo de mão dupla⁶¹.

Ainda que o termo intersubjetividade nunca tenha sido explicitado por Freud propomos, com Coelho Junior (2002), Coelho Junior e Figueiredo (2004) e Reis (2012), que é possível encontrá-lo como um operador fundamental na obra freudiana. Nesse capítulo vamos rastrear as formas germinais do que veio a ser noção de intersubjetividade a partir de Freud e sua contribuição para compreender a estruturação psíquica precoce. Para isso, vamos partir de dois de seus primeiros textos, considerados por ele como pré-psicanalíticos: “Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico”, de 1891, e o ponto em que descreve a experiência de satisfação, no texto “Projeto para uma psicologia científica”, de 1895, fazendo-nos acompanhar, na leitura, comentadores reconhecidos que podem auxiliar no objetivo de desenvolver essa rede conceitual. No capítulo seguinte, vamos discutir a intersubjetividade entrelaçada aos conceitos freudianos de narcisismo e identificação para compreender a origem do Eu, aportando contribuições de Lacan e Winnicott. Esse procedimento é central para sustentarmos a partir de

⁶⁰ Nossa posição diante da teoria psicanalítica alinha-se à concepção exógena da fundação da tópica psíquica, ou seja, pela relação como o outro.

⁶¹ Aqui não será objeto de estudo a importante vertente psicanalítica que reconhece a intersubjetividade como o interjogo dinâmico que se dá na experiência psicanalítica entre analista e paciente. Sobre esse viés, há importantes pesquisas que partem dos conceitos freudianos de transferência e contratransferência articulando-os a noção de intersubjetividade.

qual eixo teórico é possível conceber uma intervenção intersubjetivante e em que sentido ela pode ser considerada válida no trabalho extramuros, no espaço escolar. Além disso, a busca pela construção da noção de intersubjetividade a partir da metapsicologia psicanalítica tem o objetivo de produzir uma depuração conceitual, de modo a não correr o risco de que seu sentido resvale para a lógica de uma psicologia social estruturante ou que se reduza, conforme Bleichmar (2015), para a um interacionismo intersubjetivista desarticulado dos pressupostos freudianos de base.

Até aqui, sustentamos que as relações intersubjetivas são constitutivas da subjetividade e que não há constituição de sujeito fora do laço social primeiro, representado pela relação com o outro. Vamos denominar essa compreensão da constituição de sujeito pela intersubjetividade de vertente clássica. Em nossa articulação do conceito de intersubjetividade, que se estende ao capítulo seguinte, contudo, é nosso objetivo, também, dar destaque a outra vertente existente na psicanálise, mais debatida quando se trata da relação analista-analisando e menos sistematizada nos estudos referentes à constituição psíquica, embora igualmente decisiva. Assim, a ideia é discutir o tema a partir de uma dupla vertente para a expressão intersubjetividade: uma que, a título de estudo, chamaremos vertente clássica, na qual o sujeito se constitui na relação com os outros, nunca sozinho; e uma versão que coloca acento no aspecto de que o efeito constitutivo da relação intersubjetiva é mútuo. Esta perspectiva abre um campo de sentidos diferente do anterior, ao propor que, numa relação intersubjetiva, não apenas o adulto constitui a criança, mas ambos estão sendo subjetivados dentro de um mesmo processo, embora em posições distintas e em tempos diferentes.

Consideramos que, com base nessa dupla vertente, o conceito de intersubjetividade permite pensar de forma singular a relação que se produz numa intervenção psicanalítica na escola, aprofundando o sentido do nosso fazer, no qual aquela mesma intervenção que busca produzir uma experiência transformadora no “estudante-problema” termina por conduzir a uma mudança em todos aqueles que dela participam: professores, coordenadores, gestores, incluindo aí a instituição e a nossa própria transformação.

4.1 Extratos do texto freudiano *Sobre a concepção das afasias*

Rastreando os primeiros indícios de uma concepção intersubjetivista da constituição psíquica em Freud, encontramos seu primeiro livro, *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico*, de 1891. Ele apresenta um estudo crítico sobre a concepção neurológica das afasias, que são patologias da linguagem compreendidas na época como fruto direto de lesões corticais

em áreas específicas ligadas à linguagem – como as áreas de Wernicke e de Broca – e, portanto, localizáveis anatomicamente. Os grandes neurologistas da época de Freud defendiam a *teoria das localizações cerebrais* como explicação para os distúrbios de compreensão e de articulação da linguagem. Mais do que questionar, Freud rompe com essa tradição neurológica ao sustentar que o funcionamento da linguagem e de seus distúrbios não podem ser bem explicados somente pela anatomia e fisiologia cerebral, introduzindo a distinção entre patologias ligadas à lesão do tecido e patologias da função, uma de suas grandes contribuições.

A abstração precisa de Freud o retira da concretude neurológica e permite vislumbrar a linguagem como uma função complexa e associativa, que, ao entrelaçar múltiplos campos corticais e estar na dependência daquilo que vem do mundo exterior para existir, funciona como um legítimo *aparelho de linguagem*⁶². A noção da linguagem como aparelho remete ao modelo de funcionamento complexo, composto por vários órgãos e áreas cerebrais diversas que, relacionados entre si, exercem, como uma rede, essa função vital.

Vemos nesse texto a preocupação de Freud em denunciar os limites de uma concepção unicamente biológica para a linguagem e suas patologias, recusando uma teoria simplista e reducionista para processos reconhecidamente complexos. Para isso, inaugura um vocabulário teórico e propõe abstrações estruturais e funcionais para a compreensão dos processos da linguagem e do psiquismo (Tavares, 2016), dando um passo decisivo do fisiológico ao psíquico.

Não adentraremos em todos os pontos da discussão apresentada no texto, que é riquíssima, mas nos interessa recuperar os primeiros elementos que permitem pensar o lugar dado por ele à experiência da intersubjetividade, a forma como ela aparece ali esboçada quando trata da estruturação da linguagem infantil como intimamente articulada com os processos de constituição subjetiva.

Quando Freud analisa as etapas da formação do aparelho de linguagem, ele o faz a partir da noção de *representação de palavra* e de *representação de objeto*. O conceito de representação⁶³ é estruturante da metapsicologia freudiana na acepção de que, “aquilo que se

⁶² Essa noção de aparelho de linguagem conduz à noção de representação de palavra e representação de objeto, na medida em que não há palavra sem representação e sem memória. Estas noções, em escritos posteriores, serão a base da constituição do inconsciente. Aqui, Freud está trabalhando com uma compreensão do aparelho de linguagem que não recusa o tecido fisiológico que lhe dá suporte, mas a ele é dado o lugar de correlato do processo psíquico. Assim, reconhece não haver entre a fisiologia e o psíquico uma relação de causalidade, mas, nas palavras de Freud (2016 [1891], p. 78), de um “concomitante dependente”. A complexidade está na medida em que as representações se associam e encadeiam como um processo, a partir de uma imbricada rede de representações que entra em associação.

⁶³ Representação permite pensar os sistemas intrapsíquicos para além do sistema neuronal, estruturado como um sistema de memória inscritas no tecido psíquico, inicialmente como traços mnésicos, passíveis de serem representados. A teoria da representabilidade psíquica ingressa como condição da estruturação subjetiva, uma vez que as marcas da experiência vivida, inscritas no psiquismo (como quantum de afeto), precisam níveis de ligação

representa, forma o conteúdo concreto de um ato de pensamento” e designa, “em especial a reprodução de uma percepção anterior” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 448). Segundo Freud, a representação é condição da palavra. Assim ele afirma que “para a Psicologia, a *palavra* é a unidade da função de linguagem, uma representação complexa que se apresenta como um composto de elementos acústicos, visuais e cinestésicos” (2016 [1891], p. 97, grifo do autor). É muito interessante examinar essa composição da palavra, buscando entender o que Freud quer dizer com os elementos visuais e acústicos dela, uma vez que a palavra ganha um estatuto representacional que vai muito além dos processos motores presentes no dizer. O motor é apenas um de seus elementos. Ao incluir a dimensão do elemento visual e do elemento acústico na composição da palavra, podemos supor que Freud posiciona a criança que está estruturando sua linguagem em íntima relação intersubjetiva com outro que lhe fala; um outro a quem a criança não apenas ouve dizer, mas por quem é olhada e olha dizer, detectando expressões e intenções: um elemento visual, uma imagem, sensações diversas que ali se despertam e que irão se inscrever no incipiente tecido psíquico e comporão dentro de si a condição singular da linguagem. A fala, posteriormente, irá implicar a captura dessas marcas inscritas, com base nas possibilidades representacionais da criança, ligando-se a seus processos de constituição egoica, de subjetivação e intersubjetivação.

Na sequência do texto, Freud afirma que a representação de palavra é composta por quatro partes: a imagem de som, a imagem visual das letras, a imagem do movimento da fala e a imagem do movimento da escrita. Contudo, quando se adentra no “mérito do provável processo de associação que acompanha cada uma dessas tarefas da linguagem” (Freud, 2016 [1891], p. 97), a composição ganha em complexidade. A partir daí, Freud oferece uma apresentação interessantíssima sobre os processos iniciais de aquisição da linguagem, onde parece dizer que, para compreender a complexidade, é preciso apropriar-se dos passos da sua constituição na criança. Diz o autor:

Aprendemos a falar na medida em que que associamos uma *imagem de som de palavra* com uma *sensação de inervação de palavra*. Após falarmos, encontramos em posse de uma *representação de movimento da fala* (sensações centrípetas dos órgãos da fala), de tal modo que a *palavra* é para nós, em seu aspecto motor, duplamente determinada. De ambos os elementos determinantes, o primeiro, a representação da inervação de palavra, parece possuir o menor valor do ponto de vista psicológico, e pode-se questionar sua ocorrência como fator psíquico. Além disso, após falarmos, obtemos uma *imagem de som* da palavra falada. Enquanto

e representação que, ao lhe dar índices de qualidade, armam sentidos para a existência singular do sujeito. Os traços de memória necessitam ser representados pelo sujeito, num processo de apropriação do si mesmo já inscrito. Por isso, a distinção de representação de objeto (coisa) e representação de palavra é um conceito central, que foi aprimorado por Freud ao longo de sua obra e tema sobre o qual os psicanalistas se debruçam.

ainda não tivermos consolidado nossa linguagem, essa segunda imagem de som não precisa ser igual à primeira, mas somente estar associada a ela. Nesse nível (do desenvolvimento da linguagem infantil), servimo-nos de uma linguagem criada por nós mesmos, comportamo-nos, então, como pacientes com afasia motora, na medida em que associamos diversos sons de palavras estranhos com um só som produzido por nós mesmos (Freud, 2016 [1891], p. 97-98, grifos do autor).

Assim, Freud situa a complexidade implícita na constituição da linguagem falada, uma das três grandes aquisições da primeira infância⁶⁴. A palavra como função de linguagem, para poder ser enunciada, precisa ter um lugar de representação psíquica, que liga a imagem de som da palavra com a representação de movimento da palavra falada. Freud também refere que há um tempo anterior à aquisição da fala, ou seja, um tempo anterior ao dizer da palavra representada que veicula um sentido. Nesse tempo anterior, a criança se comporta como se tivesse uma afasia motora, pois une sons diversos sem necessariamente ter a preocupação com o sentido daquilo que é emitido, sem a preocupação de se fazer entender ao outro. Emite sons como puro exercício de prazer, exercício este que é intensamente compartilhado pelo seu adulto cuidador, ainda sem intencionalidade comunicativa. Segundo Freud (2016 [1891], p. 98),

Aprendemos a *linguagem dos outros* na medida em que nos esforçamos para tornar a imagem de som produzida por nós o mais semelhante possível ao que deu ensejo à inervação da linguagem. Aprendemos assim a repetir [Nachsprechen] (grifos do autor).

Aqui, é fundamental a ideia de que “aprendemos a linguagem dos outros”, ou seja, o que vem primeiro e é recebido pela criança, entra pelos seus ouvidos, é a palavra do outro, que ela tenta repetir. O adulto que cuida da criança oferta leite, higiene, colo, calor, amparo, aconchego, olhar e, sobretudo, palavras. Cada uma das ações desse outro vai entrando por todos os poros e orifícios da criança e, a partir daí, inscreve-se no psiquismo como um registro mental ou imagético. Talvez seja por isso que Freud inclua já, nesse texto tão inicial, a imagem como parte da palavra representada. Podemos localizar aí o rosto do adulto falando com a criança, olhando para ela enquanto lhe fala e sendo visto por ela, por sabermos o quanto essa experiência é fundante para o psiquismo nascente e a inscrição da linguagem.

⁶⁴ A marcha bípede e o controle esfínteriano, junto da fala, são as três grandes aquisições da primeira infância.

4.1.1 O encontro com outro aparelho de linguagem

Garcia-Rosa (1991, p. 40) interpreta esse ponto enlaçando-o aos efeitos de sujeito que o encontro com a linguagem do outro produz:

Freud deixa claro, em várias passagens do seu texto, que o aparelho de linguagem (assim como o que futuramente ele denominará *aparelho psíquico*) não está pronto no ato do nascimento indivíduo humano, mas que é algo que se constrói, “peça por peça”, pela aprendizagem. Essa construção não se faz, por sua vez, sem uma relação com o *outro*, não propriamente numa relação com o mundo, mas numa relação com um *outro aparelho de linguagem*.

Com Garcia-Rosa, constatamos a radicalidade da posição freudiana quanto à inclusão do outro na *relação* com a criança como um *outro aparelho de linguagem* de quem se recebe a palavra. Conforme Cezar (2020, p. 29), “pela mediação do outro, nos chegam as palavras e as coisas, nos chegam também os atos motores que acompanham as palavras, as expressões do rosto que chegam junto enquanto as palavras são emitidas, o olhar que a sustenta e entrega, movimentos vitais do semelhante humano”. A condição da aquisição da linguagem é, portanto, a de um encontro entre dois aparelhos de linguagem. Contudo, esse encontro é marcado por uma assimetria radical: um aparelho que sabe falar e está apropriado do simbólico, dirige-se àquele que, num primeiro momento, nada entende e nada fala. Esse outro que envia e entrega a palavra, o faz transmitindo junto dela toda a carga libidinal que ela veicula de si mesmo, e esse é o elemento que complexifica o campo intersubjetivo.

Assim, podemos compreender que este outro aparelho de linguagem é aquele que simboliza o bebê quando fala com ele, aquele que quer coisas ao seu respeito, que lhe envia palavras endereçadas, carregadas de enigmas e desejos. Essa é a dimensão sexual que circula no interior da íntima relação do cuidador com o bebê, e que funda a vida psíquica do bebê. Aqui, fundar está proposto tanto no sentido daquilo que dá início e cria algo, mas também na acepção de assentar as fundações de uma construção: as palavras que o bebê recebe nesse contexto libidinal vão deixando marcas acústicas, visuais e cinestésicas que vão se depositando no psiquismo incipiente, como signos de percepção, para posteriormente inscreverem-se psiquicamente, tal como Freud descreve na Carta 52 da correspondência com Fliess (Freud, 1996 [1987]).

O outro aparelho de linguagem, em relação com a criança, a introduz num mundo de trocas simbólicas e viabiliza a aquisição da linguagem. Garcia-Rosa (1991, p. 40) observa que “ambos, o aparelho de linguagem e a própria linguagem, não têm por objetivo um saber sobre o mundo, mas o tornar possível articular com um outro, saberes que se constituem na e pela

linguagem”. Se pensamos nos movimentos iniciais de aquisição da linguagem, a produção da palavra que se recebe, composta por um dizer que se repete várias vezes e, ao ser dito de novo, vai produzindo articulações com a palavra recebida que, num movimento de trocas, será depois devolvida ao outro. Isto implica um complexo intersubjetivo de associações que envolvem a musculatura, o olhar, a imagem acústica, os sons, os movimentos. Não se trata de um ato mecânico de adestramento que implica simplesmente ouvir e imitar – coisas que entram pelos sistemas sensoriais para depois serem emitida pela articulação motora da voz – mas o profundo endereçamento daquelas palavras ditas à pequena criança, ao ponto de ser quase impossível imaginar que uma criança possa falar como efeito de imitação de uma linguagem mecânica ou produzida por inteligência artificial.

4.1.2 *Uma realização intersubjetiva*

Outro aspecto riquíssimo dessa última passagem freudiana é quando ele afirma que a linguagem do outro é apreendida mediante um esforço que a criança precisa fazer para tornar o que diz compreensível *ao outro*. Isso parece colocar a aquisição da fala sob duas condições: 1) aquela de que, a partir de si mesma, exista inscrito no bebê/criança um *outro* a quem endereçar suas vocalizações; 2) aquela de que a criança esteja no lugar ativo e desejante para assumir sua palavra e se fazer entender. Aqui estamos no núcleo do processo de subjetivação. Nesse sentido, afirma Cezar (2020, p. 30) ao discutir esse texto freudiano:

A linguagem se adquire numa construção que depende da experiência vivida e que está determinada historicamente desde o princípio. O aspecto original da teoria de Freud é que a linguagem aparece como fator da subjetividade. A fala não é um ato de fonação, é um ato de sujeito.

Assim, é importante destacar duas consequências desse primeiro texto freudiano: 1. ao defender que a estruturação da linguagem vai além do substrato neurológico, Freud reconhece na linguagem, mais do que uma consequência, um efeito sobre o psiquismo, traçando um primeiro esboço que permite pensar a estruturação psíquica e a inscrição do vivido como experiência constitutiva pela noção de representação palavra e representação objeto, ambas ligadas aos processos de subjetivação; 2. ao afirmar que aprendemos a “linguagem dos outros”, torna claro que o aparelho de linguagem só pode ser adquirido a partir da relação com outro aparelho de linguagem, trazendo ao primeiro plano o terreno da intersubjetividade, da constituição subjetiva no enlace com o outro, com o semelhante humano em posição

assimétrica, o aspecto central daquilo que chamamos processo de intersubjetivação. Essa compreensão, que entrelaça linguagem, psiquismo e presença do semelhante permite-nos encontrar no texto sobre as afasias as sementes da noção de intersubjetividade na vertente clássica.

4.2 A experiência de satisfação: marco fundante do psiquismo no enlace com o adulto

Em 1895, no texto *Projeto para uma psicologia científica*⁶⁵, Freud (1996[1895]) descreveu a *experiência de satisfação*, considerada um marco fundante do psiquismo que dá ensejo aos desdobramentos centrais do conceito de intersubjetividade em psicanálise. Vamos agora acompanhar hermeneuticamente o pensamento do autor nessa passagem já consagrada pelos psicanalistas que discutem a estruturação psíquica precoce. Com uma linguagem ainda fisicalista, o autor, ao descrever como se inscreve, no organismo incipiente do bebê, a experiência humana, termina por apresentar, de modo inequívoco, uma teoria de constituição do psiquismo precoce a partir da relação com o outro, portanto, na intersubjetividade em sua vertente clássica.

Nesse trecho que elegemos, Freud narra a cena prototípica de uma dupla mãe-bebê: um organismo humano nos tempos mais precoces da infância – organismo que é incapaz de dar conta, por si próprio, dos estímulos que recebe do ambiente – e a pessoa experiente, aquela que é capaz de efetuar ajuda. Embora ele não use os termos *bebê* (organismo) e *mãe* (pessoa experiente), duas coisas ficam claras: que se trata aqui dessa dupla e que ele está narrando o que a psicanálise atualmente chama de *função materna*⁶⁶. A condição de desamparo do bebê coloca-os em relação. Tomando a descrição do modo como se dá o encontro primordial do bebê com a pessoa que lhe cuida, é possível sustentar que aqui estão as bases daquilo que chamamos de troca intersubjetiva inicial. Narrar sem romantismo, mas com clareza as condições e a delicadeza desse encontro que é parte da vida cotidiana do ser humano, parece-nos ser o grande mérito desse texto. Assim, Freud (1996 [1895], p. 370) afirma:

⁶⁵ Texto nunca publicado em vida por Freud. Foi encontrado o manuscrito, preservado nas cartas enviadas ao seu amigo Wilhelm Fliess, e recuperado por sua amiga Marie Bonaparte. Segundo Garcia-Rosa (1991), o que foi recusado nesse texto por Freud não foram suas principais ideias, mas possivelmente a linguagem neurológica nele utilizada. Os principais conceitos nele presentes são desenvolvidos posteriormente ao longo de sua obra. Nossa tarefa com ele é poder fazer uma leitura metafórica da ideia de neurônio como o componente mais elementar da estrutura do aparelho psíquico, este que pela primeira vez Freud teoriza como tal.

⁶⁶ Quando Freud, ao invés de mãe, chama de “pessoa experiente” a quem atende e cuida do “organismo humano”, marca de partida que se trata de uma “função” exercida pelo sujeito adulto que encarna, na relação com o bebê, o lugar de outro na constituição psíquica. Essa função, em geral, é feita pelas mães, nas não somente. Tem se discutido atualmente a função estruturante em relação ao papel de professoras em berçários e escolas de educação infantil.

O enchimento dos neurônios nucleares em Ψ terá como resultado uma propensão à descarga, uma urgência que é liberada pela via motora. A experiência demonstra que, aqui, 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 aliviante, visto que o estímulo endógeno continua a ser recebido e se restabelece a tensão em Ψ . Nesse caso, o estímulo só é passível de ser abolido por meio de uma intervenção que suspenda provisoriamente a descarga de Q_n 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. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação [*verständigung*⁶⁷], e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais.

Nessa passagem, Freud narra a condição de desamparo do organismo humano ao nascer: mediante uma necessidade que surge internamente no organismo incipiente, os níveis de tensão aumentam, e a forma que ele dispõe para dissipá-los, ineficiente, termina por reduzir-se às expressões ligadas ao desconforto: grito, choro e movimentos corporais desordenados. Com isso, coloca em relevo a incapacidade biológica do bebê humano, ao nascer, de seguir vivo por si mesmo. Precisamos, para tanto, do outro, de um gesto solidário dele para conosco.

4.2.1 A condição de desamparo convoca o adulto

Essa condição de absoluto desamparo é o que coloca em relação a pessoa experiente (o adulto/mãe) com o organismo humano (seu bebê), no sentido de prover uma ação específica que suspenda essa tensão de necessidade no bebê. Sobre essa cena cotidiana e trivial Freud põe sua lupa; descreve-a abstendo-se de usar os termos “mãe” e “bebê”, criando a possibilidade de pensar a partir de “lugares” que as pessoas envolvidas ocupam numa relação assimétrica, funções a realizar a partir desses lugares distintos. Podemos extrair, dessa proposição freudiana, as consequências que nos interessam destacar, consequências clínicas que se desdobram na direção de conceber os modos e as condições de nossa intervenção e seus processos de subjetivação e intersubjetivação.

⁶⁷ No alemão, *verständigung*, o termo é melhor traduzido como *entendimento*, e nesta tese será assim considerado. Conforme afirma Cezar (2020), a diferença fundamental entre os termos é que, ao utilizarmos *comunicação*, damos destaque ao “caráter pragmático da comunicação, como ato adaptativo instrumental”, enquanto que *entendimento* implica um esforço, “um trabalho de simbolização realizado tão somente pelo adulto nesse tempo” (Cezar, 2020, p. 45). Esse trabalho de simbolização do adulto nos interessa destacar.

Vamos examinar os lugares de cada um dos protagonistas dessa cena de encontro inicial. Sem a posição exercida pela pessoa experiente o organismo humano não teria nenhuma chance de vida. A vida humana existirá com a condição do entrelaçamento obrigatório com outra vida humana, que a tome em seus cuidados. Freud chama de *pessoa experiente* aquela que, pela condição de alteridade, volta sua *atenção* para um *estado de desamparo infantil* e pela necessidade da *ajuda alheia*. Tal ajuda ele chama de *intervenção*, e qualifica essa intervenção como uma *ação específica*, ou seja, uma ação promovida de tal maneira que dilua a tensão presente na criança sem deixar de considerar sua singularidade nessa cena.

Freud propõe uma estrutura que pode ser desenvolvida numa dupla perspectiva: tanto do aspecto constitutivo que assume a relação mãe-bebê, quanto da intervenção do psicanalista. A pessoa experiente volta sua atenção para o estado infantil de tensão/desordem/sofrimento humano e faz uma intervenção a partir de seu entendimento, sendo esta a ação específica capaz de produzir algum nível efetivo de ajuda, para aquele que sequer sabe que necessita dela ou daquilo que lhe solicita.

O adjetivo *experiente* dado ao adulto/mãe/psicanalista não é secundário. Em psicanálise, a diferença de saber⁶⁸ é a condição de possibilidade que põe em marcha o processo, tanto o da constituição psíquica quanto a da intervenção psicanalítica. O termo *pessoa experiente* refere-se ao adulto em posição de alteridade, que exerce uma função que tem a seu encargo a ação específica como movimento estruturante do psiquismo. Trata-se de uma ação específica com efeitos subjetivantes, construída a partir da relação intersubjetiva. Se dentro do adulto não estiver preservado o lugar de alteridade, ela não se dá. Pessoa experiente é aqui um conceito que remete a uma relação marcada pela diferença de saber com aquele com quem se estabelece a relação, que, entre mãe e bebê, até pode parecer dada e óbvia. Contudo, quando expandimos essa relação como protótipo das relações estruturantes em outros tempos da vida é preciso ter clareza sobre essa dimensão da alteridade.

No que se refere ao encontro da pessoa experiente com o incipiente organismo humano para aliviar a tensão – fome, frio, desconforto, dor – que flui de forma constante dentro do organismo, Freud afirma que uma “intervenção dessa ordem requer alteração do mundo externo”. Alteração no mundo externo significa que o adulto experiente irá se modificar para atender o bebê, e que algo precisa acontecer dentro do adulto para atender o bebê, sendo esse

⁶⁸ Aqui, há algo importante a diferenciar: em psicanálise, *saber* não é o mesmo que *conhecer*, ou *estar informado*. Saber está para além dos processos de cognição e dos processos secundários, mas está ligado ao inconsciente. Saber, em psicanálise, refere-se à apropriação, à elaboração e integração no Eu de suas próprias moções inconscientes recalçadas, e é essa a principal diferença que marca a posição de alteridade.

ponto fundamental para a construção da mutualidade do conceito de intersubjetividade, cujas sementes encontramos nesse texto freudiano.

4.2.2 *O desamparo do bebê coloca o adulto em trabalho psíquico*

A alteração do mundo externo indica uma transformação que precisa ocorrer primeiro dentro do adulto, a começar pela profunda comoção diante do reconhecimento do desamparo e da incapacidade que se encontra o bebê para viver, o que acaba por colocar inteiramente sobre o adulto as possibilidades de vida ou de morte desse bebê. Uma comoção que é fruto de uma identificação com o pequeno ser.

