

# Psicologia USP

Volume 10 - Número 2 - 1999  
ISSN 0103-6564





# Psicologia USP

Volume 10 - Número 2 - 1999  
ISSN 0103-6564



Psicologia USP / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.-  
Vol.1, n.1 (1990).- São Paulo, USP-IP, 1990-

Semestral

ISSN 0103-6564

1. Psicologia. I.Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

CDD 150

*INDEXAÇÃO:*

PSICOLOGIA USP é indexada na Base de Dados LILACS: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde.

# PSICOLOGIA USP

Volume 10 - Número 2 - 1999

## UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR

Jacques Marcovitch

VICE-REITOR

Adolpho José Melfi

## INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DIRETOR

Lino de Macedo

VICE-DIRETOR

César Ades

## COMISSÃO EXECUTIVA

César Ades

Helena Maria Sampaio Bicalho

João Augusto Frayze-Pereira

Maria Helena Souza Patto

Sylvia Leser de Mello

## CONSELHO EDITORIAL

Carolina Martuscelli Bori

Celso de Rui Beisiegel

Franklin Leopoldo e Silva

Gabriel Cohn

## EQUIPE TÉCNICA

*Bibliotecária:* Aparecida Angélica Z. P. Sabadini

*Secretaria Geral:* Gerson da Silva Mercês

## CAPA

Gravura em metal de Marcelo Grassmann (1980)



# PSICOLOGIA USP

Volume 10 - Número 2 - 1999

Revista editada pelo Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	9
<b>ARTIGOS ORIGINAIS</b>	
CONRADO RAMOS <i>Elementos para uma Psicologia do Sujeito Cativo</i> .....	11
LUIS GUILHERME COELHO MOLA <i>Fantasia e Conhecimento: um Estudo Crítico Preliminar</i> .....	35
JOÃO A. FRAYZE-PEREIRA <i>O Desvio do Olhar: dos Asilos aos Museus de Arte</i> .....	47
MARIE-JEAN SAURET <i>Lógica da Ironia</i> .....	59
MARIA LUCIA SANTAELLA BRAGA <i>As Três Categorias Peircianas e os Três Registros Lacanianos</i> .....	81
LUIZ CARLOS NOGUEIRA <i>O Campo Lacaniano: Desejo e Gozo</i> .....	93
ANDREA GIOVANNETTI <i>Quando o Princípio do Absurdo Disparou a Idéia Psicanalítica: uma Concepção da Teoria dos Campos</i> .....	101
REINALDO FURLAN <i>Freud, Politzer, Merleau-Ponty</i> .....	117

SYLVIA LESER DE MELLO <i>Estatuto da Criança e do Adolescente: é Possível Torná-lo uma Realidade Psicológica?</i> .....	139
MARCELO DOMINGUES ROMAN <i>Neoliberalismo, Política Educacional e Ideologia: as Ilusões da Neutralidade da Pedagogia como Técnica</i> .....	153
CINTIA COPIT FRELLER <i>Pensando com Winnicott sobre Alguns Aspectos Relevantes ao Processo de Ensino e Aprendizagem</i> .....	189
MIRIAM DEBIEUX ROSA <i>O Discurso e o Laço Social dos Meninos de Rua</i> .....	205
LENY SATO <i>“Djunta-mon:” O Processo de Construção de Organizações Cooperativas</i> .....	219
GERALDO JOSÉ DE PAIVA <i>Representação Social da Religião em Docentes-Pesquisadores Universitários</i> .....	227

## RESENHA

SAULO DE FREITAS ARAUJO <i>Mentes e Máquinas, ou o que Tem a Inteligência Artificial a nos Dizer a Respeito dos Fundamentos da Psicologia?</i> .....	241
--	-----

# PSICOLOGIA USP

Volume 10 - Número 2 - 1999

Journal edited by the Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo

## CONTENTS

<b>EDITORIAL</b> .....	9
<b>ORIGINAL ARTICLES</b>	
CONRADO RAMOS <i>Elements for a Psychology of the Captive Subject</i> .....	11
LUIS GUILHERME COELHO MOLA <i>Imagination and Knowledge: a Preliminary Critical Study</i> .....	35
JOÃO A. FRAYZE-PEREIRA <i>The Deviation of the Glance: from the Asylums to the Art Museums</i> .....	47
MARIE-JEAN SAURET <i>The Logic of Irony</i> .....	59
MARIA LUCIA SANTAELLA BRAGA <i>The Three Peirce's Categories and the Three Lacan's Registers</i> .....	81
LUIZ CARLOS NOGUEIRA <i>The Lacanian Field: Desire and Delight</i> .....	93
ANDREA GIOVANNETTI <i>When the Principle of Absurd Triggered the Pschycoanalytic Idea: A Conception of the Theory of Fields</i> .....	101
REINALDO FURLAN <i>Freud, Politzer and Merleau-Ponty</i> .....	117

SYLVIA LESER DE MELLO	<i>The Child and the Adolescent Statute: Is it Possible to Become a Psychological Reality?</i>	139
MARCELO DOMINGUES ROMAN	<i>Neoliberalism, Education Policies and Ideology: the Ilusions of Pedagogy's Neutrality as a Technique</i>	153
CINTIA COPIT FRELLER	<i>Thinking with Winnicott on Some Important Aspects of the Process of Teaching and Learning</i>	189
MIRIAM DEBIEUX ROSA	<i>Street Boys Discourse and Social Ties</i>	205
LENY SATO	<i>"Djunta Mon": The Process of Creating Cooperative Organizations</i>	219
GERALDO JOSÉ DE PAIVA	<i>Social Representation of Religion by University Faculty</i>	227

## **BOOK REVIEW**

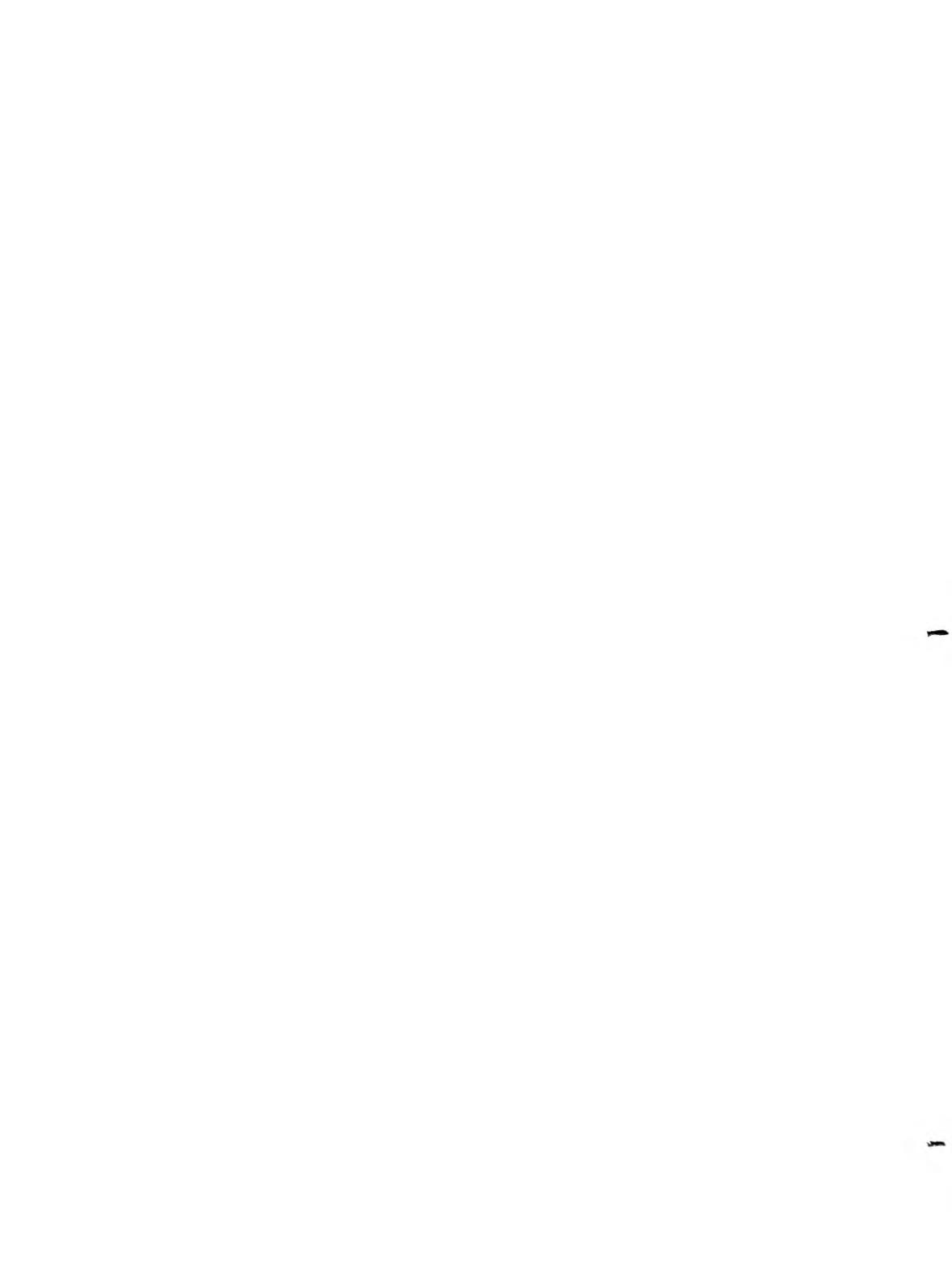
SAULO DE FREITAS ARAUJO	<i>Minds and Machines: what Artificial Intelligence tells us about the Bases of Psychology?</i>	241
-------------------------	---	-----

## EDITORIAL

Neste número que agora passamos às mãos dos leitores, duas presenças teóricas fortes na Psicologia atual se fazem representar: a teoria crítica (referência dos dois primeiros ensaios) e a psicanálise lacaniana (linha teórica do quarto e do quinto); ambas se propõem, cada uma a seu modo, a elaborar uma teoria do sujeito que leve em conta a presença determinante das condições sociais objetivas na formação da subjetividade.

