

Seminários de Psicologia

Ano I - nº 1 - novembro de 1997



CONSELHO REGIONAL
DE PSICOLOGIA CRP-04

G E S T Ã O
TransFORMAÇÃO



**Seminários
de
Psicologia**

Índice

| | |
|---|-----|
| A psicanálise nas práticas comunitárias Paula de Paula | 09 |
| ConVIVER com a MORTE Marisa Decat de Moura | 19 |
| Tanatologia - o sentido da vida X o sentido da morte Gislaine Maria d'Assumpção | 24 |
| A droga na cultura: patologia ou liberdade? Lúcio Nunes de Guimarães Mourão | 37 |
| Reinserção social da loucura Francisco Paes Barreto | 45 |
| Reinserção: a demanda é nossa! Jacques Akermam | 48 |
| O mal estar masculino no mundo contemporâneo Maria Rosa | 51 |
| Direitos, desigualdades e diferenças dos gêneros Rodrigo da Cunha Pereira | 60 |
| AIDS: epidemia até quando? Roberto Chateaubriand Domingues | 71 |
| Homossexualidade: a anatomia é o destino? Vanessa Campos Santoro | 77 |
| Sexualidade: a anatomia é o destino? Marco Antônio Martins de Carvalho | 94 |
| Por uma ética na educação à luz da psicanálise Samyra Assad | 101 |
| Escola: para todos? Ila de Castro Lacerda | 109 |
| Desaprender a disciplina e aprender o quê? Raquel Corrêa Ferreira | 122 |
| Romper limites: ousadia ou indisciplina Catarina Silva Santos e Marília Botelho | 128 |
| Psicólogo na escola: pra quê? Maria Cristina Fellet Guimarães | 133 |
| Pré-vestibulando: um desafio para o psicólogo Carolina Barra de Oliveira | 137 |
| Psicologia + pedagogia = psicopedagogia? Nelita de Lourdes Freitas | 141 |
| Psicologia, contos de fadas e literatura Teuler de Oliveira Reis | 145 |
| Espaço de convivência: uma escola para o idoso Márcia de Mendonça Jorge | 151 |

Câmara dos Psicólogos da Saúde

Elvira Lídia Pessoa de Oliveira - *Presidente*
Enéas Ferreira
Eriane Sueley Souza Pimenta
Helena Ângela Marinho
Hélio Cardoso Miranda Júnior
Maria Aparecida de Oliveira Krollmann
Paula de Paula
Silvana Mourão Costa Pinto
Vicente Corrêa Júnior

Câmara dos Psicólogos da Educação

Edith Lins Eto - *Presidente*
Zulma Canuto
Catarina Silva Santos
Marília Pires Botelho
Margarida Maria Pereira
Lindalva Oliveira
Rita de Cássia Vieira

8º PLENÁRIO - CRP-04 (MG/ES)

Diretoria:

Ricardo Figueiredo Moretzsohn - *Presidente*
Celso Francisco Tondin - *Vice-presidente*
Elvira Lídia Pessoa de Oliveira - *Secretária*
Regina Maria Coelho Ferreira - *Tesoureira*

Conselheiros:

Adenise Elza Herthel da Silveira
Américo Galvão Neto
Aparecida Guimarães Bizzotto
Antonieta Guimarães Bizzotto
Aparecida Maria de Souza Cruvinel
Arlete Marchiori Macêdo Diniz
Carmen Eugênia Bretas Bavoso
Celso Francisco Tondin
Dannusa Gomes Prates
Edith Lins Eto
Elvira Lídia Pessoa de Oliveira
Gerson Alves Vieira
Maria Aparecida de Oliveira Krollmann
Octávio Candiani
Regina Maria Coelho Ferreira
Ricardo Figueiredo Moretzsohn
Terezinha Marta Colombo Drumond
Vicente de Paulo Marques de Almeida
Zulma Canuto.

Apresentação

Desde 1994, o Conselho Regional de Psicologia, através de suas câmaras, tem oferecido aos psicólogos um espaço para discussão, transmissão e formalização dos múltiplos saberes possíveis à nossa práxis. Reconhecendo a especificidade da clínica e tensionando-a em relação às diversas inserções com que nos deparamos em nosso cotidiano, queríamos, a princípio, abordar os impasses relativos à interlocução, clínica e cidadania, porque este foi nosso traço identificatório no início de tudo.

Este espaço foi inicialmente inaugurado pela Câmara dos Psicólogos da Saúde (CPS), seguido pela Câmara da Psicologia da Educação (CPE), mas atualmente outras câmaras do CRP-04 estão realizando seminários de seus interesses, em temas de nossa atualidade, mantendo acesa a chama para um debate permanente, que possa especificar a contribuição do profissional psicólogo à nossa sociedade, bem como marcar sua identidade e sua ética.

Neste percurso, muitos foram os profissionais de várias e distintas áreas, que se sentiram causados pelos temas propostos e que dividiram conosco suas idéias e inquietações teórico-práticas, aceitando nosso convite para participar destes seminários.

O investimento em fundamentação teórica de cada um destes profissionais ajudou a sustentar a construção de algo novo dentro do Conselho Regional de Psicologia, nesta gestão, na medida que uma nova função será ocupada por Ele a partir daí: a função de aglutinar os profissionais psicólogos e parte da comunidade, fazendo circular saberes em torno de temas que os mobilizasse a atenção e o interesse e fossem fonte de informação, esclarecimentos e contrapontos.

Todo este trabalho é agora transformado em fascículo, onde poderemos encontrar os textos dos profissionais, que estiveram conosco ao longo deste produtivo período de três anos, pois desde sempre a intenção de se dar acolhida à produção estava clara.

Apresentamos à categoria este fruto, com muita alegria e otimismo, esperando que ele tenha força para convocar outros ao trabalho, fazendo com que este caderno seja o primeiro de uma série de novas produções.

A psicanálise nas práticas comunitárias¹

Paula de Paula²

Psicanalista, psicóloga do
Hospital Galba Velloso

1. Introdução

No contexto atual da Reforma Psiquiátrica e Sanitária, o Movimento Antimanicomial reivindica a cidadania do louco e este é um problema particularmente difícil, por se tratar da especificidade da clínica da psicose frente ao social.

Teoricamente o problema se apresenta assim: "Como podemos exigir cidadania- exercício racional de autonomia- a um tipo social cuja característica central é a de que não se encontra de posse de sua razão? Como conciliar os postulados democráticos de igualdade e liberdade junto àqueles que parecem necessitar sobretudo de fraternidade? Como articular a reivindicação de autonomia e práticas emancipatórias com intervenções terapêuticas, cuidado e

proteção?"³. Sem estender para as implicações jurídicas advindas da "inimputabilidade", centramos nossa atenção na articulação entre a questão do social e o registro da subjetividade singular.

Para não abordar o problema só pelo viés do social, correndo o risco de deixar escapar a questão do sujeito, nesta clínica tão difícil que é a da psicose, é que pensamos um serviço onde "a escuta" tenha lugar privilegiado no trabalho com os grupos na comunidade.

Observamos, a partir de uma transferência com a psicanálise, que a questão do individual e do coletivo remete ao problema do pulsional/cultural/histórico dentro da teoria psicanalítica e é, sob esta luz, que formalizamos nossa práxis e queremos apresentar aqui. Para os partidários da Re-

forma Psiquiátrica esta é uma discussão atual, pois alguns já abandonaram certas ambições igualitaristas que, em nome da crítica à exclusão, levaram a utopias de ressocialização feliz ou a tentativas de dissolver a especificidade da loucura no campo das práticas de Saúde Pública.

É como agente de saúde mental que convocamos a psicanálise a contribuir em um trabalho com a comunidade, já que dentro do hospital psiquiátrico sua contribuição se faz notar através da reorganização promovida na clínica médica, reformulando sua conduta ética frente ao doente mental.

Sabemos que o projeto de Freud foi também, em um certo momento, o de ampliar os efeitos da psicanálise para além dos muros do consultório individual. Em 1918, no V Congresso Internacional de Psicanálise, ele expressou a esperança de que, um dia, alguém se aventurasse na tentativa de transportar a psicanálise para a comunidade: "havia chegado o tempo de se tomar consciência da comunidade; de se acordar para o fato de que os pobres tenham direito de ajuda para as suas mentes quanto do cirurgião para salvar sua vida"... Teríamos, segundo ele, que: "Despertar para a tarefa de adaptar

nossas técnicas às novas condições" 4. Acreditamos que toda produção teórica não se separa de sua articulação política e desejante, ou seja, um programa voltado para a saúde mental da comunidade causará efeitos na sua própria organização social. Queremos saber que efeitos serão estes no sentido de uma melhoria da saúde, expressa na redução de internações e no envolvimento dos usuários com algum tipo de trabalho.

2. Psicanálise e política: qual a articulação possível?

Se pretendemos pensar psicanaliticamente uma política que dê conta de uma teoria do social, precisaremos nos ocupar com a clássica distinção aristotélica entre "a política e o político". Em consequência disto compreenderíamos que toda utilização da teoria psicanalítica é também política, dado que a psicanálise, ela própria, tem uma política em seu cerne. Existe uma ilusão de que só há participação da política, quando dela se participa como político. Uma política verdadeira busca uma possibilidade de ação fora da estrutura da situação. Como a política, a psicanálise está entre nós. Precisamos, no entan-

to, evitar o perigo de usá-la demagogicamente, comprometendo-lhe o rigor. No afã de criar novos espaços de trabalho dentro da política de desinstitucionalização da loucura, muitos são os serviços que estão sendo montados, acentuando a importância da dimensão coletiva do existir humano, elegendo-se o espaço social como palco privilegiado de ação.

É preciso que não se aproprie da psicanálise como um evangelho às avessas, que se estenderia a toda a vida social. Não nos parece produtivo tentar a síntese ou a fusão de dois campos distintos de ação e construção teórica: a psicanálise e a política.

Se não se trata de burocratizar a psicanálise, tornando-a uma panacéia para todos os males, qual seria sua contribuição, como instrumento teórico para analisar o funcionamento dos grupos (já que nosso trabalho prioriza esta vertente)? O que ela pode nos oferecer, quando propomos criar espaços de interlocução entre paciente, família e comunidade para debater a ideologia dominante no tratamento mental?

A descoberta freudiana sobre o inconsciente se relaciona desde sempre à questão do múltiplo, pois o "Um" _ qualquer "todo" _ é

múltiplo. Neste contexto, a idéia básica será; o ser é des-ligado, o ser é múltiplo. O problema com o qual nos deparamos, se refere à impossibilidade de UM conjunto se configurar, seja ele uma nação, um partido político, uma instituição, quando partimos do pressuposto de que os próprios sujeitos são divididos em si mesmos quanto à sua identidade. Isto é apontado pela psicanálise, quando "Freud encontra em suas pesquisas sobre o inconsciente alguma coisa que vamos chamar de multiplicidade. Não conhecendo a negação nem a contradição, os elementos componentes do inconsciente são múltiplos, aí não vigora a unificação, nem a homogeneidade. O sujeito do inconsciente é um sujeito dividido, não uno, não idêntico a si mesmo. No nível do inconsciente, as marcas se distinguem umas das outras, sem jamais se identificarem na reprodução do igual. Freud se deparou com a multiplicidade no nível dos grupos, pois neles há multiplicidade, que está marcada pelo outro, o qual, nos termos de Freud, será visto ora como modelo, ora como objeto, ora como adversário".⁵

Se o inconsciente diz respeito ao coletivo, o problema político é, por conseguinte, colocado. Assim

o inconsciente está circunscrito no interior do sujeito, porém só se realiza fora dele, em outro lugar, em outra cena, a cena do Outro. Este Outro representado pelo corpo do outro, enquanto uma alteridade social, enquanto corpo de linguagem. O político é a sociabilidade na qualidade de corpo. Esta forma de alteridade inscreve o coletivo no individual, o que contudo, não nos autoriza pensar em um sujeito coletivo em psicanálise, nem em um tratamento da sociedade através da intervenção em massa.

A questão, portanto, retorna: em que medida poderíamos avançar nos trabalhos com as comunidades, ou em outros trabalhos que abordassem o coletivo, considerando a contribuição da psicanálise?

Freud incluiu, entre seus temas, a questão do "mal estar na civilização ou na cultura", deixando os termos iniciais não para uma teoria da cultura, mas para uma lógica do coletivo. Teoria da cultura nos remete a um pensamento liberal, no máximo uma social-democracia assistencialista, ambos comprometidos com a idéia de consenso; lógica do coletivo nos leva a pensar que há um mal-estar e que está associado eventualmente à frustração, a um

dissenso".⁶

A teoria do sujeito do inconsciente nos permite extrair uma teoria do social, quando se toma a questão da idealização, uma vez que a idealização é a maneira como o sujeito pratica sua relação com o Outro. É neste nível do Ideal do Eu que o sujeito é integrado num dado campo sócio-simbólico, assumindo certas funções sociais e ideológicas. No entanto, a função do ideal não nos permite pensar na resolução das aporias constitutivas do individual e do coletivo, pois não é possível uma socialização do inconsciente.

Compreender melhor o conceito de identificação é, portanto, necessário, principalmente para que um trabalho com grupos, não se apoie em uma política convocatória da necessidade, que crê em um vínculo unificador, de solidariedade entre seus membros. A identificação tomada enquanto um vocábulo, e não como um conceito psicanalítico, pode veicular inadvertidamente uma idéia recebida e tomada de empréstimo da psico-sociologia, que reduz o conceito, a um esquema muito simples, composto por duas pessoas, ligadas entre si por algo que se refere a uma identificação.

Já, para Freud, a identificação

está longe de ligar dois indivíduos distintos, transformando um deles no espelho do outro. Ele abandona a referência do espaço usual entre duas pessoas, que sugere uma relação intersubjetiva, para dizer que a identificação se dá entre duas instâncias psíquicas, e que é de uma relação intrapsíquica que se trata. A identificação, tal qual Freud nos ensina, é portanto um processo de transformação efetuado no interior do próprio aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual, imperceptível diretamente por nossos sentidos: "A identificação traz por força um traço. Com este tipo de identificação não podemos contar para realizar um par, uma totalidade em se tratando do grupo; o traço não é amor, nem imitação, nem identidade. O traço é apropriação. Em vez de compreensão, harmonia, há disparidade, dissonância a partir de tal operação dita identificação".⁷

Com relação a uma lógica do coletivo, que possa nos auxiliar na compreensão do funcionamento dos grupos, tomaremos uma pequena referência de Lacan na sua formalização sobre o Cartel. A lógica implicada neste dispositivo contrapõe-se à lógica do grupo em que existe a identificação ao líder, incorporando-o no

conjunto, como o ideal do eu. O cartel visa a esvaziar as identificações, tanto ao líder quanto aos seus pares, incluindo dentro de seu funcionamento a sua própria dissolução.

No artigo "Lógica do Coletivo x Psicologia de Grupos, ou Cartel contra Grupitis", Célio Garcia observa que o cartel assinala a função do elemento externo, enquanto o grupo o incorpora sob a forma de um Ideal, anulando-a na sua alteridade⁸. A lógica do cartel não quer recuperar o elemento externo, incorporando-o em sua interioridade e anulando a sua "extimidade", pois o conjunto só existe graças a este elemento que lhe é exterior. O "Mais-um" não só marca o limite do próprio conjunto, como também aponta para sua incompletude, já que falta a este conjunto, pelo menos um. O "Mais-um" não pode se confundir com o líder, nem com o professor, nem com um Ideal do eu, postulando na psicologia das massas. Ele é um provocador, não tem respostas prontas e opera com o discurso da histórica para que os membros deste pequeno "grupo" trabalhem. Trata-se, portanto, de uma lógica que lida com a incompletude e com a extimidade como estruturantes de um coletivo, não negando o "mal-estar".

Para iniciarmos o trabalho na comunidade, foi-nos importante identificar os segmentos que a constituíam, pois sua estrutura é extremamente complexa. Existem, em seu interior, verdadeiras guerras de poder, entre as igrejas, entre partidos políticos e entre interesses distintos de grupos e associações de moradores.

A comunidade não se enquadra, numa lógica do absoluto, da completude, aponta, antes, para um ponto de proximidade com o próprio sujeito do inconsciente, que é marcado pela variabilidade absoluta dos objetos oferecidos à sua satisfação pulsional. A idéia de comunidade da qual o sujeito é solidário, é mais uma ideologia, ou seja, uma fantasia social, pois o que está em jogo na ideologia é a construção de uma comunidade que não seja antagonicamente dividida, e que a relação entre as suas diferentes partes, seja orgânica e complementar. Esta idéia de um Todo Orgânico, um corpo constituído, parece ser a fantasia ideológica fundamental do ser humano. O que é notável e complicador, é que esta fantasia, como toda fantasia, é insustentável. O objeto social é designado por uma falta, um vazio, e neste sentido Lacan reconhece que Marx foi o inventor do sin-

toma, quando demonstrou que os fenômenos que aparecem para a consciência como simples desvios, deformações e degenerações contingentes ao funcionamento "normal" da sociedade (crises econômicas, guerras, etc.), são os lugares de sua "verdade", seu caráter antagonico imanente.

Alain Badiou, em seu artigo "Oito observações sobre a política"(1994), considera que a política precisa ser repensada a partir de quatro pontos:

-Independência total do processo político organizado em relação ao Estado, o que implica um pensamento prático em ruptura com o consenso constitucional e formal;

-Abandono da idéia de representação. Uma política não representa ninguém. Ela só se autoriza por si mesma;

-Concepção da ação militante independente de toda perspectiva de ocupação do Estado. Trata-se de produzir e de organizar no povo rupturas subjetivas. E assim concretizar, aqui e agora, o definimento do Estado.

-A organização política não é um partido, pois todo partido é determinado pelo Estado. A política deve ser uma política sem partido".⁹

Pretendemos, portanto, pensar se a relação entre Psicanálise e Política é possível, utilizando-se dos instrumentos pertinentes à própria investigação psicanalítica, ou seja, de como é possível uma concepção política, a partir de uma interpelação da psicanálise.

A. Badiou, numa conferência realizada na Argentina em novembro de 1994, intitulada "Psicanálise e Política", aborda o grande obstáculo entre as duas, que seria a questão da teoria e da prática. Sabemos que a prática da política é pública, ou pelo menos delimita o espaço público das situações coletivas, enquanto a psicanálise é politicamente cética, não tem interesse na política e trata do sujeito individual. Este, sempre foi o ponto de incompatibilidade entre as práticas, quando se pretendia uma interlocução entre as duas. Ele admite que a dicotomia teoria/prática é problemática, porque em se tratando de pensamento, há uma correlação imanente de conceito e ação. O pensamento é uma unidade irreduzível, não dialetizável entre a teoria e a prática. A Psicanálise e a Política são pensamentos e enquanto pensamentos, podem se encontrar no campo da filosofia, com o objetivo de confrontação entre suas estruturas. A. Badiou

admite que Psicanálise e Política tem traços comuns, explicando que "traços comuns" diz respeito às semelhanças encontradas no movimento da estrutura destes dois pensamentos.

A citação para exemplificar dois pensamentos diferentes, se refere a comparação da estrutura do pensamento da ciência, com o pensamento da psicanálise/política. O pensamento da ciência possibilita ser reproduzido em experiências laboratoriais, em qualquer lugar do mundo, com a certeza de que os resultados poderão ser comprovados, tal qual a experiência original. Na psicanálise/política, o que é comum, é a busca do pensamento que não se repete. Estes dois pensamentos buscam o inteiramente singular, e para apresentar o irrepetível, têm necessidade de organizações coletivas do saber para mostrar às pessoas a relação entre os enunciados, e o processo singular. Há que se reconhecer uma relação pensável entre seus enunciados e suas escrituras com a singularidade da clínica, no caso da psicanálise, e a relação pensável entre os enunciados teóricos com a ação, no caso da política. Mas, subsiste uma grande diferença entre a Psicanálise e a Política. Na política, o pensamento procura na situação, uma

possibilidade que o estado dominante das coisas não permite ver, causando sempre uma ruptura. Evidentemente, para fazer este trabalho, devemos ir até a situação, devemos discutir com as pessoas, sair do próprio lugar. O pensamento político portanto, exige um deslocamento, um trajeto que, é ele mesmo anormal, em relação ao estado. Na psicanálise não é o psicanalista que faz o trajeto, é o analisando, e este trajeto é fixo, pois há um lugar, no consultório do analista, há um sofá, há horas previstas, há um pagamento. O pensamento político procura então uma possibilidade de ação que não seja controlada pelo Estado ou por leis cegas da economia. O pensamento psicanalítico procura a redução do sintoma, apontando para que o sujeito se acomode no seu real. "Pode ser que o que separa a política da psicanálise seria sua relação ao real. Para a psicanálise a relação ao verdadeiro é sempre finalmente inscrito numa estrutura e para a política, a relação ao real é sempre subtraída ao estado".¹⁰

A Psicanálise, desde que rompe com as filosofias conscientistas, nos oferece meios de pensar outros campos de saber, assim como a política. Deste lugar diferente, abre novas

perspectivas, onde as teorias racionalistas obturam.

3. Dificuldades metodológicas: uma questão ética

Nas discussões iniciais sobre os recursos que utilizaríamos para darmos andamento ao Programa, um impasse metodológico se instaurou: afinal, como usaríamos a Psicanálise em nossa prática diária na comunidade? Discutíamos se devíamos seguir pela via da educação popular, que preconiza uma pedagogia democrática ou se por um programa de informação, via encontros com os usuários, familiares, numa ação educativo-preventiva. Este, no entanto, poderia ser um falso problema, na medida em que a questão primordial está mesmo na articulação entre clínica e cidadania, e aí o que conta é, sobretudo, a ética que norteará a utilização dos dispositivos escolhidos. Tínhamos em conta que esta ética, implicaria numa política transformadora das relações de poder, sendo portanto subversiva, na medida em que oportunizasse, uma mudança de posição de um sujeito, que viesse a assumir seu lugar, buscando suas próprias soluções para a melhoria de sua vida.

Sabemos agora que mesmo um grupo que se une por uma mesma causa (num mutirão, por exemplo), cada um o faz por causa própria, e por isto queríamos implicá-los no trabalho.

Lidamos constantemente com dificuldades reais frente ao nosso propósito como: a falta de parcerias, a inconsistência do grupo (que neste caso fica mais caracterizada por ser um grupo eminentemente constituído de pacientes psiquiátricos, difíceis de "fazerem laço"), a falta de recursos financeiros que possibilitasse a criação de um espaço para a geração de alguma renda.

Na verdade, o grupo esperava de nós soluções prontas. Muitos deles não se interessaram pelo trabalho, porque não viam perspectiva imediata de "ganharem" nada com os encontros. Muitos deles foram interessados em conseguir vale-transporte, ou passe de ônibus, medicação, atestado para licença do trabalho, perícia para pensão, e outros benefícios. No entanto, alguns ficaram tocados pela proposta que fizemos e depois outros se juntaram, nos possibilitando o prosseguimento do Programa.

Notamos o quanto é difícil para ambas as partes, quando os profissionais decidem não ocupar

a posição de mestres, principalmente por que os usuários nos depositam um certo poder e porque precisamos responder por "um trabalho". É importante reconhecermos a existência deste poder e precisamos saber operar com ele, sem negar-lhes uma direção para que o trabalho aconteça. Mas, ao invés de respondermos às questões que nos eram endereçadas, invertíamos a mensagem, dizendo-lhes que juntos teríamos que encontrar uma saída, que o problema era essencialmente deles, mas que estávamos ali, dispostos a encontrar soluções em conjunto.

Nossa intenção era oportunizar a construção de um saber, pois "se a política é uma possibilidade de pensar, lembremos que este pensamento supõe sempre pensar a partir daquilo que as pessoas pensam" ¹¹. Tínhamos claro que a direção do trabalho era nossa, mas isto nos exige a capacidade para fazer a comunidade trabalhar, se envolver com as soluções. Estamos funcionando como provocadores, de um grupo que não tem muita consistência, e traz um agravante nesta questão da cidadania. Estamos toda a semana convivendo com pessoas que acreditam que algo poderá ser feito, e outras que não acreditam que algo se concre-

tizará. Lidamos com dissidências, com reintegrações, com lutas e apoio, numa total ambigüidade. Não temos líderes definidos, não escolhemos ninguém que represente o grupo, e temos funcionado colegiadamente. Não estamos idealizando nenhuma saída, e esperamos ter condições de sustentar o trabalho via transferência.

Se, como nos diz A. Badiou; "todas as realidades coletivas são cindidas, todas elas são dominadas por princípios de excesso, de vazio, de resto, se a idéia de representação tornou-se uma idéia inconsistente"¹², então precisaremos estar atentos para a surpresa, para uma verdade fora da situação, indo de encontro a uma possível invenção.

¹ este texto é parte da monografia do curso de especialização em Saúde Mental na área de concentração: Clínica, na ESMIG em julho de 1995.

² Psicanalista, Psicóloga do Hospital Galba Velloso

³ BEZERRA, B. Cidadania e loucura: Um paradoxo? In: *Psiquiatria sem hospício*, p.115.

⁴ FREUD, S. Linhas de progresso na Terapia Psicanalítica, In: *ESB*, vol XVII, p.210.

⁵ GARCIA, C. Notas do Dr. Célio Garcia, In: BAREMBLIT, G. Ato Político, Ato Psicanalítico. B.H Segrac, 1982.

⁶ GARCIA, C. "Psicanálise e educação", In: *Alétheia*, p.19-20.

⁷ "GARCIA, C. "Psicanálise e educação",

In: *Alétheia*, p.19.

⁸ GARCIA, C. "Lógica do coletivo x psicologia de grupos, ou Cartel contra grupitis" In: JIMENEZ, S. (Org). *O Cartel: conceito e funcionamento na Escola de Lacan*. p.82.

⁹ BADIOU, A. "Oito observações sobre a Política", In: *Para uma nova teoria do sujeito*, p. 53.

¹⁰ *Idem op. cit.*.

¹¹ ÁLVARES, A. *Pode-se pensar a política?*, In: *Fala Galba*, n^o5, p.8.

¹² BADIOU, A. *Apud. ÁLVARES, A. Art. cit.*, p.8.

*Seminário da Saúde:
"A Psicanálise no Contexto
Brasileiro e as Práticas
Comunitárias"
23/09/94*

ConVIVER com a MORTE

Marisa Decat de Moura

Psicóloga, psicanalista, coordenadora da
Clínica de Psicologia e Psicanálise do Hospital
Mater Dei de Belo Horizonte e membro
do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais

As transformações do ritual da morte dos anos 50/60 para os dias atuais foram significativas. Há algumas décadas, o paciente envelhecia ou piorava seu estado de saúde cercado por toda a família; quando falecia o velório era em casa, enquanto que nos dias atuais, diante do "passar mal", a pessoa imediatamente precisa ser levada para um centro de atendimento. Exposições recentes em Londres revelam objetos sobre a arte da morte e seus rituais nos séculos XVIII e XIX. Em Nova York, uma exposição de fotografias lindíssimas traz legendas como: pneumonia infecciosa, espancamento até a morte, etc., todas elas tiradas em um necrotério.

As mudanças, os fatos e a emergência de conflitos e questões no dia-a-dia da prática em instituição hospitalar, verbalizadas por

pacientes, familiares e profissionais, nos têm mobilizado a pensar e buscar respostas em vários campos do saber sobre a questão da morte e do morrer.

As dificuldades diante desse tema não são somente do paciente ou da equipe médica, pois sabemos quanto é difícil estar diante de um paciente cuja aparência física nos revela a finitude humana. Tornou-se necessário situar esse fenômeno contemporâneo em uma dimensão histórica, criando um distanciamento que nos ajude a enxergar melhor o que acontece no nosso local de trabalho. Esta postura visa nos permitir melhores condições para escutar o nosso paciente e sua família.

Freud escreveu um texto em 1915, "Reflexões sobre o tempo de guerra e morte", no qual diz que não tem representação da

morte no inconsciente. Nesse momento ele vai deslocar a questão da morte para o lugar que lhe é devido: na vida. Ele diz: "Se *queres preparar-te para a vida, prepara-te para a morte*", e em outro texto de 1910 – "Significação antitética das palavras primitivas" – afirma que "os conceitos devem sua existência às comparações, ou seja, a morte existe porque existe a vida; é a vida que vai nos fornecer elementos para pensar a morte. O profissional vai precisar transitar no nível da ciência, dos fatos e será necessário que transcenda o sentido letal da morte dando-lhe um significado metafísico.

O livro "*História da Morte no Ocidente*", de Philippe Ariès, traz um estudo sobre as atitudes diante da morte desde a Idade Média até a Idade Moderna e Contemporânea. No começo da Idade Média o ritual da morte vai revelar que o homem sabia que ia morrer, não por premonição mágica ou divina, mas por seus sinais evidentes. O papel do médico era advertir o paciente, era comunicar-lhe o fato eminente caso tentasse negá-lo. O ritual da morte era uma cerimônia pública presidida pelo próprio paciente: ele era o sujeito naquele momento, investido de respeito e sabedoria, como se tivesse algo a dizer sobre a ex-

periência que só ele podia revelar. Isso marca um momento em que a pessoa, que estava doente ou ia morrer, era aceita e a cultura autorizava o seu discurso.

A partir do século XII haverá grandes modificações nas atitudes do homem diante da morte. A angústia no momento da morte está presente porque o "juízo final", que iria acontecer no final dos tempos, passa a acontecer na cabeceira do leito do paciente. Naquele instante a alma era "disputada" por Deus e pelo Diabo e a pessoa tinha que prestar contas de sua vida; há uma proximidade da idéia de morte com o reconhecimento da biografia própria, e um apego apaixonado às pessoas. Nesse período aparecem as sepulturas (anteriormente os mortos eram colocados em valas, na região sagrada, isto é, junto do altar ou da igreja). Dois grandes fatores são apontados como subjacentes à mudança de mentalidade das pessoas nessa época: as guerras entre os feudos e a peste bubônica no século XIV. Nas guerras as armaduras protegiam as partes vitais do corpo, mas não todo o corpo. As doenças eram muitas e as cirurgias dolorosas (não havia anestesia). A peste matou cerca de um terço da população da Europa. Não se podia

deixar de ver a questão da finitude humana, tão evidente era ela. Esses acontecimentos vão aparecer na iconografia e em outras formas artísticas.

Um afresco no Campo Santo de Pizza leva o nome de “Dança da Morte”, onde aparecem várias pessoas (inclusive nobres e bispos) dançando com a morte (esqueleto). Outra representação é o “Triunfo da Morte”, em um hospital em Palermo, onde aparece um cavalo cego carregando a morte (esqueleto) atirando flechas em um grupo grande de pessoas – jovens, doentes e idosos. A morte levava a todos. O juízo final se transforma em juízo particular à beira do leito do doente, o céu e o inferno descem ao seu quarto, e não é mais Deus o juiz, mas o próprio homem.

As manifestações de luto vão mudar: há o culto religioso para redenção e absolvição, o cortejo fúnebre torna-se longo, sendo o momento do sepultamento breve e sem solenidades. A melancolia aparece na representação da morte. Na representação de “A Dama e a Morte” o erotismo exige um movimento de ruptura que leva o corpo ao prazer. Nela podemos pensar que a pulsão de vida e de morte, do ponto de vista psicanalítico, habita no homem e

que a ética da psicanálise é o percurso desta pulsão.

Foi no olhar que o homem lançou sobre sua vida, no limiar da morte, que ele tomou consciência da peculiaridade de sua biografia. Mas toda essa representação não traduz o medo da morte ou do além e sim o amor à vida e a consciência dolorosa de sua fragilidade. Podemos pensar, através da iconografia desses períodos, que uma saída possível é a religião. Várias são as iconografias de Cristo morto na cruz, esta representando a morte, uma morte humanizada; de *pietás* que mostram um Cristo morto tão semelhante ao homem.

A chamada *morte do outro* é também um período que representa uma mudança da atitude diante da morte. Nela vai estar presente o culto aos cemitérios e um luto exaltado e prolongado demonstrando a dificuldade em aceitar a morte do outro.

No século XX teremos a chamada *morte interdita*, aquela que não pode ser falada ou dita porque torna-se vergonhosa. A verdade começa a incomodar e muitos dirão que o silêncio é uma tentativa de preservar o doente quando é para proteger a todos da “verdade”. Dos anos 50 para os dias atuais há um deslocamento do lugar

da morte para o hospital. A morte passa a ser um fenômeno técnico: não se sabe quando (se é morte cerebral, se é quando se desliga o aparelho ou quando o coração cessa de bater). O sujeito não pode falar de sua dor e o que não pode ser dito aparece numa "angústia difusa e anônima", e o silêncio diante da morte pode ser escutado como a presença de uma vergonha. O grande avanço tecnológico não elimina o sentimento de fracasso diante da morte e o morrer vai significar derrota do humano. O paciente, que antes presidia um momento importante da vida, passa a uma situação de tutela, é considerado incapaz e todos, mesmo quando emocionados, devem parecer frios.

E. Mounier, filósofo contemporâneo, em seu livro "Sombras de Medo sobre o Século XX", nos fala que o século XX é marcado por uma questão que transcende a idéia que temos de seus efeitos, ou seja, duas guerras mundiais em menos de 50 anos e a existência da bomba atômica a qual ele compara com a peste bubônica na Idade Média, que dizimou grande parte da população da Europa. A bomba atômica vai inaugurar uma nova era de destruição e pela primeira vez o fim do mundo

é possível. O homem está sozinho, possui a vocação de se tornar Deus, mas consegui-lo lhe é interdito. Possui até o poder de criar poderes conforme afirma o filósofo.

"(...) saber da possibilidade do fim desperta atitudes de organizar o que se tem. A humanidade, diante da possibilidade da escolha do suicídio, começa nesse momento a sua maturidade".

Salvador Dali também retratou estes aspectos em "O rosto da guerra" e Picasso em "A guerra da Coréia". Picasso diz que "a constatação da decadência é em si um ato de fé marcando a importância da crise enquanto oportunidade de vida." O profissional diante da morte, de tantas tecnologias, diante da ciência, pode ser levado à alienação de uma parte de si mesmo. A hipertrofia do racional leva à alienação. Esta serve-se da própria engrenagem construída pela tecnologia e razão para produzir a "cultura inútil". A alienação do sujeito tem como consequência um rompimento da comunicação. Temos então uma hipersocialização da morte e uma des-sociação do luto.

Nunca foi fácil morrer. Sabemos

da importância dos avanços tecnológicos e científicos. Sabemos o que é poder sair dos Centros de Tratamento Intensivos: pais de família, mães, jovens e crianças podendo continuar a escrever suas histórias no mundo. Portanto, não se trata de "saudade" de um passado ingênuo, sem tecnologia, natural, e sim que possa existir a vida para que a morte possa ser inserida como fazendo parte dela. E isto para que o profissional, diante do paciente grave ou da família angustiada, não os abandone antes que estes nos "abandonem".

O artista como *sismógrafo da sociedade*, vai revelar o que está nas entrelinhas e nos balanços da vida social, revelar algo de que ainda não nos damos conta. O profissional precisa também ser artista no sentido da criatividade, de transcender o sentido letal da morte dando-lhe um significado. Várias são as saídas diante da morte: a arte, o misticismo, a religião, a ciência, e o profissional terá que transitar no nível da ciência e da *sapientiae*, transformando momentos difíceis em oportunidades de vida. A dignidade do ser humano é poder "falar"; a palavra é que vai ligar o inominado da morte ao possível de nomear da vida. A palavra

permite a morte simbólica para que haja a vida. Que se dê então palavra a quem a tem por direito, não só ao paciente ou a seus familiares, mas também aos profissionais, nos lembrando de Kaufmann quando diz que o homem só começa a viver realmente quando começa a considerar seriamente sua própria mortalidade.

*Seminário da Saúde:
"Conviver com a Morte"*
05/07/95

Tanatologia

O sentido da vida X o sentido da morte

Gislaine Maria d'Assumpção

Terapeuta transpessoal, presidente do Instituto Santa Cruz de Harmonização e Cura, diretora do COSMO - Centro de Orientação Sobre o Sofrimento e a Morte, autora dos livros: "Pingos de Luz" e "De Volta à Casa do Pai".