A identificação, que Freud define como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (Freud, 1996 [1921], p. 115), constitui o laço fundamental pelo qual alguém é capaz de se humanizar. Nessa estrutura inicial, primeiro, ela é unilateral e se dá dentro da pessoa experiente, que, comovida pelo estado de desamparo do bebê, olha para ele como alguém idêntico a si próprio, ainda que, em verdade, a realidade do bebê é a de não poder responder com reciprocidade ao que dele se demanda ou a tudo aquilo que recebe. Os recursos do bebê ao nascer não passam de um conjunto de reflexos básicos, insuficientes para sustentar a própria sobrevivência, que precisam ser perdidos para que, a partir deles e em seu lugar, os traços humanos surjam (Jerusalinsky, 2010), e isso é impossível sem a intervenção amorosa e humanizante da pessoa que se encarrega desse bebê.⁶⁹ Bleichmar (2011) afirma que é justamente pela identificação ontológica, aquela pela qual alguém reconhece o outro humano como sendo um semelhante, alguém de sua própria espécie, que sustentamos os laços civilizatórios.

Esse reconhecimento ontológico sensibiliza o adulto/mãe com tal intensidade que ele passa a prestar auxílio e a dar ao bebê recém-chegado, que ainda é um estranho, aquilo que entende que ele precisa, para satisfazer sua necessidade e garantir-lhe um lugar de pertencimento, inclusão e filiação.⁷⁰ São processos que escapam da razão consciente e

⁶⁹ O investimento libidinal e amoroso dos adultos sobre a criança, desde os tempos mais precoces da vida é chamado por Bleichmar (2015) de narcisismo transvazante, ou seja, a ligação amorosa e libidinal que se expande desde dentro do adulto, de seus aspectos narcísicos, e banha a criança, que precisa se instalar na relação precoce do bebê com seus cuidadores para produzir “a circulação da libido por vias colaterais e, junto disso, o freiamento das realizações pulsionais imperiosas e diretas” (Bleichmar, 2015, p. 73).

⁷⁰ Do contrário, quando esse laço identificatório se quebra, o efeito é de que “se rompe el pacto interhumano: ‘Este no es de mi especie’” (Bleichmar, 2011, p. 21), fraturando assim as condições básicas de humanização. Essa lógica está na base do *bullying*, nas escolas, mas também sustenta a xenofobia e todos os tipos de indiferença perante o outro.

mobilizam aspectos infantis recalcados no adulto que exerce a função materna, pelo contato com o profundo desamparo do bebê.

Aqui, o efeito mútuo da intersubjetividade está justamente no trabalho psíquico que o desamparo infantil do bebê nos convoca, ao qual estamos eticamente impedidos de recuar, e que conseqüentemente nos transforma. Essa convocatória, no mais das vezes, não é consciente, não se estabelece na troca de Eu para Eu. O sentido estruturante e transformador se dá justamente no efeito do outro que retorna sobre o adulto, quando o adulto trabalha sobre si mesmo para dar conta desse efeito.

A identificação ontológica permite que o bebê seja tomado em consideração enquanto outro, como um sujeito com as mesmas necessidades humanas sentidas pelo próprio adulto experiente. A mãe sente em si mesma a dor e o desconforto do bebê; identifica-se com ele, fala por ele, deseja por ele, o que a coloca em conexão profunda com suas necessidades. E, o que é fundamental: essa experiência que apazigua e satisfaz o bebê, que o arranca de seu solipsismo e coloca-o em relação com o adulto, também para o adulto, é uma experiência na qual ele desfruta de prazer. O bebê que adormece em estado de graça após mamar no seio materno coloca a ambos em estado de satisfação⁷¹. O adulto não sai o mesmo desse encontro com o bebê. O bebê não sai o mesmo desse encontro com o adulto. Marcas desse encontro ficam no psiquismo de ambos, cada qual com suas possibilidades.

4.2.3 A relação intersubjetiva transforma ambos

Winnicott, pediatra e psicanalista, trouxe contribuições importantes para a compreensão do efeito mútuo do processo de intersubjetivação; por isso, interpolamos aqui algumas de suas ideias antes de seguir o exame do texto freudiano. O autor articula a ideia de ambiente saudável na infância à capacidade das mães de se envolverem com seus bebês, buscando resgatar a naturalidade desse encontro. Na obra *Os bebês e suas mães*, Winnicott observa que a mãe, como “anfitriã de um novo ser humano” (Winnicott, 1999, p. 03), está profundamente envolvida com seu bebê, num estado de dedicação a algo que não é ela própria.

⁷¹ O registro de prazer com a relação que vamos chamar intersubjetiva, que pode até parecer pequeno aos olhos de quem está de fora, e a restituição subjetiva que isso produz no adulto a cada experiência, favorecem ao adulto experiente (mãe/pai/professora/psicanalista) seguir apostando neste que depende dele para constituir-se/educar-se/curar-se, frente ao esforço exigente e contínuo que lhe impõe a função do entendimento. Esta, repropõe-se a todo instante, e requer do adulto suportar a oscilação entre saber/não saber, sustentando-se em seu lugar para atravessar os momentos em que nada parece “dar certo” ou “funcionar” apesar das tentativas de intervenção adulta ordenante.

A “mãe dedicada comum” (Winnicott, 1999, p. 07), que toma o bebê a seus cuidados, torna-se “capaz de adaptar-se de forma tão visceral às necessidades iniciais de seu filho” [...], “que se encontra numa situação de não ter muitas outras coisas ocupando seus pensamentos, durante uma fase em que a dependência do bebê é absoluta” (Winnicott, 1999, p. 08). Esse estado de coisas, que cria “as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas, que de fato são duas, e não apenas uma” (Winnicott, 1999, p. 04), tem um duplo efeito: ao mesmo tempo em que constitui o bebê e o estrutura psiquicamente, funda também uma mãe, pelo encontro intersubjetivo entre os dois. Por isso, o estado mental da mãe é fundamental na construção desse processo, na medida em que, conforme afirma Winnicott (1999), as bases da saúde mental passam pelas condições dessa relação inicial.

Winnicott (1999) observa enfaticamente que a mãe não se constrói a partir de livros, de estudo ou das orientações profissionais de especialistas. “Seus conhecimentos têm de vir de um nível mais profundo, e não necessariamente daquela parte da mente onde há palavras para tudo” (Winnicott, 1999, p. 53). O autor destaca a importância de recuperar a naturalidade que precisa estar presente na relação mãe-bebê e o valor do saber materno. Afirma que uma interferência excessiva nos primórdios do relacionamento entre mãe e filho jamais deve ser feita, especialmente quando a mãe é capaz de “ser mãe com toda a naturalidade” (Winnicott, 1999, p. 11), pois a ferida que pode resultar desse excesso de interferência produz efeitos nocivos aos processos de subjetivação do bebê.

Ainda que Winnicott não expresse com essas palavras, está em jogo, na relação mãe-bebê, em um só tempo, a existência que a mãe dá ao bebê, bem como a existência de mãe, dada a ela pela relação com seu bebê: os efeitos mútuos da relação intersubjetiva. A mãe, especialmente em um primeiro filho, tem um intenso trabalho psíquico para constituir-se mãe.

A propósito do tornar-se mãe, pelo nascimento do primeiro filho, Bleichmar (1994, p. 17) faz uma importante observação:

O nascimento de um primeiro filho produz um incremento de ansiedades profundas na mulher, em relação as quais uma causa importante é o fato de ativar fantasmas infantis de onipotência, em relação ao poder ilimitado que a maternidade oferece sobre a vida (e, em consequência, sobre a morte) de outro ser humano. Os primeiros tempos de um primeiro filho são uma situação limite, traumática, cujo saldo não depende apenas do equilíbrio psíquico prévio da mulher que atravessa essa experiência, senão também das intervenções simbolizantes e continentais daqueles que a rodeiam.

Levando em consideração esses aspectos, compreendemos a maternidade como uma espécie de convocatória ao encontro da mãe com a sua própria história, como filha, na relação com sua mãe. Além disso, o nascimento de um primeiro filho oferece a possibilidade de

inaugurar outros papéis, como o do pai, dos avós, dos tios, que servem como rede de suporte não apenas ao bebê, mas também à mãe, e ocupam uma função intersubjetiva importantíssima para a mãe e para a estruturação psíquica do bebê. É digno de nota que, atualmente, cada vez mais os bebês estão chegando em tempos bastante precoces de sua estruturação psíquica às escolas de Educação Infantil. Assim, também podemos compreender o papel que assumimos na escola enquanto rede de suporte para quem exerce a função diretamente com eles.

4.2.3 Do adulto ao bebê, do leite ao seio: a instauração do desejo como condição de sujeito

Após citar que são necessárias alterações no mundo externo para atender o organismo, Freud, indicando as ações da pessoa experiente nesse momento, coloca entre parênteses: fornecimento de víveres e aproximação do objeto sexual. Isso ignifica que, além de dar ao bebê/outro o alimento e cuidado para a conservação da vida, ou exatamente ao fazer isso, o adulto aproxima-se como objeto sexual: essa entrega dos víveres não é feita de forma mecânica, sem “alma”, dessubjetivada, sem desejo, sem prazer e sem endereçamento desse desejo ao bebê. É muito importante compreender esse aspecto, que guarda em si uma contribuição psicanalítica decisiva. Quando a mãe alimenta e cuida de seu bebê, a dimensão sexual e prazerosa acompanha a experiência e produz efeitos dentro do bebê e da mãe. A mãe entrega ao bebê um colo acolhedor e carinhoso, toca-o delicadamente com gestos, palavras, odores, olhares, desejos, fazendo ingressar no bebê, pela via sensorial, todo o universo libidinal adulto. “Aqui está o que poderíamos chamar de sentido freudiano do laço amoroso”, afirma Cezar (2020, p. 44), no qual a mãe, a partir de sua rede representacional, sua linguagem e de seus desejos para esse pequeno ser compõe “o cimento erótico fundamental do primeiro laço humano” (Cezar, 2020, p. 44), justamente aquilo que subverte o destino biológico (Laplanche, 1992) e instaura a pulsão (Freud, 1996 [1905]) no incipiente sujeito, que o inscreve nos processos de humanização.

Quando o adulto realiza as ações alimentares, de cuidado e de higiene para manter o bebê com vida, ele o faz justamente a partir de seu aparelho psíquico, instaurado e cindido, ou seja, a partir tanto dos aspectos egoico-amorosos, quanto dos desejos sexuais inconscientes, seu infantil recalçado⁷², e envia mensagens em seus gestos cuja significação libidinal ele próprio desconhece (Laplanche, 1992). Quando alguém que se aproxima do bebê como um objeto sexual, esse encontro será marcado por um profundo envolvimento emocional e desejante e ali deixará mais que o alimento. O adulto irá despejar sobre o bebê, junto do leite e dos cuidados

⁷² Esse aspecto será retomado a seguir, quando abordamos o texto freudiano *Sobre o narcisismo: uma introdução*.

com a higiene, seu universo libidinal, e irá despertar a pulsão no bebê. Pelos desejos de vida que tem para esse bebê e a aposta no vir-a-ser, o adulto convoca o bebê a responder como um sujeito desejante. A capacidade de responder ao outro desde um lugar de sujeito é fruto da instauração do desejo, que se constitui pela deposição das marcas de satisfação vividas no corpo biológico, que tiveram lugar na relação intersubjetiva. Assim, a estruturação psíquica da criança e todo o seu acesso ao mundo será mediado pela relação intersubjetiva, que instaura marcas da experiência de satisfação no psiquismo incipiente da criança. Assim, pela intersubjetividade, o bebê vai nascendo como sujeito de desejo.⁷³

A condição de desamparo absoluto do bebê ao nascer torna impossível descrevê-lo como indivíduo separado. É nesse contexto que Winnicott (1999) constrói a ideia de que um bebê sozinho não existe. Contudo, ainda que sua existência não possa ser pensada de forma dissociada do adulto, o bebê não é um organismo fechado e passivo. Ele é ativo e aberto ao contato e à realidade perceptiva pela via sensorial, e as pesquisas com bebês comprovam sua capacidade de imitar a outro humano ainda na maternidade (Nagy *apud* Lasnik, 2016, p. 36). Além disso, apesar do despreparo e da desadaptação para a vida, ele tem gestos e ações que comunicam seu estado, embora não possamos ver nisso a intencionalidade de comunicar. Chorar e agitar o corpo é o recurso de que dispõe ao vir ao mundo para fazer frente ao mal-estar que sente. Freud fala disso quando diz que os níveis de tensão aumentam e o organismo (que não conhece a si mesmo e nem ao outro) produz uma descarga motora. Descarga é uma ação no mundo em busca de alívio, sem, contudo, um processamento dentro do psiquismo que lhe dê um significado, sem articulação com o desejo. Isso será uma construção posterior. Descarga é sinônimo de evacuação da energia psíquica. Assim, inicialmente sem *intenção comunicativa*, o bebê descarrega sobre o mundo seu mal-estar que só vai produzir efeito de vida se o adulto experiente, a partir de seu psiquismo complexo, identificar-se com a condição de desamparo do bebê, reconhecer ali um pedido de socorro e interpretar a necessidade, para produzir uma ação específica. Por isso que Freud afirma que “a via de descarga tem função secundária de entendimento”: o adulto é quem interpreta o bebê atribuindo-lhe pensamento e uma

⁷³ Pode-se levantar a seguinte questão: como seria possível chamar intersubjetiva a relação se não estamos diante de dois sujeitos constituídos, e sim um adulto sujeito e um bebê, com a subjetividade por constituir? Na medida em que a identificação ontológica esteja instaurada na relação, a mãe passa a se relacionar com o seu bebê supondo que ali resida um sujeito, relaciona-se com ele não como se ele fosse um corpo com olhos, mas como um sujeito inteiro, capaz de ouvi-la, olhá-la, sentir, pensar, querer, desejar e responder às suas convocatórias. Essa é a “loucura necessária das mães”, como afirma Winnicott (1956), marcada pela capacidade tão exacerbada da mãe em interpretar seu bebê vendo nele capacidades e atributos humanos que ainda não estão constituídos. Essa posição materna é decisiva para convocá-lo à relação e à estruturação da relação intersubjetiva constitutiva da sua nascente subjetividade.

intencionalidade de comunicar seu mal-estar que, de fato, não há, desejando que possa entendê-lo.

O adulto, pela identificação ontológica, sente como se o bebê lhe dirigisse o choro com a intenção de que ele lhe arranque dessa situação arrasadora. De fato, a intencionalidade, o desejo, virão somente depois, como efeito desse primeiro tempo fundamentalmente intersubjetivo, a partir da relação com esse aparelho de linguagem *experiente*, que vai se materializar posteriormente pela constituição do Eu. Este Eu, que se estrutura em torno da linguagem, unificará a existência subjetiva.

Do lado da criança, a identificação, em sentido estrito, é a operação fundamental que gera as condições para a instauração do “Eu”, elemento central e estruturante do psiquismo humano e sede da subjetividade, num complexo e singular movimento de apropriação das marcas que se inscrevem a partir das vivências intersubjetivas. Assim, desde a psicanálise, toda humanização parte de uma aposta no vir a ser, e o que a criança virá a ser terá um elo de correspondência com a resposta identificatória da criança a essa aposta do adulto. Subjetividade, portanto, será o efeito intrapsíquico da relação intersubjetiva pautada na alteridade. Sustentada na ética, portanto. É nesse sentido que afirmamos que o ambiente, o meio social em que a criança se desenvolve, terá papel decisivo⁷⁴ e deverá ser considerado diante dos sintomas e sofrimentos da criança, ainda que tenha algum déficit neurológico.

A comoção com o estado de desamparo humano e suas consequências é o que permite estruturar na relação intersubjetiva o que Freud chamou de *a importantíssima função do entendimento*, que será o suporte da estruturação psíquica e dos processos de subjetivação. A alteridade é o lugar de diferença que institui como tal a função de entendimento. Uma das maneiras de descrevê-la é a partir da capacidade de bem traduzir as necessidades que o outro é incapaz de nomear em si mesmo, a partir dos processos de discriminação psíquica e de reconhecimento do outro em sua singularidade. O esforço do adulto para construir com o bebê uma relação de entendimento conduz ao exercício de um ato fundante do psiquismo: a *ação específica*, que reduz os níveis de tensão e produz a *experiência de satisfação*, internalizando-se como um registro psíquico. Freud (1996 [1895], p. 370) assim a descreve:

Quando a pessoa que ajuda executa o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparado, este último fica em posição, por meio de dispositivos reflexos, de executar imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para remover o

⁷⁴ Por isso, é tão importante dar lugar decisivo à história da criança ou do adolescente no entendimento do que se passa com ele quando está em sofrimento, manifestado através de sintomas e desajustes. Diagnósticos psiquiátricos que consideram apenas o neurobiológico, desarticulam o histórico-vivencial e, por isso, são dessubjetivantes: fazem o desserviço de desarticular o sujeito de si mesmo, aumentando o desconhecimento de si as razões humanas de suas dificuldades.

estímulo endógeno. A totalidade do evento constitui então a experiência de satisfação, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo.

Com Freud, vamos compreendendo que a experiência de satisfação, fruto desse encontro, tem consequências das mais radicais. A leitura desse texto, articulada à *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 1996 [1900]) permite-nos compreender que o elemento mais radical dessas primeiras vivências de satisfação é que elas deixam atrás de si um *resto*, ou seja, deixa marcas, traços, signos do prazer com o objeto, que se depositarão no incipiente psiquismo e tenderão a repetição. Pulsarão por se repetir. Trata-se da origem do *desejo*, elemento que humaniza o organismo, inicialmente um ser biológico que funciona a partir de reflexos instintivos, sem qualquer intencionalidade. O desejo, que põe em marcha a existência subjetiva e todo o psiquismo do bebê é, portanto, fruto da relação intersubjetiva de onde brota a experiência de satisfação.

4.3 Do intersubjetivo ao intrapsíquico: a perspectiva clássica

O psiquismo tem sua origem e sua constituição na relação intersubjetiva com os adultos que se ocupam do bebê, perspectiva clássica do conceito de intersubjetividade. Esta é a base dos processos de humanização, efeito da relação de cuidado, reconhecimento e consideração do adulto com a criança, portanto, de uma relação baseada na alteridade e na ética.

Logo, a experiência de satisfação, que instaura o desejo e dá passagem à constituição psíquica, não se dá fora da relação intersubjetiva entre o adulto de referência e o bebê, e é marcada pelo prazer. A relação intersubjetiva forma e transforma ambos. Sua radicalidade reside justamente no elemento de subversão do destino biológico mediante o qual o ser humano ficaria entregue na ausência do encontro intersubjetivo capaz de instaurar o desejo e lançar o incipiente sujeito nas raias da sexualidade.

Diferente do instinto, que tem origem biológica, o desejo é, portanto, o motor de todo desenvolvimento psíquico posterior, e se origina na relação intersubjetiva, pela ação específica. Uma vez inscrito no psiquismo, “o desejo inconsciente tende a realizar-se, reestabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 113).

Do ponto de vista da estruturação intrapsíquica, a vivência de satisfação se deposita como registro psíquico tanto da imagem do objeto que lhe proporcionou a satisfação, como do próprio movimento reflexo da descarga/alívio experimentado (Laplanche, 1992). O prazer deixa um primeiro registro que se deposita como *indício de percepção* (Freud, 1996 [1896], p.

282) que terá e ao mesmo tempo não terá correlação com o vivido real e concreto. Tampouco o que se inscreverá terá o significado consciente que adquire para o adulto que faz a função materna. As primeiras inscrições psíquicas e as primeiras ligações que se darão entre elas, formarão parte da realidade psíquica do bebê, que se distingue da realidade psíquica do adulto.⁷⁵

A complexidade psíquica se instaura na medida em que, quando o bebê volta a experimentar tensão e desconforto, tendo agora um primeiro registro da satisfação, esse registro se torna uma via facilitada por meio da qual tende a se ligar a essa nova experiência, que, por carregar a marca da satisfação, é reinvestida de energia psíquica, instaurando um estado de desejo. Esses primeiros registros são como signos e pistas que vão orientar a busca pelos objetos de satisfação. O desejo assim reativado anseia pela repetição da experiência prazerosa que, contudo, exatamente como tal, jamais se repetirá. A impossibilidade da satisfação original instaura a falta e coloca em movimento a necessidade de trocar um modo de satisfação por outro.

A título de complementar o exposto, vale ressaltar que, em *A interpretação dos sonhos* (1996 [1900]), obra que guarda relação com o *Projeto para uma psicologia científica*, Freud publica um primeiro esquema da estrutura do aparelho psíquico. Afirma que o desejo inconsciente estará sempre remetido à vivência de satisfação original, buscando restabelecê-la, repetindo a experiência tal como ficou registrada. Como ela está irremediavelmente perdida isso se torna impossível, instaurando uma falta. Nesse contexto, um pouco mais tarde, em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1996 [1905], p. 159) irá postular um de seus conceitos de pulsão como “o conceito limite entre o somático e o psíquico”, sendo ele o “representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui constantemente”. Pulsão expressa justamente aquilo que se representa psiquicamente da experiência do estímulo. E Freud faz questão de diferenciar a pulsão do conceito de estímulo⁷⁶, que é a “excitação isolada vinda *de fora*” (Freud, 1996 [1905], p. 159, grifo nosso). “De fora” quer dizer de fora do

⁷⁵ Nesse tempo da origem do desejo pela inscrição dos primeiros traços do psiquismo, para o bebê, as percepções, as imagens registradas e os desejos suscitados são aquilo que é possível instaurar como índices de realidade. Por isso, a satisfação dos desejos é, por assim dizer “alucinatória”. Laplanche e Pontalis (1992, p. 531) afirmam: “o conjunto desta experiência – satisfação real e satisfação alucinatória – constitui a base do desejo. O desejo tem efetivamente sua origem numa procura da satisfação real, mas constitui-se segundo o modelo da alucinação primitiva”. Assim, ainda que este seja o broto do pensamento, o sujeito em constituição terá que percorrer um longo processo para chegar a avançar da alucinação primitiva para fazer a prova de realidade, condição de complexização psíquica e acesso à estruturação da lógica e das instâncias secundárias de pensamento. É a formação do Eu que vem dar possibilidade de distinguir uma alucinação primitiva de uma percepção, inicialmente pela inibição dos processos psíquicos mais primitivos.

⁷⁶ A compreensão da diferença entre estímulo e a representação do estímulo, que passa pela pulsão, é uma discriminação crucial para todos os que desejam trabalhar com a educação e com a terapêutica de crianças e adolescentes.

psiquismo do bebê, ou seja, pode ser tanto do próprio corpo como a ação do adulto cuidador, que para ingressar no psiquismo, precisa passar pelo corpo. Essa energia libidinal que se inscreve no psiquismo será a fonte das fantasias inconscientes, a partir da representação psíquica da pulsão. Assim, a concepção de pulsão está ligada ao conceito de representação psíquica, na medida em que ela tem sua fonte nos fenômenos que se passam no corpo e geram níveis de tensão, impondo ao psiquismo o trabalho de representá-la psiquicamente.⁷⁷

O conceito de representação psíquica em Freud, a capacidade não apenas de inscrever signos, mas de ligação entre eles, está em conexão com a simbolização, a capacidade de simbolizar de um sujeito, que é a base de toda a educação, de toda a cura e de toda a boa política, para retornarmos ao ponto das três profissões impossíveis, e está sempre relacionada à linguagem. Em Freud, a instauração desse primeiro núcleo de representações psíquicas (representações-coisa), e o trabalho de apropriação subjetiva que ela torna possível para a criança e que coloca em marcha o progresso psíquico, são fruto da relação intersubjetiva com o adulto.⁷⁸ Com as inscrições iniciais o incipiente sujeito manterá uma relação e organizará sua capacidade de simbolização, que é, antes, um dom ofertado do adulto e pelo adulto na relação com a criança.

Se, nesses inícios, o bebê ainda não faz qualquer reconhecimento de onde vem a ação específica que lhe apazigua e não é capaz de saber do outro que lhe atende como alguém separado de si mesmo, a discriminação e o reconhecimento do adulto como alguém separado será uma construção da relação do bebê com seus adultos, um marco de estruturação psíquica do Eu, uma conquista de ambos, adulto e bebê.⁷⁹ Nesse tempo inicial, está localizada no adulto, que é capaz de reconhecê-lo como alguém separado: um sujeito inteiro e capaz de sentimento e pensamento, tal como ele próprio. Os traços de experiências de prazer que o incipiente sujeito experimentou na relação com seu cuidador, pelas experiências corporais, fazem brotar o desejo de repetir, que remete à pulsão.

Em Freud, a necessidade do bebê não é confundida com o desejo que se instaura nele a partir da relação de prazer com o adulto cuidador. A necessidade está para a fome, assim como o desejo está para a pulsão.

⁷⁷ Segundo Hornstein (2007, p. 66), ainda que Freud não tenha dito com essas palavras, “concebe a pulsão como articulação entre o intersubjetivo e o corporal”, ou seja, a biologia e a cultura tomadas – não como determinantes – mas como condicionantes da pulsão, ou seja, da sexualidade.

⁷⁸ Roussillon (2015) chama de função simbolizante do objeto primário, e situa como a condição de desenvolvimento das capacidades de simbolização do sujeito, que se produz dentro de uma relação recíproca.

⁷⁹ Essa capacidade de reconhecimento da existência de um espaço entre ambos, espaço vazio que permite construir o vínculo, foi apresentada por Lacan (1998 [1936/1949]) como Estádio do Espelho. Winnicott (1967), por sua vez, coloca o rosto da mãe como precursor, o primeiro espelho da criança e, por isso, tem importância fundamental que não seja um espelho opaco.

O que Freud marca, ao narrar a experiência de satisfação, apoiada na capacidade tradutiva simbólica do adulto, é que ela deixa marcas que modificam aquela situação anterior. Como vimos, a experiência modifica a ambos: adulto e bebê/outro. Mezan (1985) acrescenta que essa alteridade aqui proposta é uma alteridade muito precisa, uma vez que a modificação de ambos está vinculada à “dependência que sucede ao solipsismo originário” (Mezan, 1985, p. 169). Ou seja, o desamparo que está na origem vai dando lugar à dependência, mas não apenas do lactente dirigida à mãe: por tomar o bebê como objeto de amor, a mãe instala-o num lugar de consideração tal que a coloca na dependência dele, impossibilitada moralmente de declinar de sua tarefa. Essa dependência recíproca, em suma, retrata as bases da relação intersubjetiva, pela interpenetração subjetiva que brota nessa relação inicial. O que complexifica o campo das trocas humanas é que todo o registro da dependência também instaura a ambivalência com o objeto, que faz circular na relação não só o amor, mas também o ódio.⁸⁰ E é justamente no âmbito do ódio e da destrutividade que a capacidade simbolizante do adulto e suas condições criativas entram em questão na relação intersubjetiva, ou seja, diante da resposta do adulto à convocatória do bebê: o que será possível nesse “entre”.