A elaboração de teorias requer a investigação de suas bases epistemológicas (matéria dos três ensaios seguintes) e a reflexão sobre o lugar da imaginação no processo de produção do conhecimento, seja na Ciência, seja na Arte (objeto do segundo e do terceiro ensaios).

O tema da cidadania, sua presença nas políticas públicas e suas repercussões sobre a subjetividade de seus destinatários comparece, examinado de diferentes ângulos, nos seis últimos ensaios e relatos de pesquisa, todos eles em busca de caminhos para pensar os homens no interior do encontro inevitável e tenso entre o psíquico e o social.



# ELEMENTOS PARA UMA PSICOLOGIA DO SUJEITO CATIVO<sup>1</sup>

**Conrado Ramos<sup>2</sup>**

*Faculdade de Psicologia*

*Instituto de Ciências Humanas da UNIP - São Paulo*

*Este artigo reflete sobre a autodestruição do esclarecimento e as relações entre sociologia e psicologia a partir da teoria crítica. Aponta a necessidade do estudo da sociedade para a compreensão do indivíduo contemporâneo. Defende também a importância da investigação da subjetividade para a crítica das mediações sociais.*

*Descritores: Teoria crítica. Sociologia. Psicologia. Psicanálise. Subjetividade. Adorno, Theodor Wiesengrund. Lacan, Jacques.*

## ***1. A autodestruição do esclarecimento***

**T**endo o avanço dos meios de produção e a acentuação de suas contradições criado todas as condições para a revolução, o seu não-acontecimento fez com que se questionasse o poder de emancipação do proletariado e se redirecionasse a investigação do movimento histórico

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma adaptação da introdução e do primeiro capítulo da dissertação de mestrado: *A autodestruição da crítica e o gozo inconsciente na dialética do esclarecimento: uma articulação entre os pensamentos de Adorno e Lacan*, apresentada ao Instituto de Psicologia da USP em 1997.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Rua Wilson Dupont, 102 – São Paulo-SP – CEP 02019-040. E-mail: [psiconrado@dialdata.com.br](mailto:psiconrado@dialdata.com.br)

para fontes novas, julgadas capazes de satisfazer à intelecção de um mundo humano que se mostrava diferente daquele vivido por Marx. Novas alternativas históricas deveriam ser pensadas e, para tanto, novos campos teóricos buscavam a consistência empírica necessária para a realização de seus conceitos. Mas, pela dificuldade de tais teorias vislumbra-rem no capitalismo tardio um agente de transformação social, o esforço crítico que as atravessava terminou por se elevar a altos níveis de abstração, sendo o desencontro entre pensamento e prática social, ou entre teoria e ação histórica, um argumento que muitas vezes reduziu tais teorias a meras descrições especulativas ou utopias distantes. Com o crescimento do domínio da sociedade industrial, o poder da crítica foi como que se rarefazendo e surgiu daí a necessidade de se problematizar não só a emancipação social, mas principalmente a própria dificuldade de problematizá-la. Esta tentativa de recuperação da crítica, esgotada por tais teorias, provocou um redirecionamento do pensamento para a Filosofia e um afrouxamento de suas relações com categorias sociológicas e econômicas, acentuando ainda mais o nível de abstração que, dadas as condições de obstrução da ação social, insurgiu como prática política e ação histórica possível (Marcuse, 1967). Aqui, é indispensável considerar o legado marxista em muitas teorias pelos efeitos que conceitos como reificação (de Lukács) ou racionalização (de Weber) tiveram ao colocar como pontos de partida ou em seu *telos* categorias como o cotidiano ou como o indivíduo (enquanto realização da subjetividade como um potencial humano). Outros autores - como Agnes Heller ou Jurgen Habermas - se dispuseram a abraçar positivamente o desenvolvimento do capitalismo e concentraram suas atenções no desenvolvimento da sociedade civil (Heller, 1984, 1985; Offe, 1989).

Para localizar dentro deste contexto a teoria crítica é necessário partir da interrogação feita pelos primeiros pensadores freudo-marxistas (Reich e Fromm), qual seja: “como é possível que a classe operária pense e aja contra os seus próprios interesses?” (Rouanet, 1989, p. 70). Esta questão parecia propor uma dicotomia entre realidade operária, representada por seus verdadeiros “*interesses*,” e alienação ideológica, que

apoiada por obstáculos libidinais ganhava o peso e o valor de uma certa “irracionalidade” inconsciente. Aqui, a razão crítica se aliava aos “*interesses*” da classe e combatia a “*libido operária*” que a predispunha à alienação. A transformação do momento histórico, após a segunda guerra mundial, do capitalismo liberal para o monopolista e o aprimoramento das vias e formas de dominação, entretanto, pareciam sugerir uma dificuldade que ia além das dicotomias entre realidade e alienação e entre consciência crítica e irracionalidade inconsciente. Diante desta dificuldade a teoria crítica e, mais precisamente, Adorno e Horkheimer, promoveram uma inversão na interrogação freudo-marxista: ao invés de questionarem o porquê da população agir contrariamente a seus interesses, perguntavam-se por que ela age favoravelmente ao sistema que a oprime (Rouanet, 1989). Aqui já não se pode mais medir uma oposição entre interesse e ideologia, ou entre realidade e alienação, ou ainda entre razão/consciência e afetividade/irracionalidade inconsciente.<sup>3</sup> Sob este novo prisma, os interesses da população coincidem com a ideologia dominante, assim como já se pode propor a existência de uma alienação *na* realidade e não *da* realidade. Esta, inclusive, estereotipada, já não pode mais servir como referência a uma pretensiosa “conscientização,” como queriam os freudo-marxistas. Aliás, a própria consciência e a razão, reificadas, perdem a conotação crítica que lhes dava um poder de questionamento e transformação e passam apenas a se multiplicar e reproduzir, tão apáticas e fungíveis quanto quaisquer produtos para o consumo. O senso ético, crítico e negativo da razão perde terreno ao império da metodologia, da técnica e do automatismo do pensamento. Neste novo contexto, não só libido e irracionalidade inconsciente, mas também a consciência, a realidade e a razão tornam-se “fontes” de alienação. Assim, se para os freudo-marxistas tratava-se de “alimentar” o pensamento crítico, para os teóricos críticos impõe-se a tarefa de compreender por que todas as ten-

---

3 Este novo âmbito de questionamento permite até que a interrogação dos primeiros pensadores freudomarxistas possa ser dirigida a outras classes e não só à classe operária.

tativas de “alimentação” acabam por contribuir, em alguma medida, com o “envenenamento” da razão superadora e com o fortalecimento do *status quo*. Além disso, os freudo-marxistas geralmente se dirigiam ao proletariado, respeitando o destinatário próprio do discurso marxista que sustentavam, enquanto que a teoria crítica se referia à humanidade, propondo diferentes vias de transformação que não passavam, necessariamente, pela luta de classes. Ao invés de destacar e justificar o conflito de classes a teoria crítica questionava o porquê do não acontecimento da revolução socialista ou das transformações a que este conflito levaria segundo os teóricos marxistas. Para a teoria crítica a resposta a essa questão deveria ser buscada no homem como um particular e não numa classe específica. Numa frase do *Dialética do esclarecimento*, pode-se exemplificar em que direção a teoria crítica, ou principalmente Adorno e Horkheimer (1991), encaminham esta tarefa: “O medo que o bom filho da civilização moderna tem de afastar-se dos fatos é exatamente o mesmo medo do desvio social” (p. 14).

Com esta frase, os autores parecem ter chegado ao ponto de articulação entre o social e o individual. Este “medo”, com o qual os autores buscam justificar a recusa e o esquecimento da imanência crítica por parte do indivíduo vivente no mundo atual, possibilita que suas questões possam ser formuladas e endereçadas ao particular. Esta especificidade metodológica da busca da totalidade no particular (que vem desde, pelo menos, Leibniz) que a teoria crítica desenvolve quando suas questões alcançam o particular do sujeito no (e ao) corpo social, propõe à crítica maior aproximação da Filosofia, abrindo espaço, ainda, à Psicologia e à Psicanálise.

Neste espírito de crítica e resgate do particular vale tentar entender o problema abordado por Adorno e Horkheimer (1991) no prefácio do *Dialética do esclarecimento*:

Mas quanto mais nos aprofundávamos em nossa tarefa, mais claramente percebíamos a desproporção entre ela e nossas forças. O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. (p. 11)

O problema que este parágrafo propõe, qual seja, o de descobrir os motivos da humanidade caminhar para a barbárie e não a um estado do qual poder-se-ia dizer ser “*mais humano*,” deveria se impor ao trabalho do pensamento e de toda pesquisa como um imperativo moral, haja vista os exemplos trágicos que a história pôde dar e que ainda não foram levados suficientemente em consideração. É com esse espírito, e pautados pelo compromisso ético e pelas dificuldades empíricas implicadas na complexidade do próprio objeto, que os teóricos críticos trataram deste problema. Mas, continuando no prefácio do *Dialética do esclarecimento*, localiza-se um trecho que pode representar a hipótese fundamental de Adorno e Horkheimer (1991): “Não alimentamos dúvida nenhuma - e nisso reside nossa *petitio principii* - de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (p. 13).