1. Introdução

O trabalho de Tanatologia é uma consequência das profundas mudanças que começaram a ocorrer com as descobertas da Física Moderna.

A Tanatologia é um dos ramos da Psicologia Transpessoal a qual possui suas bases teóricas na Física Moderna, na Psicologia Budista Tibetana, na Psicologia de C. J. Jung e na Psicologia Humanista de Abraham Maslow. A Psicologia Transpessoal se interessa particularmente pelo estudo dos estados de consciência. Dentro deste contexto, morte não existe, é apenas uma mudança de estado de consciência.

2. Histórico

O medo da morte é cultural, em

nossa cultura morte é um tema "tabu".

Com o avanço da ciência e da tecnologia a visão da morte foi-se modificando. Na idade média, a morte era vista com naturalidade, e as pessoas conviviam com ela no seu dia a dia, preparando-se para morrer, deixando o testamento pronto e até mesmo preparando o seu próprio túmulo. A morte acontecia em casa, onde a pessoa morria rodeada dos parentes e amigos. Era um acontecimento que fazia parte integrante da vida.

Atualmente a grande maioria das mortes ocorre dentro dos hospitais, nos CTI's. O paciente passa seus últimos momentos numa instituição, nem sempre aos lado das pessoas mais próximas a ele.

Em consequência destas mudanças que vem ocorrendo em nossa época, as pessoas passaram

a temer a morte num nível que as impede de viver intensamente. Sentimos este medo principalmente quando a pessoa convive mais de perto com a morte, no caso de uma doença grave, um acidente ou a perda de um ente querido. Estas situações pegam a pessoa totalmente despreparada para enfrentá-las.

Trabalhando o medo da morte

Quem teme a morte teme a vida, portanto o trabalho com a Morte prepara a pessoa para a vida. Grande parte de nossos medos advém do apêgo. Temos medo de perder o afeto e consideração das pessoas, medo de perder o emprego, medo de amar, etc.

Trabalhando o medo da Morte (que é a maior perda), a pessoa se prepara para lidar com as pequenas perdas de uma maneira mais sadia.

Para se compreender a Morte é necessário compreender a vida. O medo da morte está diretamente ligado ao desconhecimento do sentido da vida.

O trabalho com o medo da Morte engloba um questionamento do sentido da vida.

Crescimento psicológico

Quando uma pessoa está diante da morte, ela entra num processo de crescimento psicológico. Neste processo ela passa por diversas fases: primeiro ela nega a realidade, tenta se enganar, depois ela tenta negociar com os médicos, com Deus. Quando ela percebe que não adianta negociar, ela entra na fase da raiva e da revolta, passando depois para uma fase de interiorização, que é bem semelhante à depressão, para finalmente entrar na 5ª fase que é a aceitação.

O conhecimento deste processo é muito importante pois facilita para a pessoa viver todas as emoções que são despertadas diante do confronto com a morte, possibilitando a ela passar pelo processo sem bloqueios e interferências. Diante da crise provocada pelo confronto com a morte (doença terminal, perda de um ente querido, acidente grave) a pessoa passa a se questionar sobre o sentido da vida, sobre o que há após a morte.

No caso específico do Paciente Terminal, (aquela pessoa que é portadora de uma doença que pode levá-la à morte em curto prazo) a pessoa entra em outro esta-

do de consciência no qual as dimensões de tempo e espaços são bem diferentes das rotineiras. O que possibilita à pessoa entrar em outros níveis de consciência com muita facilidade. Dentre estes níveis de consciência, o desdobramento é uma experiência que ocorre com frequência entre os pacientes terminais.

Estas experiências constam de uma sensação de saída do corpo. As pessoas que vivem isto perdem o medo da morte.

Há alguns anos, um psiquiatra norte-americano chamado Raymond Moody Jr. fez uma interessante pesquisa entrevistando pessoas que tiveram a chamada "morte clínica", isto é, uma parada cardíaca durante algum tempo, recuperando-se após cuidados médicos intensivos. E também algumas pessoas que sofreram acidentes gravíssimos, com perda mais ou menos longa, da consciência.

Estas pessoas entrevistadas eram de diferentes regiões, diferentes crenças religiosas, diferentes modos de educação. Entretanto, grande número destas pessoas relataram uma série de experiências vividas durante aquele período de inconsciência. E estas experiências coincidiram em inú-

meros fatos que foram descritos pelo pesquisador.

Inicialmente, a pessoa experimentava uma sensação de ruídos que para uns era música, para outros, zumbidos. Em seguida, saíam do próprio corpo e eram capazes de ver o trabalho dos médicos, tentando recuperá-los do acidente. Nesta situação eram capazes de atravessar paredes e foram capazes de descrever cenas ocorridas naquele momento, em lugares diversos, com um precisão somente possível para quem estivesse realmente naqueles locais. Entravam então em túnel que percorriam até atravessá-lo totalmente, chegando a um lugar onde se encontrava um "ser de luz" que os recebia e, através de uma comunicação não verbal, fazia com a pessoa um revisão de sua vida. Não era um julgamento severo, mas uma revisão feita com amor, onde pontos negativos vividos por ela lhe eram mostrados, e como deveriam ter sido evitados. Dois pontos eram mais salientados: a falta de caridade para com as outras pessoas e a recusa em aproveitar oportunidades de crescimento. A caminhada continuava até a pessoa chegar a uma espécie de barreira, a qual ela sentia que devia e queria atravessar. Mas quando se dispunha a fazê-

lo, era puxada para trás e acordava em seu próprio corpo, quando os médicos completavam as manobras de recuperação.

Analisando sucintamente estas experiências, é interessante observar que o episódio da entrada no túnel relembra o próprio nascimento. Se nos fosse possível entrevistar uma criança no ventre de sua mãe e lhe perguntássemos o que ela sentia ao saber que dentro em pouco iria nascer para um mundo diferente daquele intra-uterino, certamente que sua primeira reação seria negar o próprio nascimento: "Ora, não existe mundo lá fora! O que existe é este onde vivo!" Mas logo depois, viria o trabalho de parto e a criança nasceria. Nasceria passando por um túnel, o túnel vaginal, no fim do qual estaria a luz do novo mundo, da nova vida a ser vivida. Segundo os conhecimentos da moderna Psicologia, sua vida aqui fora será em grande parte consequência daquilo que foi vivido no período intra-uterino. Se foi amada, se foi rejeitada, tudo isto irá refletir em sua vida pós-parto.

Num paralelo com aquilo que sabemos das diferentes religiões, a vida após a morte será uma consequência da vida que vivemos aqui na terra. Estas comparações,

ainda que pareçam fantasiosas, nos dão uma visão bem curiosa do paralelo que se pode fazer entre morte e nascimento. Sugerindo-nos, inclusive, que ambos, morte e nascimento, são coisas idênticas. Nós estaríamos no grande útero do universo, aguardando o nosso parto para a vida definitiva.

Outra observação que se pode fazer nas experiências de Moody é a revisão de vida que é feita. Especialmente os dois pontos fundamentais destacados: caridade e crescimento, pois são exatamente os pontos destacados em praticamente todas as religiões. E relembramos que muitas das pessoas entrevistadas por Moody, e que tiveram desta experiência, não tinham qualquer religião, qualquer crença que as pudesse levar a uma projeção naquele instante.

Finalmente, um ponto muito interessante nestas experiências, é a existência de uma barreira que não é ultrapassada. Acreditamos que esta barreira representa exatamente a diferença entre a morte verdadeira e aquilo que decidimos chamar de "pré-morte".

As pessoas que ultrapassaram a barreira, são aquelas que realmente morreram. E estas não voltaram mais para contar suas experiências. Já aquelas que chega-

ram até a barreira e não a ultrapassaram, foram aquelas que vivenciaram uma experiência de "pré-morte", que lhes proporcionou uma pálida visão do que existe além da vida, mas que não foi a experiência definitiva.

Acreditamos então que, nesta fase que chamamos de "pré-morte", há uma liberação do inconsciente permitindo a quem teve a experiência uma visão de tudo aquilo que está armazenado nos recônditos de sua mente. Daí as visões, por vezes, de pessoas já falecidas, a revisão de vida, etc. De qualquer modo, é uma experiência de "após vida" - ainda que não seja de morte verdadeira - que nos permite refletir sobre nossas negações a respeito da existência de uma outra vida.

3. Técnicas utilizadas

O trabalho com mandalas e meditação

Dentre os recursos utilizados no trabalho com o medo da morte, destacamos o trabalho com sonhos, os exercícios de fantasia, os exercícios que favoreçam a expressão da raiva (por ex.: rasgar catálogo telefônico, torcer ou morder toalhas, etc.).

Como o assunto é bastante vasto, vamos nos deter apenas a estas duas técnicas.

Mandalas

O trabalho com Mandala é um trabalho de auto-terapia que leva a pessoa a auto-integração e conseqüentemente a atingir a Paz Interior.

Em sânscrito, MANDALA, literalmente significa círculo e centro. Seu desenho tradicional sempre utiliza o círculo, símbolo do cosmo em sua inteireza, e o quadro do símbolo da terra ou do homem feito no mundo. No "I Ching", um dos mais antigos textos, este simbolismo corresponde ao "Yang", o masculino, originados, princípio celestial e ao "Ying", o feminino, receptivo, princípio da terra.

No Tibet, a Mandala encontrou o seu maior e mais completo desenvolvimento - tanto como uma forma artística - quanto como um ritual de meditação enfatizando a meditação cósmica. O Centro - a morada da divindade - está contido dentro do quadrado - o palácio da existência interna - circundado por um círculo ou nível de consciência.

No Ocidente, a reintrodução popular do conceito de Mandala

se deve a Carl G. Jung, que redescobriu a Mandala como uma forma artística integrativa e terapêutica usada pelos pacientes em sua própria luta pela individuação.

Cor é emoção. Através das cores a pessoa vai expressando seus sentimentos, completando situações inacabadas, além de atingir um maior grau de consciência.

Entretanto, a Mandala não é só para despertar ou atingir um maior grau de consciência. Mas, principalmente, sua função é a de transformação de todos os caminhos pelos quais o homem responde ao mundo em todos os seus impulsos. Esta é a alquimia dos símbolos, cuja fonte é o poder que reside na Mandala, a mãe de todos os símbolos.

O propósito da Mandala individual é estabelecer um senso de harmonia de modo que o indivíduo sintá-se completo, tenha clareza, compaixão e alegria, sabendo através de seu trabalho que ele é parte de uma corrente maior. Como uma verdade, em todo processo mandálico, o fim, é ambos: um retorno ao centro ou princípio, e uma expansão simultânea para a periferia. No presente estágio do planeta, a Mandala representa a semente-símbolo de um mundo mais ordenado e har-

monizado.

Meditação

Meditação nada mais é do que todos os momentos vividos plena e conscientemente. Através da Meditação, é realizada uma verdadeira transformação mental, cujo resultado é uma ampliação da consciência.

Quando se fala em Meditação percebemos que existe uma variedade enorme de conceitos sobre esta palavra. Cada pessoa dá à palavra um significado diferente. Para alguns, meditar é pensar a respeito de alguma coisa, aprofundar num determinado assunto, descobrir novos ângulos de um problema, etc. Isto é reflexão. Para outros, meditar é concentrar a mente, é um processo de concentração. Isto é simplesmente treinar a concentração mental.

Ao contrário do que muitos pensam, de que meditar é pensar, meditar é parar a mente, é viver o presente integralmente. É parar o nosso diálogo interno. A nossa mente funciona sem parar. São mil informações que nos passam pela cabeça, como um computador, processando e lançando dados. Só que, na maioria das vezes, este computador não teve um programador, e os dados e informações

surgem de uma maneira desordenada, sem objetividade, gastando energia desnecessária. Os pensamentos aparecem nos levando de volta ao passado provocando as emoções que vivemos na época e que não estão totalmente liberadas. Às vezes vem pensamentos do futuro, medos e incertezas que provocam emoções negativas também. Não conseguimos viver o presente, estar inteiro, consciente do que está ocorrendo a cada momento.

Meditar é isto: "Viver todos os momentos da vida em plena consciência". Logo, a melhor meditação que existe é "viver a vida conscientemente". Conseguir isto equivale a achar a "Chave do Paraíso". É entrar em contato com a Paz Interior. Conseguir isto é também uma das tarefas mais difíceis da vida. Requer persistência, método, força de vontade, disciplina.

Para se conseguir meditar existem várias técnicas. Com o treino da meditação atingimos os seguintes objetivos:

- * Acalmar os pensamentos e emoções.
- * Entrar em contato com o "eu" mais profundo.
- * Treinar a resistência à frustração.
- * Diminuir a ansiedade.
- * Reabastecimento físico.

- * Auto-conhecimento.
- * Liberação da criatividade.

Além de se conseguir o que foi dito acima, muitas outras coisas são conseguidas em decorrência das primeiras.

No nosso trabalho com Pacientes Terminais temos observado que com a prática da meditação ocorre:

- * Diminuição da dor física.
- * Desaparece a ansiedade.
- * A pessoa adquire melhor condição para lidar com os tratamentos dolorosos e as limitações do próprio estado.
- * Maior facilidade para dormir, sem uso de medicamentos e conseqüentemente uma melhoria do estado geral da pessoa.

4. Orientação psicológica para quem tenha (ou venha a ter) pacientes terminais em casa

Em nossa experiência de atendimento à Pacientes Terminais, sentimos que a família de tais pacientes precisa tanto de orientação e apoio como eles próprios.

Quando uma pessoa adoece gravemente, a família de um modo geral entra em pânico, sente-se perdida, surgem questões

prementes e práticas como:

- * Devemos contar a ela a gravidade da doença ou esconder?
- * Posso demonstrar meus sentimentos perto dele?
- * Posso chorar, ou tenho que colocar uma máscara de otimismo para ajudá-la?
- * Tenho medo de não saber responder às perguntas que ela me faz.
- * Não sei o que fazer.

E várias outras questões.

Vamos colocar algumas orientações para a família nestas circunstâncias.

A primeira questão geralmente é: *dizer ou não à pessoa que ela está com uma doença terminal.*

O meio médico se divide quanto a isto; alguns médicos acham que se deve contar e outros, que não.

Em nossa prática percebemos que toda pessoa portadora de uma doença grave sabe o que está acontecendo com ela. A nossa orientação é a de respeitar o doente dentro de seus direitos.

Se ele pergunta e quer saber o que se passa com ele, é um direito seu, que lhe seja revelada a verdade. Quando isto ocorre, vai provocar uma reação emocional forte e a pessoa entra naquele

processo descrito anteriormente das fases de negação, raiva, negociação, interiorização e aceitação.

Se não dizemos à pessoa, com honestidade, o que se passa, este processo é bloqueado, ele pára em alguma fase, o que vem dificultar para a pessoa na hora da morte, levando a um sofrimento desnecessário. Quando colocamos para uma pessoa que ela está com uma doença grave, devemos deixar bem claro que ninguém no mundo pode afirmar com certeza absoluta que ela vai morrer em pouco tempo. Isto é muito relativo, pois nós mesmos podemos morrer antes dela.

Na literatura médica existem casos descritos de pessoas totalmente sem condições de vida que se recuperam. Pessoas que achamos impossível viver mais alguns meses, apresentam uma sobrevida de anos (para não falar nos casos de morte clínica escritos acima). Portanto é importante que a pessoa esteja consciente de que é portadora de uma doença, a qual possivelmente vai levá-la à morte, mas que ela deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance para lutar pela vida, ao mesmo tempo que trabalha o seu medo da morte.

Temos constatado em nossa prática que a pessoa nestas condições é portadora de dois sofrimentos: o físico e o emocional, sendo que este último agrava o primeiro.

Trabalhando o medo da morte, eliminamos em grande parte o sofrimento emocional e a pessoa apresenta uma sensível melhora em seu estado geral.

É um alívio muito grande, a pessoa poder falar com a família sobre seus medos, seus sentimentos, e é de grande ajuda quando a família está preparada para ouvir.

Se a família faz a sua opção por esconder do paciente o que ele tem, começa um interminável teatro, de uma parte e de outra. Pois a pessoa nestas condições desenvolve uma sensibilidade muito maior do que a que ela tem normalmente; ela vai perceber a mentira, as contradições, e entra no esquema do "faz de conta que tudo está bem". Com isto ela reprime seus sentimentos, o que provoca um agravamento de seu estado geral. O paciente fica atento a uma troca de olhar dos familiares, a uma contradição, a um murmúrio, a uma mudança de tom de voz...

Por tudo isto, somos a favor de que se diga a verdade. Este mo-

mento é um momento muito profundo para todos da família, é um momento de união e apoio mútuo. Todos sofrem, e se as pessoas da família se unem para viver este momento com sinceridade, as coisas se tornam bem mais fáceis.

Queremos dizer com isto, que se a família está triste e o doente também, podem e devem chorar juntos. Ao contrário do que se pensa, ao invés de agravar o estado da pessoa, em nossa experiência vemos que, com isto ocorre um alívio com conseqüente melhora do estado geral da pessoa.

A família deve procurar ler livros sobre o assunto, ter conhecimento das fases, para facilitar para a pessoa que está vivendo o problema. Os próprios familiares passam pelas fases, assim como o médico assistente.

É comum a família se preocupar porque a pessoa está negando a doença, ou está revoltada, ou deprimida, ou apática, sendo que todos estes sentimentos fazem parte do processo e devem ser visto como uma caminhada para se chegar à aceitação.

O importante é que a pessoa viva plenamente cada fase. Se está com raiva, a família deve respeitar e deixar que a pessoa expresse esta raiva. Geralmente ela fica agressiva com os médicos e fami-

liares. A família deve compreender que estas agressões não são pessoais, mas fazem parte do quadro. A família deve estar ali presente, sem interferir no processo. Se a pessoa está negando ou com raiva, não se deve contestá-la, tentando fazê-la mudar de atitude.

A própria pessoa vai caminhando para uma harmonia e paz interna. A pessoa que está imobilizada por uma doença, sente-se à parte da vida familiar. Ela não participa mais da rotina da família, despertando nela sentimentos de rejeição e desconfiança. A família deve evitar ficar conversando em voz baixa com as visitas, na porta do quarto. Evitar acompanhar a visita até a porta e demorar, deixando o doente sozinho. Quem está doente logo faz a fantasia de que estão falando sobre ele e sua doença, de algo que ela não pode saber. Deve-se sempre colocar a pessoa a par do que está acontecendo em casa, dentro do possível.

Em outros países, onde a Tanatologia já é uma especialidade bem aceita, coloca-se o doente na sala, e não no quarto, para que ele esteja participando de tudo. Nestes momentos, bem no final, a vida da família geralmente gira em torno daquela pessoa, e tudo deve ser feito no sentido

de lhe dar apoio, conforto e segurança, neste momento tão importante que é a passagem para uma nova vida, um verdadeiro renascimento.

Deve-se deixar as crianças conviverem com a pessoa doente, pois será bom para ambos. Para a pessoa doente, a criança leva energia e vida; para a criança ela estará aprendendo a conviver com este lado da vida, de doença e dor. Quando é negada à criança estas vivências no sentido de poupá-la, na vida adulta ela não saberá lidar com sofrimentos e perdas.

Todas estas orientações devem ser utilizadas dentro de um bom senso e sensibilidade por parte da família. É claro que não se vai fazer reuniões barulhentas ao lado de uma pessoa que precisa de silêncio e tranquilidade. As crianças devem ficar com o doente o tempo que ele quiser e dentro de uma solicitação que deve partir dele próprio, respeitando os seus sentimentos.

É o momento para a família falar dos sentimentos mais profundos, não deixando uma pessoa partir antes de lhe dizer o quanto ela é importante e o quanto a família a quer bem.

Em nossas vidas dois momentos se destacam em importância e profundidade: o nascimento e a

morte. Nascermos sós e morremos sós. Estarmos rodeados pelo carinho e apoio da família, é de grande ajuda, apesar de que o momento mesmo é pessoal e temos de passar por ele sozinhos.

O que se pode fazer nesta circunstância é ajudar a pessoa e a seus familiares a viver esta experiência com tranquilidade, expressando seus sentimentos, sua dor, seus medos, seu amor. E quando chegar o momento da partida, a pessoa parte em paz e os que ficam, ficam em paz.

Isto não quer dizer que eliminamos o sofrimento. Toda perda leva a sofrimento, mas a maneira como lidamos com este sofrimento é diferente. Fica a dor da ausência física, e ao mesmo tempo a alegria do amor plenamente vivido.

5. Conclusão

O trabalho com o medo da morte tem demonstrado sua importância especialmente entre os Pacientes Terminais. É importante ressaltar que "Terminais" somos todos nós, pois não sabemos quando vamos "terminar" este nosso ciclo, isto pode ocorrer a qualquer momento. Este trabalho não deve ser restrito àqueles que estão numa confrontação direta com

a morte. Deve-se estender a todos aqueles que querem lutar por uma melhor qualidade de vida.

Dentre as mudanças ocorridas em nossa época uma das mais importantes é esta nova concepção da morte. Ocorrido como um renascimento para uma dimensão cósmica.

6. Sumário

A autora trabalha na área da Tanatologia, que é um aspecto da Psicologia Transpessoal e que possui recursos que permitem trabalhar o medo da morte, preparando assim melhoras pessoas para a vida. Este trabalho tem sido de suma importância com pacientes terminais, mas é muito mais abrangente, fazendo parte da nova mentalidade que vem despontando em nossos dias. Diante desta nova visão, morte não existe como um fim, é vista como uma mudança de estado de consciência, um renascimento, uma volta ao Cosmos, de onde viemos, onde estamos e para onde voltaremos.

Referências Bibliográficas

I - TANATOLOGIA

SIMONTON, S.A. - A Família e a Cura - São Paulo, Ed. Summus, 1990.

SIMONTON, O.C. - Com a Vida de Novo - São Pulo, Ed. Summus, 1987.

CARVALHO, M.M. - Introdução à Psiconcologia - Campinas, Ed. Torial Psyll, 1994.

D'ASSUMPÇÃO, E. e G. BESSA, H. - Morte e Suicídio - Petrópolis, Ed. Vozes, 1985.

D'ASSUMPÇÃO, G. - Pingo de Luz - Uma história sobre a Vida e a Morte para crianças de 3 a 80 anos - Petrópolis, Ed. Vozes, 1983.

D'ASSUMPÇÃO, G. - De volta a casa do Pai - Petrópolis, Ed. Vozes, 1989.

KUBLER-ROSS, E. - Morte, Estágio Final da Evolução - Rio de Janeiro, Ed. Vozes 1975.

KUBLER-ROSS, E. - Sobre a Morte e o Morrer - São Paulo, Edart, 1979.

WEIL, P. - Fronteiras da Evolução e da Morte - Petrópolis, Ed. Vo-

zes, 1979.

MOODY, R.J. - Vida depois da Vida - Rio de Janeiro, Ed. Nórdica, 1979.

ZIEGLER, I. - Os vivos e a morte - Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1977.

ARIES, P. - História da morte no Ocidente - Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves, 1977.

MALZ, B. - Minha Visão da Eternidade - Rio de Janeiro, Ed. Record, 1984.

RICHE, G. G. - Voltar do amanhã - Rio de Janeiro, Ed. Nórdica, 1980.

CASTANEDA, C. - Viagem a Ixtlan - Rio de Janeiro - São Paulo, Ed. Record, 1975.

CHOPRA, D. - A Cura Quântica - São Paulo, Ed. Best Seller, 1989.

EPSTEIN, G. - Imagens que Curam - Rio de Janeiro, Xenon Ed. 1990.

CHANEY, E. - O Mistério da Morte - São Paulo, Cultrix, Pensamento, 1988.

RINPOCHE, T.H. - Vida e Morte no Budismo Tibetano - São Paulo, Ed. Paramita, 1987.

STAUFFER, E. R. - Amor Incondicional e Absolvição - São Paulo, Ed. Totalidade, 1982.

II - TRABALHO COM SONHOS

TRIGUEIRINHO - Nossa Vida nos Sonhos - São Paulo, Ed. Cultrix / Ed. Pensamento, 1987.

GARFIELD, P. - Sonhos Criativos - Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1977.

LEADBEAT, C.W. - Os Sonhos - São Paulo, Ed. Pensamento.

PERLS, F.S. - Gestalt Terapia Explicada - São Paulo, Ed. Summus, 1969.

DESSOILE, R. - Lecciones sobre ensueño dirigido em Psicoterapia - Bueno Aires, Ed. Amoroutu, 1973.

MULDOON, S. J. e

CARINGTON, H. - Projeto do Corpo Astral - São Paulo, Ed. Pensamento.

III - TRABALHO COM MANDALA

TUCCI, G. - Teoria e Prática da Mandala - São Paulo, Ed. Pensamento, 1985.

ARGUELLES, J. and M. - Mandala - N.Y. Shambala 1972.

JUNG, C. G. - O Homem e seus Símbolos Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1964.

*Seminário da Saúde:
"Conviver com a Morte"*
05/07/95

A droga na cultura: patologia ou liberdade?

Lúcio Nunes de Guimarães Mourão

Médico, psiquiatra, com residência em clínica médica, trabalha com alcoolistas, pacientes usuários de outras drogas, lícitas e ilícitas.

A grande pergunta que nos é colocada é até que ponto o uso de drogas é uma forma de patologia e até onde é uma forma do ser humano se libertar de suas vicissitudes. Seria a droga uma forma de se libertar da opressão do sistema? O rótulo de patologia seria um meio desse mesmo sistema, ameaçado no seu *status quo* pela cultura da droga, se defender? Seria o uso de drogas um sinal inequívoco de doença mental, física, espiritual ou de degeneração de caráter?

Nunca se discutiu tanto a liberalização de drogas no mundo ocidental, principalmente no Brasil. Enquanto os adeptos da descriminalização descrevem os enormes ganhos sociais da mesma, outros mais radicais sonham com uma sociedade onde se encontraria maconha em qualquer

botequim e falam dos ganhos da comercialização de drogas, que seriam usados para resgatar a dívida social. Os adeptos da proibição desfilam um quadro de horror onde toda a população seria dependente de drogas, o país seria constituído por zumbis. A visão é sempre antagônica, pois não existe meio termo quando se fala de drogas.

Na tradição médica toda tentativa de lidar com questões complexas passa por subdividi-las em questões menores, para depois conseguir lidar com o problema mais facilmente. Nesse sentido, senti necessidade de estudar inicialmente a droga, depois o usuário, e finalmente entender os reflexos do seu uso na cultura. A questão do porque algumas drogas têm o potencial de produzir dependentes, enquanto outras são

recusadas pelas pessoas exige uma análise acerca da farmacologia das drogas.

Quando nos deparamos com a informação, frequentemente veiculada pelos jornais, de que o cérebro possui receptores para morfina ou para maconha somos, invadidos por uma sensação de inocência. Afinal de contas como pode aparecer no cérebro um receptor que se liga a uma substância vegetal? A notícia isolada nos traz uma sensação de estranheza e nos resta duas opções: ou encerramos a informação como uma das mágicas da ciência ou a consideramos como esdrúxula e sem sentido. Para entendermos as drogas psicoativas, no entanto, temos que lidar com o conceito de que o cérebro não imita vegetais e de que, na verdade, uma droga só faz efeito se na sua constituição química houver alguma semelhança com uma substância natural do cérebro. As drogas psicoativas são aquelas que têm essa similaridade e, segundo os compêndios, todas as drogas usadas na psiquiatria têm esta semelhança: umas agem se encaixando aos receptores, outras se dissolvem na gordura, que é constituinte imperativo do cérebro, mas nem todas provocam uma relação de prazer. Poucas são as drogas psicoativas

que favorecem o aparecimento da sensação de prazer cerebral e são estas que têm potencial de abuso.

A descrição da interação inicial do adolescente com o álcool pode ser bem clarificadora de como a droga entra na cultura e no indivíduo. Na nossa sociedade o álcool é onipresente e, num certo sentido, considerado à parte das questões das drogas, pois é a droga lícita mais usada; o sistema o aceita porque é uma droga descriminalizada. Qualquer adolescente já teve vários contatos com o álcool antes mesmo do primeiro gole, seja entre familiares ou por pressão social dos amigos. Normalmente, entre doze e quatorze anos irá tomar a primeira dose e é possível que esta experiência seja vivenciada com muito medo, pois é algo novo. Após os primeiros efeitos prazerosos do álcool o adolescente sente mais potente, mais seguro e é capaz de fazer coisas antes inibidas. Ao fim dos efeitos fica uma lembrança nostálgica e a firme decisão de repetir a experiência, após a segunda e terceira vez já se considera um especialista: não tardará o primeiro porre.

A experiência de uma ressaca intensa, dos vexames, dos olhares desaprovadores dos familiares, fazem com que o adolescente pro-

meta solenemente nunca mais beber. Mas as promessas de resaca raramente são cumpridas, se insere para o recém bebedor, no entanto, uma nova regra: se beber a quantidade certa terá prazer, se exagerar terá desprazer, episodicamente errará a dose e isso reforçará o aprendizado. Em pouco tempo o adolescente estará inserido na sociedade bebedora, estará bebendo socialmente sem nenhum problema, ou seja, o próprio uso do reforço, positivo ou negativo, permitirá que o uso da droga seja uma coisa eminentemente social. A evolução normal da interação de uma pessoa com uma droga de abuso, como o álcool, está atrelada à idéia de aumento do prazer social sem que isso, portanto, implique em patologia. Na nossa sociedade existe muito mais bebedores sociais que alcoolistas, mas no que se refere a outras drogas existe uma variável que precisa ser melhor avaliada, que é a capacidade intrínseca da droga em provocar dependência.

Drogas de abuso diferentes têm capacidades diferentes de provocar dependência. A dependência está vinculada ao tipo de neurotransmissor que a droga está imitando no cérebro e à potência com que a droga atravessa a barreira

da massa encefálica e chega ao cérebro. A especificidade entre a droga e o receptor está em que o potencial de dependência independe do indivíduo e da cultura, depende da droga. Drogas com alto grau de dependência, como o tabaco, provocam dependência em quase todas as pessoas que as experimentam. O fato de quase não vemos usuários sociais do tabaco indica que existe um componente intrínseco na droga tão dependentogênico que, para usá-lo socialmente, temos que aceitar seu uso nas situações mais esdrúxulas possíveis. Se o uso do tabaco fosse algo simplesmente social, estranharíamos que as pessoas fumassem em ambientes fechados, onde há outras pessoas. O álcool tem um potencial dependentogênico baixo, para surgir uma dependência é indispensável um consumo contínuo e, no mínimo, de cinco anos.

Há algumas fórmulas para determinarmos o potencial de dependência, que tem a ver com o número de pessoas que experimentam a droga, com relação àquelas que a usam frequentemente. Algumas drogas, como o crack e a cocaína injetável não dão tempo para fase de experimentação, são tão dependentogênicas que se embarca

como acontece com o cigarro. Mas o potencial de dependência não explica tudo, se assim fosse bastaria que evitássemos o contato com a droga. É preciso buscar fatores mais individualizados que expliquem o porquê da instalação de dependência química em algumas pessoas enquanto outras são poupadas. As várias teorias que explicam esta questão têm servido de base para as mais variadas formas de tratamentos possíveis. Essa diferença já foi pensada como: sintoma de doença psíquica, distúrbio de personalidade, característica de uma estrutura clínica, conseqüência de um distúrbio genético, fixação da fase oral, seqüela de alterações enzimáticas, corolário das desigualdades sócio-econômicas, questão racial, como fruto de condicionamentos culturais, sinal de degeneração moral, sinal dos tempos, resistência ao sistema, sem vergonhice, etc.

O assunto é polêmico e cheio de significados ideológicos. As pessoas tendem a escolher uma bandeira e desfraldá-la considerando todos os que pensam diferente como apologistas da obscuridade. A polêmica na literatura está entre os que são adeptos das causas sócio-culturais e os que têm uma visão etiológica a nível

biológico. No Brasil, as linhas de tratamento psicanalítico, psiquiátrico e comportamental se digladiaram sem tréguas, cada qual se sentindo dono da verdade. Mas, atualmente, todas as tentativas reducionistas de um entendimento da dependência química estão fadadas ao fracasso, pois parece que estamos lidando com um tema heterogêneo, de várias etiologias concomitantemente que apresentam uma via final comum: a dependência química é uma síndrome, ou seja, cada indivíduo pode ter uma combinação específica de causas que levam, em última análise, ao aparecimento de um quadro de dependência. O melhor tratamento é aquele que consegue identificar estas causas e agir nelas da forma mais específica possível.

A nível orgânico, no que se refere ao álcool, sabe-se que existem fatores protetores e fatores de risco. O metabolismo enzimático do álcool é relativamente deficiente em algumas raças, nestas o álcool se transforma facilmente em acetaldeído, mas a transformação deste em ácido acético é demorada. O acetaldeído é uma droga altamente tóxica e as pessoas que o acumulam no meio do metabolismo passam muito mal, mas o desprazer que sentem as

proteção do abuso do álcool. Por outro lado, as pessoas que apresentam um subtipo genético receptor de dopamina (alelo A₁, receptor D₂) costumam ter os quadros mais graves de alcoolismo, este gene está relacionado com as vias neurais de prazer na espécie humana, de forma que os indivíduos que têm este genótipo¹ têm muito mais prazer com o efeito do álcool, com um risco altíssimo de abuso. Esses indivíduos têm um histórico familiar típico do alcoolismo e os filhos normalmente usam outras drogas, o que sugere que, além da propensão ao alcoolismo, esta característica genética favorece o abuso e dependência de outras drogas. Alguns medicamentos têm sido usados para diminuir a compulsão às drogas, como a antagonista da morfina (para diminuir a compulsão do alcoolista) e bromocriptina (que tem efeito antagônico à compulsão da cocaína).

A propensão física, no entanto, não explica todos os casos, pois nem todas as pessoas com a alteração genética evoluem para a dependência. Algumas doenças psíquicas parecem ser fortemente associadas ao abuso de drogas como a depressão maior, e a psicose maníaco-depressiva. Pacientes com distúrbios de personali-

de, sobretudo anti-social, tendem a abusar de todo tipo de drogas. Algumas contingências da vida parecem favorecer o uso: separação, desemprego, aposentadoria, tédio e outros problemas mais toleráveis com o abuso de drogas.

Na tentativa de encontrar alguma característica psíquica preditiva do alcoolismo foi realizado um extenso trabalho com adolescentes em Boston (EUA), durante quarenta anos. Não foi encontrada nenhuma característica de uma personalidade pré-alcoólica, mas em 90% dos casos foi encontrada alteração de personalidade pós-alcoólica, como se o fato da pessoa beber tivesse implicações muito graves em sua personalidade. No que diz respeito à escolha da droga, afora o fato de que pessoas mais adaptadas ao sistema optam por drogas lícitas e as menos adaptadas por drogas ilícitas, nada sabemos. Mas a escolha da droga ocorre em grande parte em consequência de sua disponibilidade e de determinações microculturais.

Historicamente, o uso de drogas está ligado a rituais. O uso do álcool, quase universal nas sociedades primitivas, costumava acontecer dentro de ritos rígidos.

¹ Alteração de alelo.

Sociedades que não sabiam o que é pasteurização tinham uma dificuldade enorme de manter o álcool, por isso o ritual de produção e conservação tinha um papel muito importante. Na evolução da cultura, sociedades diferentes criam rituais e critérios morais para o consumo de algumas drogas, com o objetivo de regular o uso social e impedir o uso abusivo. Na Escandinávia, o uso do álcool permite a embriaguez sem restrições, mas só de três em três ou de quatro em quatro semanas, pois o uso é intermitente. Na Itália, o uso é diário mas sem embriaguez, é preconizado beber socialmente no almoço e no jantar. Há culturas mais tolerantes, cujos rituais aceitam a embriaguez e o nível de consumo e abuso é elevado, é o caso da França e da Rússia. No Brasil, há um aumento exponencial do consumo de drogas.