4.4 Intersubjetividade e a instauração da ética

Freud localiza no desamparo a *fonte primordial de todos os motivos morais*. Mas, o que ele estaria querendo dizer com isso? A moral se inscreve como a resultante da responsabilidade do sujeito pelas próprias ações, que insere um nível a mais na complexidade dessa relação, trazendo a questão do sujeito ético. Na medida em que a condição de desamparo do bebê faz um apelo ao infantil que habita o inconsciente adulto, atender as suas necessidades coloca o adulto, em diferença de saber e de poder sobre ele, frente a um trabalho de simbolização. A função de entendimento somente se produz com a condição da recusa do adulto de realizar sobre o bebê/outro seu próprio gozo sexual inconsciente. A ética, portanto, comporta o limite, dentro de si mesmo, àquilo que excede às funções primárias que fazem a conservação da criança, para não tomar o corpo e o psiquismo em desamparo como um objeto para o exercício pulsional do adulto (Bleichmar, 2011). Conforme Bleichmar (2011, p. 18):

El problemática de la ética empieza con el modo en que el adulto va a poner coto a su propio goce en relación con el cuerpo del niño, inscribiendo, de este modo, en los cuidados que realiza, algo del orden de una circulación ligada, que, siendo libidinal, sin embargo, no es puramente erótica, sino además organizadora. Esta forma de operar del

⁸⁰ Roussillon (2015) defende que a função simbolizante na criança se relaciona à capacidade simbolizante do adulto.

adulto con respecto al niño va a ser la base de todos los motivos morales, como sostiene Freud.

Para a Psicanálise, a gênese da ética está justamente no respeito, que exige ao adulto a renúncia ao *livre* exercício pulsional, ou seja, renúncia a um tipo de gozo que não reconhece seu objeto como um sujeito, o que o torna incapaz de preservá-lo, seja física e/ou psiquicamente. Por isso, compreender bem esse aspecto da alteridade e da ética é de suma importância, tanto na relação constitutiva do psiquismo, como para pautar a intervenção da psicanalista na escola e pensar os processos educativos. Também é importante diferenciá-la de moral, na qual não há renúncia efetiva, mas obediência a uma pauta de costumes e convenções sociais. Renúncia e obediência são, portanto, condições diferentes: a primeira implica uma modificação que se consolida dentro do sujeito; a segunda, atende a uma determinação externa (Bleichmar, 2011).

A discussão que realizamos até aqui apresenta, em Freud, uma espécie de protótipo no qual nos apoiamos para pensar as relações nas quais estejam implicadas significativas diferenças de poder e de saber. Consideramos que as consequências desse encontro, da qualidade desse encontro, irão permitir ao organismo humano passar a incipiente sujeito, e serão a base para os processos de apropriação subjetiva, na qual o bebê passa a se experimentar como sujeito, que somente se viabilizam pela mediação da relação intersubjetiva.

Com Freud, dissemos que o processo de subjetivação implica relações de alteridade, que colocam em jogo a interdependência da relação intersubjetiva. A condição intrínseca da alteridade é a ação específica, que implica reconhecer a singularidade de cada cena que inclui o outro, e é impossível de ser realizada sem uma diferença de saber. Implica intervir sobre ela de modo que tenha como efeito um caráter ordenante e apaziguante, na medida em que conduz a um rebaixamento da tensão interna e do desconforto, registrado psiquicamente como *experiência de satisfação*. Sem o sustento da assimetria, não se constitui uma intervenção capaz de ser estruturante do psiquismo ou que tenha o caráter subjetivante para quem a recebe. Consideramos ser esse um ponto fundamental para pensar a intervenção da psicanalista na escola.

Importante dizer que essa posição de alteridade e ética do adulto é um modelo para o trabalho clínico-escolar com crianças e adolescentes pois, o que se mostra em comportamentos “*desadaptados*” e mal-estar especialmente na infância e adolescência, na maioria das vezes, não é possível de ser expresso em palavras por eles e está em relação com um estado de desamparo. É preciso compreender o mal-estar e os sintomas ou transtornos como uma convocatória à pessoa experiente – psicanalista, psicóloga, professora, equipes pedagógica e diretiva – e à sua capacidade de exercer a função de entendimento, função tradutiva e

interpretativa, portanto, reconhecendo o desejo e o sofrimento implicado no processo. Fiquemos atentos, contudo, ao fato de que reconhecer sintomas não é sinônimo de diagnóstico nosográfico classificatório que identifica a criança dentro dos limites do nome de uma patologia, como se isso lhe fornecesse uma identidade. A partir da psicanálise, o diagnóstico está pautado no exercício da alteridade na função do entendimento, a partir da compreensão das diferentes posições em uma relação intersubjetiva, reconhecendo o lugar e o dever de cada sujeito enquanto tal.

5. INTERSUBJETIVIDADE, NARCISISMO E ORIGEM DO EU: A TEORIA PSICANALÍTICA DO SUJEITO

O capítulo que ora apresentamos constitui-se como sequência do capítulo anterior e sua divisão tem apenas o objetivo de facilitar o estudo do complexo tema da estruturação psíquica e dos processos de subjetivação, cuja condição é a relação intersubjetiva. Até aqui, demonstramos que a origem do conceito de intersubjetividade em Freud está dada desde seus primeiros textos, escritos antes mesmo de ele ter fundado a Psicanálise oficialmente.⁸¹ Com base na nascente metapsicologia freudiana, reconstruímos a vertente clássica do conceito de intersubjetividade, que sustenta que não há constituição subjetiva sem a relação com o outro em posição de alteridade. Assim, a teoria psicanalítica do sujeito propõe que as condições da estruturação psíquica precoce são dadas especialmente na qualidade daquilo que ocorre entre adulto e bebê, sendo contingente aos efeitos desse encontro intersubjetivo inicial. Tratamos, portanto, dos tempos precoces de origem do sujeito.

Buscamos, aqui, articular a teoria psicanalítica do sujeito a partir dos conceitos de narcisismo e identificação em Freud, especialmente no que diz respeito à contribuição que fazem para a compreender como o Eu da criança se constitui na relação intersubjetiva com seus adultos de referência. À essa discussão, juntamos a noção de estágio do espelho, aportada por Lacan, que enriquece e aprofunda o tema das identificações no contexto da estruturação psíquica e subjetiva e, posteriormente, incluímos também a leitura de Winnicott a respeito desse tema, quando afirma que o rosto da mãe e dos familiares é o primeiro espelho da criança. Essa articulação teórica tem o objetivo de desenvolver teoricamente o aspecto de efeito mútuo presente em toda relação genuinamente intersubjetiva, discutida no último ponto desse capítulo. Assim, o leitor vai deparar-se com nosso esforço para colocar luz e fazer emergir do texto os efeitos de que a subjetivação que alguém é capaz de produzir no outro retorna para ele mesmo, numa resultante de intersubjetivação mútua que, ao ser reconhecida em si mesmo, o transforma e o constitui. Essa compreensão é fundamental pois reconhece o quanto esses desdobramentos intersubjetivos estão na base da sustentação dos processos de trabalho e de intervenção psicanalítica na escola, que serão evidenciados com a apresentação de uma experiência de intervenção intersubjetivante, no capítulo final deste trabalho.

⁸¹ Para Freud, o marco de origem da Psicanálise foi a publicação de “A interpretação dos sonhos”, publicada no ano de 1900, na virada do século XIX para o século XX.

5.1 O narcisismo, a origem do eu e a intersubjetividade

Em 1914, quando publicou o texto *À guisa de introdução ao narcisismo*⁸², Freud apresentou o narcisismo como um conceito psicanalítico. Ele é inspirado na lenda grega de Ovídio, que narra o drama do jovem Narciso, que, na busca do amor, apaixona-se pela imagem de si mesmo refletida nas águas de um lago. O sentido do termo narcisismo em psicanálise designa esse fenômeno no qual o próprio Eu é tomado como objeto de amor, ou seja, o investimento de libido é dirigido a si mesmo, ao Eu. Nesse texto, Freud descreve o narcisismo como um tempo intermediário entre o autoerotismo e o amor de objeto, tempo no qual o Eu se constitui como instância intrapsíquica. Freud designa por narcisismo primário um estado precoce em que a criança faz o investimento de toda libido em seu próprio Eu. É o tempo primeiro da construção do amor por si mesmo, tempo em que se dá o processo de constituição da subjetividade.

O conceito psicanalítico de narcisismo, como investimento do Eu pela pulsão sexual, embora não seja difícil de ser reconhecido como fenômeno, tem uma complexa explicação metapsicológica. O termo, contudo, caiu no uso coloquial das pessoas com uma conotação negativa, assimilado ao egoísmo, à mesquinhez e a autossuficiência, de que narciso não necessita do outro, que dá conta de si mesmo sozinho. Esta é uma percepção equivocada do conceito, que vai deixando-o pouco preciso. Para a psicanálise, a solidão não dá condição para que narciso tenha existência, para que o narcisismo se estruture. Nas palavras de Moretto (2023, p. 20), “narciso está sempre acompanhado (...) Ele é rigorosamente dependente do Outro, essencialmente desamparado”. Considerando que o texto de Freud e a temática do narcisismo abrem distintos caminhos dentro da própria psicanálise, delimitamos nosso percurso pela perspectiva que considera a fundação do Eu e do narcisismo pela relação intersubjetiva com o outro.

A pergunta norteadora é: de onde provém esse primeiro investimento de amor por si mesmo, que Freud chamou de narcisismo primário? Assim, encontramos em Freud que não apenas a pulsão (autoerotismo), mas também o Eu (narcisismo) e o amor de objeto vão se constituir pela relação intersubjetiva com o outro, colocando, assim, no centro da passagem do processo de constituição psíquica, o papel das ações fundantes do adulto.

⁸² *À guisa de introdução ao narcisismo* é um texto fundamental para a teoria freudiana de sujeito, responsável por introduzir não apenas a noção de narcisismo, mas todo o desdobramento teórico e clínico que dela advém.

Iniciamos retomando como Freud caracteriza esse narcisismo primário, primeiro, infantil. No texto, ele afirma que os sinais do narcisismo na criança podem ser observados em traços que se assemelham àqueles que caracterizam a vida mental dos povos primitivos. Esses traços, se isolados, também são encontrados nos delírios de grandeza⁸³, que são descritos como “uma supervalorização do poder de seus desejos e de seus atos psíquicos, a ‘onipotência dos pensamentos’, uma crença no poder mágico das palavras, bem como uma técnica para lidar com o mundo exterior, a ‘magia’, uma decorrência dessas premissas grandiosas” (Freud, 2004 [1914], p. 98). O narcisismo primário, para Freud, “designa de um modo geral o primeiro narcisismo, o da criança que toma a si mesma como objeto de amor, antes de escolher objetos exteriores” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 290). O investimento de libido narcísica produz uma supervalorização do Eu, que leva à onipotência de pensamento e à primazia dos próprios desejos, fenômeno notável nas crianças pequenas. Essa nova concepção do Eu que Freud pôs em circulação a partir do narcisismo vai além da função egoica de contenção da descarga pulsional, que opera sobre as quantidades dentro do aparelho psíquico, presente já desde o texto do *Projeto para uma psicologia científica* (1996 [1895]). Aqui, temos um Eu que é a sede da representação valorativa de si, dando protagonismo para o sentimento de si mesmo.

O Eu freudiano⁸⁴, contudo, não é uma instância psíquica presente no ser humano ao nascer. Freud (2004 [1914], p. 99) afirma ser uma suposição necessária que “uma unidade comparável ao Eu não esteja presente no indivíduo desde o início; o Eu precisa antes ser desenvolvido”. O Eu é uma estrutura psíquica construída. Ou seja, a capacidade de compreender-se a si mesmo como um Eu e, posteriormente, chamar-se a si mesmo de Eu, não tem um surgimento espontâneo, mas é uma conquista. Freud afirma que “algo tem que ser acrescentado ao autoerotismo, uma nova ação psíquica, para que se constitua o narcisismo” (2004 [1914], p. 99), tendo em vista que o narcisismo constitui uma etapa intermediária entre o autoerotismo e o amor de objeto.

⁸³ Para esclarecer o fenômeno narcísico, Freud se apoia nas patologias do narcisismo, em que prevalece o investimento libidinal no eu, em detrimento das relações de objeto e da realidade. Ele vai discutindo o aspecto da distribuição da libido, e os efeitos letais ao psiquismo se a libido fica totalmente investida no Eu. O excesso de libido no eu enlouquece o sujeito (delírio de grandeza, excesso de certezas, desconexão com os outros). Assim, se eu não puder ter objetos para onde canalizar, a libido narcísica inunda o eu e faz enlouquecer.

⁸⁴ Segundo Laplanche e Pontalis (1992), encontramos a noção de ego desde os primeiros trabalhos de Freud, abordada em cada tempo de sua obra relacionada aos problemas que estava tratando. Para aprofundamento, ver o verbete Ego, no *Vocabulário de Psicanálise* (Laplanche; Pontalis, 1992).

5.1.1 Autoerotismo e intersubjetividade

Compreender o processo de constituição do Eu é decisivo, pois ele é intrínseco aos processos de subjetivação, que, em última análise, constituem-se no efeito que buscamos nas intervenções que sustentamos a partir do trabalho do psicanalista na escola, pelo viés da intersubjetividade. Assim, acompanhando o pensamento de Freud, vamos caracterizar primeiro o autoerotismo, para compreender aquilo que necessita ser acrescentado a ele para que se constitua o narcisismo.

Conforme Freud descreve em *Três ensaios para a teoria da sexualidade* (1996 [1905]), o autoerotismo, etapa que antecede ao narcisismo, é um tempo constitutivo em que o prazer se dá no próprio corpo e tem origem com a instauração da pulsão, tal como vínhamos discutindo nos tópicos anteriores, ao demonstrar que a origem da pulsão é intrínseca à relação intersubjetiva. O bebê, tendo sido investido libidinalmente por seus adultos a partir dos cuidados, encontra a satisfação pulsional em seu próprio corpo. O autoerotismo é o tempo “em que a sexualidade se separa do objeto natural, se vê entregue à fantasia e por isso mesmo se cria como sexualidade” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 48). Nesse tempo autoerótico, a experiência psíquica da criança com seu corpo é vivida como um corpo fragmentado, em que o prazer é obtido no corpo, nas zonas erógenas, sendo, por isso, parcial. A dinâmica pulsional, que implica o corpo erógeno e sua representação psíquica, tem nas zonas erógenas o ponto de encontro tanto do prazer, como a via de abertura ao outro adulto, que oferta ao bebê junto ao alimento, o seu desejo. Apesar de o adulto ser quem sexualiza ou pulsiona o corpo da criança, no autoerotismo ela ainda não o reconhece como separado de si mesmo, pois sequer reconhece a si mesmo como uma existência psíquica separada. Por isso, no início, não é possível a busca pelo objeto (exterior a si mesmo), na medida em que não há a existência de um Eu integrado que dê sentido a essas experiências e oriente essa busca.

Tomando o exemplo da pulsão oral⁸⁵: ela se expressa no sugar (chupar) e tem no encontro com o seio materno sua origem, mas ela não se instaura psiquicamente sem a intervenção da mãe que oferece, junto com o seio, seu próprio desejo de alimentar e satisfazer seu bebê, ou seja, seus próprios modos de satisfação e gozo. Assim, a boca que encontra o seio materno irá sugar ali muito mais que o leite: é um seio que envolve e aquece o bebê; que o

⁸⁵ A descrição do que segue está apoiada nos desenvolvimentos psicanalíticos sobre a estruturação psíquica precoce, que, pela leitura freudiana feita por Lacan e Winnicott, permitem à psicanálise contemporânea avançar. Apoio-me em Silvia Bleichmar (1993), Marie Cristine Lasnik (2016), Victor Guerra (2023), o grupo de psicanalistas que conduziu a pesquisa IRDI (Índice de Referência do Desenvolvimento Infantil), entre outros.

aconchega e, com olhar desejante, diz-lhe palavras ternas, com um tom de voz de qualidade única, que passa a convocar o olhar do bebê pelo tanto que o quer. Pelo tanto que quer que o seu bebê responda ao seu chamado com sinais humanos, intencionais e desejantes, e não com respostas biológicas, automáticas, reflexas. Ou seja, o adulto olha o bebê e também quer ser olhado fixamente por ele, como sinal do encontro humano pelo olhar; quer um sorriso que seja consequência desse olhar que encontra e que convoca a responder; quer uma vocalização enlaçada a essa troca de olhares para o adulto que fala com ele. Além disso, este mesmo seio também é aquele que falta, que se ausenta, e que coloca a experiência num continuum de presença-ausência, experiência fundante e organizadora para o incipiente psiquismo do bebê.

Para o adulto, essa é uma experiência psíquica que toma para si o bebê como sujeito inteiro, total e separado, numa atitude desejosa que tem uma dupla tonalidade: tanto afetiva/amorosa quanto pulsional/sexual. Para o bebê, o modo de estar com o adulto é diferente: a experiência com o seio materno não é vivida como um encontro com a mãe, percebido como alguém inteiro – que seria o que Freud chama de *objeto* – mas como uma experiência de continuidade entre o bebê e o seio; para o bebê, o seio que o alimenta é uma parte dele mesmo. Compreendemos, assim, que o bebê não tem uma imagem de seu próprio corpo unificada e separada do corpo da mãe, mas sim uma imagem de si fragmentada e indiferenciada do outro que lhe atende. Como a imagem de si se unifica? Aqui, ingressamos no tema do narcisismo e da incidência do outro/adulto/mãe sobre o corpo despedaçado do bebê para a unificação dessa imagem.

5.1.2 Narcisismo primário e intersubjetividade

A imagem psíquica unificada em torno de uma consciência e representação de si mesmo será possível a partir da constituição do Eu como instância intrapsíquica, premissa para o funcionamento dos sistemas psíquicos diferenciados.⁸⁶ O outro/adulto que exerce a função materna – vínculo de referência afetiva e de confiança do bebê – tem papel ativo no trabalho de constituição psíquica, na medida em que, pela relação⁸⁷ com ele, a experiência psíquica de existência de uma continuidade entre mãe-bebê (funcionamento psíquico que está na base do

⁸⁶ A fundação do Eu, funda, num só tempo, também o inconsciente como sistema psíquico, instaurados pelo recalque originário, uma diferenciação tópica que produz como efeito o alheamento radical das moções pulsionais primárias, um estranhamento de uma parte de si mesmo (Bleichmar, 1994).

⁸⁷ Em GUERRA, Victor (2022) encontramos um estudo sistemático sobre a vida psíquica dos bebês produzida no vínculo parental.

autoerotismo), vai se rompendo e cedendo lugar a que o bebê passe a conceber a si mesmo como alguém separado da mãe, como a existência de um ser inteiro, como uma totalidade. Só é possível se dar essa integração pela instauração da instância do Eu. Ao autoerotismo, diz Freud, deverá acrescentar-se uma nova ação psíquica para que se constitua o narcisismo. Conforme Laplanche e Pontalis (1992, p. 288),

Se quisermos conservar a distinção entre um estado em que as pulsões sexuais se satisfazem de forma anárquica, independentes umas das outras, e o narcisismo, em que o ego na sua totalidade é tomado como objeto de amor, seremos levados a fazer coincidir a predominância do narcisismo infantil com os momentos formadores do ego.

Assim, o narcisismo infantil, primário, coincide com o tempo de constituição do Eu. Em um só tempo, ao tomar o próprio Eu em sua totalidade como objeto de amor, vai se viabilizar a unificação das pulsões sexuais, antes dispersas pelos órgãos do corpo e a estruturação do psiquismo em instâncias. Assim, a primeira organização de um Eu valorado e estimado por si, é o Eu do narcisismo, um Eu grandioso, ideal, onipotente, que caracteriza o narcisismo primário, tal como nos mostra a observação das crianças pequenas. Este é um tempo constitutivo pelo qual todos passamos para podermos nos diferenciar⁸⁸ e existir subjetivamente o qual, para ser saudável, precisa ser transitório e encontrar um destino. Não significa uma fase evolutiva, que será ultrapassada pelo sujeito: o narcisismo nos estrutura psiquicamente, formando um pilar central de quem somos e cujos efeitos teremos que lidar por toda a vida.

Nesse sentido, Freud (2004 [1914], p. 106) afirma: “Um forte egoísmo protege contra o adoecimento, mas, ao final, precisamos começar a amar para não adoecer, e iremos adoecer se, em consequência de impedimentos, não pudermos amar”. Amar ao outro, colocar a libido para fora de si, estabelecer *relação de objeto*, considerar a realidade e o outro e poder amar é sinal de progresso psíquico, e está ligada à castração simbólica⁸⁹. Mas, se para sair, é preciso antes de tudo entrar para que a estruturação psíquica ande bem, o que é possível entender com o termo *nova ação psíquica*, que Freud indica que é a condição de entrada no narcisismo? Qual a

⁸⁸ A diferenciação do outro, esse momento de constituição egoica, implica um duplo estranhamento: tanto relativo ao outro/adulto/mãe, que deixa de ser parte de mim e passa a ser um objeto do mundo, portanto estranho; como um estranhamento de si mesmo, relativo à estruturação do inconsciente como lugar psíquico separado, para a fixação do campo pulsional (Bleichmar, 1994).

⁸⁹ Freud usou a expressão *complexo de castração* para referir-se à experiência inconsciente de ameaça, vivida pela criança, quando passa a perceber a diferença anatômica entre os sexos. Trata-se de uma fantasia inconsciente fundamental, que é um organizador psíquico e vai conduzir à criança ao núcleo da alteridade, pois está em estreita relação com a função interditória e normativa dos desejos incestuosos e homicidas que são colocados em marcha no Complexo de Édipo. O complexo de castração, portanto, está referido à ordem simbólica, à lei e à cultura que constituem a ordem humana (Laplanche; Pontalis, 1992, Roudinesco, 1998).

condição para que uma nova ação psíquica se dê no psiquismo do bebê onde predomina o autoerotismo?

Considerando que, na teoria psicanalítica, o tema não é unívoco nem consensual⁹⁰, optamos por levantar uma questão que, aos nossos propósitos, ajuda abrir caminho pela via da intersubjetividade: haveria alguma relação entre a ideia de *nova ação psíquica*, que deve se acrescentar ao autoerotismo para advir o narcisismo, com a noção de *ação específica*, que discutimos anteriormente? Colocando ambos os conceitos em relação, reencontramos o papel dos processos de intersubjetivação na constituição da subjetividade e na estruturação do Eu enquanto instância intrapsíquica. Ainda que Freud não explicitasse no texto o sentido exato da *nova ação psíquica*, em meio à complexidade conceitual que estava propondo, ele nos dá pistas ao apresentar o narcisismo primário da criança a partir de um *outro ponto de vista*, ou seja, a partir da relação afetiva dos pais dirigida ao filho. Aqui, descreve de forma incontornável que o narcisismo dos pais, derramado sobre a criança – pela via da relação intersubjetiva –, é o núcleo da estruturação do Eu na criança. Destacando os efeitos constitutivos da supervalorização narcísica do bebê no início da vida, diz Freud (2004 [1914], p. 110):

O narcisismo primário que supomos existir na criança, e que constitui um dos pressupostos de nossas teorias sobre a libido, é mais difícil de ser apreendido pela observação direta. É mais fácil confirmá-lo por dedução retroativa a partir de outro ponto de vista. Ao repararmos na atitude de pais afetuosos para com seus filhos, seremos forçados a reconhecer que se trata de uma revivescência e de uma reprodução de seu próprio narcisismo, há muito abandonado. A supervalorização, que já havíamos apontado como um indício seguro de que estamos em presença de um estigma narcísico na escolha objetal, também domina, como se sabe, essa relação afetiva entre pais e filhos. Assim, eles se veem compelidos a atribuir à criança todas as perfeições – ainda que uma avaliação sóbria não desse motivo para tal – e tendem a encobrir e esquecer todos os defeitos dela. Essa atitude se relaciona com a negação [Verleugnung] da sexualidade infantil. Mas também prevalece a tendência de dispensar a criança da obrigação de reconhecer e respeitar todas as aquisições culturais que outrora os pais foram obrigados a acatar em detrimento de seu próprio narcisismo. Também se inclinam a reivindicar para a criança o direito a privilégios aos quais eles, os pais, há muito tiveram de renunciar. A criança deve ter melhor sorte que seus pais, não deve ser submetida aos mesmos imperativos que eles tiveram de acatar ao longo da vida. Doença, morte, renúncia à fruição, restrições à própria vontade não devem valer para a criança; as leis da natureza, assim como as da sociedade, devem se deter diante dela, e ela deve realmente tornar-se de novo o centro e essência da criação do mundo. *His Majesty the Baby*, tal como nós mesmos nos imaginamos um dia. A criança deve satisfazer os sonhos e os desejos nunca realizados dos pais, tornar-se um grande homem e herói no lugar do pai, ou desposar um príncipe, a título de indenização tardia da mãe. O ponto mais vulnerável do sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente encurralada

⁹⁰ Freud não esclareceu de que se trata essa nova ação psíquica, deixando o campo aberto para a compreensão da estruturação do Eu por duas abordagens opostas: uma que trata da concepção “anobjetal” do narcisismo – um narcisismo original, existente ao nascer, independente da intervenção do semelhante; outra, que permite uma concepção intersubjetivista do narcisismo – que se produz a partir da relação com o outro. Não nos deteremos a essa discussão, já bastante difundida dentro da psicanálise. Para aprofundamento, recomendamos o texto de José Gutierrez Terrazas (1990): “Introducción del narcisismo” o el orden primordial de las valoraciones.

pela realidade, ganha, assim, um refúgio seguro abrigando-se na criança. O comovente amor parental, no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo renascido dos pais, que, ao se transformar em amor objetal, acaba por revelar inequivocamente sua antiga natureza.