A teoria crítica, enquanto corpo teórico coerente, em suas conclusões é capaz de dar conta com segurança da correlação - aparentemente óbvia, mas que exigiu a construção de um campo de saber específico - entre a liberdade na sociedade e o pensamento esclarecedor. Desta perspectiva a correlação seria uma hipótese, mas levando-se em conta a afirmação dos autores de que aí residiria sua petição de princípio, pode-se tomar tal correlação como um postulado: é preciso liberdade na sociedade para haver um pensamento esclarecedor porque é preciso um pensamento esclarecedor para haver liberdade na sociedade, ou seja, são “*inseparáveis*,” ou seja, na relação entre eles reside a própria essência da crítica imanente. Somente o trabalho teórico, a crítica do conceito, capaz de apontar para as origens objetivas e para as condições concretas da reificação do pensamento, pode sustentar a dupla causalidade entre liberdade social e esclarecimento. É nesse contexto que Adorno (1973) atribui à filosofia um papel essencial na investigação social empírica, sem a qual o existente - a falta de liberdade e a alienação: ou seja, o sujeito cativo - é reforçado.

Tendo, pois, um problema de máxima relevância - o fortalecimento da barbárie - e a crítica imanente como indispensável para o trabalho do pesquisador, cabe perguntar qual seria, enfim, o objeto de investigação de Adorno e Horkheimer (1991): “A aporia com que nos defrontamos em

nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: *a autodestruição do esclarecimento*” [grifo nosso] (p. 13).

Sobre isso, Matos (1989) esclarece que uma questão da teoria crítica foi identificar se a crítica à razão dizia respeito a uma forma de razão ou se deveria ser direcionada à razão em si. Ou seja, se a razão criticada é uma forma histórica de razão, cabe ser otimista e resguardar certa ortodoxia marxista que visa a emancipação do período histórico. No entanto, todas as possibilidades históricas apontadas pela crítica à razão burguesa levam a um mundo não menos - e, por vezes, até mais - administrado. Diante disso os teóricos críticos passaram a considerar o totalitarismo como algo - um “germe” - presente na própria essência da razão.

Pois bem, pode-se voltar agora à petição de princípio para verificar que, seja hipótese ou postulado a correlação citada, tais considerações não são exclusivas e, mais que isso, possibilitam a articulação entre a questão dos autores há pouco considerada e o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento.

Por um lado, enquanto hipótese, ela tenta responder à questão de Adorno e Horkheimer como um elemento a ela faltante, ou seja, à falta de liberdade na sociedade e do pensamento esclarecedor, a humanidade ao invés de entrar em um estado verdadeiramente humano está se afundando numa nova espécie de barbárie.

Por outro lado, enquanto postulado, ao se tornarem, liberdade e esclarecimento, fatores determinantes da “*entrada em um estado verdadeiramente humano,*” eles colocam a autodestruição do esclarecimento no centro mesmo da investigação, justificando enfim seu objeto.

Até o momento tentou-se articular as idéias da seguinte forma: partindo da constatação de que o colapso da atual civilização burguesa deixa em suspenso o sentido do esclarecimento, chega-se a uma questão cujo elemento faltante permite delimitar como objeto outro fato constatado: o esclarecimento se autodestrói. Eis aí um vasto campo de pesquisa cuja urgência não pode ser negada, mas cujo interesse demonstra-se escasso pela própria conseqüência desta autodestruição.

Penetrando este novo campo surge nova questão e nova hipótese. Como e por que o esclarecimento se autodestrói? Ao que é proposto no mesmo prefácio de Adorno e Horkheimer (1991):

Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda a parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (p. 13)

E, um pouco adiante:

Acreditamos contribuir com estes fragmentos para essa compreensão, mostrando que a causa da recaída do esclarecimento na mitologia não deve ser buscada tanto nas mitologias nacionalistas, pagãs e em outras mitologias modernas especificamente idealizadas em vista dessa recaída, mas no próprio esclarecimento paralisado pelo temor da verdade. (p. 13)

Estes dois trechos revelam como os autores abordam a autodestruição do esclarecimento a partir de dois pontos internos ao próprio pensamento, ou seja, pela crítica imanente: primeiro - há um pensamento que contém o germe da sua própria destruição e, superá-lo, não significa esquecê-lo ou recusá-lo, mas acolhê-lo num processo de distanciamento que permita a autoreflexão crítica, ou seja, o pensar o pensamento. Aliás, este é o próprio movimento da verdade, “que não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva” (Adorno & Horkheimer, 1991, p. 14).

Segundo - há um temor da verdade que impede o pensamento crítico que, por sua vez, desconhece o germe que leva o próprio pensamento a se autodestruir.

Pois bem, talvez aqui seja interessante promover um debate entre teoria crítica e psicanálise e, sugere-se, a de orientação lacaniana que buscou as bases filosóficas que demarcaram o sujeito do inconsciente na

subversão do sujeito cartesiano, uma vez que este serviu de base à ideologia científica e à moral burguesa que sustentam uma autonomia e uma auto-suficiência da consciência que, ao menos, ainda não existem. Além disso, com a estruturação do *Estágio do espelho*, Lacan (1989b) possibilitou, por intermédio do conceito de imaginário e suas implicações com a realidade, que se introduzisse na psicanálise o conceito de alienação. Este conceito, tal como foi desenvolvido por esta psicanálise pode, talvez, permitir uma nova articulação entre teoria crítica e psicanálise. Além disso, vale lembrar o quanto no capitalismo tardio a totalidade impõe a socialização aos indivíduos sem a mediação das instâncias metapsicológicas, tornando cada vez menos possível o “homem” freudiano na atual sociedade.<sup>4</sup> Acredita-se que a crítica à teoria psicanalítica lacaniana permita revelar, nas suas concepções de sujeito e subjetividade derivadas do estruturalismo, um particular submetido, talvez mais do que em Freud, ao poder repressor do capitalismo tardio, revelando o caráter ideológico desta psicanálise ao espelhar, no mais íntimo do homem que propõe, as condições objetivas de sua existência.<sup>5</sup> Para exemplificar isso, basta lembrar que em Lacan o *ego* é destacado por sua face imaginária de falsidade e ilusão; o sujeito obtém satisfação identificando-se à posição de objeto e submetendo-se ao desejo do Outro; o sujeito do inconsciente, talvez mais do que em Freud, goza com o sofrimento - e não com uma hedonista “procura de prazer;” o *superego*, que já em Freud (1981a/1930, 1981b/1923) apresenta uma face voltada à moral social e à autoconservação e outra à pulsão de morte e à autodestruição é, aqui, concebido menos como instância responsável pela sustentação de normas e valores morais, do que pela sua face de irracionalidade como imperativo categórico (“-Goza!”) que o aproxima do *id* e o vincula diretamente à pulsão de morte, tornando-o responsável, também, pela introjeção de conteúdos irracionais e pela conservação da rigidez irrefletida diante da irracionalidade assim sustentada (Lacan, 1989d).

---

4 Sobre isso, Marcuse (s.d., 1998) é referência obrigatória.

5 Uma tentativa de crítica à psicanálise lacaniana buscando as mediações sociais da sua concepção de sujeito já foi feita em Ramos (1998).

Enfim, propõe-se que a crítica à psicanálise lacaniana revele as condições de um sujeito cativo, adequado ao capitalismo tardio, sendo, pois, um sujeito historicamente diferente daquele liberal que Adorno (1986) encontrou em Freud. Noutras palavras, em seu esforço de “retornar” a Freud, Lacan parece ter “atualizado” o sujeito freudiano às novas condições de dominação social. Alguns elementos deste “retorno,” no entanto, como o conceito de gozo, estabelecido por Lacan ao longo de sua obra, revelam-se críticos e esclarecedores.

Cabe alertar que nem Lacan, nem Adorno ou Horkheimer fizeram da psicanálise instrumento de análise do social. O que Lacan propõe, de modo muito resumido, é uma “retificação das relações do sujeito com o real” (1989c, p. 578); enquanto que Adorno e Horkheimer se apropriam da psicanálise freudiana com o intuito de investigar, através do particular, a mediação do todo e com isso desenvolver uma teoria da sociedade.

Investigando as tensões e relações entre estes dois campos - teoria crítica e psicanálise -, talvez seja possível enriquecer a compreensão e a resposta da questão “*por que o pensamento se autodestrói?*” formulada ao particular na sua relação com a totalidade.

Dando aqui um pequeno salto, propõe-se destacar da questão inicial de Adorno e Horkheimer (“*por que o indivíduo age favoravelmente ao sistema que o oprime?*”) a seguinte questão nela implicada: “*qual é o ganho do sujeito ao alienar-se na massa?*” A teoria crítica parece explicar muito bem a eficácia da dominação pela indústria cultural e a maneira como o *status quo* e a alienação são impostos ao indivíduo, mas não deixa bem claro, e isto é o que o debate com a psicanálise pode aprofundar, em que medida o sujeito “busca” a alienação e por que o faz. Como já foi mencionado, se Adorno e Horkheimer iniciam o questionamento da submissão do indivíduo à massa a partir de um medo ou um temor da verdade, o fazem a um indivíduo que, de dentro, recusa-se ao afastamento crítico talvez por sentir ou saber do “peso” da verdade. Em outras palavras, não se afasta para nada acontecer ou para nada perder. Mas, aqui, cabe

inverter a afirmação para perguntar se, afinal, ao não se afastar, estaria este indivíduo ganhando algo?