As mudanças recentes quanto ao papel da mulher aumentam as situações de risco, que antes só apareciam para homens. Dados epidemiológicos recentes sugerem que entre adolescentes o consumo de álcool já é igual entre homens e mulheres e que, dentro de vinte anos (se continuar esse quadro de consumo e abuso), teremos o mesmo nível de alcoolismo em

ambos os sexos. Nos anos 50 a proporção era de 15 homens para uma mulher. Bem se vê como mudanças culturais mudam o padrão de consumo de drogas na sociedade. O uso do tabaco já é uma realidade dividida proporcionalmente entre homens e mulheres, pois o potencial dependente da nicotina é muito maior que do álcool. As mudanças tecnológicas têm influências drásticas que concorrem para a dependência química. Isso ocorreu com os escoceses quando inventaram a destilaria, quando a cocaína e a heroína foram purificadas, quando foi inventada a seringa hipodérmica e, mais recentemente, com o aparecimento da tecnologia simples de fabricar o crack.

As mudanças macroculturais nem sempre são de fácil análise. As experiências mais antigas nem sempre são valorizadas como é o caso da *lei seca*, nos EUA, que é uma experiência de deslegalização de uma droga. Os índices de mortalidade por cirrose tiveram uma queda significativa vinte anos após a criação da *lei seca* e voltaram a subir vinte anos após o seu fim. As crianças que se tornaram adultas enquanto o álcool era ilegal beberam muito menos. A legalização de drogas

aumenta o seu uso e a possibilidade de abusos. Provavelmente, ao legalizar drogas ilícitas no Brasil teremos uma diminuição na criminalidade associada a uma epidemia de dependência química, talvez seja isso que faz com que a discussão da descriminalização ocorra basicamente entre juristas e seja vista com muitas reticências pela área de saúde. Provavelmente, se os resultados benéficos fossem conhecidos quando da revogação da *lei seca* essa revogação teria tido muito mais resistência.

Aspectos microculturais, os subgrupos, grupos de relação estão sendo estudados por um grupo de sociólogos e psicólogos americanos. O abuso e dependência de drogas pode ser mera consequência da disponibilidade, dos fatores mercadológicos, do custo, da forma como o grupo aceita a droga e preconiza o seu uso, da divulgação da mídia, etc. Num certo sentido, os seres humanos se comportam como engrenagem da máquina social e o uso da droga não seria nem patologia, nem liberdade, mas uma consequência da estrutura social. O governo americano (durante a era Reagan) foi dominado por esta ideologia por algum tempo, mas a impressão é de que as drogas

ilícitas não foram atingidas pelas campanhas. Mas, com a nicotina, essa mesma abordagem foi extremamente bem sucedida: hoje, nos EUA, a visão do tabagismo é tão negativa que a própria pressão social tem diminuído seu uso significativamente. Com campanhas similares, por simples cópia colonialista comportamental, estamos observando fatos muito parecidos no Brasil. Ainda na linha microcultural, Gordon Marlatt criou sua abordagem de prevenção de recaída, baseada na abordagem de criação de hábito. Na sua visão o fator mais importante na manutenção de uma dependência é o fato de que o uso de drogas se torna a única forma de lidar com situações específicas. A gênese da dependência viria do mau hábito sócio-cultural.

Os fatores genéticos e psíquicos (macroculturais) de predisposição para o uso de drogas estão acompanhados dos fatores desencadeantes, que são aqueles que mudam a cada momento. Cada pessoa imersa na sociedade vai ter uma quantidade de fatores predisponentes e outra de fatores desencadeantes, mas se qualquer circunstância aumentar o nível de fatores desencadeantes presenciaremos o abuso de drogas. Portanto, a dependência surge de

uma mistura de causas culturais, psíquicas, orgânicas e da droga em si. Alguns estudos feitos na Inglaterra demonstram bem a influência cultural. A pesquisa foi feita com irlandeses que moravam em Londres e com aqueles que moravam na Irlanda. Os estudos indicavam que a cultura irlandesa é extremamente tolerante com o abuso de drogas, mas os costumes sociais impunham algumas restrições. Mas os irlandeses que moravam em Londres, oriundos de uma cultura "permissiva", não estavam sob o jugo das restrições externas de sua cultura e, não obstante pertenceram à mesma cultura que os demais, bebiam muito mais.

O uso de drogas onde a cultura não tem rituais de consumo, em que ainda não houve uma definição cultural do modo de usar, faz com que o indivíduo fique sem possibilidades de controle. Com o advento de novas drogas, criadas farmacologicamente, esse quadro vai se agravando. Talvez possamos pensar a cultura de gueto como forma que o usuário de drogas ilícitas, marginalizado, encontra para ritualizar o uso. Mais que uma opção de liberdade o uso de drogas é consequência de uma indução cultural ou subcultural, ou seja, o seu uso pode ser o inverso

da liberdade no extremo da dependência e, mesmo sem dependência, o usuário corre o risco de não ter opção livre e ser, nada mais nada menos, que uma marionete da cultura.

*Seminário da Saúde:
"A Droga na Cultura:
Patologia ou Liberdade?"
07/07/95*

Reinserção social da loucura

Francisco Paes Barreto

Psicanalista, membro da
Escola Brasileira de Psicanálise do Ramo Freudiano e da
Associação Mundial de Psicanálise

O tema *reinserção social da loucura* remete-nos, de início, à necessidade de estabelecer a diferença entre *inserção social* e *laço social*, pois uma coisa não implica necessariamente a outra. Como exemplo de inserção social sem laço social, cito o caso de paciente esquizofrênico que comparece assiduamente às sessões, com participação loquaz. Na sua rotina doméstica, passa a maior parte do tempo deitado ou assistindo televisão, raramente lê um livro, jornal ou revista e mal responde às perguntas que lhe são formuladas por seus familiares. Os delírios e alucinações auditivas são parte de seu cotidiano. Há uma certa inserção social, uma vez que o paciente vive em sua casa, mas não tem laço social. Como exemplo de situação oposta, pode-se tomar a figura do trafi-

cante encarcerado numa penitenciária, mas que, dentro da prisão, comanda outros delinquentes e traficantes. Está numa instituição que cumpre o papel social de impor uma exclusão, mas é líder, e mantém o laço social. Outro exemplo, bem conhecido, é o do atual presidente da África do Sul, Mandela, que da prisão liderava seu povo.

A *inserção social* é noção que se refere à política institucional; no caso, à política de saúde. Enquanto que *laço social* é noção que nos vem da clínica; refiro-me mais especificamente à clínica psicanalítica. É interessante diferenciá-las.

O tema (da *reinserção social da loucura*) faz-me lembrar uma crítica que tem sido feita por pessoas que trabalham nos serviços de saúde mental. Esta crítica é a se-

guinte: quem precisa de inserção social não é o louco, e sim os serviços de saúde mental. É preciso corrigir a afirmação do discurso psiquiátrico, segundo a qual os internos encontram-se nos manicomios devido à sua doença. O que segrega não é a doença, é o tratamento. Portanto, quem precisa de inserção social é o serviço de saúde mental.

Dessa crítica, no entanto, surgem questionamentos relevantes: como é possível promover mudança tão radical? Será possível promover a inserção social sem sustentação clínica? Sabe-se que na Idade Média, como nos lembra a História da Loucura de Foucault, não se excluía o louco: ele fazia parte do cenário social, circulava, não era tratado e não havia clínica da loucura naquela época. Mas os tempos são outros, e, na minha avaliação, é impossível a inserção social do louco, na sociedade moderna, sem o suporte da clínica.

Em Minas, a Reforma Psiquiátrica tem levado em consideração a clínica da psicose. Trabalho que teve sua origem na Residência de Psiquiatria da FHEMIG, e que hoje se desenvolve em vários outros serviços.

A clínica da psicose, tal como vem sendo trabalhada por nós,

partiu de dois pilares: *clínica psiquiátrica* e *clínica psicanalítica*. É necessário esclarecer, entretanto, que *clínica psiquiátrica*, que *clínica psicanalítica* e *como*.

O termo psiquiatria é genérico, abrangendo várias escolas e orientações, como por exemplo: a psiquiatria *clássica*, dos velhos psiquiatras, compreendendo a escola francesa e a escola alemã; a psiquiatria *fenomenológica*, de Jaspers; a escola *psicodinâmica* (Bleuler, Kretschmer); a escola *organodinâmica* (Henry Ey); e, atualmente, a psiquiatria *biológica*, hegemônica no campo psiquiátrico. A abordagem por nós utilizada decorreu de reeleitura dos psiquiatras clássicos. Paralela a essa leitura fez-se uma crítica à ideologia do discurso da psiquiatria clássica, que é particularmente vulnerável quando se consideram os capítulos da etiologia e da terapêutica. A clínica, a nosologia e a psicopatologia revelaram maior sustentação metodológica e teórica.

A *clínica psicanalista*, que constituiu o segundo pilar é a de orientação lacaniana. Com relação à psicose foram destacados dois aspectos: o conceito psicanalítico de estrutura psicótica e o tratamento possível da psicose. Enfatizou-se que o tratamento é

feito sob transferência, sendo necessário abordar, na direção da cura, as vicissitudes do significante e as vicissitudes do gozo.

Outra questão que vem sendo trabalhada e que é complexa, é a de como conciliar a clínica psiquiátrica e a clínica psicanalítica, já que os psicóticos são tratados sob esses dois enfoques. Um ponto nevrálgico dessa relação é o emprego de medicamentos - os psicofármacos - que, pela psiquiatria biológica, são utilizados para a supressão dos sintomas. Nosso enfoque é diferente, e relaciona-se com a questão da moderação do gozo.

A clínica da psicose é tema central do curso *Clínica de Saúde Mental do Serviço Público*, destinado a profissionais que trabalham nos serviços públicos de saúde mental e que eu estarei coordenando, juntamente com Antônio Beneti e Wellerson Durães Alkmim. Será ministrado na Escola de Saúde de Minas Gerais (ESMIG).

É o que eu tinha a dizer, uma provocação para que se possa falar da contribuição mineira à Reforma Psiquiátrica e, conseqüentemente da inserção social da loucura.

*Seminário da Saúde:
"A Re-Inserção Social da Loucura"*
27/10/95

Reinserção: a demanda é nossa!

Jacques Akerman

Psicólogo, especialista em saúde mental, mestrando em Psicologia Social (UFMG), atua no Centro de Referência de Saúde Mental de Betim

A ausência do louco do meio social é algo que foi legitimado a partir da idéia burguesa de cidadania, idéia oficializada a partir da Revolução Francesa. O conceito de cidadania parte, de acordo com a memória histórica, de uma construção que privilegia a razão: o vínculo ao estatuto da cidadania está intrinsecamente associado à capacidade de cumprir o contrato social. A partir dessa oficialização, da formulação do que é cidadania, onde o paradigma é a igualdade, é que se pode pensar o diferente. Não é por acaso que o marco da psiquiatria francesa, com Pinel, irá estabelecer uma relação em que a lógica da loucura está ligada à falta moral, falta a ser preenchida através de uma correção moral. Portanto, apesar de não haver à época um nexos causal

organicista, a loucura será tratada como *lesão moral*.

Desde Pinel nenhum modelo que pretendia operar um corte, uma mudança e mesmo uma revolução (citaríamos a comunidade terapêutica, a *praxis terapia*, a anti-psiquiatria até chegarmos à Psiquiatria Democrática), foi além do que Joel Birman nomeia como uma *pedagogia da sociabilidade*. A concepção do que seria o objeto de estudo que subsidia, que orienta cada um desses modos de se propor uma abordagem, deve ser analisada no sentido de se constituir uma proposta de reinserção que ultrapasse a pedagogia e tome a produção do louco (qualquer que seja sua forma de manifestação) como uma perspectiva.

Com Isaías Pessoti seguiríamos a linha da prevalência de três

modelos de concepção sobre a loucura desde a "origem" da cultura ocidental, marcada pela civilização grega. Estariam presentes os modelos psicodinâmico, o organicista e o mágico. O primeiro vê a loucura como resultado de um processo de conflitos internos de ordem moral, o modelo organicista pressupõe uma alteração nos processos metabólicos ou neuro-químicos no corpo e o terceiro postula que a partir de uma injunção divina o homem sofre.

A despeito da renhida batalha que esses três modelos realizam pela posse da verdade sobre a loucura, observamos no dia-a-dia da assistência sua interdependência, muito embora nossa tradição cientificista descarte de imediato o modelo mágico como referência para a assistência. (É do nosso conhecimento apenas um serviço que inclui a vertente mágica na sua proposta de tratamento, o Hospital Espírita André Luís).

Como Pessoti analisa os modelos até Pinel, incluiríamos após Marx e os marxistas um modelo sociogênico que propõe a loucura como resultado direto ou indireto das condições de produção do sistema capitalista que para afirmar a normalidade, cria uma estrutura escalonada de necessidades.

Nossa posição se coloca na perspectiva de articulação desses tipos de intervenção e deságua no campo ético, como imperativo que pode promover o diálogo entre o psiquiatra biológico e o psicanalista, por exemplo.

A palavra mágica *cidadania* vem orientando essa formulação ética. É um caminho complexo. A idéia de reinserir o louco pela mesma via que o excluiu pressupõe uma intervenção no próprio conceito de cidadania, o que guarda uma complexidade radical e extrapola os limites estritos da intervenção psi e cai no campo da cultura. Um dos termos que vem sendo utilizado para refletir essa nova postura é o de *clínica ampliada*.

A desinstitucionalização da loucura e a reinserção do louco na cultura, interpela-nos acerca da preparação dos novos (até quando serão novos? alguns já contam com quase uma década) serviços de saúde mental para a desmontagem definitiva do aparato manicomial. Experiências próximas já demonstraram que a evitação da internação manicomial é rotineiramente bem sucedida quando se dispõe, principalmente, de uma equipe de atendimento determinada e mergulhada na tarefa do acolhimen-

to. Em Brumadinho, pequena cidade a 60 Km de Belo Horizonte, passou-se de uma média de 14 internações/ano para 1 após seis meses de funcionamento do atendimento às urgências psiquiátricas. Em Betim os números também são relevantes: de 600 internações no ano de 1993 passou-se para cerca de 40 no ano seguinte, configurando uma redução significativa. E se nos lembrarmos da experiência pioneira da cidade de Santos estaríamos diante do completo obsolescimento da estrutura manicomial na assistência em saúde mental.

Essa menção à experiências em andamento se faz no sentido de colocar a questão de que, da evitação de uma internação ou da extinção de um manicômio, para o ideal da reinserção do louco ainda há um longo caminho a trilhar. Capitaneados pelo Movimento Nacional de Luta Antimanicomial estamos todos envolvidos numa invenção radical em curso.

As oficinas, associações, feiras, encontros, leis e projetos já se consolidaram como dispositivos capazes de promover a circulação dessa nossa questão e daqueles que a portam de forma emblemática. Resta a nós, de onde realmente parte a demanda de transformação, sustentar seus

efeitos no tempo.

Referências Bibliográficas

- BIRMAN, Joel. "A cidadania tresloucada" in BEZERRA, B. e AMARANTE, P. *Psiquiatria sem Hospício*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992
- PESSOTI, Isaías. *A Loucura e as Épocas*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994

*Seminário da Saúde:
"A Re-Inserção Social da Loucura"*
27/10/95

O mal estar masculino no mundo contemporâneo

Márcia Rosa

Psicóloga, psicanalista, membro da
Escola Brasileira de Psicanálise-Seção Minas Gerais

1. A crise de identidade masculina

Gostaria de começar agradecendo o convite do Conselho de Psicologia para participar neste seminário que tem como tema 'o declínio do masculino'. Parece-me muito interessante esta possibilidade de conversarmos sobre o mal estar masculino no mundo contemporâneo e, principalmente, fazendo uma interlocução com outros campos de saber - a sociologia, a medicina, o direito, etc.

O tema do masculino vem nos ocupando também na Escola Brasileira de Psicanálise-Seção Minas Gerais e é, inclusive, o tema de nossas jornadas de outubro, sob o título 'os enigmas do masculino'. Observamos que em geral o termo 'enigma' é associado ao feminino, são as mulheres que, em

geral, são tidas como enigmáticas, a tal ponto que já é bem conhecida a menção de Freud ao feminino como sendo o "continente negro da psicanálise". Em relação a uma mulher ficaria sempre algo de não-sabido, de não-representado, algo que manteria sem uma resposta conclusiva a questão sobre o desejo feminino. Depois de algumas tentativas de resposta permaneceria a questão - mas, afinal, o que quer uma mulher?

Ao associarmos o termo 'enigma' ao masculino estaríamos pois partindo de um pressuposto de que existe também algo de não-sabido, de não-representado, no que toca à posição masculina. Assim, o que esta associação entre o masculino e os enigmas faz surgir de interessante é que ela abre a possibilidade de que uma série de questões possam ser fei-

tas, questões que concernem ao 'que é ser homem?', ou seja, à identidade masculina, e também ao 'que quer um homem?', ou seja, ao desejo masculino.

Constatamos também que existe um debate contemporâneo veiculado pela mídia, que vem tematizando a condição masculina no mundo contemporâneo. Por exemplo, a revista "Veja", de 24 de janeiro de 96 traz como matéria de capa: "a angústia do macho". Cito: "inseguro diante da mulher, preocupado com a forma física e com o desempenho social, o homem está acuado". A revista da Folha de "São Paulo", de 3 de dezembro de 95 traz também como matéria de capa: "o homem encara a crise". Cito: "a guerra dos sexos acabou. As mulheres não ganharam e os homens se perderam. Os anos 90 decretam: macho é espécie em extinção. O.K. mas quem entra no lugar? É aí que a coisa pega. Não há mais modelos".

Penso poder incluir neste debate contemporâneo os trabalhos de um psicólogo, S. Nolasco, que vem tematizando a identidade masculina através das noções de 'construção' e 'desconstrução'. Diz ele: "homem, mulher, masculino, feminino são construções, noções(...) que nos ajudam quanto

à orientação, mas frequentemente nos induzem ao erro. O sujeito revela-se perpetuamente deslocado em relação ao seu corpo sexuado". Podemos perceber então que são estes deslocamentos aos quais a identidade masculina se vê confrontada, que constituem o que é nomeado como "uma crise de identidade masculina".

Se nos atemos, inicialmente, ao termo 'identidade' podemos dizer que não havendo crise fica pressuposto que haveria uma identidade do sujeito consigo mesmo, que A seria igual a A, em assim sendo a identidade surgiria por exemplo em afirmações como "homem é homem", ou "homem que é homem..."; recaindo sobre o ser permitiria ao sujeito afirmar "eu sou homem". O que a crise faz surgir é exatamente uma não-coincidência do sujeito consigo mesmo e com as representações através das quais a sua identidade masculina foi construída. Neste sentido, podemos dizer que a crise da identidade masculina é ao mesmo tempo uma crise das representações através das quais o "imaginário social" define o que é ser homem, que é uma crise das identificações. Por exemplo - se a representação social masculina é construída a partir de alguns parâmetros como trabalho, sexu-

alidade, vida conjugal, iniciativa, etc, estes parâmetros funcionam como significantes-mestres na construção de uma identidade masculina. No que a identificação a eles vacila, por exemplo, numa situação de desemprego, de dificuldades com a paternidade, com a vida numerosa ou com a sexualidade fala-se em crise. Podemos perceber, entretanto, que o que é tido como crise é interessante na medida em que, fazendo vacilar as identificações, abre para o sujeito a possibilidade de interrogar as suas relações com o Outro, seja com o Outro do amor, do desejo ou do gozo.

Sabemos que isto nem sempre ocorre sem angústia e que também nem sempre é simples, daí o mal estar masculino no mundo contemporâneo. Há crise, há mal estar na medida em que algumas representações do que é ser homem tornaram-se anacrônicas, mas há mal estar também ali onde faltam novas representações.

Segundo Nolasco, ao invés de nos apressarmos em construir outras "trata-se de sustentarmos um tempo de transição entre representação do masculino construída pelo modelo patriarcal e a possibilidade de mantermos temporariamente em aberto uma indeterminação das representa-

ções do masculino de modo a que novas combinações sejam possíveis".

Partimos então da constatação de um mal estar masculino no mundo contemporâneo para nos perguntarmos a seguir o que a psicanálise tem a nos dizer sobre isto e que saídas ela nos permite vislumbrar.

2. Declínio do masculino ou mudança de discurso?

Valendo-me do referencial lacaniano, penso poder ler o que é tido como uma crise da identidade masculina como uma passagem do Discurso do Mestre para o Discurso da Histérica. Na base da constituição do D. do Mestre temos exatamente a noção de representação posta nos termos - um significante (S_1) é o que representa o sujeito para um outro significante (S_2); temos um sujeito identificado a um significante que o representa (S_1) - seja ele trabalho, paternidade, sexualidade, etc., - identificação que deixa encoberta a sua divisão subjetiva. Numa referência à primeira parte do D. do Mestre podemos escrever isto assim: $\frac{S_1}{\downarrow \mathcal{S}} \rightarrow S_2$

No que ocorre que faz vacilar

estas representações o que vai surgir é exatamente o que elas encobriam, ou seja, a divisão subjetiva, a não-coincidência do sujeito consigo mesmo, que é escrita pelo S. É onde no vacilo das identificações vemos surgir uma manifestação do inconsciente. um sintoma por exemplo, como índice da divisão subjetiva. Isto pode se escrito com a primeira parte do D. da Histérica: $\frac{\$}{a} \rightarrow S_1$

O surgimento do sintoma enquanto manifestação do inconsciente atesta uma passagem do D. do mestre para o D. da Histérica, para um discurso no qual o sintoma faz enigma. É no campo mesmo da histeria que localizamos o questionamento que o sujeito, homem ou mulher, faz incidir sobre a sexualidade.

Diríamos então, com Lacan, que a crise da identidade masculina no mundo contemporâneo não é mais que uma "histerização do discurso"? Penso que, num certo sentido, a resposta seria 'sim', inclusive, na medida em que fica implícito aí que homem e mulher, masculino e feminino são "fatos de discurso"; mas num outro sentido a resposta seria 'não', ou seja, não é interessante concluir tão depressa fechando a questão. É preciso mesmo um tempo para compreender o que é dito como

sendo "a representação do masculino construída pelo modelo patriarcal" na medida em que é aí que podemos nos ater um pouco mais especificamente ao tema deste seminário, ou seja, o declínio do masculino.

"A idéia do declínio viril e mesmo de sua desapareição no mundo contemporâneo não é pensável, a partir de Lacan, sem o declínio do pai". J.A. Miller, num texto intitulado "Bom dia sabedoria" lembra que Lacan assinala o "declínio da imago paterna" já em 1938, no seu texto sobre A Família, mas que é sobretudo em 1957, a partir da releitura do caso do Pequeno Hans, que podemos formular a tese de que "o homem, o viril, não existe, ou não existe mais". Na medida em que "Hans não completa o percurso significante da castração", devido a uma inoperância paterna, ele não chega a integrar a sua masculinidade. A sua vida amorosa fica então marcada pela identificação feminina, o que se manifesta numa posição passiva, "num certo estilo masculino que é, diz Lacan, o da geração de 45, ou seja, o daqueles encantadores rapazes que esperam que as iniciativas venham das damas".

A integração da posição masculina surge na saída do Édipo e

o pai, a função paterna, tem uma importância fundamental nisto. Se ali onde há um declínio do masculino há um declínio do pai, então a pergunta 'o que é ser homem?' não vai sem uma outra pergunta 'o que é ser pai?'. Interessamos, pois verificar como a função paterna determina, neste processo o que se nomeia como Édipo e castração, a constituição da posição masculina. Tomando-os como um processo em três tempos, num primeiro temos a criança e as suas estratégias para agradar a mãe; estratégias nas quais ela tenta ser o que falta à mãe. Num segundo tempo, o pai se intromete neste jogo privando a mãe do falo que a criança representa pra ela e intimando a criança a renunciar em ser o objeto do desejo da mãe. Apresentando-se à criança como "tendo direitos" concernentes à mãe, o pai faz com que ela, mãe, surja como dependente de uma lei que não a sua, a Lei paterna. Ao se intrometer na relação mãe-criança, o pai é tomado pela criança como rival e ela só vai além dos feitos de rivalidade que a intromissão paterna provoca na medida em que "a palavra do pai tem valor para a mãe". O pai então deixa de ser tomado como "intrometido" com o qual a criança rivaliza, ou como

alguém que é simplesmente privador ou frustrante e surge como aquele que pode tomar sobre si a responsabilidade de responder ao desejo da mãe, como aquele que tem o que ela deseja. A simbolização da lei depende assim não da relação da mãe ao pai, mas da relação da mãe à palavra do pai.

Se a questão 'o que quer uma mulher?' dificilmente encontra uma resposta conclusiva, o mesmo não ocorre com a questão sobre o desejo da mãe. À questão 'o que ela, a mãe, quer?' é possível responder dizendo que ela quer o falo. Diante desta resposta a função do pai é fundamental na medida em que ele intervém como "aquele que tem o falo" e que "pode dar provas disto". É na medida em que diante do desejo da mãe, o pai responde "como real e potente" - e aí intervém a potência, inclusive no sentido genital da palavra - que a criança sai da posição de se identificar ao que falta à mãe e associa este falo desejado pela mãe ao pai.

A identidade sexual do sujeito masculino, do sujeito que "não é sem ter o falo" se constitui na saída do Édipo, por uma identificação ao pai que, tendo dado provas de sua potência em relação à mãe, é interiorizado pelo menino

como Ideal do Eu. Nesta identificação, o menino toma o pai como ideal de virilidade. A solução que ele encontra pois no terceiro tempo do Édipo, que é o declínio do Édipo, se faz através do recalque do desejo incestuoso - ele se esquece que um dia desejou a mãe - e da "aquisição deste termo ideal através do qual ele pode tornar-se um pequeno homem, alguém que, diz Lacan, já tem a sua credencial no bolso", "uma promissória para o futuro". "Quando o tempo vier, no momento da puberdade, se as coisas vão bem (...) ele tem o certificado que lhe foi conferido pelo pai em boa época".

Vemos que o que se passa nestes três tempos pode ser posto de modo simples e resumido - o que se passa é uma substituição do desejo da mãe pela palavra do pai, substituição que leva à produção de algo novo. Ao associarmos o falo desejado pela mãe ao pai, este novo significante, o Nome-do-Pai, substitui o desejo da mãe fazendo com que este desejo seja recalcado.

Com o ensino de Lacan podemos dizer que o Édipo e a castração é nada mais nada menos do que uma metáfora. Assim, à questão 'o que é um pai?' podemos responder dizendo que "o pai é

uma metáfora, é um significante que substitui outro significante". É também através desta figura de linguagem que podemos definir 'o que é ser homem?' . "Enquanto ele é viril, diz Lacan, um homem é sempre mais ou menos a sua própria metáfora". Definir as posições paterna e masculina como metáforas, não deixa de nos evocar o belo filme 'O Carteiro e o Poeta'. Para o carteiro, o poeta é aquele que sabe conquistar o amor das mulheres e o segredo disto está nas suas metáforas. É pois ao poeta que ele vai endereçar a sua pergunta 'o que é uma metáfora?'. No filme fica claro que através desta pergunta uma outra se delinea 'o que é ser homem?' e que o poeta, Pablo Neruda no caso, desempenha aí uma função paterna.

Já no caso do pequeno Hans podemos dizer que temos "uma metáfora paterna incompleta" e que é nesta medida que Hans não chega a integrar a sua posição masculina. Ele sai do Édipo, identificado não ao seu pai, tomado como aquele que tem o falo, mas identificado à mãe, ou seja, identificado à posição feminina definida aí como tendo o falo. É interessante lembrar que Hans é uma criança de aproximadamente 5 anos, filho de um discípulo e de

uma analisante de Freud, que desenvolve uma fobia, um medo de cavalos que o impede de sair à rua. A fobia de Hans é então analisada pelo seu próprio pai durante uns quatro meses, com a orientação de Freud. Posteriormente, Freud publica o caso que fica conhecido como o caso do Pequeno Hans.

Retomando o percurso do Édipo, vemos que o pai de Hans insiste em se intrometer em suas relações com a mãe, mas que a sua palavra carece de valor para ela e que é devido a esta inoperância da palavra paterna, que no "lugar do Nome-do-Pai bem constituído" o que vai surgir em Hans é um sintoma - a fobia de cavalos. O significante fóbico surge aí suprimindo a carência paterna. Podemos dizer então que a resposta inicial de Hans à questão 'o que é um pai?' é que o pai é um sintoma e que, na saída encontrada por Hans, no percurso de sua análise uma outra resposta. "Apesar da presença e mesmo da insistência paterna, Hans se inscreve numa espécie de linhagem matriarcal", o que o leva a responder à questão do pai pela via da identificação à mãe. A resposta final de Hans à questão 'o que é um pai?' é a reprodução - 'o pai é aquele que faz filhos'.

"Ele resolve a castração como o teria feito uma menina, soluciona com a procriação, como uma espécie de solução feminina imaginária a um tipo de inveja do pênis". Na medida em que ele não completa o percurso significativo da castração, a sua vida amorosa fica então marcada pela identificação feminina.

Assim, na medida em que é a intervenção do pai que condiciona a resolução do Édipo e o seu declínio o fracasso ou a inoperância desta função tem consequências na assunção da função sexual viril e sobre a integração da posição masculina. Temos aí um dos modos através dos quais podemos ler a não-existência ou o declínio da virilidade.

Se com o filme 'O Carteiro e o Poeta' podemos ilustrar a importância da função paterna na constituição da posição masculina, com a releitura do caso do Pequeno Hans podemos ver que a referência paterna é mais que um simples modelo - "o modelo patriarcal", como dissemos antes. Sendo estruturante da posição masculina ali aonde a referência paterna é inoperante o sujeito fica inscrito numa linhagem matriarcal, linhagem que não lhe dá passagem para a estruturação de sua masculinidade. O caso do

Pequeno Hans nos faz evocar assim outro filme, "A Excêntrica Família de Antônia", filme que vai interrogar o lugar e a importância do homem no desejo feminino.

3. "Papai sabe tudo?" ou identificação, semblante e estilo

Na medida em que abordo a questão do masculino a partir da questão paterna alguém poderia dizer - mas e então papai sabe tudo a respeito do masculino? Penso então que é interessante assinalar que "o que se passa a nível desta identificação ao pai tomado enquanto ideal de virilidade não é jamais realizado completamente". Fica sempre um resto que assinala a impossibilidade de metaforizar tudo. Se o pai é o autor da lei, entretanto, "não mais que qualquer outro, ele não pode garanti-la, pois ele também deve sofrer a barra que faz dele, na medida em que é o pai real, um pai castrado". O que ocorre então é que "os fragmentos mais ou menos recalcados do Édipo reaparecem na puberdade sob a forma de sintomas neuróticos" atestando que resta sempre algo de não regular sobre a credencial em questão.

Percebe-se que num certo sentido a concepção de virilidade se sustenta não apenas num ideal personificado pelo pai, mas também num ideal de harmonia onde, como diz C. Milliot, "doador e receptor se completam como desejam". É a formulação lacaniana dos anos 70 que possibilita reler o Édipo e indica um mais além. O Édipo, dirá Lacan neste momento, foi ditado a Freud pela insatisfação da histérica mas não foi verdadeiramente elaborado por ele". Neste sentido, a afirmação "o Édipo faz o homem" não deixa de encontrar ressonância na afirmação "a histérica faz o homem". Nos anos 70 Lacan chega mesmo a dizer que "o viril está do lado da mulher, que ela é a única a acreditar nisto". A virilidade como ideal surge aí como a expressão de um voto feminino, talvez mais especificamente de um voto histórico. Este voto encontra uma formulação interessante num livro de E. Sinatra - "por que os homens são como são?". Nesta formulação o voto surge na sua dimensão de queixa acerca do modo de ser masculino que contraria a expectativa do ideal. Do lado do homem, segundo Sinatra, a questão seria - "como ser um homem verdadeiro?"

Abordar a questão do masculin-

no mais além do Édipo é interessante na medida em que fica pressuposto aí que é possível "ir além do pai tendo se servido dele" o que implica em ler o declínio do Édipo como um luto dos ideais.

Concluo então com um breve comentário sobre possíveis saídas para a crise de identidade masculina no mundo contemporâneo. Constatamos que a saída pela via das identificações, em que pese a sua importância na sexuação masculina, é insatisfatória na medida em que deixa o sujeito às voltas com uma concepção idealizada da posição masculina nunca realizada completamente e sempre aberta às crises de identidade. Nesta medida é que falamos em travessia das identificações. Atravessá-las é, de algum modo, perceber que "masculino e feminino são construções", construções nas quais não deixa de estar presente uma certa dimensão do parecer - do parecer ter o falo do lado masculino e do parecer ser o falo do lado feminino. Assim, como há uma "mascarada feminina" há também uma "mascarada viril" fazendo surgir o feminino e o masculino como semblantes. Se a noção de semblante responde pela dimensão imaginária e simbólica da posição masculina diante disto que resta de não-re-

presentado, de real, o sujeito não tem como responder senão pelo estilo. Assim, a identificação, semblante e estilo seriam pois modos de lidar com o mal estar masculino no mundo contemporâneo.

Referências Bibliográficas

- Nolasco, S. - A Desconstrução do Masculino - Ed. Rocco, RJ. 1995
- Miller, J.A. - Bonjour Sagesse - Em Revista 'Barca' nº 04, Paris, 1995
- Lacan, J. - Seminário - "As Formações do Inconsciente" - lições de 15-22/01/58 - inédito
- Lacan, J. - Hamlet por Lacan - Ed. Escuta/Liubliu, Campinas, 1986
- Lacan, J. - Seminário "A Relação de Objeto"- cap. XXIV, J.Z.E., RJ, 1995
- Anotações a partir de discussões feitas sobre o tema pela Seção Clínica da EBP-MG

Seminário da Saúde:
"O Declínio do Masculino"
03/07/96

Direitos, desigualdades e diferenças dos gêneros

Rodrigo da Cunha Pereira

Advogado, mestre em Direito Civil, professor de Direito da Família (PUC-MG) e da Escola de Advocacia da OAB-MG

O amor não está em ferver bruscamente nem está em acender uma fogueira, mas o que há por trás das montanhas do peito ...

Maiakóvski

O grande grito da contemporaneidade é o da igualdade. Igualdade dos direitos entre homens e mulheres, das raças, dos estrangeiros, das classes sociais... Desde a carta da ONU, em 1948 ficou declarada a igualdade de Direitos entre todos os homens.

O discurso da igualdade está associado a uma outra categoria de nosso tempo: a cidadania, que se estruturou com o crescimento das cidades e com a definição do sentido do público e do privado. *"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos desta Constituição."* Este é um dos princípios da atual

Constituição brasileira (ar. 5º) e enunciado da maioria dos ordenamentos jurídicos, como palavra de ordem após a Revolução Francesa e especialmente após a Declaração dos Direitos do Homem pela Organização das Nações Unidas - ONU.

Em 1995, após longa preparação em todo o mundo, realizou-se em Pequim a Conferência Mundial de Mulheres. Neste encontro, mulheres de todos os lugares e culturas do planeta, novamente discutiam as violações de seus direitos, a discriminação e o peso das diferenças de direitos entre homens e mulheres. Demonstrou-se que as mulheres, independentemente da classe social, têm menor ascensão profissional, atingem menor número de cargos de direção, recebem salário inferior ao do trabalhador masculino etc, etc.

Reivindicou-se, como forma de diminuir estas injustiças e violências, mudanças legislativas. Por outro lado, constatou-se que nos países onde há avanços legislativos de proteção à mulher, falta a implementação institucional pelo aparelho de Estado, que fragiliza a força normativa das leis reparadoras das desigualdades.

Vê-se, portanto, que a igualização de direitos entre os gêneros não se resolveria simplesmente através de textos legislativos. No Brasil, por exemplo, a lei maior, mais que DECLARAR, ESTABELECE esta igualdade. Entretanto, não há de pronto ainda, e de fato, tal igualdade. Há uma distância entre o fato e o Direito.

A questão está em que o princípio da igualdade transcende o campo normativo. Os fatos geradores do apartheid feminino, hoje menos acentuados em algumas sociedades, estão na essência da própria cultura. Os ordenamentos jurídicos são também tradutores destas culturas. Portanto, apesar da proclamação da igualdade pelos organismos internacionais e pelas constituições democráticas do fim deste século, não está dissolvida a desigualdade de direitos dos gêneros. A mulher continua sendo objeto da igualdade,

enquanto o homem é o sujeito e o paradigma deste pretensão sistema de igualdade. Isto por si só já é um paradoxo que o Direito ainda não tem resposta: qualquer tentativa de normatização sobre a igualdade, terá como paradigma um discurso que é masculino. Mas, o fim deste milênio parece refletir uma mudança que, desencadeada pela revolução das mulheres, entrelaça com o político, econômico, social, religioso, ético e estético. O patriarcalismo terá que transitar para um outro lugar, já que alguns de seus elementos básicos estão se rompendo.