É inequívoca a relação que Freud estabelece entre o narcisismo dos pais e a constituição do narcisismo na criança, indicando que ele somente se produz no vínculo – amoroso e libidinal – entre o adulto e a criança, justamente o vínculo em que se assenta a relação intersubjetiva. Se o Eu não existe na criança e precisa ser desenvolvido, logo compreendemos que o amor por si mesmo também não nasce ou surge espontaneamente, mas será o resultado de um processo de evolução psíquica que se dá a partir da relação amorosa com os adultos que tomam o bebê ao seu encargo e lhe arrancam do desamparo. Quando um filho nasce, diz Freud, podemos ver pela atitude dos pais para com ele qual é a natureza desse amor tão comovedor, que coloca o pequeno ser no lugar de majestade: o narcisismo infantil que os pais abdicaram em si mesmos. “A criança diante dele faz apelo ao infantil nele”, diz Laplanche (1992, p. 111), referindo-se ao adulto, nesse encontro com seu bebê. A natureza da relação intersubjetiva inicial é marcada pelo narcisismo primário dos pais, que é revivido, reeditado e investido naquele que é criada sua, inclusive isto ocorre antes mesmo de o bebê nascer. Os pais investem no filho, que ainda não existe factualmente como sujeito, daquilo que é valor narcísico para eles mesmos, e ele é sonhado como aquele que vem restituir os ideais narcísicos decaídos dos pais.

Ou seja, o narcisismo infantil que habita o inconsciente dos pais, diz Freud, nasceu no tempo em que eles próprios foram majestade para alguém, superestimados e amados acima de qualquer coisa. Na relação intersubjetiva, o adulto oferece ao bebê uma imagem narcísica para si mesmo, que comporá o núcleo do Eu. Para os pais, o seu bebê é o melhor, o mais forte e o mais lindo do mundo. Assim, a instância do Eu, como uma unidade psíquica no bebê, “é precipitada por uma determinada imagem que o sujeito adquire de si segundo o modelo do outro, que é precisamente o ego. O narcisismo seria a captação amorosa do sujeito por essa imagem” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 288). Lacan designou por *estádio do espelho* justamente esse primeiro momento da formação do Eu, como uma experiência narcísica fundamental, que interioriza e torna intrapsíquica a relação intersubjetiva com os adultos de referência. Vamos retomar esse ponto a seguir.

Esse narcisismo primário que nos constitui como um *eu-ideal*⁹¹, base da imagem de si mesmo e do amor próprio, tão logo a vida siga seu rumo e a realidade se apresente nua e crua

⁹¹ Segundo Laplanche, a expressão *eu(ego)-ideal* não recebeu de Freud um tratamento sistemático para distinção conceitual do termo *ideal-de-eu (ego)*. Contudo, muitos autores retomam esse par conceitual, diferenciando-os.

– colocando em relevo toda a fragilidade e vulnerabilidade humana – é forçado a recuar. Não somos onipotentes; tampouco, nossos pensamentos e desejos alcançam toda a verdade ou poder. Para seguirmos vivendo, precisamos aos poucos fazer um progressivo processo de desilusão da onipotência e da supervalorização em que somos colocados na origem por nossos pais. Com isso, o narcisismo infantil, primário, não irá desaparecer, mas precisará encontrar um lugar psíquico. Deixar de ser o *eu-ideal* vai produzir uma modificação no Eu: erige-se dentro do Eu, então, o ideal-de-Eu, que passa a compor, então, os ideais a serem buscados e almejados pelo sujeito (Freud, 1914).

Compreendemos, assim, que a qualidade da relação amorosa, os diferentes modos como as pessoas amam-se uns aos outros, se refletirá na construção dos ideais narcísicos na criança, e constituirão também a base para o amor próprio e para a eleição dos objetos de amor. Toda a educação, cujo sentido seja a projeção da construção de um futuro bom para si mesmo, está amparada nos ideais estruturados pela via da relação com o outro, nos ideais projetados como sonhos, expectativas e esperança.

Assim, a estruturação subjetiva tem sua origem no narcisismo que vem pela ação específica do outro/adulto/mãe, pelas ações fundantes do adulto presentes tanto no investimento egoico-amoroso, como também pelo que deposita sobre o filho desde seu narcisismo primário, inconsciente (Bleichmar, 1994). Estas, dão condições para a *nova ação psíquica*, que representa a interiorização da relação intersubjetiva em termos de *estruturação intrapsíquica*: fundam o Eu, capaz de integrar as pulsões em torno de uma representação de si mesmo, uma imagem de si, ao mesmo tempo em que estrutura o inconsciente como um território psíquico separado, pelo recalçamento do autoerotismo.

Por isso, o narcisismo primário, ou primeiro e constitutivo narcisismo, não brota naturalmente nem pertence de início à criança. Ele vem de fora, outorgado à criança pelos adultos/pais. A partir da perspectiva da intersubjetividade, Cezar (2020, p. 94) afirma que, aqui, Freud “derruba a pretensão de situar o narcisismo no interior da criança ou no interior dos pais, posicionando-o como uma formação que é consequência da relação intersubjetiva, um produto subjetivo e não congênito”. Assim, a formação do Eu não está no outro, mas na relação com o outro e nos efeitos dessa relação para cada um, apoiado nos processos identificatórios.

Eu-ideal consiste em uma formação intrapsíquica que se deposita no psiquismo a partir do modelo do narcisismo infantil, e difere-se do *ideal-do-eu*, que é uma instância secundária, que substitui o narcisismo primário e o toma como parâmetro, um modelo ao qual o sujeito procura conformar-se para ser amado pelo ego. O ideal-de-eu vai se montando em torno de estruturas de admiração (pais, professores) que serão fundamentais em nossa maneira de amar e, junto do supereu, nossa moralidade.

5.2 Do narcisismo aos objetos: o complexo de Édipo e o papel das identificações

A identificação, mais que um mecanismo psíquico entre outros, foi ganhando valor na teoria psicanalítica até ter sido reconhecida por Freud como “a operação pela qual o sujeito humano se constitui”, conforme afirmam Laplanche e Pontalis (1992, p. 227). A identificação não recebeu de Freud um tratamento sistemático capaz de ordenar todas as suas modalidades, mas encontramos, no contexto de *Psicologia das massas e análise do Eu*, um capítulo dedicado ao tema. Nele, Freud (2020 [1921], p. 178) afirma que “a identificação é conhecida pela Psicanálise como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva com outra pessoa”.⁹² Com o avanço em direção à teorização da segunda tópica⁹³, sem abandonar o edifício teórico da primeira tópica, é em *O Eu e o id*⁹⁴ (Freud, 2007 [1923]) que as identificações passam a ocupar um lugar de maior importância na teoria e assumem preponderância na constituição do Eu. Vamos partir desses dois textos para acercar-nos do sentido proposto por Freud ao tema da identificação para vinculá-lo à intersubjetividade.

5.2.1 Identificação primária e intersubjetividade

Em *Psicologia das massas e análise do Eu*, Freud (2020 [1921]) nos apresenta a identificação tendo por parâmetro o complexo de Édipo, que é um momento estruturante no qual a criança faz uma passagem dos interesses narcísicos e autoeróticos aos *objetos*⁹⁵: tempo no qual as relações são marcadas pelo reconhecimento do objeto, que inicialmente são os pais e as figuras de referência. Freud (2020 [1921], p. 178) inicia afirmando que a identificação,

⁹² Essa passagem literal do texto freudiano já fora citada na página 69 desta pesquisa, devido a importância que a identificação assume para a manutenção do projeto da sociedade neoliberal. Este, se vale de uma narrativa identificatória de valores narcísicos e ideais de consumo como única via para o sujeito neoliberal existir e gozar.

⁹³ Em Freud, tópica é a teoria que supõe a existência de um aparelho psíquico dividido em sistemas (inconsciente, préconsciente-consciente – primeira tópica) e em instâncias (id, ego e superego – segunda tópica). Esses “lugares psíquicos” tem características e funções que nos colocam em relação uns com os outros. Nesse sentido, usa-se o termo intrapsíquico para referir-se a relação entre os sistemas e instâncias.

⁹⁴ Conforme comentários do editor brasileiro dos *Escritos sobre a psicologia do inconsciente, vol. III* (Imago, 2007), o termo alemão *das Es*, em português, geralmente é traduzido pelo termo latino “o Id”, conforme a *Standard Edition*. A tradução por “*O isso*” é mais frequente na psicanálise francesa.

⁹⁵ A noção de objeto, em Psicanálise, difere do sentido corrente, com uma coisa material que pode ser percebida pelos sentidos, uma mercadoria ou uma peça. Laplanche e Pontalis (1992, p. 321) definem para objeto que “enquanto correlativo da pulsão, ele é aquilo em que e por que esta procura atingir sua meta, isto é, um certo tipo de satisfação. Pode se tratar de uma pessoa ou de um objeto parcial, de um objeto real ou de um objeto fantasístico”. Nessa acepção, trata-se de objeto da pulsão, e podemos falar numa relação que toma o outro como objeto, sem consideração por ele como sujeito. Seguem os autores: “enquanto correlativo do amor (ou do ódio), trata-se então da relação da pessoa total, ou da instância do ego, com um objeto visado também como totalidade (pessoa, entidade, ideal, etc)”. Aqui entra a consideração pelo outro como sujeito e se colocam as condições para relações pautadas pela ética. Este é o sentido mais próximo de que Freud faz uso ao referir-se à relação de objeto.

nessa acepção de ser a mais antiga manifestação de um laço emocional com alguém, “desempenha um papel na pré-história do complexo de Édipo”. É possível compreender que Freud está tratando aqui do conceito de identificação primária, pré-edipiana, que acontece primeiro, nos primeiros tempos da vida. A identificação primária se dá antes da diferenciação eu-outro, ou seja, antes do investimento de objeto. Portanto, o outro que servirá de modelo para a identificação está numa relação em que ocupa um lugar de objeto parcial, anterior ao investimento de objeto como objeto de amor.⁹⁶ Por isso, nesse tempo, a identificação primária que dá origem ao Eu terá as características de uma incorporação oral do objeto.

Assim, a identificação primária se estrutura a partir das marcas das relações amorosas, em que o narcisismo dos pais transvaza (Bleichmar, 2015) sobre a criança, deixando ali a depositação de seus desejos, anseios e expectativas insatisfeitas. Como discutimos no tópico sobre o narcisismo, o Eu-ideal dos pais que se deposita sobre a criança, deixa marcas humanizantes, que adquirem um estatuto ontológico⁹⁷ e constituem o Eu como um efeito residual dessas identificações primeiras.⁹⁸ Do lado da criança, conforme Bleichmar (2015, p. 78):

A identificação primária vem a produzir-se no movimento de constituição do sujeito – em sentido estrito –, sob o modo de apoderamento dos traços do objeto narcisista-narcisante, posição na qual a mãe se sustenta, propiciando na criança as renúncias pulsionais que lhe permitem ingressar como Eu ideal na circulação e que a obriga à submissão amorosa reprimente [melhor tradução seria *recalcante*] dos desejos inconscientes.

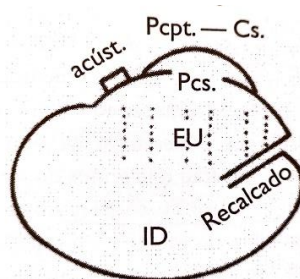
A identificação primária – constitutiva do Eu – coloca em movimento a organização dos sistemas psíquicos, pela diferenciação tópica do psiquismo que promove, que liga, em um só tempo, as renúncias ao autoerotismo e a instalação do narcisismo, abrindo as vias para o surgimento do sujeito. Mas como isso ocorre? No texto *O Eu e o id*, Freud (2007 [1923]) nos

⁹⁶ Segundo Bleichmar (2015), o objeto de amor é constituído por deslocamentos e sublimação do objeto erótico, do objeto da pulsão.

⁹⁷ Reconhecer o outro como idêntico é um outro sentido do termo identificação, que Bleichmar (2015, p. 75) afirma ser “a operatória exercida pelo outro humano quando, reconhecendo a criança como ‘idêntico ontológico’, abre a possibilidade de inscrever-se em uma proposta identificatória que a humaniza. Além disto, por que a criança mesma identifica o Eu próprio com o do outro, mede as diferenças e inscreve as similaridades, e isto não ocorre na imediatez de algum tipo de percepção imanente, mas através do percurso de um sistema de enunciados que marcam sua possibilidade de inscrição nas redes libidinais do outro”.

⁹⁸ Bleichmar (2015) atenta para a importância de discriminar a identificação primária que constitui o Eu, vinculada aos aspectos amorosos, egoico-narcisistas que os adultos de referência depositam na relação com a criança, da constituição do inconsciente na criança, que também é fruto das marcas experimentadas nessa mesma relação, mas inscritas a partir do inconsciente adulto. Para aprofundamento dessa questão, recomendamos BLEICHMAR, Silvia (2015).

oferta, dentre tantas articulações entre a primeira e segunda tópica, um psiquismo que funciona intrapsiquicamente de forma dinâmica, a partir de instâncias. O interessante é que, ainda que seja um texto destinado a descrever em profundidade o funcionamento intrapsíquico e as relações dinâmicas do Eu com as instâncias do id e supereu, no desenho feito por Freud desse aparelho, ele coloca a marca do intersubjetivo: sem mais explicações, insere na estrutura psíquica uma abertura acústica, ou, em suas palavras, “desenho ainda a hipótese de que o Eu possui um ‘pavilhão auricular’” (2007 [1923], p. 37), o qual reproduzimos abaixo:



In: Freud, 2007 [1923], p. 37.

A abertura para as marcas acústicas, nesse aparelho psíquico proposto por Freud, assinala para a impossibilidade de deixar de fora da estruturação do psiquismo a relação com um outro que fala – que podemos entrever a função do adulto de referência que – a partir de seu aparelho psíquico e de linguagem – fala com a criança. O que o pavilhão auricular teria a ver com a identificação? O acústico é incluído para não deixar dúvidas de que os restos mnêmicos que se inscrevem são marcas de memória daquilo que foi escutado do outro: restos do encontro e da palavra ouvida. Isso significa que, na relação com o adulto de referência, traços da relação intersubjetiva se inscrevem psiquicamente pelo componente da palavra, tal como Freud afirmou 30 anos antes, no estudo sobre as afasias. É pela presença do semelhante e por sua palavra - que instala os conteúdos representacionais – que o Eu, enquanto órgão libidinal, se constitui (Bleichmar, 2015).

Assim, em Freud, a identificação – via para sustentar o processo de constituição do Eu e da subjetivação – se assenta nas ligações amorosas e no conjunto de enunciados⁹⁹ que se articulam em torno do Eu. É no enlace intersubjetivo com o adulto cuidador que irão se produzir os enunciados identificatórios, ligados ao que o adulto cuidador diz à criança, especialmente ao educá-la. Por exemplo, “menino bonito não chupa bico”, ou “menina crescida faz xixi no vaso”. Estes enunciados, vindos dos objetos de amor, darão (ou não) condições e suporte às necessárias recusas às realizações pulsionais urgentes e imperiosas da criança, que não toleram mediação.

⁹⁹ O estádio do espelho, descrito por Lacan, inclui o campo visual, do olhar, na estruturação das identificações, como veremos a seguir.

A identificação vai compondo a base representacional para o pensar que, como capacidade do Eu, é sempre pensar com palavras, com representação-palavra, cuja inscrição se articula à palavra ouvida do outro e apropriada em si.

Para ampliar a discussão em torno da estruturação do Eu em Freud, lembramos que esta não é a única acepção de Eu que Freud apresenta no texto *O Eu e o id* (2007 [1923]). Para enriquecer nossa compreensão, vamos brevemente citar e comentar outras duas acepções do Eu propostas, sendo elas: 1. Freud, nesse texto, apresenta a constituição do Eu como um processo de diferenciação que emerge do próprio Id: “o Eu é uma parte do Id, que foi modificada devido à influência direta – apenas mediada por P.-Cs. – do mundo externo” (Freud, 2007 [1923], p. 38). Essa afirmação de Freud abriu portas a compreensões simplistas do Eu, que compreendem o *self* como uma diferenciação funcional a partir da Percepção-Consciência, pelo contato com o mundo exterior, que vincula ao Eu basicamente funções cognitivas secundárias, que reduzem seu caráter identificatório, inconsciente e como instância mediadora do conflito intrapsíquico. 2. Na perspectiva da intersubjetividade, Freud (2007 [1923], p. 38) afirma também que “o Eu é, sobretudo, um Eu corporal”. Assim, concebe que o Eu se estrutura, sobretudo, pelas vivências com o corpo que, conforme já referimos, estruturam-se como operações mentais a partir do que é vivido inicialmente no corpo pelas trocas intersubjetivas. Com essa afirmação, é possível compreender, com Laplanche e Pontalis (1992, p. 1136-137), que “o ego não é bem um aparelho que viria a se desenvolver a partir do sistema Percepção-Consciência, mas uma formação interna que tem sua origem em *certas percepções* privilegiadas, que provêm não do mundo exterior em geral, mas do mundo inter-humano”. A abertura da segunda tópica ao campo intersubjetivo tem seu eixo central nos processos de identificação. “As instâncias que se diferenciam a partir do Id são especificadas pelas identificações de que derivam” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 227) e o “ego pode achar-se profundamente modificado pela identificação, tornando-se o resíduo intrassubjetivo de uma relação intersubjetiva” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 132).

5.2.2 Identificação secundária e intersubjetividade

A partir dessa apresentação da identificação primária, vamos tratar da modalidade de identificação que ocorre a partir do complexo de Édipo: a identificação secundária. Retornamos à *Psicologia das massas e análise do Eu*, onde Freud (2020 [1921]) introduziu a ideia da identificação pré-edípica, para, agora, acompanharmos o pensamento freudiano ao narrar como

se dá o início dos movimentos edípicos e o papel crucial da identificação secundária: quando a criança passa a ter interesse pelo adulto, de modo a querer “ficar como ele, ser como ele e tomar seu lugar em todos os aspectos. Digamos tranquilamente: ele [a criança] toma o pai [adulto referente] como seu ideal” (Freud, 2020 [1921], p. 178). O Eu da criança, aqui, já não está indiferenciado e vemos isso pelo movimento desejante que ela faz de busca pelo objeto.

Freud introduz as identificações secundárias ligadas ao complexo de Édipo¹⁰⁰, que muito mais que um drama infantil de desejos amorosos e hostis que a criança sente e dirige aos pais, vai assumir o sentido de encruzilhada estrutural da constituição do sujeito e da estruturação da personalidade.

Em *O Eu e o id*, Freud (2007 [1923]) se dedica mais profundamente a esse tema da identificação ao afirmar que, no tempo edípico, o que antes era investimento no objeto é substituído pela identificação com o objeto (a passagem de ter o objeto para ser o objeto), produzindo, assim, uma modificação no Eu. Marcadas pela ambivalência, as identificações secundárias são um produto psíquico pelo qual o sujeito vai assimilar partes do outro que a ele lhe serve de modelo (uma característica, um atributo), modificando seu Eu a partir desse modelo, estruturando o aparelho psíquico em seu conjunto.

O Édipo, em suma, orienta o desejo humano, marcando um tempo que Freud chamou de *escolha de objeto* (posterior ao autoerotismo e ao narcisismo), quando a libido se dirige para fora de si, aos objetos externos. A passagem do narcisismo ao amor de objeto coloca no campo da intersubjetividade – os adultos de referência/função do terceiro/castração – o destino do investimento amoroso e também a rivalidade e o ódio. O intersubjetivo se articula justamente com o singular que transcorre nas relações entre adulto e criança, ou seja, na materialidade da história dos vínculos e das escolhas de objeto, das recusas que permeiam a cada escolha, bem como dos lutos que cada escolha coloca em questão. A identificação não é, portanto, uma cópia do outro, mas um trabalho psíquico de apropriação que implica composição e recomposição das representações depositadas e que resultam em algo novo, determinado pela própria singularidade, que Laplanche (1992), inspirado pelo modelo tradutivo proposto por Freud (1996 [1897]) na Carta 52, chama *metabolização*¹⁰¹.

O complexo de Édipo, ou Édipo complexo, que é para onde Freud vai fazer avançar a teoria, não se limita aos movimentos de identificação. A rivalidade com os adultos de referência anda lado a lado nesse processo de construir-se quem é possível ser e o que é possível ter. A

¹⁰⁰ O complexo de Édipo enquanto conceito não será objeto de discussão mais profunda.

¹⁰¹ Trabalho psíquico de simbolização e consequente subjetivação, que implica processos de domínio, ligação e retransformação das marcas da relação intersubjetiva que ingressam no psiquismo.

presença da ambivalência amor-ódio, dirigida ao mesmo objeto, “é essencial à constituição de qualquer identificação” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 228). É pela identificação que as instâncias, constituídas com resquícios das relações de objeto, se organizam: tanto o Eu (censura, defesas, prova da realidade), como o Superego (os ideais, a consciência moral e as auto-observações). “Se hacen evidentes los efectos estructurantes de la intersubjetividade, estructuración que se da en el seno de la estructura edípica y la angustia de castración como borde”, afirma Hornstein (2003, p. 163).

Importante marcar que a estruturação psíquica a partir do Édipo é um momento de socialização, no qual a criança faz a apropriação do próprio desejo e se insere no universo simbólico. A segunda tópica se abre ao campo intersubjetivo pelo papel que a identificação vai assumindo na medida em que coloca a trama edípica não como uma fase passageira, mas como o núcleo da subjetividade, pela via identificatória (Hornstein, 2003). Este é um processo de apropriação, que vai ocorrer ao longo de toda a vida, com todas as pessoas com quem se produz um vínculo investido e que, no contexto da infância e adolescência, pais e professores são figuras identificatória centrais.

5.3 Estádio do espelho: uma contribuição de Lacan para a estruturação do Eu

Lacan introduz uma contribuição importante para pensarmos o tema da identificação primária, a partir de um outro ponto de partida: o olhar. Para isso, apresenta-nos o espelho como metáfora do processo de constituição do Eu a partir da imagem do outro, chamando esse tempo inicial de estágio do espelho.

Segundo Lacan, o estágio do espelho é um tempo situado entre os seis e os dezoito meses e refere-se a uma relação na qual o ser humano forma o Eu pela identificação com a *imagem* do Outro, ou seja, “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (Lacan, 1998 [1936/1949], p. 97).

No texto *O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* (1998 [1936/1949]), em sua releitura do narcisismo em Freud, Lacan traz a compreensão dos momentos formadores da função do Eu ligados ao narcisismo primário e à relação intersubjetiva, com a introdução do conceito psicanalítico de *estádio do espelho*.¹⁰² Segundo Roudinesco (1998, p. 532),

¹⁰² Pelo estágio do espelho Lacan descreve a operação que dá origem à função do Eu, tomando por base estudos da etologia animal e seus efeitos diante do espelho, bem como da psicologia da criança e da psicologia comparada, nas observações do comportamento da criança diante de sua imagem no espelho (Laplanche; Pontalis, 1992).

Para Jacques Lacan, o narcisismo originário constitui-se no momento em que a criança capta sua imagem no espelho, imagem esta que, por sua vez, é baseada na do outro, mais particularmente da mãe, constitutiva do eu. O período de autoerotismo, portanto, corresponde à fase da primeira infância, período das pulsões parciais e do "corpo despedaçado", marcado por aquele "desamparo originário" do bebê humano cujo retorno sempre possível constitui uma ameaça, a qual se encontra na base da agressividade.

Lacan recupera justamente a centralidade da figura de narciso com a própria imagem para desenvolver o estágio do espelho. Narciso é aquele que olha a própria imagem e vê nela o outro: o outro que é o Eu, o Eu que é essa dupla, ou seja, o Eu é o outro. É um tempo em que a imagem do outro ingressa no espaço intrapsíquico, com todo o júbilo, bem como o estranhamento que isso causa, instaurando, em um só tempo, o Eu e o outro estranho interno, o inconsciente.

Não foi ao acaso que Freud se valeu de uma figura que depende *rigorosamente* de sua imagem no espelho para existir, observa Moretto (2023). A partir dela, Freud forjou o narcisismo primário, constituído pela imagem idealizada, projetada pelos pais, com a qual a criança se identifica. Representou, assim, um tempo de passagem da não existência como sujeito para o tempo em que o Eu existe, e a condição para isso é a identificação com a imagem do adulto cuidador, na relação intersubjetiva.

Lacan (1998 [1949], p. 97) captura o júbilo do *infans*¹⁰³ com sua imagem no espelho, situando-o como a manifestação da “matriz simbólica em que o *eu* se precipita em uma forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito”. Mais que uma fase, mais que um aspecto ligado à concretude do espelho, Lacan descreve que a fascinação dos pais com *His Majesty the baby*, que converte o bebê na coisa mais importante do mundo no imaginário dos pais, produz uma ilusão antecipatória de *sujeito* – que antecipa, pois, em sentido estrito, ainda não há um sujeito. Ou seja, o adulto cuidador interage com o bebê ofertando-lhe uma imagem de sujeito inteiro, cheio de qualidades e capacidades, supondo que ali já existe um sujeito. Esse é um tempo marcado por um estado transitivo, ou seja, um tempo dinâmico, de indeterminação entre o que é o outro e o que sou eu, onde essa oscilação entre alienação e separação vai culminando, progressivamente, na aquisição do Eu no bebê. A identificação do bebê com essa imagem unificada e investida de valor, na qual o bebê reconhece a si mesmo nessa imagem

¹⁰³ Aquele que ainda não fala.

ideal, justifica a ideia de que o Eu é uma unidade imaginária e que depende da identificação com o olhar do outro para unificar-se, constituir-se.

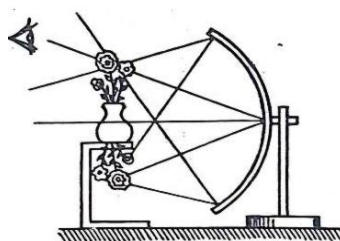
O Eu existe, pois a imagem de si ofertada pelo outro, com a qual o bebê imagina que vê a si mesmo, antecipa o sujeito, define-o, dá existência a ele, mas também o aliena, na medida em que o outro ocupa um lugar de uma imagem que lhe garante a existência. A oferta da imagem valorizada de si nutre a subjetividade nascente tanto quanto o alimento garante a continuidade da existência biológica. Nesses tempos de origem, o desamparo, no sentido psicanalítico, de não ter existência fora da relação de dependência do outro, cobra seu lugar: se o outro desaparece, o pequeno ser não tem condições de manter-se existindo subjetivamente. “Em verdade, se a imagem de Narciso desaparecer, Narciso deixa de existir. Narciso é, portanto, rigorosamente dependente do Outro” (Moretto, 2023, p. 20). Esse é o contexto psíquico na origem do Eu, que se estrutura como instância imaginária, que tende a alienar-se numa relação dual, marcada pela dependência, pela satisfação narcísica em que ambos se bastam, e pela tensão agressiva.