Segundo Lacan (1989a):

Del mismo modo que la opresión insensata del *superyó* permanece en la raíz de los imperativos motivados de la conciencia moral, la furiosa pasión, que especifica al hombre, de imprimir en la realidad su imagen es el fundamento oscuro de las mediaciones racionales de la voluntad. (p. 109)<sup>6</sup>

É para abarcar este “outro lado”, o da paixão, que se deve aprofundar o conceito de gozo em sua acepção psicanalítica lacaniana e, se possível, articulá-lo no espaço teórico da teoria crítica. Segundo Miller (1989):

Há uma diferença entre o que é ressentido como prazer ao nível do *moi*, conscientemente, e o que satisfaz qualquer coisa no nível do inconsciente. O que satisfaz o sujeito no nível do inconsciente tem todas as chances de ser ressentido como desprazer pelo *moi* ... Freud acrescentará aliás em nota, alguns anos mais tarde, que prazer e desprazer, sendo sentimentos conscientes, ficam ligados ao *moi*. Em outras palavras, são termos inadequados para o inconsciente. Tese que Lacan retomará, valorizando o termo gozo. (p. 66)

Considerando-se o conceito de gozo, não se pode mais aceitar que a coesão da sociedade totalitária advenha apenas do medo ou de uma ameaça, seja ela externa inicialmente ou interna (introjetada) mais tarde na forma do “sacrifício.”

São as tentativas de Lacan de trazer à luz da consciência e da razão a compreensão das relações entre satisfação, sofrimento e violência que permitem em seus trabalhos, ao lado dos de Freud, a possibilidade de um momento esclarecedor e subversivo que se perdeu na grande maioria dos revisionistas - inclusive no próprio Lacan, por seus vínculos com o

---

6 Do mesmo modo que a opressão insensata do superego permanece na raiz dos imperativos motivados da consciência moral, a furiosa paixão, que especifica o homem, de imprimir na realidade sua imagem, é o fundamento obscuro das mediações racionais da vontade. (Os trechos que aparecerem em espanhol, serão acompanhados, em nota de rodapé, de uma tradução livre.)

estruturalismo - que submeteram a psicanálise a um crivo sociológico conformista e perpetuador do *status quo* (Adorno & Horkheimer, 1971). É possível que tenha sido esta preocupação de Lacan de trazer à luz as relações entre a barbárie e a satisfação que justifique o seguinte parágrafo de sua biógrafa:

Se efetuei uma volta atrás, não foi para reconstruir a biografia de um mestre, que seria reconhecido como o criador de uma doutrina na qual viria se refletir o impulso de uma subjetividade, mas para compreender de que maneira, através da história intelectual de uma época, um homem se quis, em plena consciência, o fundador de um sistema de pensamento cuja particularidade foi considerar que o mundo moderno posterior a Auschwitz havia recalçado, recoberto e rompido a essência da revolução freudiana. (Roudinesco, 1994, p. 11)

A proposta deste trabalho, por fim, é a de que o “germe” do pensamento que, segundo Adorno e Horkheimer (1991), é responsável pela autodestruição do esclarecimento, pode ser investigado com a ajuda do conceito de gozo, segundo o teoriza Lacan. Além disso, acredita-se que a barbárie comum aos movimentos totalitários de massa deve ao menos parte de sua força e coesão a um processo de socialização deste gozo como resultado da invasão da esfera privada pela esfera social, ou, quiçá, de sua própria origem histórica e sedimentação como “segunda natureza” na realidade subjetiva.

## ***2. Relações entre sociologia e psicologia***

Quem se propõe a relacionar teoria crítica e psicanálise, no que isto implica uma relação tão complexa como é a do gozo inconsciente com a autodestruição do esclarecimento, enfrenta uma dificuldade, inicial mas não pequena, em tecer objetivamente as vias de abordagem da questão. Acrescenta-se a esta tarefa o esforço em manter uma postura crítica e, muitas vezes, autocrítica, no que o percurso de aproximação do objeto expõe, necessariamente, sua fragilidade, o que não o invalida, mas o incita a novas questões e aponta os limites de sua insuficiência. O desafio

proposto, enfim, é o de abordar questões que remetem ora ao sócio-cultural, ora à subjetividade, sem tentar, no entanto, reduzir um ao outro, mas recusando, simultaneamente, a rígida separação metodológica que, geralmente, a sociologia e a psicologia operam entre campos realmente diferentes como são o da sociedade e o do indivíduo. Para abordar esta questão, é imprescindível considerar o trabalho de Adorno (1986): *Acerca de la relación entre sociología y psicología*.

Inicia-se aqui a discussão dos problemas apontados por Adorno neste texto com uma citação onde o fortalecimento da barbárie é novamente questionado na tendência das massas em se entregar ao que chamou de “políticas de catástrofe”:

És cierto que se les prometen beneficios, pero al mismo tiempo, la idea de su felicidad es sustituida enérgicamente por amenaza y violencia, se les imponen sacrificios inmoderados, su existencia es puesta en peligro directamente y se apela a latentes deseos de muerte. Mucho de ello es tan patente para los sujetos afectados que a quien se esfuerza por comprender le cuesta mucho contentarse con lo decisivo, con la demostración de las condiciones objetivas de los movimientos de masas, y no sucumbir a la sugestión de que no rigen ya ningunas leyes objetivas. (p. 36)<sup>7</sup>

Este trecho de Adorno aponta uma tendência a se depositar no particular, mais precisamente em seus desejos de morte, a explicação para movimentos de massa, dada a evidência cada vez maior deste impulso nos indivíduos. No entanto, isto não exclui as leis objetivas que regem tais movimentos, embora estas leis estejam cada vez menos evidentes.<sup>8</sup>

---

7 É verdade que são prometidos benefícios [às massas], mas, ao mesmo tempo, a representação de sua felicidade é substituída energicamente por ameaça e violência, sacrifícios insensatos lhes são impostos, sua existência é posta em perigo diretamente e se apela a latentes desejos de morte. Muito disso é tão evidente para os sujeitos afetados que quem se esforça por compreender lhe custa muito contentar-se com o decisivo, com a demonstração das condições objetivas dos movimentos de massas, e não sucumbir à sugestão de que já não regem quaisquer leis objetivas.

8 Cabe lembrar aqui o que escrevem sobre isto Adorno e Horkheimer (1973) em *Temas básicos de sociologia*: “Convém recordar hoje esta virtude da sociologia, quando a sociedade passou a exercer uma tremenda pressão sobre o indivíduo e as

Disto surge a possibilidade da “ideologização” das correntes teóricas que apontam apenas as tendências do particular (como o “desejo de morte”) e negligenciam e mascaram as tendências da totalidade. Talvez o “desejo de morte,” quando buscado na tensão entre particular e totalidade, contenha um pouco mais de verdade acerca dos fenômenos isolados que ele vem explicar. Mas o afastamento do mesmo, como elemento esclarecedor, do âmbito desta tensão, pode significar, na medida em que concebe seus fenômenos isolados de forma pura e reificada, a queda de seu potencial crítico e a inclusão de sua argumentação explicativa, enquanto ideologia, no conjunto dos próprios fenômenos que explica.

Focalizar o âmbito da tensão entre particular e totalidade pode implicar, ainda, necessariamente, a confrontação das condições subjetivas com as condições objetivas, pois o fenômeno apontado por Adorno, de as primeiras se tornarem patentes e as segundas obscuras, já é o resultado da negligência da tensão mencionada e da ignorância do quanto as condições objetivas podem elevar substancialmente o papel dos fatores subjetivos e o quanto que estes, por sua vez e ao mesmo tempo, sustentam condições objetivas atroz. Toda esta importante articulação corre o risco, no entanto, dada a separação já estabelecida pelo discurso científico entre teorias sociais e teorias psicológicas, de reduzir a tensão entre particular e totalidade a um problema metodológico. Ou seja, ao invés de buscar a diferença que radica no objeto, os distintos modelos conceituais se reservam o direito de optar, arbitrariamente, por uma ou outra “visão,” transformando diferentes representações de um objeto em meros “pontos de vista.” Isto tem por consequência a própria negação do objeto, pois ao destacarem o referente da representação, tomando o “ponto de vista” como justificativa de uma opção teórica, afastam-se de um referente da realidade; os objetos tornam-se então os próprios pensamentos sociológicos e psicológicos e as confrontações perdem o sentido na medida em

---

relações individuais são contidas em limites muito reduzidos, sendo as considerações sociológicas freqüentemente preteridas pelas de ordem psicológica. Quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo” (p. 53).

que ambos inibem suas capacidades de retornar ao objeto. Quando as questões metodológicas se apoiam na “escolha” de “pontos de vista” e na articulação destes a contradição presente no próprio objeto é negada e atribuída a diferenças teóricas. Que o objeto possa ser visto de diferentes ângulos, isto não faz dele dois objetos, mas há dois pensamentos que devem se contrapor na procura de uma melhor aproximação ao objeto - até porque é nesta confrontação que pensamentos diferentes se refletem, e nesta reflexão agem sobre o objeto, quer modificando-o, quer percebendo suas transformações históricas. Esta confrontação, no entanto, deve ter por base o próprio objeto, sem o que ela perde o sentido ou gera o afastamento ideológico. A busca da aproximação ao objeto não deve, no entanto, significar a necessária anulação ou solução das contradições encontradas. Não se trata da unificação das teorias, mas da aproximação a um objeto que pode ser, em si, contraditório, como a tensão entre o particular e o todo. Portanto, se a psicologia se debruça sobre o particular e a sociologia sobre a totalidade, sozinhas, ambas se arriscam a se afastar da vertente do esclarecimento - afinal, se o indivíduo inserido num mundo sócio-cultural é, em grande parte, determinado por este mundo, o que faz das teorias de um indivíduo isolado um desconhecimento sobre seu objeto, por outro lado, as explicações sociológicas que apontam a ideologia dominante apenas como imposição da classe mais poderosa, sendo os elementos desta ideologia muitas vezes contrários aos interesses manifestados pelas classes dos dominados, sem buscar da parte dos indivíduos aquilo que sustenta e reproduz o que lhes é desfavorável, tais explicações sociológicas dificilmente resultam em práticas de intervenção social, por não absorverem no seu pensamento o que obstaculiza sua ação, colaborando com a reificação do “indivíduo” tal como é, assim, assumido pela mediação unilateral da totalidade. Os limites destes campos podem ser exemplificados por Adorno (1986):