A idéia de igualdade interessa particularmente ao Direito, pois a ela está ligada a idéia de Justiça. A justiça é a regra das regras de uma sociedade e é o que dá o valor moral e respeito a todas as outras regras em uma sociedade. Portanto, é a questão da Justiça que permite pensar a igualdade. É no princípio da igualdade, em todos os sentidos, e aqui particularmente a de gênero, que os ordenamentos jurídicos mais atuais, baseados neste princípio, vêm legislando no sentido de alcançar o princípio básico do Direito e estabelecer as formas modernas do laço social. Esta igualdade é posta, então, como uma regra de juízo.

Se todos são iguais perante a lei, todos estão incluídos no laço social. Sabemos, entretanto, que os excluídos constituem-se em uma realidade. No Brasil, por exemplo, era proibida qualquer participação política da mulher, passando a ter direito a voto somente com a Constituição de 1934. Foi em 1962, com o "Estatuto da mulher casada" (lei 4.121/62), que ela ficou autorizada a praticar atos de comércio etc, etc. Esta exclusão do laço social, na maioria das vezes autorizada pelo Direito, fez e faz com que tais pessoas não sejam propriamente sujeitos do Direito.

A constituição do sujeito de direitos é condição necessária para que os homens sejam cidadãos. Quem não é reconhecido pelo Direito como sujeito não pode ser identificado como cidadão. Assim, é o Direito que proíbe e interdita o cidadão, autorizando o sujeito no campo da legitimidade ou excluindo-o. Na verdade isto é um mecanismo ficcional, pois existimos é a partir da existência de um outro. Existimos e somos em relação ao OUTRO. É neste sentido que Lacan, engendrando sua teoria, nos demonstra que a criança adquire sua individualidade a partir do momento em que, separando-se da mãe, tem acesso à

ordem dos símbolos e começa a adquirir sua própria identidade. E esta só é possível porque o pai, representante da Lei, o censor, mostrou àquela criança que existe um Outro.

Assim, somente a criança que é marcada pela Lei do pai que tem acesso ao simbólico, que se separa da mãe, torna-se sujeito. Tornando-se sujeito é que poderá assujeitar-se às leis jurídicas e tornar-se cidadão como os outros cidadãos, pensar sua liberdade e autonomia.

O acesso à cidadania pressupõe uma sociabilidade marcada pelo discurso iluminista que clama pela liberdade, fraternidade e igualdade. Entretanto, quanto mais se declarar a universalidade da igualdade dos direitos, mais abstrata se torna a categoria dos cidadãos, mais e mais se ocultam as diferenças que essa ordem social gera, e cuja subsistência dependerá agora, em boa medida, da negação e encobrimento daquelas.

Para se pensar a cidadania hoje, ao contrário do que se apregoa por aí, há que se substituir o discurso da igualdade pelo discurso da diferença. Precisamos desfazer o equívoco de que as diferenças significam necessariamente hegemonia de um sobre o ou-

tro. Ao contrário, a construção de uma verdadeira cidadania só será possível na diversidade. É somente a partir de uma ALTERIDADE, da existência de um diferente, de um OUTRO, é que se pode construir uma identidade. É necessário que haja o diferente para que exista o outro. Sem o outro, sem a alteridade não existiríamos como sujeitos humanos.

Assim, a igualdade de todos perante a lei, como idéia Iluminista, reforçada pela revolução francesa e pelas declarações de direitos do homem, deve ser repensada. A igualdade dos gêneros deve antes, considerar a diferença.

É claro que isto não é tão simples. Ao contrário, ela está entremeada de uma complexidade que o pensamento jurídico por si só não é capaz de responder. Mas esta complexidade poderá começar a ser desvendada quando, com a ajuda de outras disciplinas ou ciências, começarmos a pensar a igualdade a partir das diferenças. Isto poderá ajudar a superar todo o etnocentrismo, todo o antropomorfismo, a resgatar o singular e irreparável, a perceber a irreduzibilidade do nosso próprio corpo e a relevância originária do feminino e do masculino.

Sobre a identidade feminina

A história da mulher no Direito, ou, o lugar dado pelo Direito à mulher, sempre foi um não-lugar. Na realidade a presença da mulher é a história de uma ausência, pois ela sempre existiu subordinada ao marido, ao pai, sem voz e marcada pelo regime da incapacidade jurídica.

O movimento feminista, de uma maneira geral, é a reivindicação de uma cidadania, de um lugar de sujeito e para o sujeito. Mas este lugar conquistado, onde a mulher era emoldurada e confinada à reprodução privada, só foi possível graças à aliança de interesses com o próprio homem e um repensar da divisão sexual do trabalho. Afinal, para o sistema a mulher também é força produtiva, e mais barata.

Podemos observar que a maioria das mulheres que ascenderam ao poder, conseguiram e mantêm-se através do discurso masculino. Será possível que uma mulher exerça sua participação política com um discurso feminino? Pode-se dizer então, que ela apropria de algo que não é seu, o discurso fálico masculino. É neste sentido a célebre frase de Lacan, que até hoje provoca inquietações:

“A mulher não existe”.

Embora pareça uma novidade, os homens sempre disseram isto de outras formas. Por exemplo, em vários concílios da Igreja Católica, decidiram que a mulher não fazia parte do gênero humano e a remetiam a um estado de total inexistência. Está próximo ainda, a redação original do Código Civil Brasileiro, só modificada pela Lei 4.121 de 1962, que seguindo tendência da maioria das legislações estabeleciam a incapacidade da mulher. *In verbis*:

“Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos actos (art. 147 n. 1), ou à maioria de os exercer:

I- (...)

II- As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal; (...)”

A frase de Lacan talvez tenha chamado tanta atenção por ser dita por um psicanalista, e se espera daí uma posição progressista. Entretanto, ela não tem o mesmo sentido de desvalorização da mulher, como sempre se fez no patriarcalismo. Embora pareça ao contrário, foi Lacan que veio situar a feminilidade como um valor suplementar, e não excludente, em relação ao que os homens sempre afirmaram das mulheres.

Para que o Direito possa apre-

ender a noção mais profunda daquilo que é justo, e afinal cumprir sua função primeira que está na idéia de justiça, torna-se necessário compreender um outro campo: o da subjetividade feminina. Com estas noções, a idéia de igualdade será considerada a partir das subjetividades masculina e feminina, desfazendo-se a confusão, e talvez uma falácia de nosso tempo, que é a igualdade de todos sem considerar as subjetividades. O Direito não pode mais desconsiderar que no campo da objetividade perpassam questões que não são somente do mundo objetivo. A partir do momento em que Freud demonstrou ao mundo a existência do inconsciente, estas noções pragmáticas pertencentes somente ao campo da objetividade devem ser retalhadas.

A construção da identidade feminina não pode ser feita em relação à masculina, e tomando-a em paradigma como sempre o foi. Segundo a psicanálise, existe algo na estrutura dos sujeitos femininos que os conduzem a ocupar este lugar cultural, estes papéis de dependência e de existência em relação ao outro. Estas peculiaridades, masculina e feminina, se constroem a partir das anatomias do menino e da menina. É Freud

quem explica: "não encontrando em seu próprio corpo, o órgão fálico socialmente valorizado, as mulheres se identificam com a falta. E como tal, procurarão nortear sua vida na posição daquela que não tem e precisa receber de quem tem". Para ele, a diferença anatômica dos sexos vem apenas dar forma às teorias sexuais infantis que precedem a descoberta da diferença anatômica dos sexos.

Para a psicanálise, o primeiro objeto de amor, tanto do menino quanto da menina é a mãe, e para satisfazer a este amor da mãe, há uma erogeneização da mesma forma no pênis e no clitóris. Assim, as crianças de ambos os sexos imaginam, em primeiro lugar, que há um pênis que é equivalente, e é por isto que o pênis aparece como o único símbolo. Segundo o psicanalista francês Gerard Pommier, é por esta razão principal que não há traço de identificação da mulher. "Trata-se de uma maneira de simplificar o aforismo "A mulher não existe. Na medida em que ela se encontra no lugar da fantasia, tanto para os meninos como para as meninas. Se "A mulher não existe", será que isto significa que cada mulher, em particular, não existe?"

Embora a psicanálise engendre sua teoria a partir da cultura

falocêntrica, ela não desvaloriza o feminino. Ao contrário, ela traz este "enigma" para o seu centro. Como assevera Pommier, a mulher é assim como um homem, pois a lembrança de seu amor primeiro por sua mãe que a faz ingressar no "gozo fálico". E é mais que um homem, pois o amor que lhe é dirigido vem situá-la no centro do sonho masculino, fantasia que a transcende para mais além do falo, num Outro gozo.

Não há dúvidas de que existem vários sinais do feminino, além de sua anatomia. O batom, o tom da voz, a delicadeza, os gestos, os adornos, são formas de reconhecimento universal a que poderíamos chamar de "natureza feminina". Mas não são estes sinais que asseguram a identidade feminina. Pommier interpretando a teoria lacaniana nos diz que "esses sinais vem no lugar de uma ausência de traços de identificação. Recobrem a presença de um vazio que exige sua causa, e, sob sua máscara, nada é identificado. Tais índices do feminino são os da vacuidade. (...) O mistério feminino, o de uma falta encarnada, se iguala ao mistério antigo, ao véu sempre lançado sobre o falo. A feminilidade ocupa em lugar-mestre através de sua própria exclusão, tão longe quanto remon-

tam as reminiscências, as lembranças e as construções da infância”.

Como se vê, a questão do feminino não é tão simples. Mas a psicanálise, ao contrário do que algumas “feministas” apregoam, tem o grande mérito de apontar o desconhecido mundo feminino. Freud revela isto quando constrói sua teoria a partir das sexualidades, onde o feminino é simbolizado como aquele que não tem, ou melhor, a partir daquele que sabe que tem a falta. Esta falta, representada a partir das anatomias do menino e da menina, é que faz com que a mulher busque identificar-se com o outro que ela pensa que tem.

O aforismo de Lacan, “A mulher não existe”, é de grande importância, pois foi a partir dele que começou-se a pensar que as mulheres ainda não apresentaram ao mundo o seu discurso, pois até então, todo ele é baseado e identificado com o masculino. É somente quando se tem esta conscientização que nasce a possibilidade da mulher apresentar ao mundo um discurso feminino que seja próprio e possa ser incluído nas relações sociais e conseqüentemente nas relações civis e jurídicas.

Assim, a parte da mulher para

a construção de uma sociedade mais igualitária e um ordenamento jurídico mais próximo do ideal de Justiça, só será possível a partir do momento em que as diferenças dos gêneros forem consideradas. A igualdade genérica, ao contrário do que se apregoa e imagina, poderá estar a favor de um reforço das desigualdades. Marcar as diferenças talvez seja o primeiro passo para apontar a submissão de um gênero ao outro. Identificar a diferença é reconhecer que o feminino tem lugar de inclusão e não de exclusão, um lugar de sujeito e não de assujeitado ao masculino.

Sobre a identidade masculina

A sustentação da identidade masculina patriarcal, pautada historicamente no ideal de virilidade, colocada um lugar privilegiado e dotada de algo mais que a mulher, está colocada em questão. Resta saber se a redefinição dos papéis feminino e masculino irá ou não alterar o lugar ESTRUTURANTE que o homem, segundo a ideologia patriarcal, ocupa na organização e estruturação familiar.

A história, a psicanálise, o direito e até mesmo as religiões as-

seguram ao homem, principalmente como pai, um lugar mais fundamental: fundante. Fundante porque é ele que, ocupando o lugar da Lei, faz o primeiro encaaminhamento à cultura, por um interdito proibitório das relações exclusivamente materiais em benefício da subjetividade da criança.

Desde o patriarcalismo, o homem sempre se definiu como um ser humano privilegiado, dotado de alguma coisa a mais, ignorada pelas mulheres: o mais forte, mais inteligente, mais corajoso, mais responsável, mais criativo ou mais racional. Sempre havia um mais para justificar a relação hierárquica com as mulheres, ou pelo menos com a sua. Pierre BORDIEU, em seu livro "A dominação masculina"(1) pontua que "ser homem é estar instalado, de saída, numa posição que implica poderes: É a ilusão viril que está na base de libido dominandi". Ou seja, é a libido cominardi que está na base da virilidade, ainda que ilusória. E mesmo "se o dominante for dominado por sua dominação", esta última será o critério definitivo da identidade masculina.

Com o movimento feminista, na década de 70, os homens começaram a questionar sobre sua

identidade. O papel masculino ideal, fonte de alienação para os homens e desentendimento com as mulheres foi colocado em xeque.

Contrariamente à identificação feminina, a identificação do homem, tradicionalmente se define mais por evitar alguma coisa do que propriamente desejar alguma coisa, ou seja, ser homem significa: não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, dependente ou submisso; não ser efeminado, não ter relações íntimas com outros homens. Assim, a construção da identidade masculina, confundiu-se com um processo de diferenciação.

"Durante muitos anos, eu imaginava que a mulher era o mistério absoluto. Hoje, sou eu, na condição de homem, que acho difícil compreender ... Acho que posso compreender para que serve uma mulher, mas um homem, para que serve exatamente? Que significa: sou um homem? (Philippe Djian, *Lent de hors*, Bernard Barraut, 1991, p. 44, 63).

Declarações como esta seriam impensáveis há 30 anos atrás, pois naquela época o homem pensava que sabia sobre sua identidade, e ninguém ousava questioná-la.

A identidade masculina não

está garantida por nenhum conceito que a defina a partir de um predicado. Um ato seria necessário, sem o qual o sujeito não se efetuava como membro da classe dos homens. O candidato se afirma como homem antes mesmo da constituição da classe, isto é, do universal que permite proposições do tipo: animal racional, "aquilo roxo", "macho não chora", etc. Ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo. "Seja homem", frequentemente dito, é um sinal de que a virilidade, talvez não seja tão natural quanto se pretende. Ser homem implica um trabalho que não é exigido das mulheres. Assim, o homem se apressa a definir-se como homem, receioso de que venha alguém lhe dizer que não é ...

Se Freud, afinal, admitiu à sua amiga Marie Bonaparte, não ter sido capaz de decifrar o mistério do querer da mulher, não é porque este esteja fora do alcance da teoria psicanalítica, mas porque seja uma questão para o homem.

Mas, afinal, o que mesmo um homem quer, além de ficar por aí perguntando o que quer uma mulher ?

Esta é uma pergunta que os homens tentam evitar de fazê-la, a não ser quando vêem sua virilidade ameaçada, pois queremos

que ela queira só o que temos a oferecer. Nossa fé no significante único sobre o qual estrutura o ideal do gênero masculino (falo), não nos permite duvidar. Esta dúvida só se torna possível ao macho quando ele se "histeriza" um pouco e permite-se duvidar. É aí que a questão formulada pelo primeiro neurótico assumido da história, Freud, o fundador da Psicanálise, volta à cena, através do enigma da mulher, que ele pode indagar sobre o próprio desejo.

Colette Soler, em seu livro "Existe el narcisismo feminino?", indaga porque ninguém pergunta "o que quer um homem". Provavelmente porque todos já sabem: "quer um objeto cujo valor de mais gozar compense o menos gozar da castração". (2)

Mas o homem nunca pode saber o que quer uma mulher, já que o que ele soubesse, quisesse, suportasse saber de seu próprio desejo para ter a resposta. Talvez seja mesmo uma pergunta para ser perguntada, e não respondida". O melhor homem, segundo Maria Rita Kehl, é mesmo aquele que "não quer nem saber - mas detém alguma arte no fazer. Fazer que a mulher responda ao seu desejo. Fazer que ela lhe minta bem. Fazer que ela acredite que ele, ao nada perguntar, sabe per-

feitamente o que ela quer. A arte erótica do homem consiste em saber fazer". (3)

Por outro lado poderíamos dizer que a mulher sabe muito bem o que quer: manejar o desejo masculino, mesmo sem nomeá-lo. Mas isto não a satisfaz, nem a tranquiliza, pois esta posição é trabalhosa e sempre ameaçada. Esta insatisfação consiste em não saber quem ela pode ser fora do âmbito do gozo amoroso, coisa que nenhum amante pode lhe responder, e que exigiria dela arriscar levantar algum véu e decepcionar aquele que só lhe pede que saiba mentir. (4)

Mas, a pergunta continua: o que quer um homem, o que pode um homem, ou, o que é um homem? Após a década de 70 com as certezas abaladas, sobre os lugares definidos pelo patriarcalismo, a resposta é: no final do século XX o homem não sabe mais se definir ... GUNTER GRASS responde: "Um lugar de doloroso sofrimento ... um brinquedo do acaso ... um teatro de angústia e desesperança". (5)

Diante deste indefinido, ou da dificuldade de redefiní-lo, tomarei as palavras de Marcelo Nova (roqueiro - banda Camisa de Vênus), que não cumpre esta tarefa, mas pelo menos ajuda a fa-

lar mais claramente do desejo masculino:

MEU DESEJO

Marcelo Nova

*Meu desejo - vejo, sinto pressinto
ao longe*

*Vem correndo, vem sedento vem
não sei de onde*

*Tem dias em que chega torto, tonto
cansado*

*Em noites põe o seu melhor terno
e surge arisco, esfomeado*

*Meu desejo voa, vem, vai de trem
além de bonde*

*Se exhibe quando a trilha é clara,
no túnel escuro ele se esconde*

*Mas se o objeto é de primeira, de
segunda a segunda-feira*

*Meu desejo se mantém firme, ereto,
madeira*

*Meu desejo é impossível, impre-
visível e amoral*

*Às vezes me faz escravo, às vezes
nem faz por mal*

*Tem horas que fecha os olhos,
babando assim como quem
dormiu*

*Mas de tão cego enxerga até o que
eu sei que ele não viu*

*Meu desejo me provoca, me
empurra, me domina e eu não ligo
Sei que é minha alma gêmea e meu*

pior inimigo

*Meu desejo é traiçoeiro, alucinado,
às vezes clama por castigo*

*E quando penso que o matei, foi
ele quem acabou comigo.*

Referências Bibliográficas

BORDIEU, Pierre, La domination masculine, Arts de la recherche en sciences sociales, n° 84, set/90, p. 21.

SOLER, Colete, Existe el narcisismo feminino? Ed. Escola de la Orientacion Lacaniana, 1994.

KEHL, Maria Rita. O que o homem quer saber? in Sobre o desejo masculino. S a l v a d o r : Agalma, 1995, p. 108.

KEHL, id. p. 109.

GUNTER GRASS. Le Turboi, Sevil, 1979, p. 38.

*Seminário da Saúde:
"O Declínio do Masculino"
03/07/96*

AIDS: epidemia até quando?

Roberto Chateaubriand Domingues

Psicólogo, presidente do Grupo de Apoio e Prevenção
à AIDS de Minas Gerais (GAPA - MG)

Ao pensarmos nos aspectos psicossociais da epidemia do HIV/AIDS, sobretudo na perspectiva da pessoa que vive com Aids, é preciso cuidado para não cair na fácil armadilha da generalização e do reducionismo, onde somos tentados a acreditar que estamos diante de uma comunidade homogênea, como se fosse um bloco monolítico, sem diferenças entre os membros que a compõe.

Dizer que "eles são assim, fazem, reagem ou pensam assim", ao se referir aos aspectos psicológicos das pessoas que vivem com HIV/AIDS é, primeiro, supor que existam "eles" e, segundo, que "eles" pensam dessa maneira sempre. "Eles" somos todos nós, com a diferença de que uns têm o vírus enquanto a maioria não sabe se tem ou não. "Eles" têm a mesma diversidade de reações e emo-

ções que "nós".

A AIDS não oferece ao indivíduo um novo estatuto de ser humano, revestindo-lhe com uma nova alma, novas qualidades ou defeitos. Ela proporciona marcas indeléveis em sua trajetória de vida que podem, inclusive, ser capitalizadas beneficentemente para uma experiência mais plena de sentido frente a tudo que possa ser vivido.

Temos diante de nós um ser humano que, circunstancialmente, entrou em contato com um vírus que pode vir a causar uma doença grave, ainda sem cura mas que se mostra, a cada dia que passa, ser uma moléstia tratável e controlável.

As emoções, ansiedades e angústia apresentados a partir da devolução de um resultado posi-

tivo para o HIV estão relacionadas com os mesmos sentimentos experimentados por todos nós frente a situações limite impostas pela vida, embora a intensidade possa ser maior devido às interpretações subjetivas do sujeito acerca do conceito compartilhado socialmente sobre a epidemia.

As imagens da AIDS continuam atravessadas por conteúdos traduzidos como sendo da ordem do pecado, do erro, do sair da norma, do desvio como negativo. Portanto, quando uma pessoa se vê vivendo com HIV, a primeira reação possível é passar a identificar nela traços desqualificantes e desabonadores de sua identidade gerando sentimentos de culpa e vergonha.

Além disso, o sentido de morte eminente associado socialmente a epidemia do HIV/AIDS produz um dramático efeito na vida da pessoa que traz a sua marca dentro de seu corpo. Ele traduz, mesmo que imaginariamente, o fim do sonho, da esperança, da possibilidade de se traçar planos e projetos, onde a concretude da morte, percebida como tal após o teste positivo para o HIV, surge rompendo a acalentada ilusão da imortalidade.

Por tudo isso, a presença do HIV dentro do organismo de uma pes-

soa a torna diferente das demais, mas não a transforma em alguém nem melhor nem, muito menos, pior que o restante da população que não apresenta o vírus em seu sangue.

Daí a necessidade de se prestar a atenção adequada ao sujeito levando-se em conta a especificidade apresentada pela presença do HIV em seu organismo, todavia sem considerá-lo desigual. A singularidade do indivíduo com sorologia positiva para o HIV requer uma ação adequada e particularizada, ainda que não seja especial, no sentido lato do termo.

Refletir sobre a epidemia do HIV/AIDS tendo como perspectiva seus aspectos psicossociais requer analisar pelo menos dois momentos distintos, porém interrelacionados do processo de se viver com HIV/AIDS: a decisão de fazer o teste e o convívio com o resultado positivo do exame laboratorial.

Se faz necessário uma reflexão sobre o complexo processo anterior à tomada de decisão sobre fazer ou não o teste anti-HIV que se apresenta como dificuldade, principalmente quando pessoas que nem cogitam fazê-lo advogam em favor da testagem obrigatória, como se fazer o teste do

HIV fosse um processo tranqüilo, sem nenhum sobressalto ou consequência maior na vida de alguém.

A decisão de se submeter a um exame anti-HIV, em especial quando é o seu primeiro teste, mobiliza conteúdos diversos da história do indivíduo, trazendo à tona medos e receios correlacionados a comportamentos e atitudes apresentados ao longo de sua vida, agora apropriados como sendo de risco.

A delicadeza desse momento é potencializada pelo fato de que, em maior ou menor grau, todos tangenciamos e compartilhamos as representações sociais que compõem o discurso recorrente da AIDS, onde vergonha, impotência, fatalidade, sofrimento e morte são elementos presentes de forma inequívoca.

Desse modo, o processo de diagnóstico é vivido com uma grande carga de ansiedade e angústia, sobretudo quando a percepção de risco da pessoa aponta para a possibilidade concreta da infecção pelo HIV. Muitas vezes o que está presente diz mais a respeito ao medo de ser revelado prática e/ou desejos vividos como clandestinos e ocultos, ameaçados de vir à tona através de um resultado positivo para o HIV. O temor

não é do vírus, mas reconhecer-se nesse desvio e ter que falar dele para os outros. Nesse aspecto, a AIDS se apresenta como uma forma de "invasão da privacidade, de escancarar a vida do sujeito para o público. Se o resultado do teste for positivo, a sensação do sujeito é de que sua vida vai ser revelada e julgada, e ele será crucificado pelo que não deveria ter feito. É recorrente ouvir de indivíduos com HIV a frase "se eu não tivesse feito isso". Da mesma forma, na família que busca ajuda, muitas vezes o grande problema não é o HIV, mas o viver com uma pessoa que se revelou um estranho para eles, com aquele que se acreditava ser "normal" e agora se mostra um "devasso" ou congênere.

Como consequência desse resultado, pode ser colocado em marcha um lento e gradual processo de desqualificação pessoal e social que passa a significar para a pessoa a morte simbólica de uma imagem cultuada e tida como chave de sua boa aceitação na comunidade onde está inserida, quando não se apresenta de fato como o anúncio de uma morte civil decretada.

Em função das representações sociais que promovem a malha constitutiva do conceito da AIDS, o resultado do exame anti-HIV

passa a ser interpretado como uma experiência capaz de expiar as culpas de atos tidos como impróprios ou imorais praticados pelo indivíduo, da mesma forma que pode funcionar como um instrumento para a sua redenção. Seja como for, o sentido de punição se mantém presente, contaminando as possibilidades da pessoa em construir alternativas viáveis de se viver com HIV/AIDS. A percepção da doença como um castigo imposto por algum poder superior não surge de forma espontânea nessa trajetória. Ela se revela como uma resposta introjetada pelo indivíduo à idéia recorrente de que colhe-se o que se planta nessa vida. Essa imagem coletiva, que transforma a infecção pelo HIV em uma consequência natural de uma vida desvairada ou fruto de uma ação volitiva praticada por algum desequilibrado ou irresponsável, desconsidera os mais diversos fatores relativos a rede de sustentação social na qual se apoiam as crenças e valores de determinada comunidade ou o grupo de pessoas. Esses desempenham papel determinante na manutenção de práticas de risco, intervindo na capacidade imediata do indivíduo de agir de acordo com o seu conhecimento sobre a doença, im-

pondo uma modulação específica ao seu comportamento

As fantasias que cercam as circunstâncias da infecção, alimentadas por crenças socialmente compartilhadas, reafirmam a culpa inexoravelmente associada à possíveis sentimentos de vergonha, contribuem para o crescente isolamento da pessoa soropositiva para o HIV. Ela passa a ser é desafiada não apenas pelo vírus e todas as conseqüências que decorrem dele mas, sobretudo, pelo convívio com a incerteza de se saber ainda pertencente ou não a seu grupo de origem.

A tristeza e depressão ostentada por muitas pessoas que vivem com HIV não raro estão relacionadas a um certo sentimento de abandono e solidão ocasionado pela perda progressiva de bens preciosos que fazem parte de sua vida. Mesmo que não se verifiquem no concreto ou de imediato, essas perdas são vividas de forma intensa e percebidas em todas as suas sutilezas, deixando uma marca indelével na forma como a pessoa vai lidar com a experiência da AIDS em sua vida.

O que se revela, no momento, é o reflexo da lógica da vilania enviando as representações sociais da epidemia. Torna-se impe-

rativo buscar um culpado e, conseqüentemente, identificar inocentes na trama da AIDS, seja nível macro social ou individual, de modo a se montar uma eficiente estratégia de defesa contra a ameaça à estabilidade moral/social, tendo em vista a manutenção da ordem vigente. Observamos de forma aparentemente passiva o deslizamento da cadeia de culpabilização, onde os vilões são substituídos de acordo com as mudanças verificadas no perfil epidemiológico da AIDS, tornando as inocentes vítimas de ontem os algozes do presente. Resta-nos indagar acerca de que ordem é essa que tanto desejamos defender e manter?

O teste positivo para o HIV representa bem mais do que o sinal de uma potencial doença orgânica. O resultado positivo implica em uma redefinição de posturas, prioridades e necessidades frente a vida que, de acordo com elementos facilitadores fornecidos e disponibilizados pelos profissionais que o acompanham e pela comunidade, podem ser significados de forma positiva e otimista. Caso isso não ocorra, idéias persecutórias e fatalistas emergem dificultando inclusive o projeto de tratamento e acompanhamento clínico que se faz necessário para

manutenção ou recuperação da saúde do indivíduo. O processo diagnóstico para o HIV, devidamente conduzido, pressupõe a viabilização do encontro do sujeito com a sua história, onde um espaço privilegiado possa ser inaugurado criando a possibilidade de apropriação do risco de infecção pelo vírus, através do reconhecimento e resignificação de comportamentos e atitudes dados supostamente como seguros. É nesse momento que o indivíduo pode iniciar uma profunda discussão com o profissional que o assiste, mas sobretudo consigo mesmo, acerca do sentido deste teste em sua vida pessoal e social e quais as conseqüências possíveis a partir de seu resultado, seja ele positivo ou negativo.

A realização do teste anti-HIV possui como objetivo não apenas a detecção do agente etiológico da AIDS no organismo de uma pessoa, mas sobretudo oferecer um campo propício para que a discussão sobre prevenção, primária ou secundária, se estabeleça como um dos eixos principais, a partir de um processo educativo capaz de se reproduzir em outros contextos, contando com o indivíduo como sujeito de direito, apto a gerir sua história como cidadão crítico e ciente de seus deveres.

O aconselhamento pré-teste constitui-se como uma etapa decisiva para o enfrentamento do processo de diagnóstico, uma vez que revela-se como o momento adequado onde o percurso posterior do sujeito pode ser melhor planejado, indicando um desfecho menos traumático para a história que se inicia com a decisão de fazer um teste anti-HIV. O manejo preciso dos aconselhamentos pré-teste lança uma luz em direção ao momento de devolução do resultado, possibilitando a criação de um espaço propício para a sua absorção.

Quando se acredita que o HIV/AIDS seja sinônimo de fim, de morte, de perda da esperança e do sonho, a soropositividade se apresenta como uma tragédia. Mas o resultado positivo não implica em fim de sonho, mas de começo de um novo percurso. A pessoa pode aprender a viver de forma mais positiva, literalmente, entendendo que tal fato não rompe com sua vida mas inaugura outros projetos. E preciso encarar essa nova realidade com uma perspectiva de qualidade de vida, de forma a não morrer de AIDS e sim viver com AIDS. Como dizia Herbert Daniel, se faz necessário reconhecer que existe vida antes da morte e, a partir daí, viver plenamente.

A reflexão sobre o significado de se viver em um mundo que tem a epidemia do HIV/AIDS como realidade, contando com a possibilidade de sua resignificação, bem como o entendimento de seu impacto nas relações dos seres humanos com os semelhantes, pode possibilitar um avanço na superação dessa questão rumo a compreensão de que, tendo como eixo o enfoque da responsabilidade social e ampliação dos direitos da cidadania, o enfrentamento coletivo da AIDS se torna um projeto respeitoso e possível.

Seminário da Saúde:

"AIDS: Epidemia até Quando?"

15/05/97

Homossexualidade: a anatomia é o destino?

Vanessa Campos Santoro

Psicóloga, psicanalista, membro do Círculo
Psicanalítico de Minas Gerais

Desde a época da teoria da sedução, Freud se viu às voltas com o problema da perversão. No Manuscrito K (janeiro - 1896) se perguntava o que diferenciava uma perversão de uma neurose. Desenvolvendo a sua teoria a partir do ponto de vista da neurose, mas percebendo que a perversão era uma disposição geral originária da pulsão sexual, ou seja, a sexualidade infantil é perverso polimorfa e os desvios se encontram em quase todos os seres humanos. Freud formula a famosa: "a neurose é o negativo da perversão".

Na primeira teoria de Freud, a perversão ainda não pode ser concebida como uma entidade e uma estrutura. A perversão é vista como um modo arcaico de relação do homem com suas pulsões, explicando-se por uma disso-

ciação e/ou por uma fixação.

Entretanto, uma compreensão mais metapsicológica da afirmação de Freud de que a neurose é o negativo da perversão, nos aponta para o fato de ser o fantasma perverso inconsciente na neurose e consciente na perversão. Ou seja, a perversão é entendida como uma posição subjetiva dada a partir do fantasma, cuja cena pode agenciar um tipo de conduta determinada.

Nos *Tres Ensaios* (1905) Freud especifica as "aberrações sexuais" de duas formas: como um desvio relativo ao objeto da pulsão sexual e como um desvio relativo a seu fim e coloca a perversão no capítulo dos desvios relacionados com o fim sexual.

Em "As teorias sexuais infantis" (1908) Freud se defronta com o fenômeno da recusa da castração.

A porta que levará Freud ao conceito de desmentido está aberta.

Em "As pulsões e suas vicissitudes" (1915) Freud especifica certos aspectos metapsicológicos que agem diretamente nas perversões: por um lado a reversão no oposto que denota ao mesmo tempo um retorno da pulsão da atividade para a passividade (sadismo - masoquismo e voyerismo - exibicionismo) e uma reversão do próprio conteúdo do processo pulsional, a transformação do amor em ódio. "A observação analítica não deixa nenhuma dúvida quanto a este ponto: o masoquista se compraz, também ele, da fúria dirigida contra sua própria pessoa, o exibicionista partilha do gozo daquele que o vê despir-se."

Assim as perversões atualizariam modos de satisfação sexual recusados na neurose, mas presentes nos sintomas de modo disfarçado.

Em 1919, em "Uma criança é espancada" - Freud articula a perversão como o complexo de Édipo, cujos destinos explicam sua gênese.

Não foi o estudo das perversões que levou Freud a elaborar o conceito de denegação. Em "Organização Genital Infantil" (1923) ele introduz esse conceito em relação

direta com a castração e a diferença de sexos. A falta de pênis na menina é denegada como diferença e abre caminho para elaborações secundárias que as teorias sexuais infantis atestam. A denegação confirma uma contradição entre a observação e o preconceito.

Em 1927 (Fetichismo) a denegação da realidade incide eletivamente sobre a ausência de pênis na mãe (na mulher). Freud toma a denegação de uma realidade percebida (a ausência de pênis) como um processo constitutivo da organização perversa. O objeto fetiche é uma formação de compromisso entre duas correntes psíquicas incompatíveis: uma que atesta a ausência de pênis na mãe e outra que atribui imaginariamente o pênis faltante à forma do objeto fetiche.

Duas representações psíquicas podem coexistir no inconsciente sem se influenciar reciprocamente. Daí Freud extrai a clivagem do eu, posta a nu no fetichista e em todos os perversos. O sujeito mantém esse paradoxo psíquico, sabe algo da castração, querendo ao mesmo tempo nada saber dela.

Freud coloca a origem das perversões em torno da atribuição fálica da mãe, tal como ocorre durante o complexo de Édipo. Ela

resulta da concepção de alguma coisa que deveria ter estado lá e que é vivida como faltosa. Essa é a origem do objeto fálico como objeto imaginário.

A criança não renuncia de bom grado à representação da mãe fálica.

Identifica-se ela própria com esse objeto que poderia preencher a falta da mãe. É a identificação fálica da criança. Aprende a diferença de sexos em: ser ou não ser castrada. É uma concepção fantasística da diferença dos sexos muito angustiante porque confirma imaginariamente a ameaça de castração. Os processos defensivos diante da angústia de castração apontam três saídas:

1. A neurótica, em que a criança aceita a castração.

2. Outros dois tipos de saída dos sujeitos que só aceitam a castração sob a condição de transgredi-la continuamente: é a peculiaridade do processo perverso: a fixação (associada à regressão) e a denegação da realidade, presentes nos dois casos típicos de perversão: a homossexualidade e o fetichismo.

A homossexualidade é uma reação de defesa narcísica diante da castração. A criança fixa eletivamente a representação de

uma mulher dotada de um pênis e busca seus objetos sexuais entre os homens os quais lhe lembram essa mulher.

O fetichismo tem um processo mais complexo.

O sujeito recusa o reconhecimento da ausência de pênis na mãe (na mulher) e reage diante dessa ausência criando uma formação substitutiva: o objeto fetiche que, como um véu, tampona o objeto da realidade faltante. A eleição de tal objeto lhe permite não renunciar ao falo na mulher, a angústia de castração se neutraliza e o fetichista evita a homossexualidade.

A escolha do objeto na fase pré-genital ainda é, por algum tempo, independente da diferença entre os sexos; depende mais do instinto de conservação e recai sobre o adulto que cuida.