Segundo Lacan, o sujeito não se reduz ao Eu. A origem da operação psíquica pela qual o ser humano passa a ter existência como sujeito, como uma totalidade, implica a incidência da castração simbólica sobre a relação narcísica dual, que é o tempo da separação. Quando, nessa relação dual, incide o terceiro, o outro lhe apresenta a condição de faltante e desejante. Cria-se, assim, o que viabiliza que a relação deixe de ser de completude dual: o adulto/cuidador aparece para o bebê como desejante, que não é completo unicamente pela relação com o filho, o que o desloca do lugar de objeto de gozo. Instaura-se, assim, o processo de diferenciação, pela transmissão da falta, que em Freud encontramos como recalque e castração. Lacan denomina *sujeito barrado*. Constitui-se, então, o simbólico, a ordem de fenômenos humanos que se estruturam como linguagem, “em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização” (Roudinesco, 1998, p. 714).

No Seminário, livro 1, *Os escritos técnicos de Freud*, Lacan (1986) retorna ao aparelho psíquico proposto por Freud (1996 [1900]) em *A interpretação dos sonhos*, capítulo VII, chamando a atenção para o ponto em que Freud compara o psiquismo com um aparelho óptico, na medida em que a imagem psíquica se forma num ponto do aparelho em regiões onde não há nenhum componente tangível do aparelho. A imagem se forma “entre”¹⁰⁴ as lentes. Ela existe, pois o olho a enxerga, mas é virtual, não tem um lugar físico, não tem materialidade concreta,

¹⁰⁴ Interessa relacionar essa ideia do “entre” as lentes com a intersubjetividade, como aquilo que acontece “entre” subjetividades.

mas é real psiquicamente. Freud usa a ótica como metáfora do aparelho psíquico. Lacan articula o esquema óptico de Bouasse a partir daí, com um aparelho que cria imagens entre as lentes, para articulá-lo a essa ideia de narcisismo primário¹⁰⁵, ligadas à *posição do olhar do outro* que cria uma imagem de sujeito ao bebê onde ainda não há¹⁰⁶: o adulto cuidador vê algo no bebê que não está ali. Os olhos amorosos dos pais enxergam um bebê maravilhoso, capaz de responder às convocatórias, capaz de desejos, pensamentos, linguagem. Um bebê que realizará todos os sonhos que os pais não puderam. Está relacionado ao experimento de Bouasse, quando, com o olhar bem posicionado, no ângulo adequado, é possível ver o buquê de flores dentro do vaso sobre a mesa. Essa imagem é virtual, pois, em verdade, o objeto real – buquê – está localizado embaixo da mesa. Reproduzimos abaixo a imagem do experimento de Bouasse (In: Lacan, 1986 [1936-1949], p. 94), do buquê invertido. Nele, o vaso sobre a mesa é uma metáfora preciosa do Eu no início do processo de constituição: um vaso, que é um objeto que tem uma forma e uma superfície, mas que é oco por dentro. Continte e conteúdo é a relação do vaso com as flores que ele contém, que nesse momento são uma imagem de si, linda como um buquê de rosas, ofertada pelo outro. Uma imagem virtual a ser apropriada pelo processo de identificação, que, no início, é imaginária, até que ela possa dizer: “isto sou Eu”, que é uma realização simbólica.



A experiência do buquê invertido

In: Lacan, 1986 (1936-1949), p. 94.

Assim, essa perspectiva coloca luz ao quanto é decisiva a posição do olhar adulto que incide sobre o corpo e a existência do bebê, em vias de vir a ser um sujeito. Aquele que não estiver em um lugar de implicação subjetiva com a criança, não vê nada demais nela, não pode ver o buquê de flores sobre o vaso, tampouco pode transmitir uma imagem valorada de si. A ilusão constitutiva do narcisismo primário, que, pela imagem do outro em espelho, o bebê

¹⁰⁵ Laznik (2016) faz uma esclarecedora discussão a respeito desse aspecto no texto *Podemos pensar a clínica do nó borromeo que distingue a psicose e o autismo nos bebês?*.

¹⁰⁶ Lacan exemplifica com o arco-íris, que é uma imagem vista a uma certa distância, que pode ser inclusive fotografada, mas ela é subjetiva, de fato, não está lá. “Não sabemos mais muito bem onde está o subjetivo e o objetivo”, diz Lacan (1986, p. 93)

constrói uma imagem de si mesmo, inicialmente hipervalorizada e, por isso mesmo, ilusória, é um processo absolutamente necessário e constitutivo: para chegarmos a enunciar “eu sou”, primeiro nos imaginamos sendo pela identificação em espelho. Depois, passamos por um processo de desilusão.

Se consideramos que a constituição do Eu e os processos de vir a ser sujeito não se dá em um único tempo da vida, mas vão se estabelecendo num continuum, concebemos que é um processo que inicia precocemente no ser humano e se estende ao longo da vida, num trabalho psíquico de representação, simbolização e subjetivação. Nessa perspectiva, o estágio do espelho, além de um momento constitutivo, vai se mostrando revelador das relações do sujeito com a imagem de si mesmo, da autoestima de si, do amor de si, sempre em alguma medida relacionadas ao imaginário desejo do outro que ocupa um lugar de implicação subjetiva conosco: “o que ele quer de mim?”.¹⁰⁷

Winnicott, por sua vez, no texto *O papel de espelho do rosto da mãe e da família no desenvolvimento infantil*, discute o estágio do espelho de Lacan, afirmando que “no desenvolvimento emocional individual, o precursor do espelho é o rosto da mãe” (Winnicott, 1975, p. 174). Lacan não atribui explicitamente o espelho ao rosto da mãe, tal como Winnicott o faz, mas não se distancia muito dessa perspectiva, uma vez que capta o jubilo do semblante do outro como central na cena de ambos, mãe e bebê, na frente do espelho. Para Winnicott (1975), o rosto do adulto cuidador, o que inclui a mãe e a família, será o primeiro espelho da criança, de modo a que a mãe e a família irão devolver a criança, pelas expressões do rosto adulto, o próprio Eu da criança. “O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo. Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali” (Winnicott, 1975, p. 174). Nesse sentido, o espelho – não como objeto concreto, mas no sentido figurativo – representado no rosto da mãe, é o que dá início a uma troca significativa com o mundo que

¹⁰⁷ Hornstein (2003) levanta algumas objeções a respeito dos excessos e limites do uso do termo imaginário na teoria lacaniana. Apoiado no conceito de imaginário proposto por Castoríadis, a crítica reside ao fato de que Lacan não especifica em que medida esse imaginário constitutivo pela identificação com a imagem do outro dá lugar para a produção de formas representativas de si. Colocando o imaginário como sinônimo de especular, obtura-se a compreensão do imaginário enquanto criação de imagens e formas e seu potencial transformador. Em Freud, não é possível que se reconheça a imagem no espelho antes de que existam atitudes de identificação e de representação psíquica, que ele denominou de realidade psíquica. Esta é uma diferença importante entre teorias. A noção freudiana de imaginação criadora se ampara nos conceitos de conhecimento de si, reflexão e juízo crítico, elementos que são essenciais para o projeto terapêutico. Em Freud, o imaginário é um recurso criador, mais do que imagens especulares e ilusões. É um aspecto constitutivo da subjetividade humana, ligado à capacidade de criar e transformar algo, inseparável da fantasia, da representação e do afeto, que se inscreve no interior de formas sócio-simbólicas e participa da organização psíquica do sujeito e suas relações com os outros.

enriquece o Eu do bebê. A mãe e a família têm um papel em termos do desenvolvimento, como o ambiente da criança. E, ainda, Winnicott (1997, p. 184-185) observa:

Quando uma família permanece íntegra e tem de si algo em desenvolvimento, durante certo tempo, cada criança extrai benefícios daí: pode ver-se na atitude de cada um dos membros ou na atitude da família como um todo. Podemos incluir nisso tudo tanto os espelhos reais que existem pela casa, quanto as oportunidades que a criança tem de ver os pais e demais pessoas, olhando-se a si mesmos. Compreenda-se, porém, que o significado do espelho real está principalmente em seu sentido figurativo. Com isso, poderíamos expressar a contribuição que uma família pode realizar no sentido do crescimento e enriquecimento da personalidade de cada um de seus membros, individualmente.

Winnicott, ao final do texto, afirma que essa função de espelho é recíproca e tem efeitos em todos os membros da família, marcando a ideia de efeito mútuo a todos que partilham de um laço de afeto familiar, quando implica o laço de compromisso de uns para com os outros. Considerando a escola também como ambiente da criança, colocamos em perspectiva as relações escolares e o compromisso humano que está implicado nelas.

5.4 A intersubjetividade e seu efeito mútuo

A intersubjetivação, conforme foi desenvolvido, é um processo que ocorre, nos tempos da estruturação psíquica precoce, entre um adulto e seu bebê mediante a constituição de um “entre”, tendo como convocatória o desamparo absoluto do ser humano ao nascer. Apresentamos, com base na metapsicologia, como a intersubjetivação é vital para a constituição do sujeito psíquico, com a intenção de deixar claro que a intersubjetivação é um processo que se dá com o outro quando existe uma *relação*, e terá efeitos constitutivos quando, nessa relação, alguém ocupar uma posição de *alteridade*. Também é importante ressaltar que, embora tenhamos tratado que a origem desse processo é dada na relação adulto-bebê, a intersubjetivação é um recurso humano intrínseco a todo o processo de humanização ao longo da vida e, logo, um componente intrínseco da educação.

Nesse processo, destacamos a marca da dependência entrelaçada à interdependência – quando um “inter” é um “entre” – em que um Eu se constrói fundamentalmente mediante outro(s). A subjetivação só é possível mediante a intersubjetivação e vice-versa, e consiste – conflitiva e processualmente – na construção e certa unificação de estruturas sem as quais um Eu não desenvolveria trocas com outro Eu, embora tanto um quanto outro Eu sejam sempre processuais.

Ainda que possa parecer óbvio que os processos de intersubjetivação tenham um efeito mútuo, uma vez que ocorrem no “entre” de uma relação humana, foi dentro da escola, em nossa experiência de intervenção psicanalítica, que nos aproximamos da compreensão de que esse processo, em alguma medida, parecia conter algo que o ultrapassava. Essa percepção começou a tomar corpo na medida em que o modo de intervenção assumido na escola passou a ser aquele de implicar toda a rede de relações do “estudante-problema” nas diversas esferas de escuta que seriam conduzidas, especialmente aquilo que dizia respeito à escola, adotando uma perspectiva de trabalho que parte de uma lógica de não-individualização das dificuldades, tal como discutimos profundamente nos capítulos anteriores. Numa preparação prévia para cada situação, pensada de forma singularizada, todos os participantes da intervenção ganham espaço para dizer e para ouvir. Assim, o trabalho de escuta inclui sempre a equipe pedagógica e de direção, professores, monitores e pais, e mesmo outras instituições, de acordo com cada caso.

Muitas dessas intervenções iniciavam dentro da escola, bem antes desse momento de abordagem coletiva, de modo a pensar estrategicamente como viabilizar movimentos de transformação e melhora a partir dos movimentos e reflexões da própria escola, não sem que encontrássemos resistências frente à nossa proposição.

Nossa observação sobre a intersubjetivação como efeito mútuo, no sentido que desejamos destacar nesta tese, em geral, se deu no *a posteriori*¹⁰⁸ dos trabalhos de intervenção e não imediatamente. Ela se fez sentir especialmente nos momentos de elaboração psíquica que dão condições, no trabalho com os docentes, de incorporação de traços da experiência que realizamos juntos no trabalho de intervenção psicanalítica na escola, cujo andamento estava sob nosso cuidado. Nessa mesma perspectiva, alguns pais também nos deixaram saber dos efeitos que se produziam neles a partir dessa modalidade de encontro. Essa é uma dimensão do nosso fazer no qual uma intervenção – que busca produzir subjetivação – desperta efeitos intersubjetivantes nos envolvidos da mesma forma que nós estávamos também experimentando.

A partir dessa experiência clínico-interventiva na escola, e com base nos autores estudados a respeito da teoria psicanalítica da intersubjetividade, compreendemos que a intersubjetivação, em seu sentido mútuo, não está tanto em “o que o outro faz por mim, para mim, ou diz sobre mim”, mas sim, “o que, da relação com o outro, ingressa em mim e me convoca ao trabalho psíquico”. O efeito mútuo está naquilo que alguém consegue compreender,

¹⁰⁸ O conceito de posterioridade foi criado por Freud e está relacionado à noção de temporalidade e de causalidade psíquica. Laplanche e Pontalis (1992, p. 33) assim o definem: “há experiências, impressões, traços mnésicos que são ulteriormente remodelados em função de experiências novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento. Pode então ser-lhes conferida, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica”. Somente depois, num contexto histórico e subjetivo posterior, o sujeito confere novas significações e compreensões ao que foi inscrito psiquicamente.

simbolizar, significar, a partir do que o outro produziu nele, através de seus próprios recursos. Por isso, a modificação que se produz só é possível mediante um trabalho que se realiza sobre si próprio, a partir daquilo que o Eu encontra na relação com o outro, recordando que, como já afirmamos anteriormente, esta convocatória intersubjetivante muitas vezes não se dá na dimensão do Eu para outro Eu, mas localiza-se em uma dimensão inconsciente.

A consideração pela subjetividade, pela singularidade e pela historicidade, produzida pela modalidade de intervenção intersubjetivante clínico-escolar, amplia em nós a confiança na legitimidade da psicanálise e de sua intervenção no espaço da escola, assim como sua capacidade de produzir efeitos desmedicalizantes, que fazem frente à dessubjetivação na infância e na adolescência.

6 A INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NA E COM A ESCOLA: INTERSUBJETIVIDADE E DIMENSÃO FORMATIVA

Neste capítulo, veremos como o aporte teórico psicanalítico sobre a intersubjetividade permite um alcance clínico-interventivo capaz de dar sustento ao trabalho consistente da psicologia *na e com* a educação. Para isso, vamos relatar as intervenções realizadas pela pesquisadora em escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de uma rede pública de educação, que é seu campo de pesquisa há 18 anos, ao atender uma situação-problema. Esta é uma pesquisa *em* psicanálise, ou seja, desenvolvida *com* sujeitos, e não *sobre* eles, seguindo, assim, a posição freudiana de produzir conhecimento a partir do método psicanalítico: pela escuta da singularidade do sujeito, constitui um saber que somente é possível de ser acessado pela condição do trabalho psíquico conjunto, em transferência.

A posição de trabalho que assumimos não admite, portanto, um caráter colonizador do campo da psicologia e/ou da psicanálise sobre a educação, ainda que muitas vezes a convocatória da escola seja nessa direção.¹⁰⁹ Desse modo, a interdisciplinaridade e seu esforço constante de vigilância epistemológica (Bachelard, 1996) revela-se como condição intrínseca a esta pesquisa, e consolida-se na medida em que aqueles com quem trabalhamos ocupem o lugar de sujeito, e, sobretudo, que se preservem nesse lugar. A intervenção psicanalítica decorrente dessa posição ético-política traz no seu bojo a marca da não-objetificação do outro, bem como da não individualização das dificuldades. Por conseguinte, antes de adaptar-se à lógica neoliberal, ela mira a produção de subjetividade através do fomento dos processos de intersubjetivação e de sua correlata função de corresponsabilidade, na medida em que se dirige a toda a rede de relações vinculada ao “estudante-problema”.

Consideramos ser esta uma alternativa para fazer resistência aos processos de intervenção de formato neoliberal que marcam a nossa sociedade. A lógica de tais processos, que em silêncio desmantelam o potencial humanizante intrínseco à intersubjetivação, consiste em dois atos, que se dão a um só tempo: 1. individualizar a dificuldade, desvinculando-a do sentido de sua produção no laço social e reduzindo-a ao seu componente neuroquímico cerebral, e, 2. empurrar sua resolução para as práticas de desempenho ligadas à neurocultura: ir ao médico neurologista, fazer uma avaliação neuropsicológica, receber o diagnóstico nosológico,

¹⁰⁹ Freud chamou de abstinência à regra técnica em que o psicanalista “se recusa a satisfazer os pedidos do paciente e a preencher efetivamente os papéis que este tende a lhe impor” (Laplanche; Pontalis, 1992, p. 3).

administrar medicação psicotrópica, realizar terapias cognitivas. O desfecho dessa história já conhecemos: operacionaliza, a um nível alarmante, a patologização e a medicalização da vida.

A intervenção psicanalítica intersubjetivante parte de um princípio claro: o de não tributar exclusivamente na conta do sujeito a responsabilidade por seu fracasso. Essa é uma posição ética firmada desde o princípio, que exige um trabalho psíquico em que todos precisam se envolver. Ele vai na direção de desnaturalizar as regularidades que estão dadas no contexto escolar, de modo a ajustar a posição com que olhamos o *estudante-problema*. Ou seja, trata-se de uma intervenção que favoreça a que todos se interroguem sobre seu papel para com este estudante, a partir de sua posição de alteridade e da função subjetivante/desubjetivante intrínseca a esse lugar.

O caso de Ana¹¹⁰, que relatamos a seguir, apresenta parte das intervenções que concretamente realizamos. Vamos apresentá-lo em diferentes tempos, começando pelo modo como a demanda chegou até a pesquisadora, passando pela forma como a intervenção foi estruturada a partir do pressuposto da intersubjetivação, para chegar, por fim, à maneira como ela efetivamente foi realizada e alguns dos efeitos possíveis de serem apreendidos. Dessa forma, queremos mostrar que a intervenção psicanalítica na escola, quando sustentada por uma posição intersubjetivante, resulta numa dimensão formativa que desenvolve a todos os envolvidos.

6.1 O que se passa com Ana?

As escolas, que efetivamente nunca fecharam durante a pandemia da COVID-19, reabriram para o trabalho presencial em junho do ano 2021, passando novamente a receber os estudantes. Antes disso foi praticamente um ano e meio de trabalho pedagógico feito à distância. No momento do retorno, apesar do desejo do reencontro, muitos estavam temerosos sobre como seria estar na presença do outro novamente, na presença da turma de colegas, em contato com os professores, precisando lidar com todas as condições sanitárias exigidas para o retorno. O sentimento de ameaça pela perseguição de um vírus invisível impunha vigilância e cuidados.

O retorno era facultativo e foi se dando de forma gradual. Alguns levaram quase até o final daquele ano para conseguir estar na escola. Esse foi o caso de Ana, que iniciou sua vida escolar presencialmente na Escola de Educação Infantil, em novembro daquele ano, no final do período letivo. Ao chegar, ela tinha 2 anos e oito meses. Primeiro, conheci Ana através do relato de sua professora e depois através de sua mãe. Meu primeiro contato com ela se deu logo em

¹¹⁰ Nome fictício. O material original sofreu modificações necessárias para a preservação da identidade dos participantes envolvidos.

seguida, e todas as vezes que nos encontramos, o fizemos em presença de seus adultos de referência (família e escola). Mais tarde, conheci seu pai e também sua avó paterna. Todo o trabalho que realizamos foi uma aposta na produção de processos de intersubjetivação como o caminho possível para a produção de subjetividade no contexto escolar.

Assim que chegou à escola, Ana passou a preocupar a professora pela falta de interação e de resposta às convocatórias feitas por ela. A professora percebeu que algo não estava bem e buscou a direção e coordenação pedagógica, que vou chamar de equipe, logo nas primeiras observações. A equipe passou a acompanhá-la mais de perto, prestando especial atenção a Ana na escola, os momentos de chegada e de saída, as trocas com quem a trazia e com quem a recebia. A partir dessas observações, decidi chamar-me para avaliar a situação. Nesse primeiro encontro com a equipe para tratarmos do caso de Ana, definimos fazer uma escuta conjunta com a professora dela para articularmos, nesse coletivo, as melhores formas de acessar a situação e intervir. A postura adotada, apoiada no método psicanalítico e na centralidade dada aos processos intersubjetivos, convoca a todos, portanto, ao exercício interdisciplinar.

Nesse encontro, a professora relatou que, embora a aluna estivesse há poucos dias na escola, já havia observado que algo não estava bem, pois percebia que Ana não se conectava a ela e aos coleguinhas. Em seu primeiro dia de aula, a menina entrou correndo na sala e parou em frente a mesinha com os brinquedos que a professora preparara para esperar seus pequenos estudantes. Esticou seu bracinho sobre a mesa e derrubou-os ao chão num só movimento. Não olhou nem teve qualquer reação ao ser chamada pelo nome. Também não dava atenção à mãe quando esta a chamava para se despedir, embora, mais tarde, procurasse por ela e, ao não a encontrar, chorava por sua ausência. Durante as aulas, Ana mostrava-se agitada, ou seja, andava pela sala, não sentava para brincar e era muito difícil compreender o que queria dizer. A dificuldade para falar e a presença de um constante tom choroso em Ana inquietava a professora. Era difícil apaziguá-la, envolvê-la, acalentá-la. Nessas horas, a televisão era como um ímã que a atraía e a acalmava, o que acabou sendo a via que auxiliou o início de sua escolarização.

Ao escutá-la, passei a me indagar: quem era Ana? Quem ela poderia vir a ser? Do que ela gosta? Com que sente prazer? Que possíveis aberturas ela permite? Do que ela brinca? Por que não brinca? Teria importância, diante de tamanhas dificuldades, seu brincar? Como tais indagações ajudariam a compreender o que se passa com Ana?

6.2 Intervenção psicanalítica intersubjetivante: movimentos de abertura e corresponsabilização

É importante assinalar que, no contexto escolar, está na alçada da equipe definir pela inclusão do trabalho da psicologia em uma dada situação, e é a partir desse chamado que o iniciamos. No que concerne ao modo como cada demanda é recebida, escutada e conduzida, contudo, estas são decisões que cabem ao profissional da psicologia, e irão refletir, a partir da posição adotada, a teoria de sujeito com a qual trabalha e o método que sustenta seu pensamento clínico.

Neste gesto aparentemente simples, no qual a equipe chama a psicanalista para pensar *com* ela uma situação-problema, em verdade, está condensada uma laboriosa construção que fizemos ao longo de anos de trabalho *na* e *com a* escola, junto dos profissionais que nela trabalham. Ela diz respeito a criar as condições que tornaram possível que um pedido, enunciado da seguinte maneira: “*surgiu uma situação que precisamos passar para você atender*”, pudesse se modificar em direção à: “*precisamos pensar junto contigo uma situação*”. Essa é uma modificação de posição fundamental, pois retrata a transposição de uma leitura individualizante dos problemas e de suas soluções, para uma compreensão intersubjetivante, tanto da origem das dificuldades, quanto de suas possibilidades de melhora. Há, por parte da equipe, o reconhecimento da corresponsabilização como condição do avanço dos processos de desenvolvimento humano, que não se confunde com buscar culpados. Esse é um indicativo de ter havido uma dimensão formativa importante, como efeito contingente do trabalho de intervenção psicanalítica na escola que, em sua origem, não foi diretamente buscado. A base dessa transformação parece estar localizada na realização de uma experiência interdisciplinar autêntica, ou seja, aquela que dá lugar à interpenetração das ideias dos diferentes campos de saber como fonte de enriquecimento mútuo e que, respeitadas as distintas epistemologias e preservados as distintas disciplinas, possam fertilizarem-se. Com efeito, favorece o espírito crítico, o discernimento e a perspicácia para todos, elementos que dão suporte à capacidade de não se deixar colonizar por saberes totalizantes, que se intitulem portadores de toda a verdade sobre os sujeitos e sobre a educação.

O trabalho *na* e *com a* escola requer que estejamos articulados com a equipe e atentos à escuta do singular desde o princípio, com os diferentes sujeitos que compõem a rede de relações da criança ou adolescente. Este é o fundamento clínico de nosso fazer. A postura psicanalítica da psicóloga no cotidiano escolar, incorporada como parte orgânica do fluxo de atuação da equipe, tem suas bases fundadas no trabalho psíquico de sustentar cotidianamente o pensamento

psicanalítico, marcando seu valor, e de pautar as diferenças dele em relação a outros discursos que permeiam o espaço escolar e educacional. Consiste em auxiliar na transposição de uma lógica imaginária, que impregna nosso fazer da ilusão de que a psicologia, isoladamente, produzindo laudos e aplicando técnicas, seria capaz de dar a solução para a ampla gama de dificuldades emergentes na escola, e quando não o faz, é em razão de imperícia profissional. Reconhecemos, também, a necessidade de estender o diálogo entre os colegas da própria psicologia e outras áreas de trabalho conjunto, que, em geral, conhecem pouco da psicanálise articulada à educação. Implicar-se com tal problemática, abrindo espaço para processos intersubjetivantes na escola, consiste em lidar com as resistências de parte a parte e requer a disponibilidade para atravessar os impasses com criatividade, sustentando a escuta e o raciocínio clínico.

Foi nessa perspectiva que propomos o encontro da equipe e da professora de Ana conosco. Esta, conta que a mãe vinha trazê-la e que, nesse momento, costumava perguntar sobre como Ana estava indo. A mãe antecipou a todos nós uma notável abertura, sinalizando suas preocupações com o desenvolvimento de sua filhinha. Ela disse para a professora que achava que tinha algo diferente em Ana e que, quando insistia nisso com a família, diziam-lhe que estava exagerando. A percepção da professora era de que se tratava de um quadro de autismo¹¹¹, o que não descartei. Contudo, ao invés de fechar o caminho nessa direção, abrimos um diálogo colocando em circulação a ideia de que, nesse tempo da vida, em que estão em jogo os primórdios da humanização, é impossível que a criança realize por si mesma as operações estruturantes do psiquismo. Precisávamos avaliar como seria possível para nós, na escola, contribuímos com esse processo. Marcamos também nossa posição de cuidado com a nomenclatura diagnóstica nesse momento, especialmente no sentido de que há sempre um risco de que um diagnóstico nosológico apressado na primeira infância coloque um teto para o desenvolvimento da criança (Untoglich, 2024). Este aspecto também deve ser considerado com adolescentes.

¹¹¹ Pela experiência clínica e escolar e pelos estudos em torno dos entraves na estruturação psíquica precoce, percebemos estar localizado nesse hiato de tempo, entre a preocupação materna aterrorizante com os sinais de atraso no desenvolvimento e o diagnóstico da criança, tempo de intensa vulnerabilidade e desamparo dos pais diante das incertezas de futuro e da quebra dos ideais narcísicos dos pais, que têm lugar os discursos totalizantes e patologizantes sobre “a criança com atrasos no desenvolvimento”. Sem qualquer olhar para o contexto e para as possibilidades da estrutura de relação de cada criança capaz de dar as condições e o suporte ao seu desenvolvimento em atraso, trata de incluir a criança numa agenda de procedimentos e treinamentos adaptativos, cognitivos e cerebrais (justificados numa única explicação causal: a origem orgânica), para o qual os treinos devem começar urgentemente (alguns chegam a definir que sejam com frequência de 40 horas semanais). Trata-se de indicações de tratamentos *standard*, sem qualquer consideração pela subjetividade da criança e pela história e singularidade da família. Quando não se dá existência subjetiva para a criança e para seus adultos, ficam lesadas suas possibilidades subjetivantes e simbólicas.