La psicología, por el contrario, percibe el interés del sujeto, pero de manera igualmente aislada, ‘abstracta’ Prescinde del proceso de producción social y, por

su parte, plantea también como absoluto algo que es producido, el individuo en su forma burguesa. (p. 50)<sup>9</sup>

Em relação à sociologia, com o advento do fascismo:

La vieja explicación de que los interesados controlan todos los medios de la opinión pública no es suficiente por sí sola, porque las masas apenas se dejarían atrapar por una propaganda torpe, parpadeante y falsa si algo en ellas mismas no acogiera los llamados al sacrificio y la vida peligrosa. (p. 36)<sup>10</sup>

Pois bem, Adorno critica a “psicologização” da cultura e a “sociologização” do indivíduo, mas por outro lado o potencial crítico da psicologia não sobrevive sem que ela questione o indivíduo a partir de sua relação com a totalidade e o potencial crítico da sociologia também não sobrevive, por sua vez, sem que ela questione a sociedade levando em conta as determinações do particular ou, caso ela exclua o sujeito de seu domínio teórico, excluindo, com isso, sua possibilidade de autonomia e de liberdade. A separação entre indivíduo e sociedade é real e não metodológica. Da mesma forma, são problemas reais e não meramente metodológicos a separação e as diferenças entre a psicologia e as teorias sociais. Se o que faz a psicologia e a sociologia recaírem nos domínios de um discurso acrítico é a negação da tensão entre indivíduo e sociedade, a busca do objeto destas ciências deve ser guiada por esta tensão. Somente pela mediação desta tensão estas ciências podem resgatar seus potenciais críticos. Afinal:

Individuo y sociedad se tornan uno en la medida en que la sociedad irrumpe en los hombres por debajo de su individuación y así la impide. Que esta unidad, sin embargo, no es una forma superior de los sujetos, sino que los devuelve a un es-

---

9 A psicologia, pelo contrário, percebe o interesse do sujeito, mas de maneira isolada, ‘abstrata’ Prescinde do processo de produção social e, por sua parte, põe também como absoluto algo que é produzido, o indivíduo em sua forma burguesa.

10 A velha explicação de que os interessados controlam todos os meios da opinião pública não é suficiente por si só, porque as massas apenas se deixariam enganar por uma propaganda torpe, sonolenta e falsa se algo nelas mesmas não acolhesse os chamados ao sacrifício e à vida perigosa.

tadio arcaico, se manifiesta en la bárbara represión que en esto se ejerce. La nascente identidade no es reconciliación de lo general y lo particular, sino lo general como absoluto donde desaparece lo particular.<sup>11</sup> (Adorno, 1986, p. 81)

Parsons (Adorno, 1986) concebe as diferenças entre a sociologia e a psicologia como uma insuficiência teórica que pode ser superada, com a formação de uma “ciência unitária.” Este autor não é capaz, segundo Adorno (1986), de ver nestas diferenças um antagonismo real entre o particular e o geral e rejeita as contradições objetivas como erros do pensamento ou insuficiências teóricas: “El ideal de la unificación conceptual extraído de las ciencias naturales no vale, sin embargo, sin más ni más, ante una sociedad que obtiene su unidad del hecho de no ser unitaria” ( p. 38). Afinal: “Los hombres no consiguen reconocerse a sí mismos en la sociedad, ni ésta tampoco en ellos, porque se encuentran alienados entre ellos y frente al todo”<sup>12</sup> (p. 38).

No entanto, Adorno aponta que a separação entre sociedade e *psique* - na medida em que eterniza a cisão entre o sujeito vivente e a objetividade que o governa, mas dele provém - é falsa consciência. Assim, a unificação teórica peca por negar a cisão entre *psique* e sociedade; enquanto que sustentar radicalmente esta separação peca por negar a relação que há entre elas. É na confrontação de suas diferenças que se deve buscar a expressão de suas relações.

Desta forma, a partir de uma observada relação unilateral, de caráter fundamental, pode-se iniciar a confrontação. Esta relação é aquela que

---

11 Indivíduo e sociedade se tornam um na medida em que a sociedade irrompe nos homens por baixo de sua individuação e, assim, a impede. Que esta unidade, sem dúvida, não é uma forma superior dos sujeitos, senão que os devolve a um estágio arcaico, se manifesta na bárbara repressão que, para isso, se exerce. A nascente identidade não é reconciliação do geral e do particular, mas o geral como absoluto, onde desaparece o particular.

12 O ideal da unificação conceitual extraído das ciências naturais não vale, assim, sem mais, ante uma sociedade que obtém sua unidade do fato de não ser unitária. Afinal: Os homens não conseguem se reconhecer a si mesmos na sociedade, nem esta tampouco neles, porque se encontram alienados entre eles e diante do todo.

coloca os objetivos gerais dos indivíduos, enquanto fins racionais mediados pela sociedade, como primazia em relação às tendências subjetivas, ou seja, na relação entre sociedade e indivíduo, entre todo e particular, prevalece o todo. A primazia da racionalidade objetiva - presente, aliás, em todo processo educacional e socializador - gera questões acerca das funções e da direção das motivações subjetivas das quais surgem respostas que giram em torno de conceitos como adaptação, desenvolvimento ou de uma “natural ambição de lucro” (Adorno, 1986). Respostas como estas assumem uma postura de unificação das tendências objetivas e subjetivas, *a priori*, resultando no mascaramento do poder opressivo da sociedade e da impotência do indivíduo diante dela. Adorno (1986) propõe outra resposta a esta questão, evitando negar a violência imanente ao processo socializador tal como está constituído e, mais que isto, revelando o verdadeiro caráter de sacrifício e de autoconservação que implica a coincidência entre a motivação subjetiva e a ação objetiva racional mediada pelo social. Para Adorno (1986), o que mantém o comportamento econômico dos indivíduos é menos a ambição de lucro ou a necessidade da sobrevivência do que a angústia diante da expulsão social. Assim, aquilo que inicialmente correspondeu ao esforço pela sobrevivência, acaba se convertendo hoje em um preceito moral, como internalização particular de uma demanda da totalidade:

El superyó, la instancia de la conciencia moral, no sólo le pone delante al individuo lo socialmente prohibido como lo malo-en-sí, sino que fusiona irracionalmente la vieja angustia ante la aniquilación física con la más posterior de dejar de pertenecer a la unidad social que abarca a los hombres en lugar de la naturaleza.<sup>13</sup> (p. 41)

Este trecho aponta a origem social do superego na transformação do medo da destruição física em medo do abandono social e na sedimentação deste como segunda natureza, na forma da angústia, do sofrimento

---

13 O superego, a instância da consciência moral, não somente coloca diante do indivíduo o socialmente proibido como o mau-em-si, mas também fusiona irracionalmente a velha angústia perante a aniquilação física com a mais posterior de deixar de pertencer à unidade social que abarca aos homens no lugar da natureza.

psíquico, considerado, a partir disto, somente no âmbito particular. Com tais observações, o que diante da sociologia poderia muito bem considerar-se racional e de acordo com a moral aceita - o comportamento econômico ativo naturalizado, dada a observação de condições eficientes de adaptação “harmônica” dos indivíduos à sua realidade social - diante da psicologia pode, muitas vezes, se manifestar como irracional, ou seja, movido por um sofrimento psíquico sem causa aparente, como é a angústia. O que não se pode, no entanto, deixar escapar tanto à sociologia quanto à psicologia, é que o sofrimento psíquico que ameaça o desvio social do indivíduo é, na sua origem, consequência da adaptação harmônica deste ao social. Assim considerado esse exemplo levanta questões sobre o particular, a totalidade e as relações entre eles. Mas a sua principal consequência é apontada por Adorno (1986): em vista da desproporção entre o poder das instituições e a impotência do indivíduo, cada vez que este se engaja no desenvolvimento e na perpetuação do social, mais reduz as forças de sua resistência. Quanto mais “objetivamente racional,” nos termos aqui colocados, mais irracional é o comportamento do indivíduo.

Se a relação entre sociedade e indivíduo, tomada a partir da coerção que a primeira exerce sobre o segundo, revela cada vez mais a configuração de um mundo cada vez menos humano, isto possibilita pensar ao menos duas conclusões. Por um lado, a separação entre sociedade e indivíduo parece ser sustentada e reproduzida socialmente; por outro lado, a humanização da sociedade supõe um retorno ao indivíduo como única forma de combater e resistir à irracional reprodução da coerção pela sociedade.<sup>14</sup> Este movimento resulta, necessariamente, na busca dos efeitos desta coerção no indivíduo e de como e porque ele a reproduz. Trata-se, em última instância, de se buscar a totalidade a partir do particular.

Observa-se aqui o quanto este retorno ao indivíduo reflete o trágico e o desesperador: o trágico na constatação da reprodução da barbárie pela atual sociedade e o desesperador na saída possível a partir de um indivi-

---

<sup>14</sup> Isto não significa, no entanto, cair num subjetivismo, uma vez que a liberdade só é possível com a transformação das condições objetivas.

duo cada vez menos existente, dada a coerção por ele sofrida e a tendência a ter suas forças de resistência reduzidas. Desespero ainda maior quando se descobre que tal posição deve assumir necessariamente sua própria impotência ao fazer frente à opressão social dando as mãos a um indivíduo moribundo. Mas negar a reprodução da barbárie e abandonar a possível resistência do indivíduo não é mais do que contribuir com a tendência social, engajando-se no processo de autodestruição. Quando o silêncio destrói e a palavra aponta a impossibilidade da salvação, o ato de desespero, mais do que se justifica, se torna necessário, salvo que este “desespero” seja racional, configurando-se não pela precipitação irracional da violência, mas pela sublimação desta, através da dramática tentativa de emersão à lucidez de quem se afoga no oceano dos automatismos do pensamento.