Não é o tipo de objeto que qualifica e especifica a perversão, embora não seja de todo indiferente. É preciso relacioná-lo com mecanismos que antecedem esta escolha.

Em "Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância" (1910), Freud formula, nos casos de perversão, uma escolha de objeto feita em função do medo da ausência de pênis no parceiro,

isto é, da relação do sujeito com a castração.

Introduz ali a função da mulher fálica, isto é, a novidade da relação do falo enquanto falta, sublinhando a importância da mulher fálica para a criança.

Freud destaca dois elementos: 1. a perversão fetichista é a manifestação consciente, análoga à de uma lembrança encobridora de uma impressão da infância que foi recalçada. Há recalque na perversão e não apenas fixação e expressão direta de uma pulsão dominante. 2. não é o pênis real que está em jogo, mas o falo como símbolo da ausência de pênis.

Freud coloca a relação do sujeito com a castração como determinante de sua posição subjetiva no fantasma. Esta é a razão principal para a escolha deste ou daquele objeto sexual. O sujeito se feminiza na sua identificação com a mãe. Quanto ao objeto, é o duplo narcísico do sujeito.

Freud, partindo do primado do falo e da recusa do sujeito em admitir, ao mesmo tempo, que reconhece a ausência do pênis na mãe, origina toda uma série de perversões desde as mais simples até as mais complexas (desde o fetichismo até a homossexualidade).

Essas percursões não se especificam apenas pela qualidade do objeto, mas pelas modalidades de escolha que são determinadas pela posição do sujeito no fantasma.

Em "Para introduzir o narcisismo" (1914) fala de dois tipos de escolha de objeto: analítica (apoio) e narcísica. Conclui que não se pode dividir a humanidade em grupos de acordo com o tipo de escolha de objeto. "Dois caminhos que levam à escolha estão abertos a todos de sorte que um ou outro pode ter a preferência." O ser humano tem dois objetos sexuais originários: ele mesmo e a mulher que lhe proporcionou os primeiros cuidados e Freud supõe a existência do narcisismo primário, que pode se expressar de forma dominante em sua escolha de objeto. Marca a importância da escolha de objeto narcísica na homossexualidade masculina.

Não existem normas sexuais, nem no plano psíquico, nem no biológico.

O sujeito está fixado na satisfação pulsional a partir de sua representação.

Deve-se definir a perversão a partir do fantasma, levando-se em conta o objeto e a cena (encenação) do fantasma.

Na fase genital a escolha de objeto é incestuoso. Seus efeitos se farão sentir na escolha do objeto sexual na adolescência. Isso depende da maneira pela qual será transposto o desfiladeiro edipiano, no qual se define o complexo de castração com a assunção do primado do falo. Tanto para a menina quanto para o menino as perversões têm a ver com a castração. A escolha de objeto, por apoio na primeira infância, se faz independentemente de sexo. Se o sujeito permanecer fixado nesse tipo de escolha, na idade adulta, uma escolha de objeto heterossexual poderá mascarar uma perversão real, que se revela em ocasiões favoráveis.

Freud precisa que a perversão já está fixada dos 4 aos 6 anos, ou seja, depois da resolução do Édipo. Uma escolha de objeto homossexual desse tipo, pode na realidade mascarar uma neurose. O tipo de objeto no qual o sujeito permanece fixado, mesmo que não seja completamente indiferente, não permite qualificar nem tipificar uma perversão.

A cena perversa, atuada ou não, também não permite qualificar uma perversão, porque o fantasma perverso pode existir no neurótico. Freud sublinha que a perversão se desenvolve em rela-

ção aos objetos de amor incestuoso e se revela a ele pela primeira vez, de forma clara, no Édipo.

Freud não abandonará até o final a tese fecunda como denominador comum das perversões: a dificuldade da criança em admitir a castração materna.

Dá-lhe posteriormente o nome de denegação. O horror e a recusa da castração estão na base de todas as perversões: aquelas que estão ligadas a uma fixação da libido numa fase muito precoce, como o voyerismo, o exhibitionismo e o fetichismo, mas também as que se constituem mais tardiamente como a homossexualidade.

No homossexual masculino, a recusa em renunciar ao pênis no seu objeto sexual é determinada pelo horror e desprazer diante da castração da mulher.

A perversão auxilia a compreensão da função simbólica do falo. Não é o órgão pênis real que está em jogo, mas o falo como símbolo da ausência do pênis.

O objeto, na perversão freudiana, é escolhido em função da relação do sujeito com a castração, cuja sorte é decidida na dialética edipiana.

O desmentido da castração determina para o sujeito sua pos-

tura por identificação com a mãe fálica: a feminilização do sujeito masculino caracteriza sua posição sexual. Em 1938, "Para além da clivagem do eu", aparece a divisão do sujeito sempre se referindo ao sujeito como marcado pelo selo da castração. Por que as grandes posições perversas são devolvidas ao homem e não à mulher? A mulher não pode desmentir a castração, está marcada em seu ser. Ela pode, no máximo, recusá-la e a partir daí demandar o falo que lhe falta. Isso a predispõe para a neurose, num "fazer como se" ela o possuísse, o penisneid. É a posição da histérica, com a insatisfação que ela comporta de estrutura. Para o homem as coisas são diferentes.

Homossexualidade

A homossexualidade não é um todo. Portanto, homossexualidades. A angústia de castração gera uma dinâmica que esbarra, em cada uma de suas etapas, numa modalização particular da homossexualidade, que não é uma forma clínica específica. As sucessivas representações dessas angústias permitem distinguir diversas apresentações da homossexualidade: psicótica, perversa ou neurótica.

A homossexualidade feminina e masculina não são simétricas. Lacan chama de heterossexual a qualquer um que amasse as mulheres, fosse qual fosse seu risco. É uma mulher o que a homossexual deseja em sua parceira?

A dissimetria aparece no nível da relação com o pai. O homem homossexual cede todas as mulheres ao pai e se esquiva de qualquer conflito com ele.

A mulher homossexual, ao contrário, desafia o desejo paterno, disputando suas mulheres e a posse do falo ou de suas insígnias.

As relações sexuais entre as homossexuais e os homossexuais não comportam os mesmos desafios do ponto de vista da relação com o falo imaginário e simbólico.

A homossexualidade masculina implica um confronto com a castração no real (nem que seja sob a forma de desmentido) e uma destituição, ao menos potencial, da identificação sexual.

A homossexualidade feminina deixa em suspenso essas questões em nível do real.

O erotismo entre homens implica na distribuição dos dois polos opostos da diferença sexual: macho e fêmea, senhor e escravo, ativo e passivo. Quem busca

o falo e quem banca o vaso, quem sodomiza e quem é sodomizado.

Quando dois homens chegam ao corpo-a-corpo, existe apenas um que adota a posição de homem, que se faz tratar como mulher. Qualquer que seja a idealização da virilidade que ela comporta, a homossexualidade masculina degrada a virilidade e ataca o falo. Daí a culpa indelével que afeta a homossexualidade masculina.

Na homossexualidade feminina a culpa e a ambivalência são menos perceptíveis e afetam menos o corpo social e seus referenciais. Tratar uma mulher como homem não comporta o toque de degradação nem um ataque verdadeiro ao falo, mesmo que o pênis seja ridicularizado. Ao contrário, a clínica da homossexualidade feminina demonstra serem elas sacerdotisas do culto ao falo, quando o encarnam com o corpo todo e não no órgão masculino considerado pequeno para função tão importante. Por isto a homossexualidade feminina é mais inocente - não se mostra culpada de um ultraje ao falo. Mas há uma premeditação e uma mentira na aparente inocência, pois há um endereçamento ao sexo oposto; a homossexualidade implica sempre a presença, ao mesmo

potencial, de um terceiro masculino, a quem ela propõe seu enigma ou seu desafio.

Dois tipos de homossexualidade feminina. Dois tipos de demanda. Uma histérica - neurose. O objeto de escolha é do sexo feminino mas é ao homem que ela visa através ou por meio desse. A divisão subjetiva é causada sobre a questão: O que é uma mulher e o que ela quer.

Há uma homossexualização a que a histérica é conduzida pela própria estrutura da neurose: uma mulher é encarregada de representá-la perante um homem.

É uma demanda articulada em forma de pergunta. É uma demanda de amor desafiante ao pai, vivida numa rivalidade edípica com a mãe.

A fantasia histérica comporta a rejeição de ser objeto sexual de um fantasma masculino. Supliciar os homens, matar os homens de amor por ela.

Inversão não apenas em nível da escolha de objeto de desejo mas também em nível de identificação sexual. Sexuada do lado do homem, ela tem a fantasia masculina de se apoderar da posição do homem e sentir um gozo sem precisar dele. Comparação com o homem onde se coloca como

além, Super Homem, capaz de gozar muito mais que o homem e levar a companheira a esse ponto.

Há um imperativo de gozo - não existe desejo a não ser para gozar, não há interrogação quanto ao feminino porque não se sente uma.

Fazer amor com uma mulher como um homem faria. O que importa não é o órgão, é a potência. Posição de desafio em relação ao pai que é posto de fora da cena.

A questão é TER o falo e não SER. Fantasia sexual masculina de desejar uma mulher rebaixada, desvalorizada.

Comprovação de que tem algo melhor que o pênis. Seu rival é o homem. A mulher, por seu corpo e estampa, é o fetiche. Nunca se observou um caso de fetichismo feminino.

Para a psicanálise a sexualidade é uma função da significação fálica que objetiva irremediavelmente que a diferença colocada entre os sexos pela anatomia se traduza no plano do inconsciente.

Essa diferença se exprime no inconsciente numa dicotomia muito menos evidente do que a separação biológica e que só mantém com ela uma tênue relação. A es-

colha do sexo se irrealiza na opção simbólica entre TER ou SER o falo.

A homossexualidade não pode ser tomada como uma estrutura, nem por unidade clínica, nem um sintoma, ainda que do ponto de vista jurídico, social ou moral possa fazer grupo.

Só podemos contemplar a questão da homossexualidade e de sua relação com as estruturas da neurose, da perversão e da psicose recolocando-a no registro do desejo e do gozo.

É a relação com o desejo, passando pela fantasia que o sustenta e pela confrontação ou evitação da castração que ela implica que pode ser neurótica ou perversa, e não simplesmente a identificação do sujeito ou sua escolha objetal.

Vários tipos de homossexualidade conforme a estrutura clínica em que o sujeito se coloca, isto é, conforme a maneira como se organiza sua relação com a castração e com o gozo. Quer dizer que o homossexualismo não existe? É um fato de discurso, tem por função criar vínculo social. Dizer-se homossexual é fazer-se sujeito de uma língua e de um discurso para depois interrogar a distância entre esse discurso e o ser do sujeito.

O século da psicanálise condena a homossexualidade de maneira enérgica a ponto de suas exigências serem ouvidas, no discurso do mal-estar da civilização, como um retorno do recalcado, esquecendo as origens greco-romanas nobres da homossexualidade masculina.

O lugar central da sexualidade no inconsciente provém de que a sexualidade humana não passa de anomalias que delimitam a impossibilidade de estabelecer no humano a existência de um verdadeiro instinto sexual que una o macho à fêmea.

Daí não decorre que a homossexualidade seja um modelo. Mas também não decorre que deva ser considerada simétrica à heterossexualidade cuja definição é tão problemática quanto homo ou hetero; é do FALO que se trata e também do objeto causa do desejo real e assexual.

“O fato de a história nos mostrar, desde a Grécia clássica até o mundo moderno, que, desde a imagem ideal de Eros ora é a figura de um jovem mancebo, ora a de uma donzela, indica-nos, simplesmente, que passamos de uma anomalia para outra, e que a representação fálica ri da anatomia”. (Serge André)

A pergunta que devemos nos

fazer enquanto analistas é: se a psicanálise não tem condição de tirar a homossexualidade do lugar preconceituoso de “doença”, como vai poder abrir uma fenda no discurso do próprio homossexual que pede a palavra?

A sexualidade do ser humano é estranhamente intelectual, função da linguagem e seus efeitos, mais do que do corpo e suas pressões. Homem e Mulher são significantes com significação imprecisa, ultrapassam de longe a delimitação de dois sexos opostos e não bastam para expressar a diferença sexual.

Desvinculada da função reprodutora, a estrutura do desejo passa entre o apelo do amor e a necessidade do gozo, e só se religa finalmente à diferença entre os sexos por intermédio de “complexos”: o Édipo e a castração.

É um enigma que deve ser respondido singularmente. Em que se prestam os conceitos de pai e mãe para ser assimilados pelo sujeito a masculino e feminino? Para que se estabeleça uma correspondência entre os papéis familiares e a divisão dos sexos ainda é preciso que um elemento terceiro seja corretamente instaurado na relação do filho com a mãe e na que ele mantém com o pai. Esse elemen-

to terceiro é o falo, o próprio símbolo do desejo enquanto articulado com a falta. O tornar-se Homem do menino passa por essa simbolização, na qual o órgão peniano vê-se elevado à categoria de representante da posse do falo. Isto pressupõe duas mensagens no Édipo:

1. Sua própria mãe é desprovida de falo e o deseja, reconhecendo o que lhe falta e aquele que ocupa o lugar do homem na família.

2. Ele próprio não é o falo que falta à mãe, mas deve identificar-se com aquele que o tem, ou seja, o pai.

É na instauração do Édipo e do significativo fálico como pólo do Complexo de castração que se pode produzir um fracasso.

Esse fracasso pode ser: - por falta de realização da castração (homossexualidade perversa) e por excesso de imaginarização da castração (homossexualidade neurótica)

Transexualismo e Transvestismo

Como estabelecer uma distinção entre homossexualidade, travesti e transexual?

Embora haja algumas seme-

lhanças eles estão estruturados diferentemente em relação ao desejo, à personalidade e ao sintoma.

O homossexual diante da castração nega um sexo diferente do seu como fonte de excitação e de gozo. Ele se sente homem e busca transar com outro homem percebido como igual a si mesmo. A relação continua enquanto se sentem muito parecidos e tende a se desfazer quando começama aparecer as diferenças; é o que não suportam ou suportam com muita dificuldade.

O Travesti responde a uma atitude de recusa da castração como o homossexual, pois aliás ele também o é com uma montagem diferente. O travesti recusa a realização da castração, a diferença de sexos, representando para o outro a mãe fálica, a mãe com pênis.

Para o travesti, vestir-se de mulher é bancar a mulher, identificando-se imaginariamente à figura da mãe fálica. Este ato é ligado à vida erótica, à significação fálica e ao gozo do pênis.

Bancam as mulheres mas se sentem homens e não abrem mão de seu órgão, o qual tem para eles o valor de objeto fetiche. Trata-se de um triunfo imaginário da recusa da castração. O travesti se

compraz em representar o falo materno, transformando-se (transformistas) numa mulher com pênis, enganando e surpreendendo o outro ao lhe revelar sua pequena-grande diferença. Pode ocupar o papel passivo ou ativo na relação sexual; mas de qualquer maneira trata-se do gozo fálico de um homem na posição de uma mulher com pênis.

No *Compêndio de Psiquiatria* (1990) o transvestismo é definido como "uma perturbação de identidade de gênero leve (a pessoa sabe que ele é um homem ou ela é uma mulher), mas são experimentados um desconforto e um senso de inadequação acerca do sexo indicado". É feita uma diferença entre o transvestismo típico, que não causa excitação sexual, e o fetichismo com transvestismo, onde este produz excitação sexual. "O travesti, homossexual assumido afeminado, conserva atrás dessa máscara sua identidade de gênero masculino."

As vestimentas mascaram um mal-estar relacionado à passagem pelo desfiladeiro edipiano: a recusa à castração. "O sujeito, pela recusa de sua própria castração obtida por procuração do Outro (pela recusa da castração materna), é levado por este fato a se identificar a seu parceiro. Ele

adota uma posição feminina por identificação." (Patrick Valas)

Freud nos diz que em toda perversão há uma feminização do sujeito; assim sendo, encontramos para o transvestismo uma base estrutural na perversão: através da recusa à castração o travesti, em sua fantasia, atribui um falo à mãe. Por trás das vestimentas ele esconde a mãe. A mãe com quem ele se identifica precisa ser protegida. Ele a envolve com as roupas, por não ser suficientemente feminina - aliás... nem ela, nem qualquer mulher. O travesti vela sua própria divisão como num véu que envolve a castração materna.

Seu órgão "macho", investido de uma significação fálica, está em relação com a questão do falo materno. O órgão recebe o valor de fetiche - fetiche que não é um falo, mas um véu que recobre a ausência de pênis da mãe.

No fantasma (frase que detém a significação de uma cena) o travesti adota uma posição feminina. No seu encontro com a castração (divisão subjetiva) ele se posiciona como objeto (causa de desejo): ele recusa a castração materna e se identifica à mãe não castrada no imaginário.

Ao se identificar com ela, há o falo e ele é o falo. Atribuindo este falo ao Outro, ele se oferece en-

quanto objeto e assim faz o outro (parceiro) suportar a divisão.

Nessa relação imaginária, atribuindo o falo ao Outro e se identificando ao Outro, o travesti subverte o simbólico e se torna imaginariamente detentor do poder da lei. Visando um gozo não fálico, um gozo do Outro, ele se posiciona como objeto frente a um parceiro idealizado para gozar fora da lei, fora da castração.

Nesta tentativa de gozo ele representa o falo materno, proporcionando uma vivência fantasmática de um corpo materno fálico, não castrado. Ele TEM o FALO. Ao se posicionar como objeto imaginário, ele coloca o parceiro em cena e produz um efeito de surpresa, causa o horror que o faz gozar e retorna sempre à cena interdita, através dessas montagens imaginárias estereotipadas, preso ao significante da castração. Ou seja, a homossexualidade perversa do travesti pode passar despercebida, pois a preocupação de se disfarçar ou de apresentar um traço feminino sempre pode ficar entregue ao parceiro. Essa homossexualidade perversa só diz respeito aos homens. De fato, quando a mulher escolhe o amor pelo pai e pelo falo, esse sentimento não é homossexual nem perverso.

Corresponde ao que se entende por feminilidade.

Não existe perversão feminina? Não é bem assim. Quando a mulher se alinha do lado dos homens, ela pode escolher a posição ativa ou a posição do tranvestismo ativo e não a posição passiva que se aproxima demais do feminino e é a identificação mais distante da pertença masculina.

A conceituação de transexualismo apresenta algumas divergências. O termo foi curado por Harry Benjamin (1950) Robert Stollen: "Não se deve falar em identificação sexual mas em identificação de gênero" (...) "o problema dos transexuais nada tem a ver com sexo, trata-se de uma questão de identidade e para eles não tem sentido falar de identidade sexual". No livro *Sex and Gender* (1975), "o transexualismo caracteriza-se pelo fato de uma crença firme em pertencer ao outro sexo, acarreta a exigência de que, conseqüentemente, o corpo seja então corrigido".

Marcel Czamak - "Podemos ter certeza de que 'o homem' ou 'a mulher' no transexual recubram um 'homem' ou uma 'mulher' no neurótico, ainda que o transexual possa ter a aparência de um?"

O transexual não quer apenas

bancar a mulher, ele quer encarnar A Mulher. Busca a identificação de uma feminilidade impossível, porque jaz capturado num ideal louco de ser uma mulher que não existe, absolutamente perfeita e bela em seus atributos femininos, a mulher divina, que poderia ser admirada como o alcance máximo da feminilidade. Mas esta busca impossível, em que comete o grande engano de confundir o órgão com o falo, acaba engendrando uma fraude, uma farsa de mulher, uma caricatura do feminino apesar de, curiosamente, muitas mulheres atribuírem aos transexuais um saber completo sobre a feminilidade.

Para o transexual não se trata de uma identificação sexual anatômica e sim de uma identidade de gênero feminino ou masculino. Apesar de lhe ser atribuído um nome masculino pela sua mãe, ele se sente mulher desde criança e faz uma escolha claramente feminina na adolescência. Vestir-se e se enfeitar como mulher não tem um objetivo erótico, não é para o ato sexual, é, apenas, para estar de acordo com a sua identidade.

Seu órgão de macho, seu pênis, não está investido eroticamente como no travesti. Ele não passa

de um pedacinho de carne sem grande valor. Ele não quer ter o falo, como o travesti. Ele quer SER o FALO, ele todo, o corpo todo.

Ele faz muita confusão entre FALO e ÓRGÃO. Ele vai operar, submeter-se a uma castração no real, buscando se livrar de tudo o que possa atrapalhar a sua realização imaginária de ser o falo. Comete o equívoco de acreditar que só seria alguém, sendo a mulher que ele acredita que é. A problemática é a da filiação, da ausência de uma atribuição fálica paterna.

O engano do cirurgião é acreditar que ele pode realmente processar uma mudança de sexo. Ele também confunde o falo com o órgão, isto é, o plano simbólico com o plano real - anatômico ou biológico. A cirurgia, é claro, não consegue produzir a verdadeira mudança de sexo, a felicidade é temporária. Fica sempre com a sensação de que falta alguma coisa. Alguma coisa deve ser feita em nível médico e jurídico para evitar os suicídios e mutilações enquanto se aguarda a legitimação da cirurgia.

Assim a homossexualidade, tal como aparece na psicose, apresenta a particularidade de não ter sexo, busca um terceiro sexo de tipo angelical, que antecede essa

escolha. É bom lembrar que o filho da psicose é concebido “sem pai”, na medida em que sua mãe o quer não pelo pai, mas pela mãe dela (Mishima).

Considerações finais

A teoria do complexo de Édipo analisa o trajeto percorrido por toda criança do estado polimorfo infantil à organização genital sexuada; mas Freud adverte: esta organização é produzida pelo recalque dos amores edípicos e, conseqüentemente, pela identificação aos ideais parentais de gênero, dados pela cultura. Assim, ninguém nasce homem ou mulher; tornamo-nos homem ou mulher ao fim de um percurso que exige de cada um o abandono das disposições bissexuais primárias, das potencialidades polimorfas, da indiscriminação infantil.

O inconsciente, se é todo sexual, não é sexuado se para Freud “a anatomia é o destino”, isto significa que a partir da mínima diferença inscrita em nossos corpos, temos de nos constituir homens e mulheres à custa de tudo o que do ponto de vista do inconsciente é indiferenciado.

Para Lacan, “linguagem é destino”, é a cultura que nos designa destinos diferenciados como ho-

mens e mulheres.

Do ponto de vista do inconsciente, a diferença é mínima, embora fundamental: depende do modo de inscrição dos sujeitos, homens ou mulheres, sob a ordem fálica que organiza o desejo, mas que não fixa necessariamente o gênero à sexualidade. Quase se pode pensar numa sexualidade para cada indivíduo, tais são as combinações variadas das feminilidades e masculinidades distribuídas entre homens e mulheres.

No caso das mulheres “as implicações da bissexualidade psíquica referida em primeiro lugar às duplicações das anatomias (Lacan) e a falha no recalque de aspectos dessa bissexualidade, em função da relação particular da menina edipiana com a castração, fazem com que a masculinidade nunca esteja totalmente banida nem das modalidades de satisfação sexual, nem no campo das identificações”. Na pós-modernidade há uma indiscriminação entre os campos masculino e feminino, quando um relaxamento na repressão imposta pelos costumes deixa de produzir as diferenças aparentemente “fundamentais” entre homens e mulheres.

A aproximação entre esses campos produz muito mais intolerância do que diálogo.

Freud no *Mal-Estar na Civilização* (1930) fala do narcisismo das pequenas diferenças - o narcisismo tolera mal a convivência com o diferente mas suporta menos ainda o confronto com a mínima diferença. No caso das pequenas diferenças entre homem e mulher, a mulher sente que a conquista de atributos masculinos é um direito ou, reapropriação de algo que lhe pertence ou que foi tomado. A uma mulher é impossível lhe roubar a feminilidade, já que ela é máscara e todo atributo fálico dará um ganho a essa função. O homem sente toda feminização como perda ou como uma antiga ameaça que se cumpre. Tenta fazer valer esse a mais inscrito em seu corpo como um imunizante.

Guimarães Rosa nos fala de uma história de amor que é um engano, entre o jagunço Riobaldo e seu companheiro Diadorim, Maria Deodorina, que morre em consequência de sua pretensão. É por engano, ou não é, que Diadorim desperta a paixão de um homem, travestida de homem, por sua feminilidade diabólica que se insinua e se inscreve justo onde deveriam estar os traços mais fortes de sua masculinidade - a audácia, a coragem física, o silêncio, como se Guimarães Rosa ti-

vesse dado a entender: se uma mulher quer ser homem, isso não faz a menor diferença, desde que continue sendo uma mulher. Se uma mulher quer ser homem e se esconde nisso, daí sim é que ela é uma mulher.

Retomemos, para finalizar, o título da conferência: Homossexualidade: a anatomia é o destino?

Uma busca no dicionário Aurélio Holanda já nos aponta os equívocos vistos todo o tempo quando se trata da sexualidade.

Anatomia é dissecação - despedaçamento do corpo.

Destino é sorte, aquilo que acontecerá a alguém, lugar aonde se dirige alguém ou algo. É uma forma sincopada de desatino, que, por sua vez, é falta de tino, de juízo, loucura.

A partir de um corte no próprio corpo, que o destino, quer dizer, a relação do homem com a função chamada desejo pode ser pensada.

Na passagem do desatino ao destino um corte se opera fazendo cair o "a". A linguagem descompletou o todo e produziu um resto.

A anatomia faz sua incisão; incide, mas não decide. É o discurso do Outro, a linguagem, que recorta, contornando o anatômico

e possibilitando, pelas falhas e desatinos do destino, que o desejo apareça.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Serge. *A impostura perversa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BIRMAN, Joel & NICÉAS, Carlos Augusto (Coord.). *A ordem do sexual: teoria da prática psicanalítica* - n.6. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CALLIGARIS, Contardo. *Perversão - um laço social?* Salvador: Cooperativa Cultural Jacques Lacan, 1986.

CHAVES, Messias Eustáquio. *Sobre o transexualismo e o transvestismo*. Texto inédito apresentado no Congresso sobre Sexualidade Contemporânea. Grupo de trabalho coordenado por Messias Eustáquio Chaves.

DOR, Joël. *Estrutura e perversões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DRUMMOND, Suzanne Beaudette. *Disso eles não sabem*. Texto inédito, 1985.

FREUD, Sigmund. 1905. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.VII.

_____. 1908. Sobre as teorias sexuais das crianças. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.IX.

_____. 1910. Leonardo da Vinci: e uma lembrança da infância. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XI.

_____. 1919. Uma criança é espancada. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XVII.

_____. 1923. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XIX.

_____. 1925. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XIX.

_____. 1927. O fetichismo. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XXI.

_____. 1938. A divisão do ego no processo de defesa. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XXIII.

_____. 1938. Esboço de psicanálise. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, v.XXIII.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário*

Enciclopédico de Psicanálise.
Rio de Janeiro: Jorge Zahar,
1996.

KEHL, Maria Rita. *A mínima diferença: masculino e feminino na cultura.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LACAN, Jacques. *O seminário. Livro IV - A relação de objeto (1956-57).* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. *O seminário. Livro XX - Mais, ainda.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *O seminário. Livro V - Formações do inconsciente (1957-58).* Belo Horizonte: Aleph.

MILLOT, Catherine. *Extrasexo.* São Paulo: Escuta, 1992.

POMMIER, Gérard. *A ordem sexual - perversão, desejo e gozo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

RIBEIRO DA SILVA, Antonio Franco. *O desejo de Freud.* São Paulo: Iluminuras, 1994.

SANTORO, Vanessa Campos. *O aprendiz de feiticeiro.* In: *Reverso n.37.* Belo Horizonte: Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, 1994.

VALAS, Patrick. *Freud e a perversão.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

Seminário da Saúde:

"Sexualidade:

A Anatomia é o Destino?"

19/08/97

Sexualidade: a anatomia é o destino?

Marco Antônio Martins de Carvalho

Médico-sexólogo, presidente do programa PROSEX,
professor do curso de Pós-graduação de Educação Afetivo/
Sexual da Universidade Estadual de Minas Gerais.

Enquanto sexólogo, observo que, muitas vezes, o pai vai em busca de um tratamento para o filho quando descobre, ou este lhe diz, qual é a sua orientação sexual. Muitas serão as dificuldades para fazê-lo entender que a homossexualidade não é uma doença.

É exatamente na adolescência que a identidade sexual começa a esboçar sua orientação. Nesta fase da vida, o adolescente depara-se com muitos desafios e o que se percebe, muitas vezes, é a dificuldade de encontrar elementos que balizem de forma saudável e madura o curso da sua sexualidade.

As informações são captadas pelo adolescente muito mais através da mídia e, como exemplo, podemos citar o tema de capa da Revista "ISTO É" editada em 1996

que estampava: "A bissexualidade é a sexualidade do ano 2000" e na capa da referida revista de 2/07/97: "Eu sou gay, e daí", do que por uma fonte de informação, por exemplo os pais, a qual tem a possibilidade de acolher esse adolescente dentro de seu contexto afetivo, de dúvidas, receios, ansiedades e mitos.

Diante disso, por que não desafiar a família, os pais? Talvez até chamar a atenção dentro de um processo, de demanda afetiva.

O que aparece nos consultórios com mais frequência, não é só o tema da orientação sexual (hetero, homo e bissexualidade), mas também todos os aspectos da sexualidade que têm se tornado objeto de queixas cada vez mais frequentes.

As questões sexuais, nos consultórios, têm se tornado tão fre-

quentes quanto resfriado comum. Anteriormente, estas queixas eram feitas por poucas pessoas, geralmente, na terceira idade; mas, atualmente, a demanda nos consultórios chega a 40% de pessoas de até trinta e cinco anos, evidenciando que esta é uma questão vivenciada também por pessoas jovens.

A falta de comunicação é algo notório quando o que está em jogo é a sexualidade.

Questões como identidade sexual, papéis sexuais (o que é muito difícil circunscrever para homens e mulheres), masturbação, gravidez, virgindade, homossexualidade, homofobia, e tantas outras, são prescindidas de atenção e maiores discussões.

O que percebemos é que anos atrás, quando não se tinha acesso a informações sobre questões sexuais, um grande número de queixas chegava aos nossos consultórios (independente da orientação sexual do cliente). Hoje, apesar do grande acesso à informação, notamos que esse número de queixas aumentou em demasia, o que nos faz pensar na fidedignidade daquela, visto que a informação inadequada é mais nociva que a desinformação.

Diante dessa realidade, resolvemos sair de trás de nossas me-

sas e criar uma entidade que congregasse um grupo multidisciplinar empenhado na ação no âmbito da sexualidade. Denominamo-a PROSEX (Programa de Aperfeiçoamento em Sexologia e Educação Sexual) - organização não-governamental, sem fins lucrativos, que funciona em Belo Horizonte, à Av. Afonso Pena, nº 2.300 - 4º andar.

A priori, nossa proposta é desenvolver pesquisas, consultorias e projetos de capacitação nas áreas de Educação e Saúde, abordando os aspectos culturais, fisiológicos e psicológicos da sexualidade.

Na proposta de Educação Sexual, um dos objetivos é possibilitar ao adolescente a reflexão sobre sua sexualidade, fazendo-o perceber seus próprios valores, distinguindo-os daqueles oferecidos pela mídia. Outro objetivo é fazê-lo sentir-se bem como homem ou mulher, independente de sua orientação sexual.

Neste sentido, o preconceito em relação à orientação homossexual precisou ser colocado em questão, sobretudo com o advento da AIDS.

Esse preconceito não é recente, advém através de séculos e séculos.

Um exemplo disso é o fato da

homossexualidade só ter saído do CID (Código Internacional de Doenças) em 1994, pois, até então, era a patologia 302.0. Portanto, a medicina não pode se propor a curar a homossexualidade, uma vez que ela não é uma doença.

Na Grécia Antiga entendia-se a pederastia como a forma com que os sábios, os ensinadores, "abusavam" sexualmente dos jovens. Mas a pederastia tinha suas leis: os sábios - aqueles que ensinavam a música, as letras, as artes-podiam eleger um jovem, o que se dava muito por sua beleza física, em quem pudessem tocar, encostar o seu pênis. Contudo, isso só poderia ser feito pela frente, olhando o rosto do jovem. Este não tinha o direito de demonstrar que estava gostando e muito menos de ser penetrado. Se ele permitisse ser penetrado, nunca mais poderia ocupar nenhum cargo na Câmara ou de destaque no meio social. Esses jovens podiam ser tocados na idade entre doze e dezoito anos. A partir daí, não tinham mais o "assédio" daqueles professores.

Já a mulher homossexual não era sequer descrita na Grécia Antiga; o lesbianismo não era visto com bons olhos, apesar de que acredita-se que estava presente nas sociedades mais permissíveis.

É difícil elaborar uma estatística quando se pergunta se o número de homossexuais tem aumentado. Como vamos saber se aumentou?

Não é possível identificar o homossexual, a menos que ele próprio afirme. Trejeitos não identificam o homossexual, pois acredita-se que apenas 10% dos homossexuais masculinos apresentem trejeitos afeminados, e só em torno de 5 a 7% das homossexuais femininas têm trejeitos masculinos.

Pesquisas científicas buscaram identificar o homossexual e o transsexual através das formações cerebrais e, recentemente, pela diferenciação no DNA, mas tudo isso só ficou na tentativa, pois não se verificou nenhuma diferença, física ou hormonal, que permitisse fazê-lo.

Embora existam questões orgânicas, tais como deformações ao nível dos cromossomos - que influenciam na sexualidade, não podemos afirmá-las como causa de interferência na orientação sexual, já que estas são patologias extremamente especiais e raras, pois não chegam a representar 0,4%, algumas até 0,8%, das síndromes cromossômicas tais como a de KLINEFELTER, NOOMAN e etc.

Num Congresso de gays e lésbicas, no Rio de Janeiro, uma pesquisa mostrou que 57% dos presentes não davam conhecimento da sua situação para a sociedade e tampouco para suas famílias. Tudo isso torna difícil saber se o número de homossexuais está aumentando ou diminuindo.

Também o hermafroditismo - que é uma má formação congênita que leva o indivíduo a ter caracteres masculinos e femininos - é discutível quando se trata da questão da orientação sexual.

Na verdade, o que devemos fazer enquanto profissionais de saúde e educadores é promover o bem-estar do indivíduo enquanto homem ou mulher; é fazer com que este desfrute de uma vida erótica de qualidade. Refiro-me ao termo "erótico" - Eros, ou seja, que vem através do amor; quando coloca-se o amor a serviço da integração da personalidade.

O que precisamos entender é que não existe diferença entre a resposta sexual do homem e da mulher, quer o estímulo provenha de uma pessoa do mesmo sexo ou do sexo oposto.

Desde que o estímulo seja adequado e/ou leve a pessoa a recordar vivências agradáveis, pode haver o desencadeamento do desejo que, por sua vez, pode

transformar-se em excitação.

É importante diferenciar desejo de excitação. O desejo refere-se ao que, popularmente, denomina-se tesão, vontade, o que nos leva a perceber a possibilidade de proporcionar o prazer. A excitação pode decorrer daí; no homem, manifesta-se pela ereção, na mulher, pela lubrificação. Este prazer poderia resultar em orgasmo, que seria a terceira fase da resposta sexual.

Recordando um pouco as características biológicas, sabe-se que até a quarta ou quinta semana da vida intra-uterina não nos é possível dizer se o embrião é do sexo masculino ou feminino, a não ser através de exames muito específicos.

A partir daí, o mesmo conjunto de terminações nervosas que no homem vai formar a genitália, na mulher vai formar a feminina. Uma das únicas diferenças na questão da sexualidade não é a dos hormônios masculinos ou seja, o androgênio, uma vez que a mulher também o tem, mas sim os hormônios da reprodução que o homem não os tem.

Portanto, como o hormônio do desejo existe em ambos, do ponto de vista biológico, podem ter a mesma intensidade de desejo, o que já não é verdade do ponto de

vista cultural. Pois a cultura afirma que o homem tem mais necessidade sexual que a mulher, o que é um mito.

Se no ventre materno as mensagens que vão propor mudanças são a dos cromossomos, costuma-se dizer que estas, a partir do nascimento, passam a dizer como somos.