A partir daí, fomos pensando, junto com a professora e com a equipe, qual seria a melhor estratégia de abordagem da família, e decidimos que seria através da professora, justamente em razão da abertura que a mãe teve com ela. Combinamos também uma observação de Ana na escola, que não foi possível de ocorrer naquele dia. Este já constitui um caminho para ampliar a aproximação e ampliação do vínculo de confiança entre elas e a implicação de ambas com a situação de Ana, na direção de corresponsabilizar a todos os envolvidos, embora em nível e qualidade distintos.

Assim, no primeiro movimento da professora em sinalizar para a mãe a importância das preocupações dela com Ana e sugerir uma conversa a respeito, a mãe entrou em acordo. Ato contínuo, a professora consultou a mãe sobre a concordância em contar com o auxílio da psicóloga da escola para acompanhar esse momento, o que poderia ajudar a todos, com o que ela também concordou: “estou aberta a todo tipo de ajuda”. Assim, foi marcada a primeira entrevista com ela.

A primeira escuta com a mãe foi realizada em conjunto com a equipe da escola, e a professora só não participou desse momento por incompatibilidade com o horário proposto pela mãe. Em razão de a pesquisadora trabalhar naquela escola um turno por semana, era vital que os efeitos dos encontros de trabalho não ficassem fechados somente nela e na família, mas que se vascularizassem e fossem preservados de alguma maneira em outros de seus membros, para que se fizessem sentir e atingir outras instâncias. Essa posição, que busca substituir uma escuta restrita e individualizante por outra que seja capaz de incluir o corpo da escola como parte ativa do trabalho, que passa a ser testemunha da experiência produzida em cada intervenção, foi uma construção que se deu aos poucos e que nos pareceu fundamental. Nela é possível ver as sementes que podem vir a germinar como uma experiência formativa para todos.

Ao longo do tempo, compreendi como essa é uma condição para um bom trabalho na escola, e passei a assumi-la ativamente, esclarecendo seu sentido às equipes e aos professores (ainda assim, nunca de forma automática, mas sempre avaliada caso-a-caso). Estes, se por um lado sentiam que o acompanhamento lhes ocupava o tempo que seria destinado para outros trabalhos ou afazeres – que na escola são inúmeros –, por outro, relatavam, como contrapartida, uma experiência de ganho de entendimento sobre situações difíceis que tinham para lidar diariamente, que lhes permitia melhor se posicionar subjetivamente. Partilhando conosco o encontro de trabalho, os professores e as equipes passaram a ter espaço para dizer aos familiares suas preocupações e percepções, bem como escutar as famílias. Posteriormente, muitas vezes abríamos um novo espaço de diálogo com a equipe e os professores participantes que permitia a todos avançarmos no processo de elaboração da experiência vivida. Nesse espaço elaborativo,

podíamos notar o quanto a experiência partilhada tendia a produzir um nível de inquietação capaz de abrir lugar à percepção da prevalência dos processos de intersubjetivação, tanto na produção, como na solução de dada situação-problema na escola. Essas são ações específicas que favorecem que se estruture a função do entendimento, que, de fato, como nos ensina Freud (1996 [1895]), é uma prática humanizante.

Assim, a presença do psicanalista na escola, com uma escuta experimentada, marca uma posição que traz consequências tanto para a instituição, como para as pessoas envolvidas, para nós próprios e para a própria psicanálise. Resistindo aos discursos dessubjetivantes, dando lugar para a complexidade dos fenômenos com os quais trabalhamos sem reduzi-los ou simplificá-los, é possível favorecer o entendimento de que a saída coletiva torna possível aparelhar melhor os envolvidos para enfrentar o trabalho diário na escola, o que consideramos um dos maiores ganhos desse trabalho interdisciplinar. Vislumbramos nele uma dimensão formativa como efeito da intervenção intersubjetivante quando, em alguma medida, quem partilha da intervenção tende a assumir o compromisso de servir como ponte entre o nosso trabalho dentro da escola e os participantes da rede de relações na vida do estudante, multiplicando a experiência. Esse efeito multiplicador parece trazer em si o sentido de uma experiência de matriciamento, ou seja, de que o registro subjetivo da experiência possa ser a base para pensar outras situações.

Na primeira entrevista que fizemos com a mãe de Ana, ela relatou as preocupações e dificuldades que vem observando. Contou que o pai tem um trabalho que o faz ausentar-se da cidade e que a maior preocupação de ambos é a de que Ana quase não fala e de que pouco responde aos seus chamados. Já tinham avaliado com o pediatra e com a fonoaudióloga a possibilidade de problema auditivo, mas não foi possível realizar o exame neurológico indicado para tal averiguação porque ela estava traumatizada com hospital. Com o tempo, a hipótese de lesão auditiva foi descartada, pois percebiam que Ana escutava. Foi nesse período que iniciaram as sessões de fonoterapia. A respeito do trauma com hospital, a mãe contou que ela nasceu prematura e teve problemas respiratórios que exigiram uma internação com 12 dias de vida. Foi um bebê com problemas alérgicos, que produzem muita inflamação e a levam seguidamente ao médico. Quase todo mês estão no pediatra, que precisa examiná-la à força. Sofre com sinusite e infecções de garganta repetitivas, chegando a fazer uso de Benzetacil. Por conta disso, faz exames de sangue com frequência. A mãe refere que foram muitos procedimentos. A reincidência e cronificação desses problemas fizeram com que a família aumentasse os cuidados com ela. Nesse contexto, a privação e o isolamento da pandemia tornou-se algo natural para mãe e filha, que passavam os dias em casa, uma com a outra. A mãe conta que colocava ela na

TV para fazer seu serviço e manter a casa em ordem. Tinham quatro televisores na casa, em quatro cômodos diferentes, sendo uma delas localizada em frente ao balanço de Ana, local que ela adorava ficar. O pediatra orientou a tirá-la da frente da TV¹¹², coisa que estavam tentando fazer.

Escutando a mãe, não pude deixar de me indagar sobre o efeito do excesso de tela narrado por ela num tempo de constituição psíquica em que a criança necessita estar com um adulto em profunda relação intersubjetiva, uma vez que é nesse contato que ingressa a linguagem, o pensamento, a imaginação, a existência. Indagava-me também sobre o modo como a mãe, tão sozinha com sua filha, precisou se ordenar internamente para dar conta de Ana e constituir-se como mãe nesses tempos iniciais, período em que é tão importante poder contar efetivamente com uma rede de apoio. Seria esse um caminho para começar a entender o que se passou na estruturação dessa relação, em que a tela ocupou lugar proeminente na vida de Ana e de sua mãe? A professora de Ana havia relatado sua percepção de que a TV era bem familiar para ela, de modo que acabou sendo um recurso importante para acalmá-la nos momentos de choro e angústia, para os quais nenhum outro objeto ou pessoa conseguia fazer uma ação específica que lhe trouxesse a diminuição dos níveis de tensão e o apaziguamento.

6.3 Uma hipótese diagnóstica contextual e compreensiva

A questão do excesso de telas foi se mostrando significativa nessa situação e o tema da implantação do modo de vida digital e os impactos que tem causado na humanidade tem sido objeto de muitas pesquisas atualmente. Dunker (2017) adverte que é necessário três gerações para medir o impacto de novas linguagens sobre a humanidade, contudo, desde já é possível reconhecer, diagnosticar e, com cuidado, prognosticar, através do testemunho que damos às evidências em nossas próprias vidas, os efeitos e modificações trazidas pelo uso excessivo do que ele chama de *substância digital*. Nessa perspectiva, o autor afirma que “a intoxicação digital crônica é uma patologia discursiva, ou seja, deve ser entendida simultaneamente como uma alteração do laço social, da economia de gozo e da relação de reconhecimento” (Dunker, 2017, p. 119). Na infância, os aparatos de imagem, que são facilmente instalados para bebês e crianças pequenas, acabam “determinando um padrão de aquietamento, ocupação atencional e uma divisão de investimento libidinal permanente *entre* uma paisagem de acontecimentos secundários e um foco de circulação concentrada em mensagens-imagens” (Dunker, 2017, p.

¹¹² No Brasil e no mundo, organizações públicas e privadas têm emitido diversos alertas para os riscos do tempo excessivo de telas e sugerindo moderação.

123, grifo nosso). Assim, desarticulam as relações intersubjetivas fundantes desses primeiros tempos e afetam os processos de socialização.

Em relação à incidência das telas sobre a estruturação subjetiva na infância, Janin (2017, p. 4) afirma que, para a criança,

es diferente la visión del rostro humano, del cuerpo del otro, que viene acompañado de sabores, olores, sensaciones táctiles y auditivas, a lo visual de las pantallas, que no sólo estimula de un modo recortado sino que deja al niño pasivo frente a un exceso de estímulos. Sobre todo, cuando no hay otro con quien intercambiar (...). Nuevas construcciones experienciales, nuevas vivencias que dejan marcas que tenemos que pensar. Porque ya no son las marcas del contacto corporal y tampoco las de la imagen solamente, sino que hay una conjunción de elementos que tienen y aparecen como una nueva realidad (virtual).

A mãe sente que Ana é indiferente. Ela tem razão, e sabe que essa indiferença representa um fechamento de Ana para as trocas com os objetos do mundo. Questiona-se como foi possível isso acontecer, se quando amamentava sua filhinha ela olhava em seus olhos, era simpática e sorria. Quase conseguíamos escutá-la dizer que, no íntimo de si mesma, não podia crer na existência de um autismo cuja origem tivesse um fundo genético ou biológico. Como foi que chegaram a esse ponto? Na ânsia de entender sua filha, compreender o que precisava para se desenvolver bem e como ela podia ajudar, buscava um diagnóstico. Expressou que talvez, então, ela fosse hiperativa, por que percebia que não parava, não sentava para brincar só com uma coisa, e que quando estava num espaço livre corria por todos os lados sem dar um sentido à sua ação. Vamos percebendo, assim, que não se tratava de um atraso de linguagem exclusivamente, mas sim de algo que tem um alcance maior e atinge a própria construção do pensamento e da existência de Ana, algo que é resultado de uma fenda na constituição do psiquismo. A mãe conta também, apostando no potencial da filha, que ela sabe imitar cachorro e que, junto de si, faz mais dengo, é uma menina muito carinhosa e gosta de colo.

É perceptível que, diante das incertezas do que está acontecendo com Ana e das preocupações quanto a suas possibilidades de estar na escola e de aprender, tanto os profissionais que são responsáveis por seu cuidado, como a escola e a família, todos pareciam mirar, como condição para estruturar o trabalho com ela, no seu enquadramento numa categoria psicopatológica nosográfica que indicasse qual o nome de seu transtorno. Essa atitude, bastante comum hoje, simplifica um processo avaliativo/interventivo que, quando considerado em toda a sua complexidade, exige outro nível de compromisso: a responsabilidade mútua e compartilhada. É importante reafirmar que corresponsabilizar não possui nexo de ligação algum

com culpabilizar alguém por esse estado de coisas, mas que se pauta numa postura ética de implicação ligada ao compromisso que nos concerne em toda relação com outro humano.

Discutimos nos capítulos anteriores o quanto a sociedade neoliberal tende a reduzir o sofrimento humano com explicações fundadas preferencialmente em pressupostos orgânicos, como o mau funcionamento neuronal ou genético, anulando a consideração pela história e pelo peso dos laços intersubjetivos na estruturação ou desestruturação psíquica. Sustentamos também o quanto o diagnóstico do tempo presente, em sua leitura crítica, e o conhecimento das teorias educacionais precisam transversalizar a prática da psicologia na escola, pois são aparatos de desalienação. A partir daí, compreendemos por que caminhos a neurocultura induz a uma espécie de desresponsabilização dos adultos que tem ao seu encargo o cuidado da criança com aquilo que necessitam efetivamente fazer na relação com ela, sendo que, na maioria das vezes, eles tampouco têm claro para si mesmos qual direção seguir para fazer aquilo que necessitam, do lugar de alteridade que ocupam.

O discurso neoliberal e a neurocultura, alastrados ao campo da psicopatologia infantil, disseminam-se para famílias e escolas, inundando-as da informação de que existe um único método científico para o tratamento do transtorno do espectro do autismo (TEA) e que as crianças que não melhoram não foram suficientemente submetidas a ele. Esse método é o cognitivo-comportamentalista, que tem sua expressão máxima no método ABA¹¹³. Esse discurso é prevalente nas escolas e comumente advém dos neurologistas, apoiados nas definições e consensos dos membros da Associação Psiquiátrica Norte-Americana, materializada no DSM-5. Embora esse não seja o objeto deste trabalho, e essa discussão seja altamente complexa – desde o modo de produção das pesquisas que o afirmam como científico como a discussão de seus resultados¹¹⁴ – ainda assim é impossível não constatar que esse discurso desconsidera o TEA como uma condição multifatorial. Multifatorial significa que não se produz apenas por um fator, conforme comprovam as pesquisas em epigenética e

¹¹³ Análise do Comportamento Aplicada (ABA, na sigla em inglês) é definido como método individualizado aplicado ao comportamento, baseado em princípios e procedimentos analíticos do comportamento. Lovaas é reconhecido como o principal representante das pesquisas relativas à aplicação do método ABA para transtorno do espectro do autismo.

¹¹⁴ Cruveiller (2018), num artigo de revisão de literatura, apresenta uma discussão da produção científica destinada a discutir os efeitos, a longo prazo, dos tratamentos comportamentais intensivos e precoces (EIBI) em crianças diagnosticadas com TEA. A título de conclusão, recomenda prudência diante da afirmação sobre os efeitos a longo prazo das intervenções comportamentais intensivas e precoces, que assume para si a qualidade de serem os únicos tratamentos com eficácia cientificamente fundamentada (conforme Lovaas Institute). Segundo a autora, os dados encontrados, de fato, “permanecem, até o presente, raros e contraditórios” (Cruveiller, 2018, p. 54). Conforme o estudo realizado, “as crianças que se beneficiam da EIBI a longo prazo são, acima de tudo, aquelas cujos pais estão associados ao projeto terapêutico e à sua execução; esse fator não é específico dos tratamentos comportamentais, e seu impacto é ainda amplamente subestimado nos estudos clínicos sobre EIBI” (Cruveiller, 2018, p. 54).

neuroplasticidade, não bastando apenas uma condição genética ou cerebral para que o transtorno se instale. Se o “ambiente” é condição decisiva para isso, qual seria o ambiente primordial de um bebê, senão o elemento humano que o envolve ainda antes de nascer, que tem origem no desejo dos pais e se representa concretamente no olhar, no colo, no cuidado, na voz, nas carícias, no alimento humano e subjetivo que só pode ser ofertado por seus adultos de referência? É importante perceber que é justamente o fator da relação intersubjetiva que é negado quando se individualiza na criança toda a problemática pela qual ela padece. Esse discurso individualizante, contudo, tem fácil aderência de pais e escolas, sendo replicado como verdade absoluta. Quando levado ao pé da letra, serve muito bem ao propósito de confundir e superficializar a mente de cuidadores, desarticulando-os de sua responsabilidade intersubjetiva, que de outro modo, posicionando em outro ângulo seu olhar, possivelmente poderiam muito mais. O resultado é o aprofundamento da distância da criança com o mundo que a envolve e desse mundo com a criança.

Se esse modelo neurocêntrico de trabalho fosse incorporado na prática que ora descrevemos, a nossa intervenção na escola estaria circunscrita a justificar as dificuldades de Ana a partir do nome de um transtorno e, com base nele, trabalhar para adaptá-la: que não derrube brinquedos, que sente, que pare quieta, que fale, que participe, que aprenda. Não que isso não seja importante para que ela possa estar na escola e desfrutar deste espaço: está claro que é. Porém, para que isso se dê, é preciso que ali – dentro de Ana – possa advir um sujeito de desejo, que ainda não se constituiu e que não pode se produzir por treino ou adestramento. Sua única fonte é a estruturação da relação intersubjetiva com adultos de referência. Antes de qualquer treino cognitivo, é preciso colocar em marcha os processos de estruturação psíquica e de intersubjetivação, que só se dão na presença de outro humano que se ocupe genuinamente dela, considerando suas necessidades singulares. Esse outro humano, nesse momento e na presente situação, precisava ser encarnado por mim, para que pudéssemos reordenar minimamente a estrutura das relações que seriam o suporte subjetivo de Ana. Com esse pensamento, ganha relevo a questão sobre quais condições que teríamos para desenvolver e aprofundar os vínculos intersubjetivos a partir da “aldeia” de Ana. Esse aspecto é vital porque esses vínculos são o suporte da subjetividade, que eu apostava como nascente em Ana.

A mãe de Ana mostrou-se uma mulher desejosa de estar com a filha, sofrendo por que suas tentativas por chamá-la e seus esforços de contato não produziam a resposta esperada.

Expressei a ela minha hipótese diagnóstica de partida: intoxicação eletrônica¹¹⁵, acrescida do contexto de isolamento em que se encontravam, e propus que a examinássemos juntas. Ela se mostrou de acordo e lembrou que o pediatra já havia alertado a respeito. Nesse momento, afirmou que não usaria mais telas nos cuidados com Ana e firmamos um próximo encontro para eu conhecer Ana. Frisei que esse encontro seria com as duas, mãe e filha.

Depois desse encontro fiquei me perguntando se a mãe tinha dimensão da envergadura do que estava se propondo a fazer. Tirar as telas implicaria colocar algo no lugar. O que entraria? Quanto isso exigiria de todos? No mínimo isso exigiria estar disponível ali, envolver-se de outra maneira, tolerar a bagunça, a sujeira, a desordem. Também reconheci que a resposta da mãe era de adesão à proposta de ajuda, resposta de quem agarra com as duas mãos, e em confiança, uma oportunidade, e isto me implicou profundamente nesse trabalho de intervenção. Acompanhar os efeitos daquilo que dizemos para as pessoas é uma postura ética fundamental e ela precisaria de suporte para essa difícil travessia.

A primeira entrevista sempre é decisiva para entender como a família responde à nossa convocação e para avaliar com que qualidade de vínculo transferencial podemos contar para levar adiante a proposta de intervenção que estamos estruturando. Isso vale para qualquer campo de trabalho onde o psicanalista atua. A postura psicanalítica está sempre dirigida a colocar a trabalhar a implicação do sujeito com o próprio sofrimento e o reconhecimento de nossa própria implicação nos processos. A avaliação psicanalítica em um trabalho interventivo, diferente de avaliações neuropsicológicas, considera que os efeitos que ela mesma produz desde o primeiro instante podem modificar a hipótese diagnóstica inicial. Na intervenção psicanalítica, hipótese diagnóstica é ponto de partida, não ponto de chegada.

6.4 O que só sabemos juntos¹¹⁶

Após a primeira entrevista com a mãe, como de praxe, nos reunimos com a equipe e solicitei que a coordenadora pedagógica, que participou da entrevista, compartilhasse sua percepção. Este é um tempo posterior de elaboração com a escola, no qual a sensibilidade que a escuta convoca permite retificar as percepções e a posição subjetiva frente à situação-

¹¹⁵ Alguns meses depois, por solicitação da mãe, produzi um Relatório Psicológico para ser levado à consulta com a médica neurologista que passou a atender Ana, no qual sustentei o diagnóstico de intoxicação eletrônica, que foi validado por ela e considerado preciso para o caso, inserido abaixo.

¹¹⁶ “O que só sabemos juntos” é o nome da peça teatral protagonizada pela atriz Denise Fraga e pelo ator Tony Ramos, em 2024, cuja formulação nos parece representar aquilo que está no cerne da experiência intersubjetiva.

problema, o que resulta no enriquecimento subjetivo de todos pelo efeito do processo de intersubjetivação. Constituiu também momento oportuno para expressarmos as condições existentes para o cuidado desse caso, para estreitar o diálogo a respeito do suporte institucional que será necessário a partir daí, bem como para definir quem poderá ajudar, considerando a realidade da escola. Momento decisivo que organiza a implicação da escola no processo e vai produzindo efeitos formativos em quem partilha desses momentos. Definimos que para o encontro com a mãe e com Ana seria necessário um espaço com alguns brinquedos, escolhidos sem excessos, quando então foi sugerida uma sala que estava sendo organizada para atividades lúdicas na escola. Essa sala depois veio a ser chamada de “Sala Cucu-Bé”, numa referência ao jogo de presença-ausência “está/não-está”, estruturante do psiquismo, que trabalhamos inúmeras vezes, tanto diretamente com Ana, quanto mostrando para sua rede de relações (familiares e escola) o quanto essa brincadeira era uma via fundamental na aposta de abertura ao outro, que poderia ajudar Ana nesse momento constitutivo em que está. A ideia de dar esse nome para a sala pareceu-nos uma forma que a escola encontrou de marcar que compreendeu a importância do jogo presença-ausência para a estruturação psíquica de todas as crianças que por ali passam.

A partir daí, foram 4 encontros antes de findar o ano letivo: três encontros com Ana e sua mãe e uma entrevista com mãe e pai. Nas férias escolares, recebi Ana e sua mãe na escola, pois entendi que não seria bom deixá-las sem a estrutura que estávamos construindo. Em março do ano seguinte Ana, já com 3 anos, precisou mudar de escola, onde também a acompanhei.

Nas primeiras sessões era notável que Ana não estava bem. Fisicamente, parecia sempre gripada, com um desconforto que se traduzia num resmungo choroso e levava tempo para apaziguar, mesmo no colo da mãe. Ana andava ou corria pela sala, buscava brinquedos aleatoriamente, mexia neles sem construir uma brincadeira, sem intenção comunicativa nem qualquer sentido simbólico. Quando estava assim, e se fazia necessário deitá-la para trocar sua fralda, parecia não perceber o momento de toque do seu corpo, não relaxando nem permitindo que a mãe o fizesse com tranquilidade e prazer. Nossa fala endereçada parecia não alcançar nesse momento. Nos momentos em que se apaziguava, brincava com massinha de modelar ou algum brinquedo, mas não permitia o ingresso de alguém na brincadeira. Eu fui fazendo ver à mãe que precisávamos estar atentas para as aberturas que Ana nos dava, quando elas surgissem, como algo que pudesse representar um prazer compartilhado fruto do encontro com o outro. Também precisávamos respeitar Ana e não ultrapassar o limiar em que se sentisse invadida, para que o encontro não fosse excessivo para ela e impusesse a necessidade de se fechar mais ainda.

Esse segundo aspecto me pareceu fundamental, pois a ânsia em querer estimular uma criança sem reconhecer seus potenciais e limites pode ser profundamente iatrogênica. Em nossas conversas iniciais, a mãe mostrava uma angústia que lhe transbordava, que lhe tirava a capacidade de ouvir o que eu dizia e não favorecia a conexão com as necessidades da sua filha. Estava inundada com informações, dicas e macetes de como fazer com crianças com dificuldades na fala, aterrorizada pela sensação de que, se não respondesse, seria autista. Eu lhe assegurei o quanto ela desejava esse encontro verdadeiro com a filha, e que, para isso acontecer, teríamos que olhar e pensar Ana na singularidade de suas necessidades. Nesse momento, a entrada de um diagnóstico nosológico teria um caráter iatrogênico, ou seja, coagularia o potencial de transformação e causaria o dano de ampliar o desencontro entre os pais e a filha. A mãe conta que foi orientada a estimular a fala de Ana, mas que, na verdade, e agora mais ainda, pensava que as coisas tinham que acontecer de outra forma. Assim, mostra que entende a lógica da intervenção, e cada vez que retorna com Ana ao meu encontro me conta tudo que foi percebendo a partir de nossos encontros, cuidando melhor no trato com Ana em casa. Disse que estava aprendendo comigo.

Se Ana gostava de correr, eu corria a seu lado. Logo a mãe vinha junto. Quando Ana sentava para separar por cores, empilhar, contar, sentávamos com ela, criando vias para nos incluirmos em seu mundo mental. Quando Ana via algo azul, dizia: “zu”. A cor azul foi central nesse período, um meio de troca com ela. Algumas vezes, passou a dizer “zu” para buscar nosso olhar. Não havia uma intervenção pronta, mas criada a cada passo daquilo que acontecia no encontro. Vale ressaltar a confusão que se produz quando se adota uma noção *standard* de estímulo, que quase se confunde com uma ação pedagógica. Para que uma experiência externa se converta em um ganho psíquico, para que coloque em movimento ações mais elevadas nas origens do psiquismo, é preciso entender que estímulo requer e implica a produção de experiências compartilhadas de prazer que tenham como efeito a constituição, dentro da criança, do desejo de responder. Esse é o estímulo que produz efeitos estruturantes na subjetividade, diferente da busca por respostas adaptativas, nas quais o que se mira é uma adequação comportamental padronizada e não a subjetivação.

Antes de finalizar o ano letivo, tivemos um último encontro com a presença do pai. Nessa entrevista com os pais, ele expressou que percebe o transbordamento de angústia da mãe e falou a esse respeito de modo cuidadoso e preocupado. Foi possível abrir esse assunto e buscar vias de suporte para a mãe nesse momento. O pai mostrava ser alguém sensível e com condições de ajudar. Contam que Ana aprendeu a contar com a avó materna enquanto colocavam laranjas no cesto. Fomos resgatando o valor dessas experiências de afeto e de prazer compartilhado na

construção da linguagem e da fala. O pai contou sobre a distância afetiva que tem com seus próprios pais, que trabalhavam bastante enquanto ele era criado e acompanhado pela avó. Essa lembrança foi muito significativa para esse processo. Contou também sobre um luto de seus pais que parece nunca terem podido elaborar, o que possivelmente contribuiu para aprofundar as dificuldades.

Ambos os pais trabalham e os horários da mãe ficam restritos para atender Ana. Ela era cuidada por uma tata no turno oposto ao do colégio, mas não conseguiam controlar o uso das telas e o esforço de encontro e de laço necessários nesse momento. Questionaram-se sobre a rede de apoio que tinham e sobre quem mais poderia ajudar-nos nessa complexa tarefa. Todos esses aspectos ganharam importância nesse contexto. Seguidamente me interoguei sobre o que afinal conseguiríamos e que condições reuniriam também eles de responder à nossa intervenção; qual seria o alcance possível desse trabalho, sobretudo porque já estávamos prestes a entrar no período de férias. Antes de finalizar com os pais, solicitei a participação da equipe para entendermos o que seria possível. Ficou definido que poderíamos nos ver no período de férias, no espaço da escola, já que esta não ficaria fechada todo o tempo e meu período de férias seria mais tarde. Também vimos horários de atendimento que combinassem com o maior conforto para a rotina de Ana, um esforço de compreensão e cuidado tanto para a mãe como para Ana. Aos poucos, a confiança foi se ampliando.