A separação entre sujeito e coletividade, que resultou nos pensamentos psicológico e sociológico, surgiu, segundo Adorno e Horkheimer (1991), com a destituição do poder dos mitos. Em *Ulisses ou mito e esclarecimento*, estes autores analisam o surgimento do indivíduo burguês, do sujeito moderno propriamente dito. Com a queda dos mitos, a “consciência” torna-se o principal guia de um indivíduo nascente e perdido num mundo novo e obscuro. A consciência e o esclarecimento se constituem neste contexto como meios fundamentais e necessários para dominar a natureza ameaçadora e a angústia do eu abandonado diante do desconhecido. A separação indivíduo-sociedade, correlata ao surgimento mesmo do indivíduo, leva ao esclarecimento e provém, ao mesmo tempo, do esclarecimento - seja por ele se apresentar como recurso do indivíduo surgido para se guiar num mundo sem as antigas referências, sem a antiga “ordem mítica”, seja por ele ser o instrumento mesmo da destruição e enfraquecimento dos mitos, pelo qual o campo existencial denominado indivíduo se viabilizou.

Com a dialética do esclarecimento, se viu novamente a tentativa de ordenar miticamente o mundo. A reificação do método, a idealização do projeto científico e a fetichização da lógica formal, promovida pelo positivismo, atestaram e atestam ainda hoje um mundo razoavelmente har-

mônico, sem contradições, e um sujeito epistêmico radicalmente consciente e controlado. Certamente, esta paralisação, fruto paradoxal do movimento da dialética do esclarecimento, revela o teor do progresso, cuja transformação não deve transgredir a ordem e visa conservá-la, pois tem suas bases econômicas vinculadas à perpetuação e desenvolvimento do ideal de mundo capitalista. Neste contexto, é muito provável que a educação, inserida neste “progresso ordenado” - genitor de lema tão caro aos positivistas e revelador de seu espírito - vise a preparação de um indivíduo funcional ao ideal de mundo capitalista. Desta forma, talvez à educação caiba a produção de uma consciência própria ao racionalismo tecnológico, que tende a imperar no campo do pensamento (e com ele, no da existência). Assim talvez, como objetivo de parte do projeto de formação do indivíduo atual, encontra-se a produção de corpos e mentes tolerantes à exploração e de consciências homogeneizadas pela identificação a um “sujeito epistêmico pleno,” separado de tudo aquilo que possa comprometer a confiabilidade e a garantia de sua consciência supostamente autônoma. Sobre isto vale citar Figueiredo (1996):

Contudo, para converter o mundo num estoque de objetos representáveis, previsíveis, manipuláveis e exploráveis enquanto ‘recursos naturais’ o sujeito da modernidade devia começar por impor a si mesmo a autodisciplina do método. De fato, é próprio da modernidade que o homem se descubra não apenas senhor de direito de todas as coisas, mas que também se reconheça como fonte primordial de seus próprios erros e desatinos. Daí a necessidade de uma autodisciplina. Desta disciplina esperava uma espécie de ascese: ao método caberia a tarefa de expurgar de cada sujeito tudo aquilo que o torna suspeito, não confiável, irregular e idiossincrático de forma a constituir uma subjetividade purificada e elevada (ou reduzida) ao exercício da razão e da experiência na sua invariância e na sua universalidade. Do método, em outras palavras, espera-se a construção de um sujeito epistêmico pleno, sede, fundamento e fiador de todas as certezas. (pp. 16-17)

E segue-se a conclusão: “... o lugar *do excluído* ou *do expurgável* pelo método, que se constituía como o negativo do sujeito pleno, veio a ser precisamente o território de eleição de todas as psicologias” (p. 19).

Pois bem, se no âmbito da totalidade se observa ainda hoje a tendência de se sustentar um sujeito plenamente consciente de si como ideal

a ser seguido, o que supõe à sociedade uma estabilidade da moral vigente e o exercício seguro de uma racionalidade que só visa o progresso do bem-estar social e individual, o que dizer dos movimentos de massa que “*se entregam à política de catástrofe?*” Se esta lógica é mantida, certamente que tais movimentos devam ser imputados unicamente às “*más tendências pessoais,*” reduzindo o problema à sua causa **no** particular. Mas se, como foi visto pela conclusão de Figueiredo, a reificação totalitária do método expurga o negativo de seu sujeito idealizado, restando às psicologias este território do irracional, por que não se buscar na constituição mesma deste território, não só o irracional do indivíduo, mas a irracionalidade de um sistema de dominação que exclui o irracional? Aliás, até que ponto as próprias psicologias não recusaram o território do irracional, ao supor o desenvolvimento e o comportamento humanos pautados, respectivamente, por uma estruturante racionalidade interna (como em Piaget) ou por uma metódica e previsível coerência externa (como em Skinner)? Até que ponto as próprias psicologias, ao embarcarem no ideal de domínio de seu objeto, não reificaram, por sua vez, o método, e não excluíram, novamente, o irracional como seu objeto? A exclusão do irracional é o irracional em si - a irracionalidade se afirma e se manifesta por sua auto-exclusão, ou seja, ela evolui tanto mais quanto mais consegue se convencer de sua aparente involução. Cabe ressaltar que, talvez, como aponta Adorno (1986), somente a psicanálise se preocupe com o irracional, ainda que seja com o esforço de trazer à luz a “*racionalidade do inconsciente.*” Mas para Adorno, contudo: “*La irracionalidad del sistema racional se manifiesta en la psicología del sujeto cautivo*”<sup>15</sup> (1986, p. 42).

É por esta dinâmica que se pode dizer que a totalidade contribui com a irracionalidade do particular e que a irracionalidade do particular sustenta a totalidade que a produz. Mais que isto, é por esta dinâmica que se pode vislumbrar o quanto que a verdade sobre a irracionalidade da totalidade pode ser buscada a partir do particular, nos efeitos que aquela produz neste ao cindi-lo entre o submeter-se ao ideal de “*sujeito epistê-*

---

15 A irracionalidade do sistema racional se manifesta na psicologia do sujeito cativo.

*mico pleno*” e o conformar-se com a exploração e opressão que lhe pesa, na convivência entre a ilusória identificação com um sujeito autônomo e consciente de si e a negação da experiência de um indivíduo massacrado, sem espaços e sem recursos para resistir. Por estas relações, é imprescindível buscar nas “*psicologias*” - mais propriamente, pelas observações anteriores, na psicanálise - um campo no qual a cisão imposta pela totalidade possa encontrar reflexos na cisão do particular ou, de outro modo, a cisão do particular possa refletir a cisão da totalidade. A hipótese que aqui se pode sustentar é que, por um lado, a cisão do particular é, em parte, efeito do fortalecimento do todo e, por outro lado e ao mesmo tempo, o fortalecimento do todo é, em parte, sustentado e reproduzido graças à cisão do particular. Com isto, visa-se justificar e explicar a expressão de Adorno (1986) de que o mecanismo de adaptação às duras condições objetivas impostas pelo capitalismo tardio é ao mesmo tempo um mecanismo de enrijecimento do sujeito em si. Isto mais triste se torna quando se depara com o fato de aí mesmo, neste “mecanismo de adaptação,” se apoiar a realidade absurda da razão autoconservadora desenvolvida pela “história da renúncia” (Adorno & Horkheimer, 1991), que é a história da civilização: a sobrevivência do indivíduo implica em sua derrota e furtar-se ao sacrifício implica em sacrificar-se. A consideração dessas condições objetivas irracionais do indivíduo são necessárias, pois, a qualquer pesquisa compromissada com a crítica que se queira fazer em psicologia, uma vez que a própria psicologia individual, enquanto objeto, é social e historicamente mediada. Por outro lado, a própria investigação da psicologia do indivíduo contemporâneo é necessária para o esclarecimento da irracionalidade de suas condições objetivas, na medida em que este esforço permite trazer à luz a mediação mencionada e, com ela, o conhecimento da totalidade que se quer mudar. Em síntese, uma psicologia crítica deve, pois, necessariamente, abraçar e questionar a não-liberdade hoje vigente de seu objeto.

Ramos, C. (1999). Elements for a Psychology of the Captive Subject. *Psicologia USP*, 10 (2), 11-34.

**Abstract:** This article reflects upon the enlightenment self-destruction and the relations between Sociology and Psychology according to the critical theory. It indicates the need of the society study in order to promote the understanding of the contemporary individual. It also defends the importance of the subjective investigation to the criticism of the social mediations.

*Index terms:* Critical theory. Sociology. Psychology. Psychoanalysis. Subjectivity. Adorno, Theodor Wiesengrund. Lacan, Jacques.

## Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1973). Sociologia e investigação empírica. In T. W. Adorno et al., *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (pp.81-99). Barcelona, España: Grijalbo.
- Adorno, T. W. (1986). Acerca de la relación entre sociología y psicología. In: *Teoría crítica del sujeto* (pp. 36-83). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1971). A revision del psicoanálisis. In: *Sociológica* (2a ed., pp. 133-156). Madrid, España: Taurus.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1973). Individuo. In: *Temas básicos de sociología*. São Paulo: Cultrix.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1991). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Figueiredo, L. C. (1996). *Revisitando as psicologias: Da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (2a ed.). São Paulo: Educ; Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freud, S. (1981a). El malestar en la cultura. In *Obras completas* (pp. 3017-3067). Madrid, España: Biblioteca Nueva. (Originalmente publicado em 1930)
- Freud, S. (1981b). El yo y el ello. In *Obras completas* (pp. 2701-2728). Madrid, España: Biblioteca Nueva. (Originalmente publicado em 1923)
- Heller, A. (1984). Habermas y el Marxismo. In *Crítica de la Ilustración las antinomias morales de la razón* (pp. 285-318). Barcelona, España: Península.