A formação da identidade sexual passa por três níveis. O primeiro nível é o biológico, estabelecido ao nascer. A seguir, o nível psicológico, no qual a criança percebe um diferença entre a postura materna e a paterna frente a si mesma.

Se nasce uma menina, a mãe já coloca um lacinho de fita na cabeça da criança; se é um menino o pai fica com o olho arregalado, esperando o "machão". No menino, geralmente, a "atenção" dos pais está voltada para o pênis. Muitas vezes, ao dar banho na criança, o toque da mãe o deixa com ereção e ela pode demonstrar a criança que o "durinho" é que é "bonitinho".

Mas quando se trata de uma menina, passa-se o sabão rapidamente na genitália e, ao término do banho, a primeira peça de roupa que se coloca nela é a calcinha, mesmo que ela esteja com frio.

Essas posturas antagônicas frente aos dois sexos, tornam-se, na verdade, um dos dispositivos norteadores da construção da identidade sexual.

A cobrança de virilidade imposta ao homem desde a mais tenra idade, pode fazer com que circunstâncias de inibição, do jovem ou do adulto o leve a ter uma disfunção eretiva, o que pode ser acompanhado de mais cobranças. Cobra-se ereção como se fora, o documento de identidade, porque se a perde, é como se ele não fosse mais homem, ou pior, é "impotente", e a impotência significa ausência de poder.

O terceiro nível estaria na dimensão social, no qual cada sociedade, na sua representação do que vem a ser um homem e uma mulher, estabelece os papéis aos quais eles devem se enquadrar para que sejam reconhecidos enquanto tais.

Muitas vezes, exige-se que os filhos tenham precocemente as primeiras relações sexuais com o sexo oposto. Se isso for desastroso, ele não vai tornar-se homossexual (não por isso), mas torna-se passível de desenvolver uma heterofobia. De repente, ele pode até achar que é homossexual e assumir esta orientação, podendo ser profundamente infeliz.

Já a menina acontece um processo diferente; ela é "castrada". O discurso que se dirige a ela é: "tira a mão daí!" (da genitália), "isso é sujo, é feio, é indecente, é pecado!". Ela poderia a partir daí desencadear um processo inibitório ao se propor receber carícias genitálicas pelo sexo oposto.

Por que torna-se homossexual, ou torna-se heterossexual, não se consegue explicar o porquê destas escolhas. Porém ninguém deixa de ser homem ou mulher por uma relação homossexual, é muito importante que se dê ciência disso à todos.

Entendemos, erroneamente, que o homossexual tem um comportamento diferente do heterossexual na vida social. Mas, na verdade, o homossexual pensa, gosta do sexo com o qual ele nasceu e age conforme este; apenas tem preferência sexual por pessoas do mesmo sexo.

Já o transexual sente-se incomodado com sua genitália; ele pensa e age como pessoa do sexo oposto. O transsexualismo é considerado uma patologia na medicina, porque há um rejeição da genitália e um desejo em extirpá-la. O transexual quase sempre faz uso de homônio.

O travesti usa roupas do sexo oposto para obter gratificações

sexuais, seja ele hetero ou homo, o que na medicina é também descrito como desvio.

Os travestis estão em maior número, ao contrário do que pensamos, muitos deles mantêm relações heterossexuais.

Em alguns processos de sedução, utiliza-se o travestismo no jogo sexual: eventualmente, em algumas fantasias de casal, o homem veste a calcinha ou o soutien da mulher e a mulher veste roupas de homem. Se esta for a única forma de se ter desejo, ereção ou orgasmo, deve-se levar em consideração este comportamento. Porém, não existe nenhum fator patológico se esta transformação for para exercer atividades artísticas, como agem os transformistas.

Alguns homens nos tem procurado pedindo "socorro": solicitam "uma injeção intra-peniana" para ter ereção e, conseqüentemente, uma relação heterossexual, apenas para mostrar para a turma que não é homossexual.

A nossa ética não nos permite esta atitude; devemos fazê-los entender que a homossexualidade, sendo a sua orientação adequada, ele tem o direito a privacidade e a ser feliz. Do contrário, sua auto-estima pode ser afetada.

A única forma que temos de

amenizar angústias futuras nesta área, está numa abordagem em que se evidencia o afeto, as emoções como peças chave no desenvolvimento psico-sexual saudável, e que elas transcendem a genitalidade.

Do mesmo modo que a família deveria trazer, desde a infância, conceitos sobre a parte biológica da sexualidade, mister se faz também a prevenção a respeito de mitos, tabus e preconceitos.

Finalizando, o que o Ser Humano pode fazer de melhor é captar as virtudes do masculino e do feminino, sem importar-se se é homem ou mulher, pois o mundo de hoje não é mais de oposição, mas de comunicação, de troca, onde deve estar sempre em evidência a AUTO ESTIMA.

*Seminário da Saúde:
"Sexualidade:
A Anatomia é o Destino?"
19/08/97*

Por uma ética na educação à luz da psicanálise

Samyra Assad

Psicóloga, psicanalista, membro da Escola Brasileira de Psicanálise, diretora da Clínica d'ISS

...Se soubessem tudo o que ignoro, saberiam tudo.

Jacques Lacan

Em primeiro lugar, gostaria de colocar o acento deste trabalho não necessariamente na Educação Especial, mas principalmente no quê de especial uma educação supõe, quando se trata de relevar o seu suporte, a saber, o sujeito de sua experiência.

Este sujeito, marcado pela renúncia a um prazer inadiável através do processo de civilização que a Educação por excelência agencia, está ligado a uma dimensão que se constitui como sendo a mais fundamental da experiência humana, qual seja, a dimensão referente ao desejo.

Especial, portanto, na Educação, é nela supor um sujeito. Mais especial ainda se torna a ocasião quando este sujeito se sente interrogado pela sua prática, colocando dessa maneira o seu desejo à prova. E ainda nesse tom especi-

al, brindamos a interlocução da Psicanálise com a Educação: um "tim-tim" em nome da saúde dos seres falantes.

É desta interlocução, quando se aponta a posição do sujeito em relação ao seu desejo, que destacaremos alguns pontos eminentemente éticos, sobre os quais formulamos a hipótese de que a formação do professor poderia ser uma derivação da Psicanálise com crianças. Isto, pelo fato de nos atermos ao sujeito da experiência. Dessa forma, tomaremos como ponto de partida uma orientação que nos faça sustentar a diferença entre saber e conhecimento.

Trabalhar então a questão ética envolvida nisso, passa a ser um dever. E aqui se entenderá como ética algo que vai muito mais além de uma ciência da moral ou da arte de se dirigir uma conduta, tal

como é concebida a sua definição pela filosofia. Trata-se, por outro lado, de algo distinto do ideal de um bem-estar, pois sabemos a partir de Freud, que restam ineducáveis pela civilização alguns impulsos, que sobrevivem no mais íntimo ser, que "esperam" de uma certa forma, a chance de se manifestarem num terreno um tanto quanto opaco, o terreno fantasmático que articula por sua vez e à sua maneira, o sintoma e o desejo pela via da pulsão de morte.

Há portanto, uma impossibilidade em jogo que é inerente aos que ingressam no campo da linguagem, aos que possuem o recurso da fala para se situarem no mundo, cujos momentos da vida estão já escritos em algum lugar. Este lugar, podemos nomeá-lo como sendo o destino. E o destino, "o que já está escrito", nada mais é do que um dos nomes do inconsciente - portanto, o sujeito do inconsciente aí fica sendo não um poeta, mas um poema, que se lê, como já nos dizia Lacan: o inconsciente se refere a um já escrito, e mesmo que você não o saiba, você só pode soletrar este texto que é você mesmo¹.

Pois bem, para dizer da ética sobre a qual nos pautamos, a

referência será o inconsciente - este saber não sabido. E abordando neste sentido a distinção entre saber e conhecimento, vale estendê-la ao reconhecimento de dois campos expressamente heterogêneos - Psicanálise e Educação - , sem com isso significar que não possa aí haver uma interlocução, muito antes pelo contrário. *

Nesse aspecto, interlocução não pode ser equivalente ao "dois em um" como prevê a chamada *psicopedagogia*; o que aliás tem sido atualmente motivo de grandes preocupações e com razão. É por isso que nossa aposta se faz na in-formação permanente do professor, pois seu lugar tem efeitos decisivos sobre a criança e é importante que ele o ocupe efetivamente, que ele se implique em seu ofício. Havemos de ressaltar que o acúmulo de conhecimento não garante a prática com crianças - elas mesmas estão aí para nos dizer disso, quando do inusitado de suas perguntas, suas criações, seus tombos, choros, demandas, sonhos, redação.

Do saber inconsciente, portanto, sobrevém a ética do bem dizer, que não corresponde necessariamente à ética do bem-estar.

1. Saber e conhecimento

O saber não sabido que caracteriza o inconsciente faz, logicamente, advir então, um sujeito suposto ao saber - alguém sabe - que por sua vez é colocado em ação quando uma demanda é endereçada para um outro. Este saber não pode ser encarnado por este outro, por isso ele é suposto. É dessa forma que os significantes latentes do sujeito pertencentes à rede do saber inconsciente se colocam em marcha, e assim uma história pode ser reconstruída. Para isso é preciso que este outro a quem se dirige a demanda saiba não saber. Estamos falando do processo de transferência analítica, cujo dispositivo operador é o sujeito suposto saber. É aí que o analista empresta o seu corpo, na vertente sim do amor, mas do amor ligado ao saber. Atravessada esta etapa, estaremos diante não mais do amor, mas do desejo de saber - momento em que esse Outro é radicalmente destituído, tornando-se um lugar esvaziado. A partir daí chega-se a um ponto sobre o qual não se tem mais nada a pedir, e sim o que saber fazer com o sintoma, esse furo no saber.

Ilustro a importância da distinção entre os dois termos propos-

tos, com o que Freud diz a respeito: *Se o conhecimento acerca do inconsciente fosse tão importante para o paciente, como as pessoas sem experiência de psicanálise imaginam, ouvir conferências ou ler livros seria suficiente para curá-lo. Tais medidas, porém, tem tanta influência sobre os sintomas da doença nervosa, como a distribuição de cardápios numa época de escassez de víveres tem sobre a fome².*

É como se pudéssemos dizer que o saber escapa ao conhecimento e o conhecimento fosse uma ilusão de saber. A estrutura do saber é como tal faltosa - parte-se de um ponto de não-saber para que uma demanda seja feita. O encaminhamento desta demanda é que deve ser distinto.

Se há transferência, por exemplo, na relação pedagógica, isto se deve ao fato de que a criança supõe um saber no professor, mas a rigor esta transferência não se opera, pois nem mesmo se espera que o professor deva fazer emergir os significantes latentes da história do sujeito, através da posição que funciona como causa, tal como se concebe a posição do analista. O professor quer que a criança aprenda o conhecimento que ele se propôs a ensinar. O analista, por outro lado, tenta

escutar a que se propõe o sujeito. Resta saber em que medida o saber psicanalítico pode operar na Educação. Repito: em que medida? *Propor a dialetização do poder e saber, que caracterizam o lugar do professor, constitui um ponto de reflexão para os educadores*³.

É complicado modelar os alunos segundo o ideal do professor, através de uma justaposição imaginária entre o saber e o poder.

Um outro esclarecimento a este respeito encontramos em Catherine Millot, quando na conclusão de seu livro ela diz: *A psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança, para suspender os recalques; no educador, a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que evite o empecilho que consistiria em situar a criança como seu Eu-ideal. (...) O único "progresso" que a experiência psicanalítica nos autoriza esperar é, segundo Freud nos "Estudos sobre a Histeria", a transformação de nossa miséria neurótica em uma infelicidade banal, e a de nossa impotência no reconhecimento do impossível*⁴.

2. Na rede pública de ensino...

Foi curiosa a ocasião na qual nos reunimos com os professores de uma das regionais da prefeitura, para apresentarmos o projeto abcd"ISS, um projeto da Clínica d"ISS que visa a formação do professor, coordenado por quatro setores: pedagogia, psicanálise, fonoaudiologia e pesquisa, cujo tema geral aborda a linguagem, a leitura e a escrita.

Sobressaiu-se uma escuta em relação a uma das falas pronunciadas por uma professora: *meu problema são os meninos!* Poderíamos sublinhar: "meu problema"... As vicissitudes decorrentes desta fala nos impeliriam,, a no mínimo formular uma questão, antes mesmo de nos atermos aos meninos. Por que ela faz dos meninos o seu problema? Ou ainda: por que ela escolheu trabalhar com o que lhe traz problema? E por aí vai, mas não nos sentimos autorizados a fazer qualquer especulação proveniente deste fato. Interessa-nos perceber que uma fala, quando escutada, pode vir a trazer algumas mudanças de posições...

Numa outra ocasião, quando o projeto assumiu a reciclagem dos professores da rede pública mu-

nicipal e estadual em um dos municípios de Minas Gerais, era quase que unânime nos depoimentos, quando questionados sobre a escolha do ofício de ser professor, escutarmos o seguinte: *Eu não tive escolha, fiz o curso de magistério e, como eu não tinha emprego, sendo professora seria a chance de se ganhar um dinheirinho...*

O problema é saber que não escolher também é uma escolha - e se ser professor, educar as crianças, representar a autoridade dos pais for algo a priori "não escolhido", ou exercido por não se ter outra coisa a fazer, é melhor não escolher escolhendo outra coisa! Porque senão, sustentar o que não se escolhe e acreditar que assim o seja, termina sendo falta de educação, para não dizer da falta de algum lugar para fazer valer a sua escolha...

A figura do professor é de fundamental importância na vida de qualquer um. Quem não se lembra de algum professor de sua infância? Quantas e quantas crianças, na fugacidade de um momento qualquer, trocam o nome de suas professoras quando a chamam, pela palavra *mãe* ou quem quer que seja que dispense seus cuidados a ela? Aliás, na minha opinião, ecoa melhor um ato falho do que forçosamente

chamá-las de *tia*... Para quê? Qual a função de se instituir uma universalização a este nível?

É interessante retomar Freud, quando ele faz menção à natureza da importância do professor. Ele se encontrava numa praça e reconheceu no rosto de uma pessoa a figura do seu antigo professor. Em 1913, ele comenta o seguinte: *É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos foram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós, e para muitos, os caminhos das ciências passaram apenas através de nossos professores*⁵. Freud aí lembrava-se da figura de seu professor e não do conteúdo que este lhe passava. O que isto nos faz pensar?

3. Do universal ao particular

Esta é a passagem que em suma sustenta o que chamamos de ética, algo que pretende destacar do universal a singularidade do sujeito, o que é para articular. Aqui vale explorar o campo do

dizer ao fazermos do dito o seu contraponto. Há uma diferença entre o dito e o dizer, e mais especificamente, entre o dito e o querer dizer. Algo não deixa de se fazer ressoar quando se coloca a questão: *mas o que você quer dizer com isso?*... que está dizendo? Se houver, efetivamente, uma resposta para isso, de todo modo, uma suspeita se impõe. É quando o sujeito, por fim, está em questão.

Diga-se, de passagem, que dificilmente todas as pessoas adotam os ditos ou ditados populares e universais numa mesma ocasião, ou deles se apropriam exatamente com o mesmo sentido para dar conta de se exprimirem. O um a um é que conta.

Também nesta perspectiva seria importante determo-nos um pouco mais sobre o ato falho - essa formação do inconsciente, que escapa da fala, que irrompe, que pode até mesmo chegar a se fazer pensar que falou-se errado, ao se trocar um nome pelo outro, ou em outras palavras e a grosso modo, dizer o sim pelo não. É a intenção que aí ganha cena, o que realmente se quer dizer e no entanto é impossível de dizer.

Por outro lado, o que poderíamos transmitir a respeito da mentira das crianças que tanto irritam

os professores (e isso traz consequências na maioria das vezes indesejáveis), se consideramos a efetividade da diferença entre o dito e o dizer?

Num só golpe de início, poderemos lançar mão do paradoxo lógico inerente a esta frase: *eu minto*. Lembramos que a nível do inconsciente o sujeito mente, ou seja, a mentira é a sua maneira de dizer a verdade acerca disso. No Seminário sobre a Ética da Psicanálise, Lacan vem dizer o seguinte: *Mas a defesa, a mutilação que é a do homem, não se constitui somente por substituição, deslocamento, metáfora e tudo que estrutura sua gravitação em relação ao bom objeto. Ela se constitui por algo que tem um nome, e que é, propriamente falando, a mentira sobre o mal*⁶.

Uma outra questão que aqui pode ser colocada em relação à interlocução da Psicanálise na Educação seria saber realmente em que medida essa informação traria efeitos na prática escolar. Parece-me mais contundente apoiarmo-nos numa in-formação permanente, onde não só o conhecimento como o saber que a ele escapa possam selar a intersecção entre a Psicanálise e a Educação, ao situá-la exatamente sobre este ponto do dizer, de

um dizer ético.

Para fechar este ítem, um outro ponto merece ser considerado quando constatamos um pronunciado interesse por parte da maioria dos professores, no que se refere à questão da sexualidade. Não seria inoportuno perguntarmos o que isto quer dizer - como o professor se sente tocado pelo que lhe interessa.

4. Momento de concluir

Na verdade o trabalho de pesquisa que fazemos visa uma operação que incida sobre a indiscriminação dos encaminhamentos provenientes de uma demanda escolar. ... *não devemos perder de vista que os próprios educadores certamente tem avanços a conseguir, dentro da sua área de saber, antes de concluir que a indicação para um psicólogo é a única coisa a se fazer em determinados casos*⁷. Faz-se necessário distinguir o rigor de uma demanda de análise de uma demanda escolar, para que ambos não caiam na banalidade de se mesclarem. Pois, em se tratando da análise, o que estará em jogo do início ao fim é a interpretação, ou seja, isto que *trata-se de colocar no intervalo de uma certa relação entre o escrito e uma intervenção*

*falada que nele se apóia e a ele se refere*⁸. O exercício portanto é totalmente outro.

E a interpretação que o sujeito faz através da resposta ao que o Outro quer, isto é, a resposta que ele dá para o que falta neste Outro, se tornará o pivô das escolhas realizadas caracterizando de uma certa maneira, o seu modo de vida e a sua condição para amar. Algo que sempre o rege sem nunca ter se apresentado efetivamente, que é, nomeadamente, o campo da fantasia. Porém temos que esta resposta é um engodo e conclui-se que não é o Outro e sim o sujeito quem sabe, pois na verdade este Outro não existe no final das contas, nem tampouco é garantia de alguma coisa. É o que levaria o sujeito a uma certa apropriação desse traço que o marcou pelo desejo do Outro: o seu nome próprio.

Uma criança já me dizia: *quando a gente aprende a ler, nunca mais esquece de ler*. Fazer a leitura do que já está escrito - eis a questão que nos concerne.

- ¹ MILLER, J. A. - in *Travail de Lacan sur le Mythe, Lettre Mensuelle, publication de l'École de la Cause Freudienne, Paris, France.*
- ² FREUD, S. - in *Psicanálise Selvagem, v. XI, S.E., Imago ed., p. 211.*
- ³ Livro da I Jornada do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise com crianças, RJ, 29/06/96, p. 14.
- ⁴ MILLOT, C. - in *Freud Antipedagogo, J.Z.E., RJ, p.157.*
- ⁵ FREUD, S. - in *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar, v. XIII, S.E., Imago ed., p. 285.*
- ⁶ LACAN, J. - *O Seminário, Livro 7, A Ética da Psicanálise, J.Z.E., RJ, 1988, p.94*
- ⁷ LAGE, F. O. - in *Algumas Pontuações Clínicas Referentes ao Contexto da Aprendizagem, Boletim n. 4 da Clínica d'ISS, "Psicanálise e Educação", B.H., p. 41.*
- ⁸ LACAN, J. - *O Seminário, Livro 17, O Avesso da Psicanálise, J.Z.E., RJ, 1992, p. 126.*

*Seminário da Saúde e Educação:
"Educação Especial:
Políticas, Avanços e Desafios".
18/09/97*

Escola: para todos?

Ila de Castro Lacerda

Psicóloga, psicanalista

1. Um pouco de história

O sonho da escola para todos ainda está longe de ser realizado. A instauração da escolaridade obrigatória para crianças de todas as classes sociais a partir do final do século passado não assegurou, contudo, a igualdade de oportunidades das crianças nas escolas e o fracasso escolar é hoje um fator que nos certifica disto.

O fracasso escolar é um fenômeno recente surgido a partir da instauração da escolaridade obrigatória e decorrente de mudanças nas relações econômicas, sociais e políticas. Estas mudanças passaram a cobrar novos valores do desenvolvimento humano, entre os quais o êxito social passando pelo êxito do desempenho escolar. As sociedades ocidentais modernas ostentam valores que

constituem ideais, metas e sonhos que todos querem alcançar como o sucesso, o dinheiro, a posse de bens, o poder, a beleza, etc. Frente às dificuldades que os sujeitos passaram a apresentar diante destas pressões sociais, deparamo-nos com a categoria dos excluídos e desvalorizados. No contexto social atual, pode-se dizer que o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso na vida. O sucesso escolar ocupa hoje um lugar muito importante na vida das crianças. Pais, professores e governantes, a valorizam demasiadamente.

Falar de "fracasso escolar" é pois, falar de uma questão muito ampla que possui múltiplas determinações: o contexto social, as condições familiares, o meio em geral, as deficiências sensoriais (surdez ou distúrbio da visão), os

retardos mentais graves, sejam eles derivados de lesões (seqüelas de encefalites, lesões cerebrais neonatais), os distúrbios metabólicos, psicóticos ou derivados de inibição neurótica.

A verdade é que ainda engatinhamos em matéria de educação e ensino desta clientela que foge à "norma", que apresenta condutas desviantes e defasagem em relação às outras crianças que conseguem acompanhar o currículo estipulado pela escola e para as quais a escola tem tido o que oferecer. A escolarização dos "desviantes", permanece pouco explorada. Neste sentido há um enorme campo de pesquisa aberto e que se faz urgente desvendá-lo.

Por hora, delimitaremos nosso enfoque diante da questão do fracasso escolar, falando daquelas crianças tidas, como "débeis", ou portadoras de "distúrbios de comportamento", mas que não possuem nenhuma anomalia lesional ou genética, e que a escola regular tem excluído e ou encaminhado maciçamente para os profissionais e instituições que atuam no campo da saúde mental ou para as escolas especiais.

É preciso que se vá mais fundo nesta questão e que se considere estes encaminhamentos por um

viés de mão dupla, investigando as relações entre os agentes encaminhadores e receptores de demandas em relação a estas crianças e adolescentes. É necessário que se busque as raízes históricas dessa situação que terão o significativo papel de nos alertar quanto aos equívocos e às limitações das soluções propostas e das demandas criadas a partir de uma oferta de serviços às escolas.

A criação da primeira unidade psicopedagógica na cidade de Belo Horizonte ocorreu em 1948, por iniciativa da área médica, que se mostrava preocupada em prevenir futuros problemas psiquiátricos. O Centro Psicopedagógico - (CPP) - foi a primeira instituição pública, tipo clínica de atendimento psicopedagógico, destinada a atender crianças com dificuldades de aprendizagem no estado de Minas Gerais. Seus objetivos eram, então, o de reduzir a taxa de repetência nas escolas, prevenir os desajustes emocionais e problemas psiquiátricos na vida adulto, ou seja desenvolver uma ação profilática na infância.

Segundo Dóris Anita Freire Costa que trata deste assunto em seu livro *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* -, as diretoras das escolas públicas foram várias vezes convocadas para ouvir sobre

os objetivos desta instituição, sobre os serviços e a necessidade de se encaminhar crianças, sobre os futuros problemas que poderiam surgir em decorrência de um não-encaminhamento, etc. O que se deu enfim, segundo a autora, foi um verdadeiro recrutamento. Após algum tempo, as escolas públicas endossaram completamente essa prática, aumentando cada vez mais o número de encaminhamentos para os profissionais que atuam no campo da saúde mental, o que fez com que surgisse a proliferação de clínicas conveniadas com a extinta L.B.A. e de clínicas conveniadas com a rede pública.

Desta rede ampliada de atendimentos podemos extrair inúmeras conseqüências, entre elas, a manutenção de uma velada lógica de exclusões e a transferência de responsabilidades, que coloca contingentes enormes de crianças, adolescentes e pais no eterno circuito de encaminhamentos. Mas, se de início sobravam vagas, se havia uma grande oferta e facilidade para se encaminhar crianças, hoje a situação se inverteu. Há uma lista enorme delas esperando nas filas e, com isto, muitas vezes algumas que de fato precisariam dos atendimentos clínicos e da escola especial, ficam sem

recebê-los. A demanda tornou-se maior que a oferta.

As conseqüências destes modelos de atendimentos e atenção às crianças e adolescentes têm sido trágicas para eles e também para as escolas, pois ao se patologizar o que inclui medicalizar ou psicologizar as dificuldades escolares, tira-se da escola, a responsabilidade de se questionar sobre estas dificuldades e a possibilidade de buscar dentro do próprio espaço escolar as soluções para vencê-las.

A recorrência da pedagogia e outros saberes como a medicina, a sociologia, a lingüística, a antropologia, a psicanálise e outros mais, tem possibilitado as escolas momentos de entaves e retrocessos e por outro lado de avanços e possibilidades. Um dos pontos de retrocesso diz respeito ao uso que os profissionais da educação muitas vezes fazem destes saberes, abraçando-os sem um nível de aprofundamento teórico, que livraria as escolas de cair nos "modismos".

Um destes "modismos" pode ser situado em relação aos chamados "distúrbios de aprendizagem e de comportamento", diagnosticados com maior frequência nas crianças de classes desfavorecidas que frequentam as escolas e os postos

de saúde públicos, clínicas conveniadas e outros serviços. Os termos "distúrbios de aprendizagem e de comportamento" têm sido usados indiscriminadamente, sem que se tenha e que se busque uma clareza dos seus significados e origens.

Ao recorrer ao "Aurélio", pg. 601¹, encontramos a palavra distúrbio traduzida por: 1 - Ato de perturbar; perturbação. 2 - variável indesejada que, se aplicada a um sistema tende a afetar o valor da variável controlada.

Distúrbio então, pode ser entendido como aquilo que "escapa" ao controle, que perturba um sistema.

Do ponto de vista do discurso médico, a palavra distúrbio pode ser traduzida por anormalidade patológica, por alteração violenta na ordem natural. A expressão "distúrbio de aprendizagem ou de comportamento", tem sido utilizada dentro das escolas para traduzir anomalias patológicas por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem ou do comportamento. As escolas então, usam a seguinte lógica para chegar a esta generalização: se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem, da escrita e do comportamento, será que a criança que não

aprende a ler e escrever não teria uma doença neurológica?

Curiosamente, pesquisas recentes realizadas na rede municipal de saúde de Belo Horizonte - 1994, nos comprovam que a maior parte das crianças encaminhadas à saúde mental possuem entre 7 e 10 anos e cursam a 1ª série inicial. Dos agentes encaminhadores, a escola ocupa o primeiro lugar. Pergunto: o que foi interrompido se mal começou o processo de alfabetização e socialização da criança na escola? Os problemas são comentados colocados do lado da criança, já que a escola não se refere hora nenhuma, aos distúrbios do processo ensino-aprendizagem empreendido por ela.

Sabe-se também o quanto a escola é reprodutora da sociedade.

Magda Soares², partindo de um sugestivo título do capítulo 2 - Fracasso da/na escola - contido em seu livro *Linguagem e Escola - uma perspectiva social* - analisa a vergonhosa precariedade da situação da educação no Brasil e das escolas públicas em geral. Afirma ela: "não há escola para todos, e a escola que existe é, antes, contra o povo que para o povo"- pg. 9. Segundo a autora, "a repetência - isto é, a não apren-

dizagem - e a evasão - isto é, o abandono da escola - explicam esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada pirâmide educacional brasileira" - pg. 9.

Maria Helena Souza Patto - 1990³ localiza a origem da Psicologia no Brasil, por volta do início deste século. Os primeiros médicos e psicólogos que passaram a atuar ativamente por volta de 1930, na formação dos profissionais da educação, foram formados na época em que as teorias racistas, em suas formulações brasileiras, esboçavam os primeiros retratos psicológicos do brasileiro, que tinham como pano de fundo, os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca. Preconceitos enraizados profundamente na psicologia, quando ainda hoje, nos defrontamos com atribuições de patologias e de debilidade mental à criança brasileira, quando se toma por medida padrão, referenciais de testes europeus e americanos.

Pierre Bruno⁴ situa as raízes da expressão "debilidade mental", criada por Dupré em 1909, que estende ao mental uma qualificação até então reservada ao físico. O aparecimento desta expressão remonta a um contexto histórico de crescimento do imperialismo fran-

cês, uma fase de extensão qualitativamente nova do sistema escolar, ocorrida nas colônias francesas, subsidiadas por uma ideologia de missão civilizadora e de cunho racista. A psicotécnica nascente nesta época vai dar à noção de debilidade mental uma base mensurável em termos de déficit em relação a uma competência intelectual estabelecida como estatisticamente normal.

Anny Cordié⁵ - 1993 - faz uma crítica ao conceito de debilidade. Segundo ela: "As crianças ditas 'débeis leves' são crianças escolarizadas que não têm nenhuma anomalia nem lesional nem genética". A debilidade segundo esta autora, atribuída às inibições neuróticas originada da qualidade das trocas da criança com sua mãe e com seu meio, têm causado a essas crianças uma etiqueta pejorativa além de serem fonte de numerosos mal entendidos e de uma segregação inaceitável.

O uso inadequado que as escolas geralmente fazem de teorias como a da psicanálise que postula a existência de uma subjetividade da criança o que conseqüentemente aponta para a questão das diferenças individuais, são utilizadas muitas vezes, não para se trabalhar com elas, mas para simplesmente justificar seu fracasso,

pois é ela que apresenta problemas emocionais e familiares que interferem e bloqueiam a aprendizagem, ou que impossibilitam sua permanência na escola. O emocional na escola, é sempre referido ao que a criança traz de suas relações familiares. Nesse sentido caberia perguntar: e o emocional vivenciado nas relações dentro da escola, este também não bloqueia?

Lacan inova, pois anula toda definição deficitária da debilidade mental para encontrar aí um mal-estar fundamental do sujeito quanto ao saber; o débil teme antes de tudo se tornar conhecedor e esta resistência é exercida às vezes de forma "genial". A possibilidade que se abre aqui é de se dar à criança débil seu estatuto de sujeito depositário de significantes parentais e médicos que o identificam "débil", quer esta debilidade seja devida a um acidente orgânico, quer a uma psicogênese, a questão preliminar é então a de estudar as incidências sobre o sujeito dado como débil, de seu posicionamento na estrutura familiar. Na escola, a criança recém saída do circuito familiar faz sintoma como resposta e sutura da divisão do sujeito que se opera na castração. A escola passa do estatuto de vilã para o

lugar privilegiado da denúncia do sujeito dos percalços do seu ser. Insisto: o que a escola tem feito com os sintomas da criança? Como a escola tem tratado as tão faladas "diferenças individuais"?

Foi então, a partir de uma experiência muito íntima com a escola regular pública e particular e também com as escolas especiais, que fui aos poucos evoluindo na compreensão da realidade destas escolas e das relações tecidas entre as escolas regulares e as especiais.

O que se verifica nos encaminhamentos das crianças feitas pelas escolas regulares para as escolas especiais é uma insistência aos mesmos jargões: "crianças com distúrbios de aprendizagem e ou comportamento". No que tange à escola que encaminha observa-se que das prováveis causas originadas pelas suas próprias práticas pedagógicas, nada se diz... As escolas regulares não se reconhecem aí... o que fazem é simplesmente separar o joio do trigo: as crianças em situação de fracasso são para as escolas especiais e para os profissionais que atuam no campo da saúde mental, e as escolas regulares são para as crianças ditas "normais". O mal-estar originado das diferenças não lhes dizem respeito, não

lhes têm merecido o devido respeito ...estranhas crianças... As escolas regulares em geral continuam a estranhar o que possuem de mais familiar em suas entranhas... o fracasso escolar...

Atualmente, trabalho no Colégio José de Alencar Rogêdo, situado na cidade de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola particular e regular, que possui uma proposta bastante interessante e viável no que se refere à educação. O aluno do Rogêdo vem normalmente encaminhado pelas escolas tradicionais ou por profissionais (psicólogos, neurologistas, psiquiatras, psicopedagogos), com história de "fracasso escolar e ou distúrbios de comportamento".

Ele nos chega profundamente atingido em seu ser, com sua autoestima baixa e auto imagem distorcida, sofrendo graves inibições de aprendizagem, apresentando comportamento agressivo, dispersivo, hiperativo e muitas vezes em depressão - vem bastante defasado em relação à idade padrão estabelecida pelas escolas regulares, para se cursar cada série.

O resultado de todo o investimento que a escola faz a favor deste aluno, pode ser sentido ao longo do processo dele na escola. Crianças e adolescentes tidos

como "débeis" ou de "disciplina difícil", concluem o 2º grau nesta escola e têm tido acesso em grande número às universidades e cursos profissionalizantes.

Gostaria de enfatizar alguns pontos que considero importantes em relação ao trabalho do psicólogo na escola. De modo geral, as instituições escolares apresentam muita resistência à presença do psicólogo. Por ser um campo relativamente novo, considero que ainda não está bastante claro o lugar do psicólogo na escola. No meu próprio caso, sendo ainda psicanalista, o desafio torna-se maior pois transita-se em dois dos três campos que Freud considerou como impossíveis (psicanalisar, educar e governar).

Se claro está a ineficiência e a falta de recursos que as escolas apresentam ao lidar com as demandas emocionais que o aluno lhes traz, poderíamos pensar então, se este movimento de exclusão não poderia ser contornado através da presença do psicólogo ou do psicanalista na escola, na medida em que estes profissionais sustentassem a escuta que parece faltar em relação a este aspecto, possibilitando assim, as retificações possíveis da escola frente a este aluno e do aluno frente à escola. Considero também que,

além da possibilidade da formação de uma equipe multidisciplinar o investimento na formação permanente do educador seria de importância crucial para a reversão deste quadro.

É sabido que a velocidade da produção de conhecimentos neste século foi galopante. "Os conhecimentos da humanidade se reciclam a cada seis anos" diz o químico José Atilio Vanin, vice diretor da Fuvest, organizadora de alguns dos mais importantes vestibulares do país⁶. Entendo que não adianta a escola atualizar conteúdos e não se atualizar em termos do saber e dos conhecimentos produzidos no campo da educação. Em decorrência disso, observa-se dentro da escola, movimentos de resistência por parte dos profissionais que se encontram mais estacionados emperando muitas vezes o trabalho dos mais investidos. Fernando Becker⁷ - 1997, afirma: "a mudança de concepção epistemológica do professor, superando o empirismo e o apriorismo, torna-se condição fundamental para a sua prática pedagógica".

Levando mais a sério Foucault, considero que todos estes esforços deveriam ser mobilizados a partir da escola maternal possibilitando desta forma mudanças es-

truturais na dinâmica escolar. Muitas vezes identificamos no discurso familiar a origem remota do processo do fracasso escolar. Dizem eles: "Desde o maternal, a escola me chama, mas ele foi passando de ano até que não deu mais para a escola continuar com ele". Outras vezes, se escuta: "Não sei o que houve. Ele era bom até o ano passado, quando se tornou muito desinteressado...". Retomo Lacan uma vez mais, quando vemos evidenciado que o lugar privilegiado da escola enquanto depositária das denúncias que o sujeito faz dos percalços do seu ser.

Desta forma entendo, que o campo de atuação do psicólogo ou do psicanalista está situado na escuta da demanda emocional que aluno traz para a escola.

2. Mas, o que faz e o que pode um psicólogo e psicanalista na educação?

Ao constatar os efeitos geradores de neurose exercidos pela ação educativa, Freud, por algum tempo, nutriu esperanças de que se a psicanálise esclarecesse à pedagogia sobre o funcionamento profilático em relação às neuroses.

Muitas tentativas frustradas de reformas pedagógicas inspiradas na psicanálise evidenciaram a ineficácia desta fusão. Nenhum método pedagógico pode poupar à criança de vivenciar conflitos psíquicos, pois a existência do complexo de Édipo remete o sujeito à castração e portando à incompletude.