Para nós, mais que definir se Ana é ou não autista (TEA), o central era entender o que os envolvidos podem fazer com as dificuldades que estão vivendo, as condições que possuem para atravessá-las, responder à intervenção e poder avançar. Não se trata somente de como Ana responde, mas como todos nós respondemos às demandas que essa tarefa nos coloca.

Em janeiro e fevereiro de 2022 tivemos quatro encontros, período no qual eram perceptíveis os esforços da mãe. Tentava, sem nunca desistir, apesar das recusas de Ana e do desencontro abismal. Íamos trabalhando juntas, investindo e buscando aberturas. A mãe passou a traduzir para mim os sinais e sons que Ana fazia, ofertando-nos possibilidades de significação. Estávamos mergulhadas num processo de investigação e de suposição, dando atenção às respostas de Ana. Aos poucos, a mãe foi entendendo que Ana gostava de uma interação mais tranquila, com menos intensidade no tom da voz, gostava de uma fala mais melodiosa, do *manhês*, e por aí fomos construindo os caminhos.

Em um desses encontros nas férias, recebi Ana, a mãe e a avó paterna. Numa entrevista em que Ana respondeu pouco, a principal abertura aconteceu quando a avó pegou uma massinha e disse: “vamos fazer pão com a Vó, Ana”. Ela respondeu imediatamente e começou a brincar com a avó. Parecia interessada no que a avó fez, queria fazer como ela; imitando a avó, mostra

um primeiro registro da capacidade de estar com o outro e reconhecê-lo. Essa incipiente inscrição marca o início do desejo por uma relação com o objeto e da existência subjetiva. Sublinho esse aspecto para a mãe e para a avó, colocando em palavras a importância do que estava acontecendo ali. Buscava com isso animar o vínculo com Ana e também reanimar o vínculo dos pais com os avós paternos. Nas férias escolares, Ana passou a frequentar a casa deles no turno da tarde, e eles, por sua vez, procuravam realizar seus afazeres, sempre que possível, na companhia de Ana. A casa dos avós tem um espaço externo com animais e plantas. O mundo de Ana foi se enriquecendo.

6.5 A troca de escola

Ana, no ano seguinte, como já tinha 3 anos, realizou a troca de escola. Foi para uma escola maior, de Ensino Fundamental, fato que gerou apreensão em todos: nos pais de Ana, nas equipes da antiga escola e da escola que a receberia, e também a mim. A equipe da primeira escola avaliou-a e, em conjunto com a professora, colocou a nova equipe a par da situação, levando sugestões do que lhes parecia adequado considerar na escolarização de Ana. A nova escola também fazia parte da rede municipal na qual eu trabalhava, de modo que nosso trabalho não seria interrompido.

Conversei com a nova equipe transmitindo os passos do trabalho realizado e decidimos nos reunir com os pais no início do ano letivo, incluindo nessa reunião a nova professora de Ana. A professora que iniciou o ano letivo na turma de Ana, contudo, adoeceu e, mesmo com algumas tentativas de retorno, precisou ser substituída. Ao longo do primeiro mês de aula, substituições de diferentes professoras e a ausência de constância da professora, como vínculo de referência, provocou efeito desfavorável não apenas para Ana, mas para toda a turma. Foi um início difícil. Ana não se apaziguava na escola, chorava bastante, as condições de estruturação de um laço estável não estavam dadas pela escola naquele momento. Nesse meio tempo, a escola entendeu que, para Ana, seria um importante benefício se tivesse direito a uma monitora que a acompanhasse em sala de aula. Para esse fim, estruturamos um relatório psicológico do trabalho realizado com Ana demonstrando a importância do monitor. O relatório foi entregue à médica neurologista que a atendeu.

Nesse documento, sustentamos a análise da situação com o seguinte teor:

Ana é uma menina que vem desenvolvendo aspectos cognitivos e de linguagem, começando a pronunciar palavras e a reconhecer cores. Contudo ainda não tem a dimensão de seu eu, de sua existência subjetiva. Está em andamento com o processo de

desfralde. Precisa de ajuda para se alimentar. Desde o princípio de nosso trabalho, foi identificada uma intoxicação eletrônica em Ana, e nossa hipótese é a de que, por ter seu desenvolvimento excessivamente vinculado a telas, especialmente à televisão, e restrito quase que exclusivamente a casa, com a mãe, durante a pandemia, isso impactou o enriquecimento de suas possibilidades de interação, tão necessária nessa fase de intensa abertura neurodesenvolvimental. As telas faziam-na parar, enquanto quando estava com brinquedos, parecia agitada, inquieta, não conseguindo extrair prazer da brincadeira. Esse modo de resolver as tensões foi se firmando e estamos trabalhando para instaurar modos de maior abertura e troca, através do prazer compartilhado com adultos. CONCLUSÃO: Trabalhamos com o conceito de “instauração do prazer compartilhado na relação intersubjetiva da criança com os adultos de referência”, como via para a construção subjetiva que os bebês e as pequenas crianças precisam realizar nesse tempo de vida. Considerando que o trabalho apenas cognitivo e de treino de comportamentos não é suficiente para o desenvolvimento pleno da criança, nossos cuidados recaem sobre toda a “aldeia” que dá suporte ao seu desenvolvimento, e a ampliação do trabalho interdisciplinar se faz necessário. Consideramos a natureza dinâmica e não cristalizada das situações apresentadas. Encaminhamos Ana para avaliação neurológica pela seriedade dos sintomas, e pela necessidade de um olhar médico para a situação, com a expectativa de que a ampliação do atendimento irá lhe trazer benefícios. Consideramos que a possibilidade de um monitor em sala de aula para acompanhá-la pode fazer grande diferença para melhor nessa situação.

Quando os pais vieram até a escola trazer o laudo médico com o pedido de uma monitora para acompanhar Ana em sala de aula, tivemos uma nova conversa, inicialmente em conjunto com a equipe. Já sabíamos que o direito a monitor em sala de aula traria consigo o laudo com o diagnóstico de TEA, que é sua condição legal, e os pais estavam cientes disso. Entendemos juntos que nesse momento estávamos trabalhando em favor de dar o suporte necessário à Ana na escola, e acordamos que o diagnóstico não interferiria em nosso trabalho, que seguiria. Em um segundo momento, a sós comigo, os pais relatam que estão vendo avanços, mas a passos lentos. Conversávamos sobre o processo de adaptação de Ana à escola. Ana chorava ao ser deixada. Mas quando se ligava a qualquer objeto, se acalmava. Se ligava aos objetos, mas não às pessoas. Ficava fixada na TV muitas vezes em sala de aula. O pai diz que vê que a filha não sabe o que é a escola, que ela não sabe o que está fazendo aqui. Ela não entendeu ainda. Os coleguinhas dela estão mais situados. Diz o pai: “ela chora por estar perdida, ela tem um desconforto”. Eu me solidarizava com a dor dos pais, estavam cientes e em conexão com a verdade das dificuldades da filha. O pai buscava representar em si como era para sua filha estar na escola dessa maneira, reconhecendo que ali havia um sofrimento. Estava em conexão afetiva com essa dor de si e de sua filha. Em associação, ele fala sobre ter uma distância afetiva de seus pais, sobre como foi ter sido criado pela avó. Assinalo que estavam fazendo um movimento reverso de aproximação através da filha, de reencontro, de apoio mútuo, e isso estava fazendo bem a todos. Então, o pai diz: “eu entendi que o remédio de que ela precisa somos nós”. Conta que vê que ela está muito sozinha, que os horários que estão com a filha são muito restritos. Os

pais conversam sobre possibilidades de alteração no trabalho da esposa para ela estar mais tempo e com mais qualidade com a filha, e também como o pai poderia fazer.

6.6 “O remédio somos nós”

Nosso encontro seguinte foi com a mãe de Ana, a nova professora que assumira em meados de abril, e com a coordenadora pedagógica da escola. Foi um momento para colocar a professora a par da situação de Ana, do trabalho que estávamos fazendo, onde tínhamos chegado, para onde queríamos ir e de que maneira. A mãe, nesse dia, conta que ela e o marido haviam decidido que ela deixaria seu emprego para poder estar mais com a filha, que ela estava precisando muito deles. O pai disse que eles ainda assim poderiam viver bem com o que ele ganha, e ela concordou pois não via motivo para guardar dinheiro para o futuro de Ana se o futuro precisava ser feito agora. Foi, também, um belo momento elaborativo do trabalho realizado nesse tempo, pois percebo que a forma como a mãe passa a narrar o que se passava também me dava a conhecer, a partir dela própria, como sentia os efeitos de nosso trabalho. Segundo ela, a decisão de colocar a filha na escola se deu por a mãe já saber que algo não estava bem e por acreditar que a escola iria ajudar. Conta que precisou se reinventar; olha para mim e diz que tirar as telas não foi fácil, mas foi decisivo. Também refere que antes, queria tudo certinho, organizado, que cuidava muito da limpeza, que Ana viesse limpa da casa da tata, e assim por diante e que agora entendeu o que Ana precisa, não se preocupa mais com isso, quer a filha bem e feliz. Fala da dificuldade que sentiam pois estavam muito sozinhos para cuidar de Ana, que haviam muitos conflitos familiares e que, aos poucos, eles também estão se modificando. A conversa seguiu com as questões que a professora dirigiu à mãe, sobre a rotina e as características de Ana, e a mãe pode dizer o que acha que poderia ajudar na adaptação da filha. Poucos dias depois, a monitora, que a acompanhou até o final do ano, também iniciou o trabalho com Ana em sala de aula e, por vezes, participou de nossos encontros.

Desse momento em diante, a cada encontro que tínhamos, os avanços de Ana eram perceptíveis. Ana começa a responder na relação com o outro, ou seja, olha para a mãe, segura seu rosto, diz coisas à mãe, mesmo algumas ainda incompreensíveis. Deseja a fala, quer se comunicar e se fazer entender. Está emergindo um Eu rudimentar que começa a dar algum sentido de pertencimento, verdadeiro sentido da existência humana. Começa a saber que está na escola e qual é o seu lugar em relação às pessoas ao redor.

Encontros com Ana e sua mãe seguiram ocorrendo, mas com menor frequência. A mãe tinha liberdade de solicitá-los e o fazia. Ao mesmo tempo em que eu contribuía para enriquecer

o laço das duas, ela queria que eu pudesse testemunhar quão longe estavam indo, as conquistas que estavam tendo. Ana começou a sair de um vocabulário restrito, constituído inicialmente pelas cores e números em inglês, para falar de forma endereçada, não mais como repetição automatizada de sons. A mãe compartilha comigo a comoção do pai quando Ana o chamou pela primeira vez ao vê-lo saindo do seu jogo de futebol. Tenho acompanhado presencialmente os avanços na relação das duas. É uma construção com muitas idas e vindas.

Mais tarde, e aos poucos, Ana passou a ensaiar pequenas frases, fazendo esforço para se fazer entender e contar para a mãe sobre o que aconteceu na escola. A mãe era quem mais convivia com ela e quem mais entendia sua fala em construção. Num de nossos encontros, Ana encontrou um balão e, num jogo compartilhado comigo, com sua mãe e sua monitora, introduzi minha própria enunciação como Eu; ela, apropriando-se dessa função, para si mesma, passou a enunciar-se como “Eu” a cada vez que desejava tocar no balão. Cada uma de nós existindo em separado, esperando sua vez, marcando mutuamente a própria existência uma para outra. Momento singular de minha trajetória e da vida psíquica de Ana, em que a abertura para a estruturação subjetiva se processa a olhos nus, fruto do genuíno encontro humano naquilo que ele tem de mais essencial: o trabalho de investimento intersubjetivante. Ao passo que tudo isso se produzia, tratei de ressaltar, para quem partilhava dessa intervenção, o que estava acontecendo e a importância que assumem para Ana esses movimentos, que precisam ser sustentados tanto na escola quanto em casa.

Segui acompanhando Ana através de sua professora e de sua monitora, na sala de aula, reconhecendo que as minhas entradas na sala precisavam ser feitas com cuidado para não serem sentidas como invasivas para o campo de trabalho da professora e causar um efeito persecutório. Aos poucos, os encontros com Ana e a mãe foram se espaçando e o trabalho se dirigiu a buscar a potencialização da “aldeia” de Ana: seus referentes principais na escola. Eu visitava a sala de aula com o intuito de acompanhar o andamento do trabalho, com intervenções que buscavam dar suporte aos processos intersubjetivos colocados em marcha e trocar ideias com a professora e a monitora. Quando esse esforço de entendimento de ambas as partes se viabilizou, conquistamos ganhos em qualidade. Ana fez um vínculo profundo com a monitora e a recíproca também é verdadeira. A monitora foi uma referência muito importante para Ana nesse momento. É verdade que a entrada de um monitor em sala de aula impõe à dupla professor-monitor o trabalho de organizar essa relação a partir de processos de entendimento mútuo, o que não foi diferente nesse caso. Havia um esforço de todas para que essa rede de apoio à Ana funcionasse bem. Por isso, o trabalho de intervenção intersubjetivante, que inclui a rede relacional da criança, traz efeitos benéficos para todos os envolvidos no processo.

Em sala de aula eu não encontrei mais aquela criança chorosa de olhar perdido, que só se acalmava quando a televisão era ligada. Certo dia, acessei a sala de aula e encontrei Ana brincando de pega-pega com seus colegas, envolvida de tal forma na brincadeira, com tamanha excitação, que compartilhei da intensa alegria que percebi em seu rosto. Ela corria e se escondia embaixo da mesa, tal como os outros faziam, e cuidava para ver se viriam pegá-la. O que vi foi uma criança que pertence ao seu grupo e que entende e partilha de seus maiores bens culturais, as brincadeiras.

A professora, desde o início, compreendeu a singularidade da situação de Ana, e trabalhou com a firme convicção de que não poderia deixá-la fazer o que bem entendesse na aula. Sua posição era a de que precisava inseri-la no contexto e na legalidade do grupo. Quando dizia não, o não era pra todos, e isso incluía Ana. Sem assumir uma posição rígida, fazia assim uma importante função de ajudá-la a reconhecer-se como membro de um espaço social compartilhado. Ana adorava brincar de massinha e tinha um apego especial por um caminhão de bombeiros, pelo qual houve muitas disputas com os colegas. Por muitas vezes, conversamos sobre a importância de introduzi-la no mundo da imaginação. Essa posição ativa assumida no brincar de faz de conta, segundo a professora, acabou por auxiliar a todas as crianças da sala de aula, o que senti como ganho para toda a turma. Ana, que no início do ano sequer aceitava subir na cama elástica, ao final do ano dizia que lá era seu castelo. Reconheço nesse relato da professora o valor e a extensão que pode assumir um trabalho que considera os processos de intersubjetivação a partir da intervenção psicanalítica na escola. Um resultado assim mostra que os efeitos de um trabalho interventivo sobre uma “situação problema” podem se multiplicar e produzir subjetivação em todos os envolvidos.

No final do ano letivo, recebi da mãe um pequeno vídeo que ela fez da apresentação de Ana na festa da escola. Orgulhosa, escreveu: “ela fez lindo no palco, dançou, cantou, fez os gestos bem certinho e se divertiu”. Certamente queria que eu soubesse através dela que agora sua menina, além de estar no mundo, podia dar sentido a isso desfrutando do prazer dessa conquista. Conquista partilhada e feita a muitas mãos.

6.7 Intersubjetividade, dimensão formativa e temporalidade

A intervenção psicanalítica intersubjetivante na situação de Ana subverteu os discursos neoliberais hegemônicos que habitam as escolas na atualidade, modificando os destinos de uma história que poderia estar muito mais a favor da medicalização e que levaria a uma outra forma de intervenção.

Ana, sua família e suas professoras não foram submetidas a questionários que preestabelecem comportamentos (*check-list*) para dali extrair um nome para o transtorno. Não foram avaliados com pressa, como se isso fosse sinônimo de “diagnóstico precoce” ou de “intervenção precoce”. A urgência não estava localizada em suprimir o mal-estar, mas em colocá-lo em palavras, por meio de um espaço que garantisse sua escuta. A escuta psicanalítica, ao fornecer as condições para o reconhecimento dos indicadores clínicos singulares ligados à produção do sofrimento (formações do inconsciente), guiou também a estruturação das intervenções voltadas à produção de laços intersubjetivos que dessem suporte à subjetivação dos envolvidos e alcançassem a pequena Ana, garantindo-lhe o direito de se humanizar.

Não podendo contar com certezas nem com garantias antecipadas, tratam-se de apostas que somente podem ser levadas adiante pelo psicanalista quando ele encontra no outro uma resposta ao seu gesto, na qual o outro também empenha ali sua cota de libido e banca o trabalho. Caso contrário, como questiona de forma lúcida e sensível Hoyer (2020, p. 295), “quem suporta o sintoma do outro sem uma justificativa plausível? Quem suporta não contar com um manual que lhe diga, antecipadamente, o que e quando fazer? Quem suporta o não-saber? E, afinal, quem suporta suportar o sofrimento psíquico?”.

No trabalho interventivo que narramos, a questão da temporalidade teve um papel fundamental. Não haveríamos nos encontrado com a dimensão formativa da intervenção intersubjetivante se a urgência e a pressa estivessem em primeiro plano. Não existe formação sem dar o tempo necessário a ela, como também a constituição psíquica tem como condição que se respeite o tempo da criança (dando a devida atenção para compreender como cada um maneja com a questão do tempo que lhe é dado).

Numa intervenção psicanalítica intersubjetivante, o respeito ao tempo se faz necessário e implica a lucidez de auxiliar os educadores e os pais a compreender o caráter de cura do tempo. A noção de cura, em psicanálise e em educação, certamente não tem o mesmo sentido que o uso médico do termo. Em psicanálise, ela remete a algo semelhante ao processo de cura do queijo: um processo que é interno e que precisa de um tempo para se cumprir, e nosso papel é o de acompanhar, intervindo de forma leve mas contínua, virando ele com uma dada frequência para que o processo de cura se dê integralmente em toda a peça. Assim, ele vai chegar a meia cura, depois a um queijo curado, mas é um processo que envolve a realização de um labor cuidadoso ao longo de um tempo. O tempo sozinho não o produz, a intervenção sem o tempo também não. Tampouco o sujeito, sozinho, é capaz de fazê-lo por si mesmo.

A cura, no sentido da intervenção psicanalítica intersubjetivante, exige-nos uma posição epistêmica pautada em não individualizar o sofrimento, e requer que reconheçamos a

necessidade de que sejam regidas menos pela urgência cronológica (*cronos*) e mais pelo “tempo oportuno” (*kairós*). Esse aspecto, na situação com Ana, favoreceu significativamente um bom desfecho para esse processo interventivo na escola.

A dimensão formativa¹¹⁷ encontrada como um dos efeitos da intervenção psicanalítica na escola tem sua origem na inquietude de si, que as relações intersubjetivas convocam. Esta inquietude se produz internamente, pelo encontro com o desconhecido outro, que, quando é acessado numa dimensão mais profunda, deixa marcas que produzem – dentro – seus efeitos. Esses, na medida em que desarticulam uma certeza sobre o outro, demandam um esforço interno de ligação em busca do sentido de entendimento, colocando o sujeito em trabalho psíquico. Ou seja, desassossega por que instaura uma dúvida, que marca em si mesmo a falta. Esta é o que faz instalar a busca, o movimento, o desejo, que é um bom sentido para o conceito de pulsão de vida, para a psicanálise. Este também é o sentido da dimensão formativa da intervenção psicanalítica, que em si mesma, é autoformação, tal como discutimos anteriormente.

A elaboração psíquica é um passo adiante, e remete ao tempo interno singular e necessário para processar psiquicamente o vivido e torná-lo uma experiência própria. Ela implica o quanto cada um é capaz de mobilizar-se, a partir dos próprios recursos internos, tornando possível a conexão com elementos da própria história, seus afetos e conflitos inconscientes. Na situação que narramos, houve momentos assim. Desse instante em diante, já não se pode mais ser o mesmo.

Consideramos, portanto, que o envolvimento de todos a partir da maneira como o trabalho foi conduzido, produzindo implicação subjetiva com a situação-problema, trouxe efeitos, e um deles é a corresponsabilização de todos os envolvidos pelo que se passa com a “estudante-problema” em questão. No cerne da intervenção, está a escuta que zela pela formação e pelo sustento de laços intersubjetivos, e não apenas com os familiares, mas também laços ampliados, com os educadores, a equipe, a família extensa, que multipliquem a inquietude de si e coloquem em movimento distintos níveis de implicação subjetiva, de uns com os outros. Esse foi o caminho que encontramos na escola para produzir mudanças naqueles que participaram da intervenção por nós criada, que é fruto de um desejo genuíno de ajudar a transformar o modo de compreender e de se relacionar diante do estudante que dá origem à situação-problema. Implica a convicção de que a modificação de nossa posição produz

¹¹⁷ A ideia de “dimensão formativa da intervenção”, portanto, não se refere ao sentido pedagógico-educativo da formação, que supõe uma relação na qual alguém forma o outro.

modificações no outro. Tal transformação de sentido só é alcançada pelo encontro e pela produção de um saber só acessado quando estamos juntos.

Numa conversa, alguns meses depois de ter findado aquele ano letivo, a professora nos contou que teve um encontro casual com Ana e sua família que assumiu grande significado para ela. Diz-nos a professora: “quando Ana veio ao meu encontro e me abraçou com aquele abraço forte, apertado, gostoso, que só ela que dava, pensei: ela me reconheceu. O meu trabalho não foi em vão. Aí Ana olha para a mãe e diz: ‘mãe, a pofe’, bem do jeito que ela me chamava”. Testemunho do reconhecimento recíproco que marca a ambas e traz novos significados para a vida das duas. Esse reconhecimento recíproco se registra na professora como uma evidência concreta da importância de seu trabalho docente para essa criança, situando a importância de seu lugar simbólico e estruturante na vida das crianças com quem trabalha. No *a posteriori*, encontramos evidências irrefutáveis do efeito intersubjetivo das intervenções realizadas.

Aqui, o reconhecimento se relaciona ao trabalho investido e implicado, no qual professora, monitora, psicanalista e tantos outros na escola toparam emprestar seu corpo e sua força subjetiva como terreno fértil sobre o qual uma criança pode, simbolicamente, agarrar-se para ali se alojar e, depois, dali fazer brotar um sujeito. Para isso acontecer, é preciso encontrar ali uma relação intersubjetiva com força simbólica para torna-se um lugar fundante. Esse gesto, de profunda generosidade e ética, garante à criança o direito fundamental de se humanizar a partir da estruturação de uma rede de relações capaz de dar suporte para isso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais de minha pesquisa dando destaque ao fato de que as ideias nela contidas são o resultado material da apropriação que me foi possível de uma experiência intersubjetiva do mais alto calibre. O reconhecimento do efeito intersubjetivo de minha própria experiência com a psicanálise foi a condição de possibilidade do trabalho psicanalítico na escola, tal como o apresentamos até aqui, bem como da construção do desejo de transformá-lo em uma investigação acadêmica.

Essa experiência que fundou a psicanalista que hoje sou foi construída na instituição Projeto – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo, que se constitui como um autêntico espaço de formação psicanalítica e também de apoio e fomento à produção de pesquisas na área da psicanálise e de suas interfaces com outros campos do saber. Neste lugar de pertencimento e filiação, fui acompanhada tanto em meu trabalho, desde seu início, como na construção dessa pesquisa e da pesquisadora que me tornei. Esta investigação condensa, em certa medida, as discussões e o percurso dos estudos desse grupo no tema “psicanálise e educação” e em “intervenções psicanalíticas na escola”, nosso objeto de estudo.

Somado a isso, o encontro com os estudos filosóficos e educacionais proporcionados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, iniciados em 2015 (com o ingresso no mestrado), foram fundamentais na consolidação de nossa posição profissional da psicologia *na e com a* educação, auxiliando especialmente em dois pontos: 1) na ampliação e aprofundamento da compreensão do tempo em que vivemos, pelas amplas discussões sobre o tema do neoliberalismo; e, 2) nos estudos sobre epistemologia, que permitiram um ganho de discernimento em relação às profundas diferenças teóricas que compõe o campo da educação, e também o campo da psicologia – essa complexa e diversa profissão que escolhi, que me permitiu estar na escola e levar até ela a psicanálise. O contato próximo com nossos professores e orientador, grandes educadores e pesquisadores de ponta, tiveram papel decisivo em nosso aprimoramento como pesquisadora na área das humanidades e da subjetividade.

O que foi possível defender até aqui é fruto do encontro e da implicação intersubjetiva, em relações de alteridade em diferentes níveis e direções. Esta pesquisa é, portanto, uma evidência de que ninguém faz nada sozinho e esta é, justamente, a ideia que a atravessa do início até o final: de que, não apenas a existência humana, mas também o direito a se humanizar, tem como condição intrínseca a relação com o outro. Este é o sentido fundamental da intersubjetividade, que se constituiu como conceito-chave deste estudo.

O ponto de partida desta pesquisa foi a realidade de meu trabalho como psicóloga que tem um vínculo efetivo e atua há 18 anos em uma rede pública de Educação, produzindo intervenções em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pelo olhar e pela escuta psicanalítica. Inquietava-me compreender qual o lugar possível para a psicanálise na escola e como ela poderia contribuir a partir da escuta clínica, atenta aos fenômenos inconscientes e transferenciais, sem que essa escuta fosse confundida com processo psicoterapêutico. Além disso, mais recentemente, pude perceber, a partir da participação como membro ativo da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia (no ano de 2020), que a preocupação com o fazer da psicologia na escola é um assunto que tem ocupado muitos profissionais de nossa categoria, mais intensa e amplamente após a promulgação da Lei 13.935/2019, que obriga as redes públicas de educação a contarem com psicólogo e assistente social em seus quadros.

Formulamos nossa pergunta de pesquisa da seguinte maneira: como a psicologia, que vem se somar à educação e à escola, a partir da psicanálise e da noção de intersubjetividade, pode contribuir para processos não individualizantes, não objetificadores e não patologizantes, mas sim voltados à subjetivação e à emancipação dos sujeitos, por efeito de sua intervenção? Nosso objetivo geral foi sistematizar a prática psicanalítica que realizamos dentro da escola ao longo dos anos, analisando os efeitos da intervenção ali efetivada, mediante o conceito de intersubjetividade.