- Heller, A. (1985). *The power of Shame*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lacan, J. (1989a). La agresividad en psicoanálisis. In *Escritos I* (pp. 94-116). México: Ed. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1989b). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In *Escritos I* (pp. 86-93). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1989c). La dirección de la cura y los principios de su poder. In *Escritos II* (pp. 565-626). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1989d). Kant con Sade. In *Escritos II* (pp. 744-770). México: Siglo XXI.
- Marcuse, H. (s.d.). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Marcuse, H. (1967). *Ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcuse, H. (1998). A obsolescência da psicanálise. In *Cultura e sociedade* (Vol. 2, pp. 91-111). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Matos, O. C. F. (1989). *Os arcanos do inteiramente outro: A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense.
- Miller, G. (1989). O ato falho por excelência é o ato sexual. In G. Miller (Org.), *Lacan* (pp. 58-67). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Offe, C. (1989). Trabalho como categoria sociológica fundamental?. In *Trabalho e sociedade: Problemas estruturais e perspectivas* (pp. 13-41). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Ramos, C. (1997). *A autodestruição da crítica e o gozo inconsciente na dialética do esclarecimento uma articulação entre Adorno e Lacan*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ramos, C. (1998). Uma pessoa curada numa sociedade doente?. In I. Carone, *Psicanálise fim de século* (pp. 119-150). São Paulo: Hacker.
- Rouanet, S. P. (1989). *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Roudinesco, E. (1994). *Jacques Lacan: Esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento*. São Paulo: Companhia das Letras.

# FANTASIA E CONHECIMENTO: UM ESTUDO CRÍTICO PRELIMINAR

**Luis Guilherme Coelho Mola<sup>1</sup>**  
*Universidade São Judas Tadeu*

*Neste artigo discute-se o lugar ocupado pela fantasia no processo de produção do conhecimento. A partir do referencial fornecido por autores ligados à Escola de Frankfurt, procurou-se demonstrar que a fantasia possui uma função crítica, negada pela concepção positivista de ciência, que pode contribuir para o questionamento da maneira pela qual a realidade se encontra constituída.*

*Descritores: Fantasia. Conhecimento. Teoria crítica. Positivismo. Realidade.*

A realidade é, para o sujeito, fruto de um trabalho. Essa afirmação, no entanto, não advoga uma primazia do sujeito sobre a realidade, uma vez que nesse trabalho o próprio sujeito se constitui. Modificar a natureza, procurar escapar do duro jugo de suas determinações, construir leis onde o acaso impera, eis o esforço do sujeito para estabelecer-se como unidade contra um fundo de indiferenciação. A realidade não se oferece pronta, acabada, restando ao homem apenas a tarefa de adequar seu sistema perceptivo de maneira a percebê-la o mais fielmente possível. Não é também algo criado do nada, estritamente subjetivo, que desconsidera o limite que a concretude das coisas impõe.

---

1 Endereço para correspondência: Universidade São Judas Tadeu. Rua Taquari, 546. São Paulo, SP E-mail: [lgcoelho@uol.com.br](mailto:lgcoelho@uol.com.br)

Tal concepção afasta-se tanto de um empirismo positivista, que restringe a realidade a uma coleção organizada de fatos e dados, quanto de uma metafísica idealista, que considera o mundo como produto exclusivamente da razão.

Na tensão entre o sujeito e a realidade, a razão está sem dúvida presente, porém como potência negativa: “O mundo da experiência imediata - o mundo em que nos encontramos vivendo - deve ser compreendido, transformado e até subvertido para se tornar aquilo que verdadeiramente é” (Marcuse, 1982, p. 125). Partindo dessa afirmação, vejamos brevemente quais foram as tentativas de ultrapassar esse “mundo da experiência imediata” e as formas que a razão foi assumindo nesse processo.

O questionamento da possibilidade de um contato direto, imediato, com os objetos da realidade através do sistema perceptivo constitui um dos principais (senão o principal) pontos de partida da filosofia clássica grega que, recusando a explicação mítica, busca através da razão a compreensão do real. “A natureza ama esconder-se,” dizia Heráclito, mostrando que a aparência imediata precisa ser ultrapassada por aqueles que desejarem conhecer a realidade. A racionalidade não aparece aqui apenas como um movimento subjetivo na tentativa de apreensão do real, mas sim como fator constitutivo desse real (Marcuse, 1982).

Nesse momento da reflexão filosófica caberia à razão apreender uma realidade em constante tensão entre ser e devir, entre essência e aparência, ou seja, uma realidade em si contraditória:

Razão é a faculdade cognitiva para distinguir o que é verdadeiro do que é falso na medida em que a verdade (e a falsidade) é primordialmente uma condição do Ser, da Realidade e somente nesse terreno uma propriedade das proposições (Marcuse, 1982, p. 126).

A contradição não pode, dentro deste referencial, ser reduzida a um mero equívoco do pensamento. No entanto, o curso da História acaba por reduzir esse “universo bidimensional da locução” (Marcuse, 1982, p.

131) à unidimensionalidade, condição necessária para o desenvolvimento tecnológico, conforme será visto mais adiante.

Na filosofia originária da dialética há uma fusão entre epistemologia e ética, pois conhecer a Verdade implicava em lutar pela sua realização, seja procurando-a por trás das aparências, seja defendendo-a da possibilidade de não existir (Não-ser). Entretanto, dentro deste mesmo referencial, a verdade só poderia ser conhecida por aqueles que não estivessem submetidos à necessidade, ou seja, à luta pela subsistência. Nesse momento, ainda segundo Marcuse (1982), “... a barreira histórica detém e deforma a busca da verdade: a divisão social do trabalho obtém a dignidade de uma condição ontológica” (p. 130).

Como privilégio de uma minoria, a possibilidade de acesso à verdade contradiz seu caráter universal, que só pode ser preservado colocando-a fora da realidade histórica: o pensamento, que tocado pela verdade era impelido a modificar a realidade em função da primeira, só pode agora atingi-la se estiver liberto do jugo da necessidade.

Na lógica dialética, as proposições, ainda que afirmativas, contêm um elemento de subversão da realidade: “... o predicativo ‘é’ implica num ‘deve,’ ” ou ainda: “... não declara um fato, mas a necessidade de ocasionar um fato” (Marcuse, 1882, p. 32). No entanto, na lógica aristotélica essas duas dimensões deixam de estar presentes na apreensão dos objetos da realidade: o pensamento torna-se indiferente a seus objetos e a lógica passa a ser formal: “É o juízo que reúne (afirma) ou separa (nega) e é ele que é verdadeiro ou falso. Verdadeiro quando une o que está unido na realidade e separa o que está separado na realidade; falso no caso contrário” (Chauí, 1994, p. 259).

Ocorre aí uma separação entre a esfera ética e a esfera ontológica, e a relação do pensamento com a realidade deixa de ser de antagonismo e passa a ser de correspondência: se existe contradição, ela se deve ao pensamento, e não à realidade. Para Marcuse (1982), essa separação já está

presente na passagem da lógica dialética platônica para a lógica apofântica aristotélica.<sup>2</sup>

Nesse trabalho de união e separação, o juízo enfrenta um aspecto particularmente difícil: as paixões, os desejos o desviam de seu caminho em direção à apreensão correta da realidade. Portanto, a razão deve seguir normas e regras que afastem essas interferências a fim de distinguir corretamente o real do aparente.

Segundo Rouanet (1990), a história das tentativas de evitar ou minimizar essas interferências confunde-se com a história da epistemologia. O autor identifica três períodos distintos: o pré-moderno, no qual os possíveis erros eram atribuídos à falibilidade dos sentidos, sendo no entanto corrigíveis pelo bom uso da razão; o moderno, em que há radicalização da preocupação metodológica e tentativa de se estabelecerem os limites da razão; e o iluminismo, que procura estabelecer conexões entre as ilusões da consciência e a ordem social e política (p. 35 e ss.).

Esta divisão, no entanto, deve ser tomada com reservas, uma vez que poderia levar a crer que esse processo ocorreu de forma linear, através da superação de etapas sucessivas nas quais a razão iria progressivamente conquistando novos domínios e estabelecendo seus limites. O iluminismo seria o ápice da trajetória vitoriosa do pensamento racional sobre a superstição.

Embora existam diferenças significativas entre esses períodos, não é possível compreendê-los de forma estanque, uma vez que as características atribuídas a cada um deles encontram-se presentes, em maior ou menor grau, nos outros. Para Adorno e Horkheimer (1985), os objetivos do iluminismo encontram-se presentes já na epopéia homérica da *Odisséia* que, ao apropriar-se dos mitos, submete-os a uma ordenação racional, possibilitando, através desse distanciamento, o domínio da natureza per-

---

2 O termo *logós apophantikós* refere-se a um discurso declarativo ao qual se aplica a distinção entre verdadeiro e falso. Se na lógica dialética havia a manutenção da tensão entre verdade e falsidade, na lógica apofântica esses atributos excluem-se mutuamente.

cebida como hostil: “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 19). A imaginação, embora valorizada por alguns filósofos, acaba por ser aceita apenas no âmbito da arte e da poesia.

Cabe notar aqui que tanto o termo grego quanto o latino correspondente ao português *imaginação* é *fantasia*, que, segundo Chauí (1988), pertence à família de palavras derivadas de *phaós* (luz, luz do dia, luz dos olhos, nascer, vivente), que inclui, entre outras, as palavras *phantós* (o visível e o que pode ser dito pelas palavras); *phaino* (fazer brilhar, fazer aparecer, mostrar e mostrar-se, manifestar e manifestar-se, dar a conhecer o caminho, guiar, dar a conhecer pela palavra, explicar); *phainómenos* (visivelmente, manifestamente, claramente) o que de acordo com a autora sugere “... o parentesco que enlaça a visão, a imaginação e a palavra como resultados do ato da luz” (p. 34). Embora a análise etimológica não seja suficiente para explicar a significação de um termo, podemos notar por esse parentesco que *fantasia* refere-se menos a um processo exclusivamente psicológico que distancia o sujeito da realidade, do que a uma forma de relação com esta.