É preciso ficar claro que não existe pedagogia analítica, até porque o educador jamais poderia ocupar, frente ao educando, o lugar de educador e o de analista.

Para Catherine Millot⁸, a psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança para suspender os recalques; no educador, a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que ele evite o empecilho que consistiria em situar a criança, como seu *Eu-ideal*".

Entretanto, enfatiza esta autora, existe algo da psicanálise na qual a educação poderia se inspirar: a ética fundada na lúcida apreensão da realidade e na desmistificação da função do ideal.

Enquanto psicóloga e psicanalista o meu trabalho tem-se

objetivado na busca de ouvir as mensagens que as crianças e adolescentes nos emitem através do processo escolar e que, de alguma forma, não correspondem aos ideais sociais, escolares ou familiares. Entender as dificuldades cristalizadas pela pressão social, escolar ou familiar enquanto um sintoma, uma forma que a criança e o adolescente encontra para expressar sua discordância a estas imposições. Diante disto, aquilo que de forma apressada pode ser julgado como uma doença ou problema, nada mais é do que uma reação aos padrões sociais, escolares ou familiares pré-estabelecidos. Maria Helena Souza Patto enfatiza a necessidade de se ouvir, de ouvir muito e bem a criança na escola, como o caminho mais promissor para a reversão dos estigmas de que são depositárias. Escutar e trabalhar com as diferenças é então o maior desafio.

Em *A Microfísica do Poder - Foucault*⁹ - 1979 - aponta para a possibilidade de se quebrar a radicalidade da rede de poder que atravessa a escola, diz ele: "Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do

sistema de ensino". A relação pedagógica, segundo Foucault, é constituída de três instâncias: o ato de ensinar, o ato de aprender e o ato de fiscalizar, que intermedia os dois primeiros. A fiscalização tem por objetivo reprimir e penalizar para que se produza um efeito de aprendizagem. Contabiliza-se as infrações, as obediências, as más notas, as atitudes, a limpeza, etc. A punição estabelece na escola o limite que separa o normal do anormal. Os anormais serão os que não se conformam às regras da disciplina. A escola disciplina o corpo, o espaço, o tempo, os conteúdos, faz calar as dificuldades... categoriza e exclui...

Ao se fechar em concepções teóricas que atualizam a separação de classes, ao atualizar em seu seio tantas práticas de onipotência e de poder, a escola enquanto mediadora entre o sujeito e a cultura, enfraquece o sujeito que ajuda a produzir. Ao levá-lo a uma adaptação gerenciada pelas práticas da disciplina e do autoritarismo, impede que o sujeito possa se perguntar pelos próprios erros e conflitos inerentes a todo processo de construção de conhecimento.

Não é de surpreender a dificuldade que certas crianças apresentam ao escrever ou desenhar

numa folha em branco, pois diante da possibilidade de se inscreverem como sujeitos, de deixar aparecer suas singularidades elas se inibem, sentem medo de expressar suas fragilidades e erros, pois sabem muito bem como a escola vai lidar com eles principalmente se não fizerem o que for do agrado de quem avalia seus trabalhos.

Em seu texto - "De objeto a sujeito - a criança entre o desvio e a diferença" - Jacques Akerman¹⁰ enfatiza: "A rigor, a criança não existe fora do discurso sobre o que dela se espera. O que em princípio favorece a lógica de exclusões, posto que o que não está previsto, o que é surpresa deve ser colocado à margem, ou seja, fora da normalidade".

Intervir nas mudanças do social, seja na escola, no consultório ou em outras instituições é também uma tarefa pontual que envolve tecedura.

Sabe-se que para se desmontar os velhos sistemas de referências não basta somente mudar os discursos. A passagem do discurso à prática, depende da construção da experiência abrindo-se desta forma, um campo de invenções, de afetos, de desejos e de vínculos humanos.

A psicanálise deu-se conta de que a criança é um sujeito por inteiro e que as representações da infância incidem sobre a clínica, sobre a escolaridade e sobre as políticas de atendimento a ela.

Ouvir as crianças e intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que as legitima. Retificar as demandas, discutir a escola regular e a especial. Auxiliar a escola a tecer uma rede de relações mais justas e éticas entre ela e a criança, para que a escola seja de fato para todos.

Desta forma, temos diante de nós, psicólogos e psicanalistas, a possibilidade de um novo fazer que muito pode contribuir na construção da cidadania.

¹ Buarque de Holanda, Aurélio F e J. EM.M - editores - Novo Dicionário Aurélio - R.J. Editora Nova Fronteira SA, 2ª edição - 1986.

² Soares Magda, Linguagem e escola - uma perspectiva social - pg 8,9,10 - 11ª edição - ed. Ática - 1994, SP.

³ Patto, Maria Helena Souza - A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia - S.P. - T.A. Queiroz Reimpressão, 1993 - (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, Vol.6)

⁴ Bruno, Pierre - Sobre a debilidade mental - Ornitar? - Revista do Campo Freudiano nº 37 - Abril - Junho - 1986 - pg. 38 a 6.

⁵ Cordié, Anny - Os atrasados não existem - Psicanálise da criança com fracasso escolar - pg. 12 - Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord - Porto Alegre - Artes Médicas, 1996.

⁶ Revista Veja - Artigo - Navegando num mar de profissões - Izalco Sardenberg e Karinna Pastore - pg. 48 - 20 de agosto de 1997.

⁷ Becker, Fernando - A construção do professor - Revista Dois Pontos - Vol. 4 - nº 30 - Jan-Fev/97 - pg.6 - Revista do Grupo Pitágoras.

⁸ Millot, Catherine - Freud Antipedagogo - RR.J. - Jorge Zahar Editor Ltda. - pg. 156-157 - 1987.

⁹ Foucault, Michel - A Microfísica do Poder - Trad. Roberto machado - R.J. - Edições Graal - pg. 72 - 1979.

¹⁰ Akerman, Jacques - Texto: "De objeto a sujeito - a criança entre o desvio e a diferença"- Apresentado por ocasião da jornada de trabalho do centro psicopedagógico da FHEMIG - MG - (1994).

Referências Bibliográficas

- AKERMAN, Jacques - Texto: *De objeto a sujeito - a criança entre o desvio e a diferença* - Apresentado por ocasião da Jornada de Trabalho do Centro Psicopedagógico da FHEMIG - MG - 1994.
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio F e J.E.M.M. - editores - *Novo Dicionário Aurélio* - RJ - Editora Nova Fronteira SA - 2ª edição - 1986.
- BRANDÃO, Zaia - org. *Democratização do Ensino: meta ou mito?* - RJ - Francisco Alves, 1979.
- BRUNO, Pierre - *Sobre a Debilidade Mental - Ornica?* - Revista do Campo Freudiano - n° 37 - Abril - Junho - 1986.
- CORDIÉ, Anny - *Os atrasados não existem - psicanálise de crianças com fracasso escolar* - Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord - Porto Alegre - Artes Médicas, 1996.
- COSTA, Doris Anita F - *Fracasso escolar - diferença ou deficiência* - Porto Alegre - Kuarup Editora - 1993.
- FOUCAULT, Michel - *A Microfísica do Poder* - Trad. Roberto machado - Rio de Janeiro - Edições Graal - 1979.
- FREUD, Sigmund - *Inibição, sintoma e angústia* - 1925 - E.S.B. - Vol XX - RJ. Imago - 1990.
- ___ - *O mal-estar na civilização* - 1930. E.S.B. - Vol. XXI - R.J. - Imago - 1990.
- ___ - *Observações sobre o amor transferencial* - 1915 - E.S.B. - Vol. XII - R.J. - Imago - 1990.
- LACAN, Jacques - *Duas notas sobre a criança - Ornica?* - Revista do Campo Freudiano - n° 37 - Abril - Junho - 1986.
- LACERDA, Ila - *A escola que temos: dos métodos de confinamento e engorda - (Como fazer render mais porcos, galinhas e crianças)* - Publicação do Fórum de Atenção à Saúde Mental da Criança e do Adolescente dos Distritos Sanitários Centro-Sul e Leste - B.H. n° 1 - Agosto/1994.
- MANONNI, Maud - *Educação Impossível* - S.P. - Francisco Alves - 1977.
- ___ - *A Criança retardada e a mãe.* R.J. - Martins Fontes Editora Ltda. - 1985.
- MEZAN, Renato - *Freud: a trama dos conceitos* - S.P. Perspectiva - 1981.

MILLOT, Catherine - *Freud o anti-pedagogo*. R.J. - Jorge Zahar Editor Ltda. 1987.

PATTO, Maria Helena Souza - org. *Introdução à Psicologia Escolar*. - São Paulo, Queroz - 1991.

— - *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* - S.P. - T.A. Queroz Reimpressão, 1993 (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, Vol. 6).

REVERBEL, Carmem Maria F - *Desinstitucionalização - a construção da cidadania e a produção de singularidade* - Brasília - Revista Psicologia, Ciência e Profissão - Ano 16 - nº 1 - 1996.

SALLES, Bernardette C. - *A diferença do Rogêdo está...* - B.H. - Artigo publicado no jornal Rogêdo em Ação - Órgão oficial de informação do Colégio José de Alencar Rogêdo - Ano 1 - nº 2 - Novembro 1996.

SENA, Maria das Graças - *A concepção de sintoma no discurso pedagógico*. Publicação do Fórum de Atenção à Saúde mental da Criança e do Adolescente dos Distritos Sanitários Centro-Sul e Leste - B.H. - nº 1 - Agosto/1994.

SOARES, Magda - *Linguagem e escola - uma perspectiva social*

- S.P. - 11ª edição - ed. Ática - 1994.

ZIMMERMANN, Vera B. - *A contribuição da psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem* - S.P. - Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Vol. 14 - nº 4 - 1995.

*Seminário da Saúde e Educação:
"Educação Especial:
Políticas, Avanços e Desafios".
18/09/97*

Desaprender a disciplina e aprender o quê?

Contribuições da esquizo-análise. Notas para uma discussão

Raquel Corrêa Ferreira

Psicóloga

Ultimamente, tem-se voltado a falar muito em disciplina escolar (vários livros lançados, sendo que só a Summus, lançou dois em um mês) (1)(2). Outro tema central hoje, na discussão social em geral, e na escolar, em particular, é o da silêncio - que se alastra como uma epidemia, segundo o modelo epidemiológico ("Folha de S.Paulo" - Mais - 22/9/96) (3); na escola hoje, muito professores, diretores, etc, e alunos preocupam-se, embora ajudando a alastrar tal epidemia. E, finalmente, um outro tema corrente, e que preocupa muitos, já há algum tempo, é o individualismo; a revista "Magazin Littéraire" de julho - agosto de 96, (4) aborda-o como tema central desse número, no sentido de mostrar no individualismo uma ética do cuidado, implícita e explícita em filósofos vá-

rios ao longo da história, o cuidado de si e o cuidado do outro, e tirá-lo do meio do egoísmo e da falta de compromisso. A "Folha de S. Paulo", 3/11/96 - Mais - denuncia "a queda do ideal de "pursuit of happiness", que enfrenta o egoísmo generalizado, a pobreza, o racismo"... (5)

Grandes preocupações hoje, a violência, o desrespeito, o egoísmo, a falta de compromisso de solidariedade na sociedade em geral, ou nas escolas especificamente; e a "disciplina" como uma das possíveis saídas - pelo menos é a conexão de algumas pedagogias. Depois do *laissez-faire* total dos anos 60/70, de Summerhill e outras escolas, com consequências muito criticadas, e depois, de um outro lado diferente, o das experiências tão pouco divulgadas da Pedagogia Institucional, volta-se à

disciplina, com estranhas conexões com os temas que estamos abordando.

Estas são questões que vou tentar entrecruzar; mas preciso, ainda, para, realizar tal tarefa, de definições da pedagogia hoje, em relação às funções da escola:

- 1) transmissão de conhecimentos - os conteúdos existentes hoje no saber, à nossa disposição;
- 2) transmissão de formas de ser no mundo.

Começemos pela análise etimológica, que nos dá interessantes luzes; analisemos primeiro o que é DISCIPLINA, já que ela é uma das propostas vigentes, tanto para se atingir as funções de escola, como de ultrapassar os problemas atuais; proponho uma vista d'olhos pelo sentido etimológico das palavras DISCIPLINA e APRENDIZAGEM, para compreendermos a que vêm. A raiz de DISCÍPULO e DISCIPLINA é Dek do indo-europeu -adquirir, DISCI - de DICĒRE (do latim -aprender); o sentido é conduzir na acepção popular, - e a palavra DISCÍPULO tem o sentido de: pessoa que segue e recebe ensinamentos de um mestre, segue o que foi dito. DISCIPLINA - é conjunto de leis; obediência; ciência; relação de subordinação; regime de ordem imposta ou consentida. No

séc. 12 (1120) o sentido era de "massacre e instrumento de flagelação"; em 1355 era de "châtiment" = castigo. O sentido de educação, aparece no séc. 13, e no séc. 16 o de disciplina militar. Já APRENDIZAGEM surge em 1899, vindo de aprender - apañhar, aprender; adquirir conhecimentos, os já acumulados. Se juntarmos as duas palavras teremos apreender, adquirir, apreender conhecimentos já acumulados + com massacre, castigo, obediência, com regime de ordem imposta ou consentida. Contradição. E mais: se tomamos as funções propostas pela escola, temos novas contradições à vista (ou coerências, dependendo do que se queira passar). O transmitir formas de ser no mundo via imposição?

Ora, de "massacre" e "castigo" até regime de ordem imposta, não se saiu muito do lugar (ordens com dor, ordens sem dor, impostas por alguém); quando introduziu-se, a seguir a "ordem contida", fica a dúvida: a palavra do outro continua vindo, anterior ao consentimento; o aluno assente, após a imposição da escola de suas formas de trabalho e "disciplina". Disciplina leva implícito o imposto o instituído, o achatamento, o massacre de desejo, da vontade própria, e principalmente, do par-

tilhar da proposta e da decisão. Aprender algo – é, então, o aprender; mas teria-se que apreender métodos ou relações de imposição e disciplina (vestir os silícios). Por que não, apreender os conteúdos e as formas, via relações de troca e montagem conjuntas, a fim de que esse método seja apreendido e se perpetue na sociedade?

Por outro lado, percebo que no uso atual da palavra DISCIPLINA, passa-se muito constantemente o sentido de "método", "método de trabalho", "planejamento" ou organização = metodologia.

Parece, pois, que o que se quer dizer, muitas vezes, em nome da palavra disciplina, é uma outra coisa, que não o seu sentido etimológico mais antigo – é método de trabalho. Mas, apesar disso, quando se funciona no dia-a-dia, faz-se simultaneamente, um ATO de imposição ou de "vestir os silícios" sem discussão dos próprios métodos, conteúdos, etc. O que se quer pois? Imposição? Acordo? Método? Geralmente, propõe-se disciplina – silêncio, obediência; outras vezes, propõe-se fazer o trabalho numa certa sequência e organização, nunca negociadas, mas impostas pelos estabelecimentos; e ainda, outras vezes, usa-se como métodos e meto-

dologias. Nem *laissez-faire*, nem, imposição; parece que o que se procura ao falar em método, ao falar em formação de conteúdos e da personalidade, e nos problemas de hoje, é numa forma de trabalhar conjunta; é o que deduzo, do muito que tenho ouvido, ao trabalhar em organizações com intervenções institucionais. Estou falando de um caminhar conjunto, em que se monte com os próprios alunos, os métodos de trabalho propícios a cada tarefa e aos conteúdos, herança da humanidade; e em que se discuta a própria questão da importância do aprender-se essa "forma conjunta" de funcionar em sociedade.

A Esquizo-Análise de Deleuze e Guattari, vem com uma proposta, de dentro de uma filosofia imanentista, que pode contribuir a estas reflexões e a estas ações que já estão ocorrendo, de procura de novos métodos de se trabalhar na escola.

Vou colocar 3 propostas básicas da Esquizo-análise sucintamente (para nossa discussão superior) e como nos podem servir:

1º – os fluxos - milhares de fluxos ou intensidades fluem permanentemente de todas as partículas do universo e de todas as partículas do ser humano, (do corpo, do pensar, do sentir, do perceber,

do memorizar, etc., etc.); ao encontrar-se, esses fluxos geram acontecimentos (Fuganti - os estóicos)(6); essa é a superfície de produção para Deleuze e Guattari, onde o desejo - produção já é o próprio encontro ao mesmo tempo que os produz.

2º - o grupal, a Autogestão, a Auto-Análise - os encontros levam-nos a uma consequência: proporcionar o grupal, para que os encontros se produzam; e se produzam com todos juntos, num mesmo nível - e em auto-gestão - decidindo juntos: como os acontecimentos gerados podem ser inovadores no sentido de um bom encontro, (aquele que acrescenta) (Espinosa)(7), ou podem ser maus encontros, (que desagregam e destroem), exige-se um permanente alerta, via a Auto-Análise do grupo gesto dos acontecimentos, ou seja, um constante analisar-se o que se produziu e se registrou (nomeou) e, um permanente replanejar, refazer, reavaliar, etc. - é uma proposta de vida constante: - agrupar-se, produzir em Auto-Gestão e a seguir, Auto-Análise. Esta proposta é a de: - uma ética do prazer do fluir em encontro, do prazer da produção; e de uma estética - importância do belo, na produção de vida.

É importante voltarmos à ques-

tão da auto-gestão e frisarmos que a auto-gestão só o é, se todos estão no mesmo plano, no sentido do poder para decidir em TUDO; e não falsas auto-gestões, como já o denunciavam Guilherm e Bourdet em 1975(8). Diziam, então, que faz-se muita co-gestão nas empresas; nunca auto-gestão, pois, há sempre, muita coisa já decidida, a priori, pelos escalões superiores, do salário ao capital, do horário à tarefa.

No caminho que estamos tomando, de ver o método de trabalho conjunto numa escola (em vez da disciplina) - do diretor ao aluno - temos um método que se monta, se inventa a cada momento; a auto-gestão e a co-gestão podem responder a esse anseio por métodos diferentes que levem ao agir-se junto, que percebo em muitas falas de professores, diretores, coordenadores de ensino, etc., etc. Se tudo não é possível de ser decidido junto, numa escola, muita coisa o é. A auto-gestão de Deleuze e Guattari propõe a ampliação do junto - conversar junto sobre tudo, sobre todas as atividades da escola, o que não é comum. É isto que vai propiciar um pensar sobre o próprio JUNTO, o agir JUNTO, de dentro das maiores controvérsias e contradições, o aprender a ser solidário, a produzir com o outro, sem violência

diante da discordância. A vida é tecida dessas contradições e oposições. As próprias teorias que explicam a vida são muitas vezes opostas; o que não impede que se sentem todos juntos e decidam ações conjuntas para que se possa viver numa sociedade alterada por todos. É aí que os individualismos se evaporam, e também a violência.

À pergunta do início – desprender o que? – respondo – : de aprender o medo do reunir, o medo do discutir, o medo do estar junto, o medo do fazer acordos, o individualismo atroz e egoísta, a falta de compromisso, as "disciplinas" sem sentido, a falta de crítica, o poder do imposto, a violência. "De cima" não temos encontro; com o "de cima" não se aprende solidariedade, compromisso. Com o "de cima" mantém-se a postura tão difundida, "o que está em cima vai resolver por mim" "e eu, se subir, vou ter que resolver para os outros". O "de cima" é acionador de rebeldias; portanto, a indisciplina, já é um emergente e analisador da relação superior-inferior, do poder ilícito concentrado e expropriador de potência. As indisciplinas denunciam as violências institucionais.

Aprender o que? A reunir-se, a avaliar grupalmente, a propor-se

tarefas; aprender a escolher a cada momento/tarefa, o que fazer e quem vai coordená-la, e após o término dessa tarefa, desmontar o grupo-tarefa, e escolher novo chefe para nova tarefa; estar aprendendo a perceber as capacitações diversas de cada um, e adequadas ou não a cada tarefa; o oposto de poder-concentração – capacidade permanente.

Aprender, também, a troca entre TODOS os profissionais, ao se planejar uma tarefa e ao executá-la. Profissionais de diferentes áreas dificilmente conversam JUNTOS, quanto mais planejar e agir juntos; várias visões diferentes podem abrir portas fantásticas. E o que é principal – abrir solidariedade. A multidisciplinariedade em funcionamento.

A Auto-gestão não significa nem falsas concordâncias, nem falsas exposições, nem falsas igualdades; significa o expor JUNTO as DIFERENÇAS e exatamente por causa desse MÉTODO chegar-se a decisões de conjunto, criativas e necessárias a esse grupo, nesse momento.

A Auto-análise significa o ser capaz de enfrentar as resistências de reunir-se e de aprender (Pichón já o havia denunciado desde os anos 40). (9) – por que não nos reunimos? por que funcionamos

dessa tal forma?

Sintetizando pois, não creio que a disciplina como imposição, sacrifício, etc., ou mesmo consenso, seja o que vai nos ajudar a enfrentar a violência, o individualismo nem a chegar à meta de formar pessoas solidárias co-participantes, compromissadas. A auto-gestão e a auto-análise são dois grandes proporcionadores de mudanças, quando procura-se um método novo, que seja capaz de produzir novos seres humanos – o próprio método já é o compromisso; e só se aprende o que se vive e se faz. E, coisa linda e difícil, pois não é fácil introduzir alterações no instituído, a escola, ensinando o reunir ou seja, ensinando e proporcionando novas formas de se relacionar, de ser no mundo.

Referências Bibliográficas

- 1- Júlio Groppa Aquino – Confrontos na Sala de Aula – Summus Ed.
- 2- Júlio Groppa Aquino - Org. Indisciplinada na Escola - Summus Ed.
- 3- Caderno MAIS – Folha de São Paulo – 22/9/96.
- 4- Magazin Littéraire - Julho - Ag. 1996.
- 5- Caderno MAIS - Folha de São Paulo - 3/11/96.
- 6- Fuganti - in SaudeLoucura nº 2 - Hucitec.
- 7- Gilles Deleuze - Espinosa e os Signos - Ed. Rés.
- 8- A. Guilherm e Y. Bourdest - Autogestão: uma mudança radical - Zahar.
- 9- P. Rivière – O Processo Grupal - Ed. Martins Fontes.
- 10- Felix Guattari - Mecropolíticas - Cartografias do Desejo - Vozes.

*Seminário da Educação:
"Romper Limites:
Ousadia ou Indisciplina?"
novembro/96*

Romper limites: ousadia ou indisciplina?

Catarina Silva Santos e Marília Botelho

Psicólogas, psicanalistas, membros do
GREP - Grupos de Estudos Psicanalíticos

Limites, disciplina, indisciplina...

*Seria esta uma questão ou imposição pelo
"Outro" ou uma construção do sujeito?*

Buscando uma definição mais precisa do termo disciplina, recorreremos ao Novo Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: "*regime de ordem imposta ou livremente consentida: ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar): relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; observância de preceitos ou normas: submissão a um regulamento*". Logo de início nos chamam a atenção os significantes *submissão, cumprimento de ordem e imposição*, que deixam sempre o sujeito sem uma possibilidade de escolha e, portanto, excluído.

Para discorrermos sobre o tema **disciplina e indisciplina**, enfocaremos o desejo, que é o objeto de trabalho da psicanálise. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui como *sujeito desejante*

em duas vertentes, a da alienação e a da separação. Na primeira, o sujeito se aliena no desejo do "Outro", ou seja, ele faz o que imagina que o "Outro" quer dele. Na segunda, ele tem um pensamento próprio, emergindo, então, como *sujeito desejante*. Usaremos aqui esse referencial, alienação/separação, para trabalharmos o tema disciplina e indisciplina.

No nascimento, o desamparo inicial da criança convoca o "Outro". Quando a criança chora e grita, ela faz um apelo a esse "Outro", que podemos entender aqui como o adulto que cuida dessa criança e que tenta traduzir o que falta a ela naquele momento. Logo, sendo o desejo da criança nomeado por esse adulto, vê-se que pode ocorrer um mal entendido, pois a tradução nem sempre corresponde à necessidade da

criança. Esse mal entendido continua pela vida afora.

Uma professora do terceiro período da pré-escola contou-nos recentemente, que o estudo dos índios e seus costumes despertou grande interesse nas crianças, porque viram que os índios não usam vestimenta. Começaram a rir dos desenhos que faziam. Uns com risos dissimulados, outros rindo alto, andavam pela sala para ver como os colegas estavam desenhando. Um deles não sabia como desenhar os "mamás". O colega foi ensinar como fazer.

Nesse relato, o que podemos observar é que, enquanto a professora falava de uma coisa, o interesse da criança estava voltado para outro – no caso, a sexualidade. A possibilidade ou não de a criança expressar esse desejo vai depender de quem "escuta", de quem ocupa o lugar de "Outro".

Suponhamos que aquela professora fosse uma pessoa rígida, que não tivesse um conhecimento e/ou uma condição pessoal de entender a curiosidade daquelas crianças. Provavelmente iria considerar o fato como indisciplina. No entanto, é na curiosidade infantil que está a base de toda pesquisa científica!

A escola também não costuma

fazer essa "escuta". Se fizermos um paralelo da escola com a família, poderemos ver que o mal entendido continua. A escola vai definindo para o aluno as necessidades dele, impondo as regras e os procedimentos, sem considerar se ela também o atende.

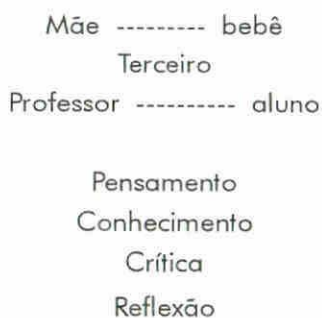
Com a aquisição da linguagem, a criança começa a expressar o que deseja, numa primeira tentativa de separação da mãe. Sendo esse momento coincidente com o controle dos esfíncteres, a criança tenta controlar a situação, colocando esse "Outro", o adulto, à sua mercê. É quando, por exemplo, a mãe tem a expectativa de que a criança não use mais a fralda. Algumas vezes, faz exatamente o oposto do que imagina que é esperado dela. De qualquer forma, é nesse interjogo de relações, nesse jogo de poder, onde ora o controle é do adulto, ora da criança, que vai ocorrendo esse processo de alienação e separação.

Na relação professor/aluno, esse jogo de poder também é freqüentemente observado. Muitas vezes, o professor reclama que o aluno o desafia dentro da sala. O professor, por outro lado, também responde de forma desafiadora, levando a situação a uma dualidade tal que ou se ganha ou se perde. Ao final, na maioria das

vezes, o aluno é quem vai para fora da sala, mas ocorre também o contrário: o aluno se nega a sair, então o professor sai. Impera a lógica da exclusão: ou um ou outro.

Retomando a temática inicial, podemos nos perguntar: disciplina ou indisciplina de quem? Do aluno ou do professor?

Existem, no entanto, os professores que conseguem dar um direcionamento diferente para esse tipo de situação. Como no romance familiar, onde a mãe possibilita a entrada do terceiro para cortar a relação dual e colocar uma nova ordem, uma lei, na relação mãe e filho, o professor utiliza o conhecimento, a reflexão, a crítica para sair desse imaginário, dessa relação dual. Dessa forma, então, exercerá a função de "terceiro".



Podemos ver um exemplo real disso, quando a professora de uma classe de alfabetização soli-

citou aos alunos que recortassem palavras iniciadas pela letra "a". Uma aluna apresentou a palavra "arabólica", afirmando que não havia cortado letra alguma. A professora, ao perceber a tentativa da menina de enganá-la, disse que não conhecia essa palavra e questionou: será que ela existe? Neste momento, convidou-a a pesquisar no dicionário.

A professora poderia ter confrontado com a aluna, o que fecharia a questão de forma autoritária. No entanto, ela conseguiu com sua atitude sair dessa relação dual, desse imaginário e apontar uma análise da situação. Provavelmente, essa criança estava repetindo na escola a mesma relação que tem na família. A professora, então, apontou para uma nova forma de relação não só com o "Outro", como também com o objeto de conhecimento. Impera aqui a lógica da inclusão.

Ouvimos sempre os professores dizerem que precisariam de espaço para trabalhar a disciplina e que o serviço pedagógico é que seria o responsável por essas questões. Temos que lembrar, no entanto, que é na relação cotidiana com o adulto que a criança ou adolescente irá se apropriando da lei, tanto no sentido de normas e procedimentos, quanto da questão da ética e da moralidade.

É no dia-a-dia, na rotina da sala de aula, que vai havendo esta construção. Neste sentido, os conteúdos de português, matemática, ciências e os demais podem dar uma nova ordenação às atitudes do sujeito.

A questão da disciplina nos remete ao posicionamento que o sujeito tem diante da lei. Lei esta que é instaurada a partir do momento em que o sujeito é inserido na cultura e isso ocorre quando o terceiro corta a relação simbiótica que o filho tinha com a mãe. Esta criança, a partir de então, tem a possibilidade de sair do círculo familiar fechado e de se relacionar com outras famílias, com os colegas e professores na escola.

Este posicionamento diante da lei pode ocorrer pautado em 3 lógicas, o que Lacan denominou de Vel da alienação. Há uma primeira lógica que ele chama de Vel exaustivo: "*Eu vou para lá ou para cá*", uma escolha tem de ser feita, uma exclui a outra, ou o sujeito transgredir ou se submete à lei. Numa segunda lógica: "*não importa a escolha, tanto faz*", é indiferente, dá na mesma, o sujeito fica numa posição de apatia. Na terceira lógica, "*nem isso nem aquilo*", é um terceiro posicionamento, que abrange parte de um parte de outro, mas não é ne-

nhum dos dois. Nesta há uma perda de ambas as partes, como numa interseção de dois conjuntos.

É comum ouvirmos em reuniões com os professores sobre a dificuldade que eles têm de lidar com uma norma que é colocada pela escola, como, por exemplo, não usar boné durante as aulas. Alguns professores concordam com a norma e procuram segui-la, outros se mostram indiferentes, mas não se expressam na reunião, dizendo que para eles tanto faz. Portanto, deixam o aluno burlar a lei. O aluno, por outro lado, pauta-se mais no que o professor faz do que no que ele fala.

No exemplo seguinte, fica nítida a transgressão do aluno à norma e a necessidade que o mesmo tem de que o professor faça cumprí-la, isto é, o "desejo da lei". Diante da proibição de chupar bala, chicletes e comer durante as aulas, uma aluna levava caixas inteiras de bombons, distribuía entre os colegas e oferecia à professora. A professora tinha que chamar sua atenção, lembrá-la da norma, até o ponto em que desistiu de fazer cumprí-la, percebendo, depois, que a aluna parou de levar bombons.

Neste caso, a professora não sustentou uma lei em que ela própria não acreditava. Para ela, im-

perava a segunda lógica, ou seja, "tanto faz". A aluna, no entanto, estava na primeira lógica: escolheu transgredir a lei. Podemos perceber que, quando o sujeito transgride, ele busca o confronto, o ganhar ou perder. Sente-se o dono da lei. Vê-se aqui a lógica da exclusão da relação dual.

É na relação com o "Outro" que é possível ao sujeito sair da posição alienante e separar-se. Nesta alienação, ele deseja a lei para transgredi-la ou submeter-se. O sujeito se aliena no desejo do "Outro" para não correr o risco de perder o seu amor.

Não podemos correr o risco de achar que é no consenso, na decisão da maioria que está a solução. É justamente no saber lidar com a diferença. Alienação/separação é um processo dinâmico, que exige um trabalho constante no sentido de reflexão e de análise, pois, ora se está alienado no "Outro", ora se está separado desse "Outro".

Temos visto algumas escolas e professores que conseguem fazer um trabalho de construção com os alunos, ou seja, dão possibilidades, realmente, de os alunos se colocarem e têm uma escuta diferenciada, recorrendo, por exemplo, a assembléia e debates ou convidando o aluno a se expor.

Parece que a escola busca um

aluno ideal. É necessário, no entanto, trabalharmos com o aluno real, assim como também com o professor real. Não podemos esperar do professor uma analista, um terapeuta e nem do aluno aquela criança dócil, dependendo, infantil de outrora, ou seja a criança perfeita. Temos que trabalhar nossos vínculos cotidianos e, principalmente, a maneira com nos posicionamos perante o outro.

Referências Bibliográficas

- FERREIRA. Aurélio Buarque de Hollanda - Novo Dicionário da Língua Portuguesa - RJ - Nova Fronteira.
- AQUINO. Júlio Groppa - Relação professor - aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo. Sumus. 1996.
- LACAN. Jacques - O Seminário - Livro 11 - s 4 conceitos fundamentais da Psicanálise - RJ - Jorge Zahar Editor. 1985.
- FREUD. Sigmund - Projeto para uma psicologia científica. 1985. In ESB. v. L RJ Imago. 1987.

*Seminário da Educação:
"Romper Limites:
Ousadia ou Indisciplina?"
novembro/96*

Psicólogo na escola: pra quê?(II)

Maria Cristina Fellet Guimarães

Psicóloga, professora da UFMG

Quando, durante as reuniões de preparação para esse Fórum, escolhi trabalhar com esse tema, tinha em mente o artigo que acabara de escrever com uma outra psicóloga e amiga, a Rita de Cássia Vieira. Trata-se de um texto que pretende esclarecer para a escola as possíveis funções que um psicólogo pode desenvolver nessa instituição e que, também, se propõe a identificar alguns dos motivos que levam a escola, ainda hoje, a desconhecer tais funções.

Ao preparar a palestra, ocorreu-me que eu poderia tratar da pergunta: *Psicólogo na escola: pra quê?*, imaginando que esta poderia além de estar sendo elaborada pela própria escola, pelos pais, professores e técnicos educacionais, poderia também ser uma questão para os alunos de Psico-

logia e para os próprios psicólogos. O tempo é curto pra tantas questões, mas, como o debate já existe, quem sabe, essa nossa conversa possa acrescentar algo a ele?

Assim, quando o aluno de Psicologia pergunta: *"Psicólogo na escola: pra quê?"*, ele não acredita que um psicólogo tenha muita coisa a fazer fora de um consultório. Pois foi para isso que escolheu o curso e, é isso que, precisamente, lhe é ensinado. No cotidiano, tenho presenciado, de frente, a resistência a esse tema de estudo, porém tenho acompanhado alunos que não somente "abrem os seus corações, como as suas mentes" para essa área, como também fazem dela a sua opção profissional.

Já o psicólogo formado, aquele que, muitas vezes, nem estudou

o assunto em seu curso de graduação, costuma menosprezar o colega que trabalha com a área da educação, pois como a propaganda é realmente a alma do negócio, o status da psicologia clínica tem sido maior do que o status da área organizacional, que por sua vez também fica na frente da psicologia educacional. Algo como um inconsciente coletivo da classe. Nada é à toa. Estudos evidenciam que, embora a Psicologia tenha a sua origem estreitamente ligada à educação, houve uma escolha pela separação do que era próximo à ação pedagógica, e, em contrapartida, uma maior aproximação do modelo médico. Porém, nem mesmo com o advento das abordagens sócio-históricas, onde a Psicologia Social ganhou um espaço significativo na formação e atuação do psicólogo, isto serviu de alerta para o psicólogo, para que este reconhecesse na educação, no trabalho em escolas, creches etc, elementos básicos dessa nova e desejável óptica.

Continuando a via crucis da ignorância, no bom sentido da palavra, ou seja, o desconhecimento de algo, muitas vezes encoberto por inúmeros preconceitos, tenho presenciado professores e alunos em geral se pergun-

tando: psicólogo na escola: pra quê? Os professores estão certos de que não precisam desse profissional, quem precisa são os seus alunos, às vezes até uma turma inteira, que por sua vez diz: "Aqui ninguém é doido".

Lembro-me de que, certa vez, quando realizava uma intervenção numa escola pública de Belo Horizonte, optamos, os meus estagiários e eu, por pedir aos alunos, professores, corpo técnico, administrativo e demais funcionários da escola que respondessem a um questionário contendo itens que pudessem fornecer um diagnóstico da "comunidade pela comunidade", ou seja, a percepção que cada um desses sub-grupos tinha do cotidiano da escola. Qual não foi a nossa surpresa quando alguns professores, de posse do questionário, concluíam: "Isso é pros alunos, né? Nós, professores não precisamos responder não, não é?"