No seio da noção de intersubjetividade está a ideia de que a experiência de humanização é um efeito da relação intersubjetiva com outro ser humano. Este é o eixo sobre o qual articulamos nossas intervenções, com as quais enfrentamos tanto o trabalho na escola, quanto nosso problema de pesquisa. Para um problema como este ao qual nos propomos, as respostas possíveis não poderiam ter o intuito de solucioná-lo ou resolvê-lo de forma puramente técnica, sem incorrer numa brutal simplificação do elemento humano nele contido, ou seja, dar a ele uma pseudo-solução. Nosso problema tem a marca do impossível freudiano, e o que propusemos como resultado é um caminho para enfrentá-lo. O caminho proposto tem na posição psicanalítica sua condição.

Apresentando uma experiência concreta de intervenção psicanalítica intersubjetivante, demonstramos como ela nos permitiu fazer frente, de forma consistente, à lógica neoliberal perversa que penetrou silenciosa, mas agressivamente, o âmago da escola, produzindo ali uma tendência de fazê-la justificar as dificuldades de todo estudante como um fracasso pessoal dele, e atribuindo exclusivamente a ele a tarefa de solucionar o problema das capacidades que lhe faltariam.

Nossa pesquisa fez o exercício de denunciar, através de um diagnóstico de época, que a racionalidade neoliberal em curso é produtora de patologias do social que atingem em cheio os estudantes e a escola. Ela propôs que a noção de intersubjetividade constitui uma ferramenta conceitual consistente para realizar uma crítica social coerente com os problemas educacionais concretos que se apresentam no cotidiano da escola. Esta compreensão é de suma importância para que os profissionais envolvidos com a educação tenham a dimensão do tamanho da problemática que nos cerca e, articulada à intersubjetividade, encontrem indicativos de um caminho para enfrentá-la.

A intervenção psicanalítica intersubjetivante foi proposta como uma alternativa, e não como solução final, de modo que, a partir da psicologia, encontremos vias para enfrentar as demandas cotidianas da escola com um recurso criado em outra lógica, oposta à racionalidade neoliberal: a subjetivação de todos os envolvidos pela experiência de intersubjetivação. Um dos achados de nossa pesquisa é o de que esta experiência, que faz do outro um sujeito, tem um potencial transformador, e é capaz de produzir uma dimensão formativa que não apenas enriquece momentaneamente os envolvidos, mas que pode perdurar como marca de uma experiência capaz de se multiplicar em novos efeitos subjetivantes.

O ponto a que chegamos com nossas conclusões permite apontar na direção de que a intervenção psicanalítica que zela pela formação e pelo sustento de laços intersubjetivos, não só familiares, como também laços ampliados, produzindo distintos níveis de implicação de uns com os outros e transpondo a individualização das dificuldades, produz efeitos de corresponsabilização pelas situações-problema na escola, sendo esta uma importante dimensão formativa.

No Brasil, existe uma tradição de pesquisadores que entrelaçam os campos da psicanálise e da educação, trabalhando para produzir tanto pesquisas *sobre* educação, como pesquisas *em* educação, esta última envolvendo sujeitos. Nossa pesquisa trouxe ao campo uma contribuição singular no que diz respeito ao fato de que sua autora faz parte do corpo de profissionais efetivos da escola, e a intervenção psicanalítica investigada é produzida a partir desse lugar, dentro da escola. Nessa perspectiva e nesse contexto, há um campo vasto para pesquisas futuras. O universo de situações que abarca nosso trabalho na escola não se inicia quando a criança entra pelo portão e as demandas que nos chegam não têm um fluxo único. Elas se dão por várias vias: demandas espontâneas de pais, professores e estudantes; observações da equipe diretiva e da própria psicanalista ao perceber situações no interior da escola; solicitações de órgãos externos, da rede de apoio (Conselho Tutelar) ou "especialistas" que atendem o estudante; demandas de cuidado para "estudantes-problemas"; suporte a

professores e monitores escolares; intervenções em forma de reuniões e palestras; encontros de estudo formativo com professores; escuta e intervenção com turmas, para citar algumas.

Esta área de pesquisa pode interessar tanto a psicanalistas, como a psicólogos que trabalham em escolas, a educadores e gestores da educação. A partir da Lei 13.935/2019, estão sendo criados atualmente muitos postos de trabalho para a psicologia nas escolas, ampliando as possibilidades de inserção da categoria também nas políticas públicas de educação. É um desejo da autora que esta investigação, que é fruto de um longo e rico percurso, possa chegar a esses profissionais e contribuir com essa tarefa tão importante e tão complexa.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSICHYATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais*. 5.ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. *Psicologia Escolar Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo, 2003.
- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARAUJO, Gabriela de; LERNER, Rogério. Discussão da noção de intersubjetividade à luz de contribuições da psicanálise. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 35-42, set. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 jun. 2024.
- Bachelard, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.
- BIRMAN, Joel. O Mal-Estar na Modernidade e a Psicanálise: a Psicanálise à Prova do Social. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15(Suplemento):203-224, 2005
- BLEICHMAR, Silvia. *A fundação do inconsciente: destinos de pulsão, destinos de sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BLEICHMAR, Silvia. *No me hubiera gustado morir em los 90*. Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2006.
- BLEICHMAR, Silvia. *Violencia social – violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
- BLEICHMAR, Silvia. *El desmantelamiento de la subjetividad: estallido del yo*. Buenos Aires: Topía Editorial, 2010.
- BLEICHMAR, Silvia. *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- BLEICHMAR, Silvia. *Las teorías sexuales en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- BLEICHMAR, Silvia. *Do motivo da consulta à razão de análise e outros ensaios psicanalíticos*. São Paulo: Zagodoni, 2015.
- BRASIL, *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*.
- BRASÍLIA: Ministério da Saúde, 2007. *Política Nacional de Humanização (PNH)*.
- BREGGIN, Peter R. *Medication madness*. New York: Saint Martin Press, 2008.

CENCI, Angelo Vitório. O sentido formativo do outro: uma aproximação entre Hermann e Honneth. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além da racionalidade neoliberal: o comum e a práxis instituinte como princípios ético-formativos. *Rev. Educ. Questão*, Natal, v. 58, n. 56, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21291>. Acesso em 02 dez. 2023.

CEZAR, Luciana Poletto Oltramari. *A condição infantil em Freud e sua dimensão ético-formativa*. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. 2020.

CFP (Conselho Federal de Psicologia). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (orgs.). Brasília: CFP, 2016. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web-1.pdf. Acesso em: 15 de mar. 2023.

CFP (Conselho Federal de Psicologia). *Cartilha neuropsicologia: ciência e profissão*. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/cartilha_neuropsicologia_2023-1_logo-abep.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2023.

CFP (Conselho Federal de Psicologia). *Manual neuropsicologia: ciência e profissão*. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Neuropsicologia_manual-4.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2023.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educ. rev.* v. 35, n. 73, Jan-Fev, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>. Acesso em: 23 de nov. 2023.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. *Intersubjetividade: conceito e experiência em psicanálise*. Psicologia Clínica- PUC-RIO, Vol. 14, n.1, 2002, pp.61-74.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto, FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, Vol. IX, n. 17, p. 9-28. Jan-Jun 2004.

CONRAD, Peter. *The medicalization of society: on the transformation of human condition into treatable disorders*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

COSER, Orlando. *As metáforas farmacológicas com que vivemos*. Rio de Janeiro: Garamond; Faperj, 2010.

CRUVEILLER, Virginie. Efeitos, a longo prazo, dos tratamentos comportamentais intensivos precoces dos transtornos do espectro autístico: revisão de literatura. WANDERLEY, Daniele,

CATÃO, Inês, PARLATO-OLIVEIRA, Erika. *Autismo: perspectivas atuais de detecção e intervenção clínica*. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

CUNHA, Jurema Alcides. *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DALBOSCO, Cláudio. *Informação oral compartilhada na banca de dissertação de mestrado de Fabíola Giacomini de Carli*, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir, TROMBETTA, Gerson Luís, LONGHI, Solange Maria. Subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Cláudio Almir, TROMBETTA, Gerson Luís, LONGHI, Solange Maria (orgs). *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo, UPF, 2004.

DALBOSCO, Claudio Almir; DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco Carlos; CEZAR, Luciana Oltramari. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à sociedade neoliberal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e244449, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE CARLI, Fabíola Giacomini. *Medicalização e patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola*. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. 2018.

DE CARLI, Fabíola Giacomini, SANTOS FILHO, Francisco Carlos, CEZAR, Luciana Oltramari. Medicalização, patologização, medicação na infância: como chegamos a isso? In: CATÃO, Inês. *Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça*. Salvador: Ágalma, 2020.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUNKER, Christian. Metodologia de Pesquisa e Psicanálise – Christian Ingo Lenz Dunker. In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina Machado. *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

DUNKER, Christian. *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. 2.ed. São Paulo, Annablume, 2011.

DUNKER, Christian. *Por que Lacan?* São Paulo: Zagodoni, 2016.

DUNKER, Christian. Intoxicação digital infantil. In: BAPTISTA, Angela, JERUSALINSKY, Julieta. *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais*. Salvador: Ágalma, 2017.

DUNKER, Christian. Crítica da razão diagnóstica: por uma psicopatologia não-toda. In: SAFATLE, Vladimir, SILVA JUNIOR, Nelson da, DUNKER, Christian (orgs.). *Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DUNKER, Christian. *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. 2.ed. São Paulo, Zagodoni, 2021.

EHRENBERG, Alain. O Sujeito cerebral. *Rev. Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, Vol. 21, n.1, p.187-213, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pc/a/Fj667rdMLffMqTmrNHfk7CR/?lang=pt>. Acesso: 07 de jul. 2023.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina. Mitos e potencialidades da interdisciplinaridade: reflexões sobre um tema emergente. *Acta Sci. Educ.*, v. 42, e38982, 2020.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio, COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Revista Interações*. Vol. IX, n. 17, p. 9 a 28, Jan.-Jun. 2004.

FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

FRANCES, Alen. *Voltando ao normal*. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

FREITAS-SILVA, Luna Rodrigues, ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. A epigenética como nova hipótese etiológica no campo psiquiátrico contemporâneo. *Physis, Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 24 [3]: 765-786, 2014.

FREUD, Sigmund. *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico*. (1891). São Paulo: Autêntica, 2013.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. (1895). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. (1905). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Sobre psicanálise “selvagem”. (1910). In: *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Fundamentos da clínica psicanalítica. Vol. 6. Trad. Claudia Dornbusch. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico (1912). In: *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Fundamentos da clínica psicanalítica. Vol. 6. Trad. Claudia Dornbusch. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico. (1914). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O estranho (1919). In: *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do ego. (1921). In: *Cultura, sociedade e religião: O mal-estar na cultura e outros escritos*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. Dois verbetes de enciclopédia. (1922). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O Eu e o id. (1923). In: *Obras psicológicas de Sigmund Freud. Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura. (1930). In: *Cultura, sociedade e religião: O mal-estar na cultura e outros escritos*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise – Conferência XXXIV (1933). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise (1938). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. *Introdução à metapsicologia freudiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. v. 1.

GIACOMINI, Fabíola, LIMA, Carolina Freitas de, DOORMAN, Monique Cauduro, Borges, Silvana Maia, PASQUALIN, Vinícius Cardoso. O percurso da Comissão de Educação do CRPRS e a pandemia: aproximação em meio ao isolamento. In: NEGREIROS, Fauston, FERREIRA, Breno de Oliveira (orgs). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf . Acesso em 10 mai. 2023

GREEN, André. *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

HORNSTEIN, Luis. *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

HORNSTEIN, Luis. *Narcisismo, identidade, alteridade*. São Paulo: Via Lettera: Centro de Estudos Psicanalíticos, 2009.

HOYER, Cristina. Quem suporta suportar? In: CATÃO, Inês (org). *Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça*. Salvador: Ágalma, 2020.

JANIN, Beatriz. Intervenciones subjetivantes frente al sufrimiento psíquico. In: JANIN, Beatriz, [et.al]. *La patologización de la infancia II: Problemas e intervenciones en la clínica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.

JANIN, Beatriz. El sufrimiento psíquico en los niños en los tiempos actuales – intervenciones subjetivantes. In: *Revista Cuadernillo Aperturas*, n. 01, 2017.

JERUSALINSKY, Alfredo. Psicopatologia dos bebês: entre as neurociências e a psicanálise. In: BARBOSA, Denise Carvalho; PARLATO-OLIVEIRA, Erika (Orgs) *Psicanálise e Clínica com bebês: Sintoma, Tratamento e Interdisciplina na Primeira Infância*. São Paulo: Instituto Langage, 2010, p. 23 – 32.

JOBIN, Tom, MORAIS, Vinícius. *A felicidade*.

LACAN, Jacques. *O Seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, Jacques. *O estágio do espelho como formador da função do eu, tal como nos demonstra a experiência psicanalítica (1936-1949)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPLANCHE, Jean, PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAPLANCHE, Jean. *Novos fundamentos para a psicanálise*. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAPLANCHE, Jean. *A tina – a transcendência da transferência*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAPLANCHE, Jean. *Entre seducción e inspiración: el hombre*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

LAPLANCHE, Jean. *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano – 2000-2006*. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZNIK, Marie Christine. Podemos pensar a clínica do nó borromeo que distingue a psicose e o autismo nos bebês? In: LAZNIK, Marie-Christine; TOUATI, Bernard; BURSZEJN, Claude. *Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância*. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

LEBRUM, Jean-Pierre. *A perversão comum: viver juntos sem o outro*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

LIMA, Rossano Cabral. Infância e adolescência em tempos de DSM-5 e CID 11: trajetórias da classificação e perspectivas de investigação crítica. In: CATÃO, Inês (org). *Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça*. Salvador: Ágalma, 2020.

- MEZAN, Renato. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MEZAN, Renato. *A sombra de Don Juan e outros ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MEZAN, Renato. *Figuras da teoria psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1995.
- MEZAN, Renato. *Intervenções*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.
- MORETTO, Maria Livia Tourinho. Por que Narciso não fala sozinho? In: *Revista Cult*, n. 296. Ago. 2023. p. 20-23.
- Novo dicionário da língua portuguesa. 1a ed. Rio de Janeiro: organização Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; Editora Nova Fronteira; 1975. Clínico; p.337.
- ORTEGA, Francisco, VIDAL, Fernando. Mapeamento do sujeito cerebral na cultura contemporânea. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.257-261, jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/916/1560>. Acesso em: 10 de jul. 2023.
- ORTEGA, Francisco. Neurociências, neurocultura e auto-ajuda cerebral. *Interface – comunicação, saúde e educação*. 13(31), 247-260. 2009.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, (13): 115-127, dez. 1999.
- REIS, Bruce. Compartilhando a intersubjetividade: novos fundamentos filosóficos para uma psicanálise com outros. In: COELHO JUNIOR, Nelson, SALEM, Pedro, KLATAU, Perla (orgs). *Dimensões da intersubjetividade*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2012.
- RIBEIRO, Alexandre Simões et al. Psicopatologia na contemporaneidade: análise comparativa entre o DSM-IV e o DSM-5. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 32, n. 1, p. 46- 56, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5674>.
- ROSSETTO, Miguel da Silva. *A mestria socrática do cuidado de si e a formação como autoformação: um estudo com Michel Foucault*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 142p. 2018.
- ROUDINESCO, Elisabeth, PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento

psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir, SILVA JUNIOR, Nelson, DUNKER, Christian (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos. Freud e a educação: história, caminhos, perspectivas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e15187, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30.15187>.

SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos. Essência humana. *Jornal Diário da Manhã*, Passo Fundo, Mar.2018. Disponível em: <https://projeto.org.br/publicacoes-em-jornal>. Acesso em 15 fev. 2024.

SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos, ROSSETTO, Miguel da Silva. Psicanálise, Inquietude de si e Formação Humana: uma reflexão sobre o tempo e a transitoriedade. *Pro-Posições: Campinas, SP*. v. 33, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0104>. Acesso em 29 jun. 2024.

SANTOS, Dóris, et.al. “Quero ser professor...” - Reflexões sobre o lugar do professor no trabalho de inclusão escolar: relato de uma experiência. In: HOFFMANN, Christian, CAVALHEIRO, José Carlos. *Marcas da singularidade e da diferença: o que os adolescentes e as crianças nos revelam*. São Paulo: Instituto Langage, 2018.

SILVA JUNIOR, Nelson., NEVES, Antonio, ISMERIN, Augusto, BRITO, Bruna, et. al.. A Psiquiatria sob o Neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, Vladimir, SILVA JUNIOR, Nelson, DUNKER, Christian (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. São Paulo, 2010. Tese (Livre-docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2010. 258f. Acesso em 23 de dez. 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. In: BEATON, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Maria C.; ELEJALDE, Maria Febles. *Enfoque histórico-cultural: problemas de las prácticas profesionales*. São Paulo, SP. Terracota editora, 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de, et al. (Org.). *Diretrizes Curriculares e Processos Educativos: Desafios para a formação do psicólogo escolar*. Curitiba: CRV, 2020.

TAVARES, Pedro Heliodoro. Apresentação - O estudo sobre as afasias: o grande “apócrifo” de Freud. In: FREUD, Sigmund. *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico*. (1891). São Paulo: Autêntica, 2013.

TERRAZAS, José Gutierrez. Introducción del narcisismo, o el orden primordial de las valoraciones. In: *Lecturas de Freud*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1990.

UNTOGLICH, Gisela. *Intervenciones subjetivantes em niños com características autistas. La clínica como oportunidad*. Conferência Virtual transmitida via Facebook @Facultad de Psicología y Educación. 18 abr 2024. Universidad Autónoma de Querétaro. México, 2024

VASEN, Juan. *Una nueva epidemia de nombres improprios: el DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.

WINNICOTT, Donald W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre, Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald. *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*. (1967). Biblioteca virtual D. Winnicott. 1 CD-ROM

ZORZANELLI, Rafaela, ORTEGA, Francisco. Cultura somática, neurociências e subjetividade contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, 2011, 23(n.spe.), 30-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/xZ36Gqh3f4mZMXpJHYVftdd/>. Acesso em: 07 de jul. 2023.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Investigação sobre as dimensões formativas e os fundamentos da intervenção psicanalítica na escola”, de responsabilidade da pesquisadora Fabíola Giacomini.

Esse estudo se justifica pois, no dia a dia da escola, uma intervenção psicológica que produza efeitos de intersubjetivação pode trazer benefícios para a vida das pessoas que dela participam, e, assim, favorecer o processo educativo. Pesquisar esse tema adquire relevância pela promulgação da Lei 13.935/2019 que torna obrigatória a contratação de psicólogos e assistentes sociais para o trabalho nas redes públicas de educação.

O objetivo dessa pesquisa é investigar, a partir do relato de caso, a intervenção psicanalítica do profissional da psicologia na escola, compreendendo sob quais fundamentos ela é construída e desenvolvida para obter resultados de produção de intersubjetivação. Investigamos na pesquisa não um sujeito ou um grupo específico, mas a intervenção que se produz nas relações entre todos as pessoas que compartilham do espaço escolar e que se envolvem quando o psicólogo é chamado a atuar. Você está sendo convidado por que participou, em alguma etapa, de uma intervenção que será relatada na pesquisa.

O método da pesquisa é o relato de caso, ou seja, a narrativa de experiências de trabalho da pesquisadora dentro da escola. Essas experiências já estão consumadas, portanto, sobre esses relatos de casos, será realizada a reflexão pós-fato, com análises e enlaces teóricos que demonstrem os seus efeitos nos partícipes da intervenção.

Não haverá desconforto na sua participação na pesquisa pois ela se dará a partir de experiências de intervenções já realizadas na escola pela pesquisadora. O principal risco decorrente da pesquisa, ao qual se pode prever, está ligado à quebra da confidencialidade.

A preservação da identidade das instituições e sujeitos envolvidos nas intervenções está garantida pelo cuidado absoluto no tratamento dos dados. Essa garantia se dará da seguinte maneira: 1. não serão revelados quaisquer dados que possam identificar você; 2. serão utilizados para análise somente fragmentos de intervenções intersubjetivantes passadas e já encerradas; 3. serão trabalhados fatos clínicos e não casos clínicos em profundidade e extensão.

Você tem a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se for identificado algum sinal de desconforto psicológico de sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área.

A participação na pesquisa não implica despesas ou pagamento, e nenhum benefício direto aos participantes, além da intervenção recebida. Entretanto, trará uma contribuição imprescindível para: 1. o desenvolvimento de novas referências técnicas relativas à intervenção dos profissionais da psicologia nas instituições escolares; 2. a difusão desses conhecimentos.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Você tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa, e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização.

Os resultados da pesquisa serão divulgados nos meios científicos, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você julgue necessário, para qualquer informação adicional, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pela investigação, Sra. Fabíola Giacomini, no endereço: Av. Amândio Araújo, nº 895, ap. 101, Centro, Constantina-RS, 99680-000. Telefone: (54) 99994-5961. E-mail: giacomini.fab@gmail.com. Você também pode consultar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPF, pelo telefone (54)3316-8157, no horário das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado na BR 285 – Km 292, Campus I da Universidade de Passo Fundo, Centro Administrativo/Reitoria 4º andar. Bairro São José. Passo Fundo/RS. E-mail: cep@upf.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa, como consta nas explicações e

orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e solicitamos sua assinatura de autorização neste termo, rubricado em todas as páginas, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) Participante: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: _____

Assinatura: _____

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PAIS/RESPONSÁVEIS LEGAIS**

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “Investigação sobre as dimensões formativas e os fundamentos da intervenção psicanalítica na escola”, de responsabilidade da pesquisadora Fabíola Giacomini.

Esse estudo se justifica pois, no dia a dia da escola, uma intervenção psicológica que produza efeitos de intersubjetivação pode trazer benefícios para a vida das pessoas que dela participam, e, assim, favorecer o processo educativo. Pesquisar esse tema adquire relevância pela promulgação da Lei 13.935/2019 que torna obrigatória a contratação de psicólogos e assistentes sociais para o trabalho nas redes públicas de educação.

O objetivo dessa pesquisa é investigar, a partir do relato de caso, a intervenção psicanalítica do profissional da psicologia na escola, compreendendo sob quais fundamentos ela é construída e desenvolvida para obter resultados de produção de intersubjetivação. Investigamos na pesquisa não um sujeito ou um grupo específico, mas a intervenção que se produz nas relações entre todos as pessoas que compartilham do espaço escolar e que se envolvem quando o psicólogo é chamado a atuar. Seu(sua) filho(a) está sendo convidado por que participou, em alguma etapa, de uma intervenção que será relatada na pesquisa.

O método da pesquisa é o relato de caso, ou seja, a narrativa de experiências de trabalho da pesquisadora dentro da escola. Essas experiências já estão consumadas, portanto, sobre esses relatos de casos, será realizada a reflexão pós-fato, com análises e enlaces teóricos que demonstrem os seus efeitos nos partícipes da intervenção.

Não haverá desconforto na participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa pois ela se dará a partir de experiências de intervenções já realizadas na escola pela pesquisadora. O principal risco decorrente da pesquisa, ao qual se pode prever, está ligado à quebra da confidencialidade.

A preservação da identidade das instituições e sujeitos envolvidos nas intervenções está garantida pelo cuidado absoluto no tratamento dos dados. Essa garantia se dará da seguinte maneira: 1. não serão revelados quaisquer dados que possam identificar seu(sua) filho(a); 2. serão utilizados para análise somente fragmentos de intervenções intersubjetivantes passadas e

já encerradas; 3. serão trabalhados fatos clínicos e não casos clínicos em profundidade e extensão.

Você tem a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu(sua) filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área.

A participação na pesquisa não implica despesas ou pagamento, e nenhum benefício direto aos participantes, além da intervenção recebida. Entretanto, trará uma contribuição imprescindível para: 1. o desenvolvimento de novas referências técnicas relativas à intervenção dos profissionais da psicologia nas instituições escolares; 2. a difusão desses conhecimentos.

A participação de seu(sua) filho(a) nessa pesquisa não é obrigatória e você tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Você e seu(sua) filho(a) tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa, e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da participação de seu filho na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização.

Caso você julgue necessário, para qualquer informação adicional, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pela investigação, Sra. Fabíola Giacomini, no endereço: Av. Amândio Araújo, nº 895, ap. 101, Centro, Constantina-RS, 99680-000. Telefone: (54) 99994-5961. E-mail: giacomini.fab@gmail.com. Você também pode consultar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPF, pelo telefone (54)3316-8157, no horário das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado na BR 285 – Km 292, Campus I da Universidade de Passo Fundo, Centro Administrativo/Reitoria 4º andar. Bairro São José. Passo Fundo/RS. E-mail: cep@upf.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e solicitamos sua assinatura de autorização neste termo, rubricado em todas as páginas, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____
_____ (nome completo do menor de 18
anos) participe desta pesquisa.

Nome do(a) Pai/responsável legal: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: _____

Assinatura: _____

_____, ____ de _____ de ____.

ANEXO C

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR
PARA CRIANÇAS ATÉ SEIS ANOS**

Olá!

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa!



Seus pais estão sabendo e já autorizaram sua participação.

A pesquisa é sobre o trabalho da psicóloga



Que foi realizado na sua escola



Vou contar como vai funcionar e como vai ser a sua participação:



Na escola em que você estuda, muitas pessoas adultas trabalham para cuidar para que tudo ande bem com as crianças: a professora, a monitora, a merendeira, a diretora, a coordenadora e a psicóloga.



Às vezes acontece que alguma criança pode estar muito triste ou nervosa, ou até muito sozinha ou com medo. Aí a professora pode chamar a psicóloga da escola para conversar sobre isso.



Nessa conversa, participam sempre a professora, a diretora, a coordenadora e a psicóloga. Falam sobre como ajudar as crianças. E essa ajuda é sempre com conversas e brincadeiras que a psicóloga ajuda a criar.



Você participou dessas conversas e brincadeiras!



E agora a psicóloga vai contar essas experiências na sua pesquisa, com o cuidado de não revelar o seu nome e preservar sua identidade.



Isso fica como um segredo nosso.



Como o trabalho já aconteceu, esse é o principal risco que você corre ao participar da pesquisa. E sobre isso você precisa entender bem.



Participar desta pesquisa traz benefícios, pois ela vai ajudar a outras psicólogas a terem boas ideias sobre como fazer seu trabalho nas escolas.



Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar ou perguntar a seus pais.