E o que acontece quando a própria escola, na figura de seus dirigentes, pergunta: "Psicólogo na escola: pra quê?" É com um outro exemplo que gostaria de responder a esta questão. Estávamos, o CRP-04 e eu, realizando uma pesquisa sobre o perfil do psicólogo escolar em Belo Horizonte. Para isso, precisávamos

entrar em contato com a escola para perguntarmos se ali havia um psicólogo para, então, contactá-lo. Certamente, pelo já exposto e por muito mais, ainda encontramos poucos companheiros, psicólogos nas escolas. Assim, quando nos respondiam que naquela escola não havia um psicólogo, imediatamente corrigiam a lacuna, dizendo que, sempre que necessário, encaminhavam os seus alunos-problemas para algum psicólogo clínico de sua confiança. Fica claro que a maioria das escolas também desconhece as possíveis funções de um psicólogo escolar.

Uma regra que pode ser confirmada pelo psicólogo que se dedica à educação é a de que, quanto mais baixo o nível de escolaridade, maior é a demanda pelo psicólogo escolar e, melhor para a escola que tem esse profissional no seu quadro técnico, pois é no infantil e nas primeiras séries do 1º grau que o "marketing" da escola cuida de promover a figura do psicólogo. Que lugar paradoxal é esse que ocupa o psicólogo na escola? Ao mesmo tempo, que ele pode representar uma figura carismática, que até mesmo eleva o nível de qualidade de algum projeto de ensino, deve também significar a "cura" rápida para certos males,

a maioria bem antigos. Porém, na maioria dos casos, ele não deve mexer nem alterar quase nada na escola, pois parte-se da premissa de que as coisas com os adultos da escola vão muito bem, isso é, seus métodos, programas, sua filosofia de trabalho, sistema de avaliação etc. E se o aluno não aparece, isso é lá com o Édipo dele...

Fica evidente que as demais áreas da Psicologia, ou mal ou bem, já têm o seu fazer reconhecido e delimitado no contexto de seu trabalho. Já a Psicologia Escolar, precisa ainda se debruçar, numa árdua e criativa tarefa na qual, ao investigar a demanda de uma dada instituição, possa, a partir daí, promover que a própria escola se reconheça nos projetos subsequentes de intervenção, levando-se em conta o respeito pelo seu processo histórico e, mediando as rupturas que se fizerem necessárias.

O psicólogo no seu cotidiano, dentro de uma instituição escolar, vai delimitando as suas competências e limitações. Aliás, é essa a sua grande mensagem para a escola: a de contribuir para a promoção de um processo ensino-aprendizagem de homens em constante formação, incluindo aí o próprio psicólogo, homens que

ao tomarem conhecimento de sua cultura, possam se sentir, desde sempre, verdadeiros cidadãos.

Para concluir, gostaria de lembrar que o conceito de educação é bem mais amplo do que aquele que costumamos pensar, quando nos referimos à escola. Ali, se aprende, além dos conteúdos curriculares, as relações interpessoais, as projeções de vida, enfim, toda a construção de confiança, de auto-estima, de inventividade e de compromisso social... ou não.

É por essas e por outras razões que considero ser esse um espaço, por excelência, para o psicólogo atuar com sua escuta, olhar e fazer específicos, aliados a uma parceria com os demais educadores, pais e professores, construindo um trabalho que, além de possível, é extremamente necessário nesse nosso Brasil de Deus.

*Fórum da Educação:
"Psicologia da Educação...
de quem?"
07/06/97*

Pré-vestibulando: um desafio para o psicólogo

Carolina Barra de Oliveira

Psicóloga

Quando me solicitaram a apresentar o trabalho de psicologia no Pré-Vestibular, comecei a refletir como viria abordar teoricamente o assunto. Refleti nas palavras; Pré-Vestibular - aluno - professor - família e psicologia Pré-Vestibular a palavra indica Pré = antes. Vestibular = concurso. Como o aluno vivencia este momento tão importante?

O papel do professor numa sala de 100 a 200 alunos. E a família como atua? Aí surge a psicologia que visa a ajudar as pessoas em seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

Pré-vestibulando vivencia este momento de maneira conflituosa; os problemas da adolescência ainda estão em evidência; ele se vê forçado a tomar decisões e assumir responsabilidades, por

exemplo; escolher uma profissão, adquirir novos hábitos de estudo, morar longe da família, lidar com uma cobrança sua e da família de passar no vestibular.

No jovem, há lutos pelo passado perdido, há fobias pelo futuro desejado ou imposto por objetos internos. Entram em conflito diferentes sentimentos:

- luto pela dependência (proteção) com a qual até então contou;

- desejo de independência - sentimentos prospectivos sem luto, medo das consequências dessa independência. Há alívio e luto por não ser criança. Há desejo de ser adulto (profissional) e medo de tornar-se adulto (assumir o que escolheu e também sua vida).

O jovem procura e tem o contato com a realidade e a aquisição

de uma verdade, que o levará a redefinir seus ideais. Há uma quase entrada na posição depressiva, é uma defesa contra nela cair.

O professor deverá ser compreensivo, organizado, colocando limites, sendo humano e passando para os alunos não só o conteúdo das matérias, exigido para o vestibular, mas também segurança, apoio e otimismo para que o aluno tenha um modelo que norteie suas expectativas nesse momento. Em que o aluno vivencia um alto nível de ansiedade que predispõe à desorganizações condutuais, tais como hipercinésia, condutas anti-sociais, somatizações, dispersões etc.

- Dificuldades na incorporação da aprendizagem das matérias, face a ansiedade;

- Fuga ao fracasso, como as manifestações de mudar de profissão escolhida, entre outras;

- Vivências de dano narcisístico, auto-estima baixa, auto-conceito depreciativo, bem como sentimentos de exclusão e de diferenciação;

- Manifestações depressivas, caracterizadas por apatia e falta de motivação.

Não é por mero acaso que os alunos apresentam estas características, uma vez que interagem em um ambiente com alto nível

de expectativas e cobranças em relação ao seu desempenho escolar (passar no vestibular, ingressar numa faculdade).

Percebemos que o impacto potencial da influência da família, como do grupo de colegas, aumenta significativamente. O afeto de pais entre filhos assume uma importância maior. Pela qualidade de seus relacionamentos com o jovem, eles (os pais) continuarão a passar-lhe confiança e segurança nesse momento importante. Ele pode beneficiar-se com as perspectivas e experiências de aprendizagem fornecidas pelos pais e colegas, sem ficar excessivamente dependente de alguns deles ou se deixar perturbar indevidamente pelas divergências entre pais e colegas.

O jovem, que conquista mais auto-confiança (principalmente devido às práticas educativas empregadas), que age por si próprio poderá descobrir que seus colegas se agrupam ao seu redor como se fossem uma "fonte de força".

Vivemos numa sociedade em transformação cujos valores estão em rápida transição, mobilizando muita insegurança nos pais e nos educadores, e cujo processo educacional se desenvolve num contexto sócio-cultural em que os pró-

prios educadores jamais experimentaram.

A psicologia é um conjunto de ações educativas que encaminha a:

- facilitar a análise da problemática do vestibular;

- fornecer instrumentos para interação (lidar com a situação);

Tendo em vista as normas, valores, crenças, interesses e necessidades dos alunos.

Processo de Ensino Aprendizagem

Como estudar, levando em conta a experiência - reflexão - conceitualização - interiorização - ação.

Orientação de Estudo: É um trabalho de grande importância, uma vez que a maioria dos alunos não tem o hábito de estudar. Em virtude disso, o curso (referente à orientação) busca favorecer o auto-conhecimento, promovendo a compreensão do que é aprendizagem, assim, como os seus elementos, seus processos e os fatores que interferem nessa aprendizagem efetiva.

- estabelece um método de estudo para as disciplinas, em geral, e para as específicas, a partir da organização do horário de tra-

balho e do conhecimento de técnicas de estudo.

- desenvolve atividades que favoreça a aplicação dos métodos e técnicas aprendidas.

Adaptação do Aluno: os alunos que deixam suas cidades no interior e vêm estudar na cidade grande, especialmente os que saem de casa pela primeira vez, necessitam de um contato com os alunos que se encontram na mesma situação. É primordial esse contato, para que o aluno possa adaptar-se mais rápido ao novo ambiente. O conhecimento de novos valores permite também que o aluno se posicione melhor diante da nova realidade em que se encontra.

Orientação Vocacional: na sociedade moderna, extremamente dinâmica, as profissões são as mais variadas e o mercado de trabalho está em constante mutação. Daí, a necessidade de uma escolha profissional consciente como condição de engajamento na nossa sociedade e de crescimento e realização pessoal. Como disse Vinícius de Moraes: "A vida é a arte de encontrar, embora haja tantos desencontros pela vida". Pensamos como o poeta.

É preciso encontrar as coisas certas na vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. As-

sim, a escolha de uma profissão também é arte de um encontro porque a profissão só adquire vida, quando lhe emprestamos a nossa vida para a realização de nossas metas. Assim, o processo é feito através de técnicas específicas, colocando o aluno em contato com as profissões, esclarecendo a importância de escolher uma profissão, mas ressaltando que os fatores emocionais e sociais poderão, muitas vezes, implicar escolha equívoca.

Atendimento Individual: busca atender os alunos em situações especiais que colocam, em jogo, o potencial para atingir os objetivos esperados. Assim, há casos de depressões, angústias, ansiedades etc.

Orientação Vital: Consiste no trabalho com técnicas de relaxamento, argila, tintas dinâmicas e outras atividades que envolvam as artes plásticas; tem como objetivo central restabelecer a vitalidade do aluno e trabalhar suas emoções e ansiedades, ou seja, tentando fazer com o que o aluno saiba lidar com as suas emoções.

Preparação Psicológica para o vestibular: Essa preparação é feita em grupos e visa a trabalhar a ansiedade que acompanha os alunos nos dias que antecedem ao vestibular.

A problemática do pré-vestibulando vem se iluminando à medida que progredem os conhecimentos de *psicologia - dinâmica* (Clínica principalmente) *da psicologia educacional, de psicologia social*, da maior compreensão psicológica dinâmica por parte da equipe de profissionais que atuam num pré-vestibular, ajudando, assim, o pré-vestibulando a viver esta etapa com menos conflitos.

Na tentativa de amenizar a jornada, nem sempre prazerosa a que é submetido um estudante na sua jornada rumo ao vestibular, o Pré-Vestibular Pitágoras vem tentando, por meio de novos paradigmas, buscar a maneira mais adequada de responder às demandas dos alunos.

*Fórum da Educação:
"Psicologia da Educação...
de quem?"
07/06/97*

Psicologia + pedagogia = psicopedagogia ?

Nelita de Lourdes Freitas

Psicóloga, formada pela PUC, atua em clínica psicológica e psicopedagógica. Consultora de escolas e diretora cultural do NUMEP/ABPP

A pergunta traz em si a necessidade de uma reflexão sobre a prática, teoria e formação do psicopedagogo. Para falar hoje com vocês optei por uma linguagem informal, ela é a marca de um processo: da construção de um pensamento, do ato de refletir, partindo da própria prática e da nascente teoria psicopedagógica.

Primeiramente, faz-se necessário retomar o conceito de Psicopedagogia; tomo-o emprestado da psicopedagoga argentina Alicia Fernández. Segundo ela, a psicopedagogia cuida do ato de aprender assim como a Psicanálise cuida do sujeito desejante e a Epistemologia Genética do sujeito cognoscente. Para melhor compreensão dessa definição e discutirmos a posição da psicopedagogia enquanto prática, área

de pesquisa e teoria, faz-se necessário conversarmos um pouco sobre a história da prática psicopedagógica.

A psicopedagogia prática originou-se e começou a se desenvolver em meio à impotência da pedagogia, da medicina (neurologia/psiquiatria) e da psicologia clínica, em particular da psicanálise, face ao fracasso escolar.

O primeiro modelo de averiguação e trabalho dos problemas de aprendizagem e fracasso escolar foi apresentado pela neurologia e pela psiquiatria. As crianças que não acompanhavam seus iguais foram diagnosticadas como anormais já que qualquer dificuldade escolar ou de aprendizagem era fruto de lesão ou anomalia orgânica.

Ao lidar com esses problemas, a medicina buscou apoio na Psi-

canálise, incorporando suas noções, de modo que o conceito de fracasso escolar, apoiado nas anomalias genéticas, passa a ser o de uma psicologia clínica contaminada pela neurologia e psiquiatria. Os problemas infantis, quer de ordem afetiva quer escolar, são depositados no ambiente sócio-familiar.

Abro um parêntesis para registrar um dado significativo apontado por Íris Barbosa Goulart: os profissionais da área médica tiveram papel preponderante na introdução da Psicologia no Brasil; nossos primeiros professores, em sua maioria, foram médicos com formação em neurologia, psiquiatria e psicopatologia.

Retornando à questão do fracasso escolar, paralela à atuação da medicina e da psicologia clínica segue a pedagogia fortemente marcada pelos ideais escolanovistas. "A proposta inicial do escolanovismo era enfatizar a necessidade de uma pedagogia coerente com a natureza humana. Os processos individuais da aprendizagem interessavam somente na medida em que facilitavam uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas".

Entretanto a proposta inicial,

que teve o mérito de criar um nova complementaridade entre a pedagogia e a psicologia acabou pendendo para a redução psicológica nas explicações dos problemas de aprendizagem."

A verdade é que, diante do fracasso das três áreas de conhecimento comentadas, introduziu-se a psicopedagogia ou, antes, o trabalho de reeducação psicopedagógica, ainda alicerçado numa concepção patologizante, considerando a criança com problemas escolares como portadora de disfunções psiconeurológicas, mentais ou psicológicas. Era um trabalho unicamente voltado para a correção do erro; este não teria lugar no processo de aprendizagem. Se o erro precisava ser corrigido, a falta deveria, compensatoriamente, ser tamponada e quaisquer sintomas urgentemente suprimidos.

Por volta de meados da década de 80, a psicopedagogia incorporou vários outros conhecimentos além da psicologia: foram a Antropologia, a Sociologia, a Linguística e a psicolinguística. Desde então, psicopedagogos como Visca, Sara Paín, a já mencionada Alicia Fernández, Maria Lúcia Weiss têm realizado pesquisas e apresentado trabalhos que nos permitem elaborar uma teo-

ria da prática psicopedagógica.

Ainda na década de 80, em São Paulo, iniciaram-se os primeiros cursos de especialização e pós-graduação "lato sensu". Portanto, a prática psicopedagógica, é compartilhada por profissionais dessas duas áreas, havendo, muitas vezes, confusões de papéis e discussões informais acerca da competência de atuação de cada um, tanto no trabalho diagnóstico, quanto no terapêutico. Outrossim, as duas áreas se enriquecem e complementam. Desse modo, seria necessária a realização de dois cursos de graduação? Sendo assim, estaria formado o psicopedagogo? Não sendo, se faria imperativo criar outro curso de graduação?

Significativo hoje é que psicólogos e pedagogos estamos atuando na área, trabalhando a mesma questão: o ato de aprender, suas possibilidades e, eventuais, ou não, dificuldades. Por outro lado, percebemos nossas formações como incompletas e deficientes face às necessidades e especificidades da psicopedagogia. Quando, há quase dez anos atrás, iniciei minha prática, o fiz voltada para a psicoterapia infantil, acreditava que bastaria esse tipo de intervenção para chegar às questões ligadas aos transtor-

nos de aprendizagem. Percebia no entanto que faltava algo mais. Não havia, na época, nenhum dos cursos de especialização de que dispomos atualmente. Comecei a buscar livros da área; eram poucos, daí o apoio em Piaget, Vigotski, Luria, Cagliari, Emília Ferreiro e A. Teberosky e na discussão com outros colegas e em supervisão. Percebi então que em alguns casos bastava a ação psicoterapêutica, em outros a questão de aprendizagem aprisionava o sujeito impossibilitando o prazer de conhecer. Daí surgir a articulação entre os elementos afetivos, cognitivos e pedagógicos, privilegiando os vínculos que o sujeito estabelece com o ato de aprender, com o conhecimento, com a escola e com o professor ou outro "ensinante". O trabalho não mais privilegiava esse ou aquele aspecto no aprendiz com dificuldade de aprendizagem, mas sua relação (afeto) com o "ensinante" e com o conhecimento intermediado por este. Paralelamente, clínica e instituição escolar não poderiam permanecer divorciadas; entram em cena a psicologia escolar e a psicologia de grupo, noções de dinâmica, grupo operativo e psicodrama foram colocados a serviço da psicopedagogia. Fim da dualidade ensinar-aprender, entrada no mundo

da construção de uma nova relação que permite a alegria de aprender a aprender?

Muito falta ao pedagogo que, diante da angústia e da necessidade de superar os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar, busca a psicopedagogia. Desta mesma forma, nós psicólogos nos angustiamos e atuamos de maneira diversa, mas sempre complementar face à pedagogia. Vê-se, desse modo, a riqueza de uma atuação conjunta, por vezes trabalhando com o mesmo aprendiz, mas sempre juntos, em supervisão, estudo de caso e grupos de estudo. Isto é, ao mesmo tempo, um imperativo e um desafio que permitem o crescimento e a consolidação da psicopedagogia enquanto prática clínica e institucional.

*Fórum da Educação:
"Psicologia da Educação...
de quem?
07/06/97*

Psicologia, contos de fadas e literatura

Teuler de Oliveira Reis

Psicólogo, psicanalista, trabalha no pré-vestibular do Colégio Pitágoras

Uma das tarefas mais importantes dos pais e educadores, nos dias de hoje, é despertar o desejo da criança pela escola, fazer da escola um lugar de revelação, um lugar onde ela busque entrar em contato com a realidade, de forma criativa e estimulante. Essa tarefa às vezes se torna bastante difícil, quando o mundo fora da escola parece despertar com mais emoção e entusiasmo seu desejo.

As crianças encontram, nas novelas, nos filmes, nos computadores, internet, videocassete etc., acesso a um mundo de símbolos e significados que as deixam fascinadas. O que acontece como reflexo desse distanciamento é o desinteresse pela escola. Assim, o lugar da escola fica destituído de investimento. A escola vira uma obrigação.

Hoje podemos perceber a es-

cola repensando essas questões e indo em busca desse desinvestimento, no sentido de mostrar às crianças os valores da leitura e a importância da escrita. É preciso despertar nelas o desejo de estar na escola, mas como? O que podemos fazer para que a escola seja novamente um lugar idealizado pela criança; uma troca satisfatória? Bartolomeu Queirós, em " Ler, escrever e fazer conta de cabeça ", nos diz:

" Um pesar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a von-

tade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava”.

Acredito ser possível estabelecer uma nova relação criança-escola; e para alcançar este objetivo devemos nos apossar de determinados conhecimentos que são fundamentais para uma nova posição. Exemplo disso é compreender a verdadeira função de ler e escrever, muitas vezes considerada de forma errônea.

Segundo Bartolomeu *“ Não se escreve para comprovar o domínio de uma técnica ou para expressar o entendimento de determinadas regras. Escreve-se ao ter o que dizer. Do mesmo modo, não se lê para praticar a aprendizagem do alfabeto. Lê-se para tomar posse do já desnudado pelo homem, para ampliar os limites, para apropriar-se da fragilidade, para recuar as fronteiras. Lê-se para somar-se e escreve-se para dividir-se....Ensinar a ler e escrever é confirmar a capacidade inventiva do sujeito, é reconhecer a sua vivência perceptiva diante do mundo, é implicá-lo na experiência do outro”*.

Por outro lado, é preciso o educador ter um conhecimento sobre o desenvolvimento emocional das crianças, as fases do desenvolvimento, os conflitos e ambivalências. A criança que chega à escola pode, tendo em vista o lugar que ocupa em seu conflito edípico, sentir-se rejeitada pelos pais e tomar a escola como um castigo, ou como uma forma de punição. Durante uma palestra, numa escola primária, uma professora me relatou que um aluno se escondia sempre atrás da porta e que era preciso convidá-lo para se assentar, caso contrário ele permanecia imóvel. No momento em que falei do complexo de Édipo, ela imediatamente contou que esse aluno, essa criança, fora diversas vezes espancada pelos pais, como forma de se verem livres, para terem relações sexuais. Podemos pensar como se sente uma criança a quem é negada a participação numa relação em sua própria casa, e aqui eu chamo atenção para o fato de que ela não pensa em termos de relações sexuais. A criança deseja tomar o lugar do pai, mas ao mesmo tempo ela não quer imaginar o que realmente implica ser marido e pai; ser o pai significaria ficar fora o dia inteiro para trabalhar, significa ficar longe da mãe. A criança não quer isso, a

fantasia edípica é uma situação em que o menino e a mãe nunca se separam, por um momento sequer. Assim, podemos de certa forma entender o comportamento dessa criança em sua sala de aula.

Problemas como esses são relatados a todo instante pelos professores. Entretanto, na maioria das vezes, há carência de profissionais, psicólogos, psicopedagogos, treinados para atender a essas demandas. Na maioria dos casos não existe qualquer assistência, e os recursos são poucos. É nesse sentido que acredito ser possível resgatar os contos de fadas nas escolas.

Os contos de fadas, durante toda a história da humanidade, vêm desempenhando um papel fundamental na vida das crianças, tanto no aspecto emocional quanto no intelectual. No entanto, houve um tempo em que os contos de fadas foram considerados por pais e educadores como falsos e cheios de crueldade. Caindo em esquecimento, foram desprezados e acabaram banidos, sob a alegação de irreais e selvagens. Sabemos, porém, que tais considerações se restringem apenas a determinadas regiões. Nas sociedades africanas, por exemplo, o conto sempre foi e continua sendo o principal meio de transmis-

são de conhecimentos. Na França, no século XVIII, para amenizar a pobreza, a fome, o medo, os camponeses contavam histórias em torno das lareiras, nas noites longas de inverno. Os contos não só alimentavam a imaginação e a fantasia daquelas crianças, como também davam sugestões em formas simbólicas de como lidar com suas questões mais importantes. As crianças podiam, a partir deles, formar conceitos de origem e propósitos do mundo.

Hoje podemos recorrer a vários mestres da literatura para percebermos a importância dos contos em suas trajetórias. Graciliano Ramos, em seu livro *Infância*, conta que, quando teve a infeliz idéia de abrir um desses folhetos de papel ordinário, seu pai tentou avivar sua curiosidade, valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Disse ainda que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Graciliano nos conta que isso pareceu absurdo, que os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ele nos conta a seguir toda a luta de seu pai para alfabetizá-lo. Segundo ele, iniciara a escravidão imposta arditamente. Aos nove anos era quase analfabeto. Seu pai já havia desistido da tarefa,

tornara-se indiferente com ele . Numa noite, depois do café, seu pai lhe manda buscar um livro e determina que ele principie a leitura. Ele, apavorado, na esperança de que alguém interrompesse , começa a leitura. Mastigando as palavras, gaguejando, repisando linhas, ele alcança o fim da página, sem ouvir gritos. Seu pai, no meio do capítulo, pergunta se ele estava compreendendo o que lia. Explicou que se tratava de uma história, e resumiu a parte já lida.

“ Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cachorros selvagens”.

Segundo Graciliano , ele dormiu com os lobos e o lenhador e acordou com eles. Conta que as horas voaram. No dia seguinte seu pai pediu novamente o volume. Na terceira noite ele foi buscar o livro espontaneamente, mas seu pai, com um gesto carrancudo, afastou-o . *“Nunca experimentei decepção tão grande”* conta Graciliano. Para ele, *“era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrou”*.

Podemos nos perguntar o que havia de tão atraente naquela história, o que exatamente fisionomizou o desejo de Graciliano ? Para responder a essa pergunta, gostaria de retomar a passagem em que

o pai de Graciliano diz a ele o que eram aquelas linhas mal impressas, falhadas. Em outras palavras, quais os significantes usados pelo pai para responder a sua pergunta. A resposta é que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. As palavras se tornam armas para Graciliano. Aos nove anos de idade, ele se depara com uma história em que um casal com filhos se encontra perdido na floresta, com lobos e cachorros selvagens. Ficou tão fascinado pela história que não conseguiu se desligar dela. Sabemos, no entanto, que os contos podem dar sugestões às crianças de como lidar com suas questões internas e de como tornar claras emoções e ansiedades. O que Graciliano vivia naquele momento era provavelmente algo como estar perdido em uma floresta, e foi possivelmente sua identificação com a história que conferiu tamanha importância à escrita e leitura. Ele se agarrou às *“armas terríveis”* que seu pai lhe apresentou . Graciliano iniciou, a partir desse episódio, uma busca interminável à literatura.

Podemos também encontrar, nos textos de Bartolomeu Queirós, a presença dos contos de fadas como algo marcante de sua infância. No caderno de Informação e Arte , *“ Palavra Imagem”*, ele nos

diz : *“ Bruxas, reis, madrastas, anjos e assombrações, afogamentos e encantamentos contidos nas histórias me revelavam o livro. Decifrá-lo deixou de ser o meu desejo. Suas tantas leituras me fascinavam. A incapacidade de esgotar em enunciados e nuances do universo passou a ser a minha maneira de conhecer. E se muitas histórias eu ouvia, mais o livro ganhava em profundidade, entendimento e mistério”* ; ou ainda: *“ As histórias me aproximavam das palavras escritas. Saber ler passou a ser ganhar outras portas, encontrar novos alicerces, desequilibrar o sabido, desconfiar da permanência. Ler era o que de melhor eu podia fazer por mim. Ler, não para saber, mas pelo prazer de receber notícias de outras inquietações”*.

Quantas crianças não chegam à escola em busca de outras inquietações , em busca de novas notícias. Se trabalho no sentido de resgatar os contos de fadas, é partindo do pressuposto de que os contos retratam, de forma imaginária e simbólica, os passos essenciais do crescimento e da aquisição de uma existência independente. Enquanto divertem a criança, esclarecem-na sobre si mesma e contribuem para o desenvolvimento de sua personalidade, desenvolvendo o desejo de apreensão do mundo.

Uma mãe, sabendo do meu trabalho, enviou-me um relato de uma experiência com seu filho de três anos. Segundo ela, após assistir pela segunda ou terceira vez ao filme - *A Bela Adormecida* - seu filho pediu, muito sério, que ela lhe comprasse uma roupa de príncipe. Daí ele iria pegar sua espada e casar com a princesa. Sua mãe lhe perguntou se ele lembrava do nome dela, quem era a princesa. Ele respondeu que a princesa era ela, e iria matar o dragão com sua espada. A mãe, por sua vez, embarcou na fantasia dele e perguntou quem era o dragão. Respondeu, sem titubear, que o dragão era o seu pai.

Um menino sempre se vê nesse papel principal. A história implica que: não é o pai aquele cujo ciúme impede você de ter mamãe com exclusividade, é um dragão malvado. O que você na verdade deve ter em mente é matar o dragão. A história dá cunho de veracidade ao sentimento do menino de que a mais desejável das mulheres está presa por uma figura malvada. A inocência do herói com quem a criança se identifica demonstra, por procuração, a inocência da criança, de modo que, em vez de se sentir culpada por essas fantasias, a criança pode sentir ela mesma como o herói orgulhoso. No caso das meninas,

os problemas edípicos são diferentes. As histórias de fadas que ajudam-na a enfrentar sua situação edípica são de caráter diverso. O que impede seu desejo em relação ao pai é uma mulher mais velha e de más intenções (isto é, a mãe). Mas, como a menina deseja continuar desfrutando dos cuidados amorosos da mãe, também existe uma mulher no passado ou na lembrança dos contos de fadas, cuja imagem feliz é mantida intacta. A menina deseja ver-se como uma jovem linda, uma princesa, que está presa pela figura feminina malvada e egoísta e, por conseguinte, sem acesso ao príncipe. O pai real da princesa aprisionada é retratado como benevolente, mas incapaz de vir em socorro de sua filha adorável. Em "Rapunzel" é uma promessa que o bloqueia. Em "Cinderela" e "Branca de Neve" ele parece incapaz de se defrontar com a madrasta todo-poderosa. Na fantasia edípica da menina, a mãe é dividida em duas figuras: a mãe boa, maravilhosa, pré-edípica e a madrasta edípica. Identificando-se com o conto, a menina pode reduzir a culpa em relação àquilo que deseja que aconteça à (mãe) madrasta que se encontra em seu caminho.

Assim, tanto as meninas como os meninos, graças ao conto de

fadas, podem gozar plenamente as satisfações edípicas na fantasia e na vida real, mantendo boas relações com os dois pais. É também essa capacidade que a criança tem de se apossar dos contos de fadas e simbolizar algo tão problemático como o conflito edípico que garante aos contos de fadas um lugar especial em nossas vidas e, por que não, em nossas escolas.

É muito importante destacar, aqui, a viabilidade de se trabalharem os contos de fadas dentro da escola, uma vez que o professor só terá que contar, ele não precisa fazer nada além de contar.

O conto de fadas deve ser encarado como um presente dado à criança, sua função é particular. Devemos pensar no conto como um jogo de lego, onde as peças são dadas, e cada criança monta o que lhe convier, revelando sua particularidade, sua individualidade a ser respeitada.

*Fórum da Educação:
"Psicologia da Educação...
de quem?"*

07/06/97

Espaço de convivência: uma escola para o idoso

Márcia de Mendonça Jorge

Psicóloga, diretora da Maioridade-Espaço de
Convivência para o Idoso, professora da PUC-MG

As pessoas envelhecem diferentemente uma das outras. Para umas, o envelhecimento é um longo processo de volta para si mesma e de enriquecimento interior, de aquisição de sabedoria, de tolerância e discernimento e de percepção da beleza nas pequenas coisas da vida. Para outras, o envelhecimento é uma longa fase de sofrimentos, de angústia e medo da morte, de perdas importantes, de dores e doenças, de solidão e isolamento do mundo, e de rejeição por parte da sociedade. As fronteiras entre as duas formas de envelhecer são muito tênues e dificilmente pode-se prever em qual das formas de envelhecimento uma determinada pessoa vai se enquadrar. Felizmente, para a maioria das pessoas, o envelhecimento saudável é a regra, e elas vivem independentemente, gozan-

do de razoável saúde física e mental, em contato com seus familiares e com a sociedade. A forma de envelhecer geralmente relaciona-se com a forma como o indivíduo viveu: quanto mais ativo e dinâmico ele foi em seu passado, quanto mais criativo, generoso, participante nas atividades de sua comunidade e com investimentos emocionais em diversas áreas - trabalho, família, sociedade, viagens, lazer etc. - maiores serão suas possibilidades de ter um envelhecimento saudável, e de preservar suas funções cognitivas em idade avançada. Por outro lado, se a pessoa investiu unicamente em seu trabalho ou em sua família, ou em sua beleza, ou em seus relacionamentos sociais, quando vem a perdê-los no processo de envelhecimento, o impacto dessas perdas é devastador para ela.

Acrescente-se a isto os problemas comuns da velhice, como as doenças degenerativas, a depressão, a ansiedade, o isolamento físico e sensorial do meio ambiente, a institucionalização, a aposentadoria com suas perdas sócio-econômicas, e teremos um quadro desolador que merece maior atenção por parte das autoridades competentes e da sociedade em geral.

Os espaços de convivência são a alternativa eficaz e eficiente para os problemas da velhice. Ao contrário dos asilos, eles objetivam integrar o idoso à sociedade, resgatando habilidades e o convívio social e familiar.

A Maioridade, espaço de convivência para o idoso, foi idealizada e projetada pela psicóloga Maria Cândida dos Santos Silva em 1994, ano anterior, portanto, à violência ocorrida no Asilo Santa Genoveva, e à relevância dada pela mídia e pelo Presidente da República à questão do idoso. A Maioridade é uma iniciativa privada, mas seu modelo pode ser estendido ao setor público porque é uma alternativa viável e atende à demanda da população idosa e de seus familiares.

Na Maioridade convivem atualmente, diariamente, quarenta idosos que são atendidos de ma-

neira individualizada em suas necessidades. É praxe, no ato da matrícula, o agenciamento do que chamamos a "avaliação do cliente", que tem como finalidade obter maiores informações sobre o idoso, sua vida pregressa, suas relações familiares e sociais, suas funções cognitivas, seu estado afetivo, sua sociabilidade, enfim, de todas as suas condições físicas, fisiológicas, psicológicas e sociais, para que possamos planejar o atendimento individualizado a cada um.

Chamamos a nossa experiência na Maioridade de "vivendo e aprendendo" ou "a escolinha da Maioridade" (como os idosos também a chamam), porque nosso espaço de convivência visa também a aprendizagem ou a reaprendizagem da vida em grupo, reaprendizagem de habilidades e capacidades perdidas ou deterioradas, por exemplo, a aprendizagem da convivência com pessoas de sua faixa etária (que a maioria dos idosos, quando chegam até nós, não apreciam e rejeitam) e com pessoas mais jovens, funcionários e visitantes, a reaprendizagem do respeito, o adiamento da satisfação imediata das necessidades - saber esperar, saber ceder, ser tolerante, generoso e solidário. Para alcançar

este objetivo temos várias atividades grupais, desde as refeições em grupo, jogos, coral, dinâmica de grupo, exercícios de memória, fisioterapia em grupo e música, dança e artes.

Em síntese, o objetivo último da Maioridade, espaço de convivência para o idoso é melhorar a qualidade de vida do idoso e facilitar sua convivência com a família. O espaço de convivência reeduca o idoso que perdeu em parte sua sociabilidade em consequência dos anos de isolamento que passou, ou pelas perdas cognitivas que sofreu, pelo espaço físico, psíquico e social que perdeu, na medida em que foi envelhecendo, que se aposentou e perdeu seu espaço produtivo, e que deteriorou-se a sua afetividade. A deterioração da afetividade acontece, muitas vezes, em decorrência da perda da identidade social e do papel social que a pessoa tinha, por exemplo quando o chefe da família ou a mãe de família é destituído de seu lugar de importância primordial na estrutura familiar e é substituído pelo filho.

Na Maioridade, tentamos resgatar nos idosos, a sua dignidade, o respeito e a valorização desta nova identidade que todos teremos na velhice - de avós - e que

devemos ensinar a aprender a valorizar: a aprendizagem da valorização de si mesmos enquanto velhos.

Rubem Alves, em sua crônica "A Árvore Inútil" fala de um homem, Takeshi Nojima, imigrante japonês, com oitenta anos, que já vendeu tomates, criou bicho-da-seda e foi dono de mercearia. Preparava-se agora para prestar o vestibular de medicina. E ele se explicava: "Parte da minha vida passei cuidando dos meus pais. Outra parte cuidando de meus filhos. Chegou, finalmente, a hora de cuidar de mim mesmo. Sempre sonhei em estudar medicina. Quero agora realizar o meu sonho".

Rubem Alves faz seus cálculos: oitenta anos. Imaginando-se que ele passou no vestibular, terá à sua frente mais seis anos de estudos. Ao terminar o seu curso terá oitenta e seis anos de idade. Será então o momento de fazer a residência médica. Mais dois anos de idade. Somente aos oitenta e oito anos irá iniciar o exercício da profissão médica.

O primeiro impulso foi o de rir ante a lucura de um velho. Será que ele não sabe somar os anos? Será que ele não tem consciência dos limites da vida?

Mas logo, um sopro de sabe-

doria o salvou. Sorriu o pensou: é claro que ele sabe de todas as coisas. É claro que ele sabe que provavelmente, não haverá tempo para o exercício da profissão. Ele sabe que tudo é inútil. E, a despeito disso, o faz. Inútil como aquela árvore que não vivia pelos usos que pudesse ter, mas pela pura alegria de ser”.

*Fórum da Educação:
"Psicologia da Educação...
de quem?
07/06/97*

Jornalista responsável: Raquel Scarletelli
Editoração Eletrônica: Cléria Campos
Digitação: Silvio Eustáquio
Revisão: Sandra Lima
Acompanhamento gráfico: Flávia Avelina
Fotolito: Center Laser - (031) 226.45.31
Impressão: 5º Cor Editora Gráfica - (031) 271.4227



Esta é uma publicação do
Conselho Regional de Psicologia - 4ª Região - MG/ES
E-Mail: crp04@prover.com.br