Tradicionalmente considera-se fantasia como a capacidade de evocar coisas que não estejam presentes e das quais não temos sensação atual. (Abbagnano, 1982), concepção advinda basicamente do pensamento aristotélico, que considera a fantasia como a função psicológica responsável pela formação de uma imagem organizada dos dados recebidos pelos sentidos, fazendo com que o intelecto se atualize em pensamento. Assim definida, a fantasia não é necessariamente nociva ao pensamento, porém, pela distância em relação aos objetos concretos, está muito mais suscetível aos efeitos das paixões do sujeito. Os ídolos de Bacon e a dúvida cartesiana são exemplos dessa tentativa de evitar que a razão acabe por perceber uma realidade distorcida pela fantasia.

O que parece estar em jogo nesse movimento é a construção de um sujeito que possibilite e garanta a veracidade do conhecimento: o sujeito

epistêmico. Essa construção é normalmente considerada um produto do século XVII (Abbagnano, 1982; Figueiredo, 1994), que seria também o período em que ocorre a passagem de uma razão predominantemente contemplativa para uma razão instrumental.

No entanto, a partir da análise que Adorno e Horkheimer (1985) fazem da *Odisséia*, é possível construir a “proto-história” desse sujeito através das aventuras de Ulisses: os seres fantásticos enfrentados pelo herói são representantes dos poderes naturais que, além de aterrorizá-lo devido à imensa força que possuem, seduzem-no com a tentação de um retorno a um estado de indiferenciação com a natureza: “A indiferenciação, antes que o sujeito se formasse, foi o estremecimento do cego nexos natural, o mito; as grandes religiões tiveram seu conteúdo de verdade no protesto contra ele” (Adorno, 1995, p. 183).

Para os referidos autores, a principal arma do sujeito que aí se constitui é a astúcia: para burlar as leis da natureza, é necessário submeter-se a elas. No embate com o ciclope Polifemo, Ulisses é obrigado, pelas leis da necessidade que regem o mito, a dizer seu nome; no entanto ele se aproveita da homofonia entre seu nome e a palavra *ninguém* e evita assim ser devorado.

Nessa passagem do mito já se poderiam vislumbrar características do pensamento burguês tais como a sobriedade e o realismo, mostrando que a separação entre razão e mito é menos rígida do que se poderia supor:

A ratio, que recalca a mimese, não é simplesmente o seu contrário. Ela própria é mimese: a mimese ao que está morto. O espírito subjetivo que exclui a alma da natureza só domina essa natureza privada da alma imitando a sua rigidez e excluindo-se a si mesmo como animista. (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 62)

A dessacralização da natureza, fundamental para sua dominação, passa pelo sacrifício de algo do sujeito: para constituir-se, o sujeito precisa perder-se. Ulisses, ao aperceber-se de que havia uma distinção entre palavra e objeto, afirma-se como sujeito; no entanto seu nome é Ninguém.

Colocam-se aqui algumas questões: como compreender o termo *sujeito*? A afirmação de Adorno e Horkheimer de que é necessário que o sujeito se submeta à natureza para poder dominá-la não poderia ser considerada uma contradição? Essa contradição estaria no pensamento ou seria constituinte do próprio conceito de sujeito? Vejamos brevemente as significações presentes nesse conceito.

Segundo Adorno (1995), o próprio termo *sujeito* traz em si uma ambigüidade: "... pode referir-se tanto ao indivíduo particular quanto a determinações gerais ..., à consciência em geral" (p. 181). Isto não se deve a uma insuficiência teórica, mas sim ao fato de que não se pode apreender uma dessas significações sem recorrer à outra, ou seja: o conceito de sujeito refere-se tanto ao singular quanto ao universal.

No entanto, qualquer que seja o pólo privilegiado nessa tensão, evidencia-se uma cisão entre sujeito e objeto. Ainda segundo Adorno (1995), essa separação é simultaneamente verdadeira e falsa, pois ao mesmo tempo que expressa o "... cindido *da* condição humana, algo que surgiu pela força ..." (p. 181), transforma essa cisão em algo imutável e intransponível. Há, na hipostasia dessa separação, o encobrimento da mediação recíproca entre sujeito e objeto.

Tal mediação também pode ser constatada através de outra ambigüidade presente no conceito de sujeito, que tanto pode significar o agente de uma ação, quanto aquele que está submetido a ela. A origem etimológica do termo traz em si a marca dessa ambigüidade: a palavra grega *hi-pokaimenon* provém de um verbo que designa tanto "servir de alicerce ou suporte," quanto "estar à disposição de" (Chauí, 1994, p. 351).

O pensamento, que permite ao sujeito transpor essa distância através da representação, também se encontra submetido às determinações objetivas. Dessa forma, não se trata de estudá-lo idealisticamente, mas sim "... como o pensar de determinados homens em determinadas épocas" (Horkheimer, 1990, p. 47).

Se partirmos da idéia tradicional de que um sujeito cognoscitivo defronta-se com um objeto cognoscível, caberia ao pensamento transpor

essa distância e atingir a verdade desse objeto que a ele se oferece. Esse movimento que atesta “... a servil confiança no ser-assim do mundo exterior ...” (Adorno, 1995, p. 187) é denominado *intentio recta*. Embora aparentemente ingênua, essa concepção já supõe um tipo de relação: a separação total entre sujeito e objeto, ocultando, dessa forma, a mediação recíproca entre eles.

Entretanto, não tardou para que a própria reflexão filosófica mostrasse as limitações de tal concepção: parecia haver mais do sujeito no objeto do que se supunha, e esta impregnação constituía um problema. Era necessário, portanto, lapidar sujeito e objeto de maneira a minimizar esta influência e, como já foi visto acima, tal movimento voltou-se preferencialmente para a compreensão dos fatores subjetivos presentes no conhecimento: voltar-se para o sujeito para melhor conhecer o objeto, *intentio obliqua*. Se por um lado essa modificação na compreensão do conhecimento representa um avanço, uma vez que reconhece as relações recíprocas entre sujeito e objeto, por outro tende a tomá-las mais como resultado de uma imperfeição do pensamento do que como algo determinante na constituição tanto do sujeito quanto do objeto.

Essa concepção reduz a história do pensamento a um movimento de aproximações sucessivas do sujeito a um objeto que permanece constante e imutável. Caberia aqui citarmos a crítica de Horkheimer (1990) a ela:

Apesar da necessidade que tem a ciência de definir constantemente a parte subjetiva e, assim, superar a diferença, nunca o sujeito pode separar-se com perfeita nitidez do objeto... A atividade teórica dos homens, bem como a atividade prática, não é o conhecimento independente de um objeto fixo, mas o produto de uma realidade em transformação. (p. 45)

O percurso em direção ao sujeito acaba por reduzi-lo, por meio de sucessivas abstrações idealistas, a uma espécie de “ponto de fuga,” ponto concretamente inexistente que, no entanto, determina a perspectiva de uma figura; sujeito que pela sua ausência possibilita e organiza o conhecimento. Ecoa aqui a resposta de Ulisses ao ciclope: “Ninguém te feriu!”

Se é necessário um movimento em direção à primazia do objeto, não devemos supor que este seja apenas o retorno àquela concepção ingênua da crença na existência independente da realidade, mas sim à compreensão das determinações recíprocas presentes na relação sujeito/objeto:

A primazia do objeto é a *intentio obliqua* da *intentio obliqua*, não a requeitada *intentio recta*; o corretivo da redução subjetiva, não a denegação de uma participação subjetiva. Mediatizado é também o objeto, só que, segundo seu próprio conceito, não está tão absolutamente referido ao sujeito como o sujeito à objetividade. (Adorno, 1995, p. 188)

As afirmações de que o pensamento encontra-se impregnado de desejo e que existem fatores subjetivos presentes no ato do conhecimento adquirem um novo sentido ao compreendermos a subjetividade como a configuração do objeto: “A profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e riqueza do mundo da percepção externa” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 176). Portanto, a tentativa positivista de retirada de todo ranço subjetivo do processo de conhecimento da realidade acaba por mutilar essa mesma realidade, uma vez que se recusa a devolver-lhe uma parte de si mesma.

No entanto, no momento histórico atual, em que as diversas esferas de socialização encontram-se submetidas à lógica da esfera de produção e a razão reduzida à sua forma instrumental, sustentar a tensão entre sujeito e objeto implicaria em explicitar a violência presente nessa separação. A subjetividade, cuidadosamente retirada da ciência e da tecnologia, é hipervalorizada como um bem de consumo: a sociedade oferece na forma de mercadoria aquilo que interdita como possibilidade para o sujeito. A pretensa exclusividade conferida ao consumidor pela aquisição de um produto ou realização de uma determinada prática nada mais atestam do que a impotência do particular diante do universal: “O indivíduo privado, livre para deliberar e escolher, constitui desde o início um embuste; não só a sorte já fora lançada, como os conteúdos da escolha obedeciam os ditames do mundo social e não do mundo individual” (Jacoby, 1977, p.

121). Da mesma forma que se enfeitavam e louvavam as vítimas dos sacrifícios, o culto à subjetividade aponta para o seu desaparecimento.

A submissão ao todo, no entanto, precisa aparecer para o sujeito como um ato da sua vontade, como liberdade de escolha: a liberdade de se escolher sempre o mesmo. Existe aí não a constituição de um sujeito, mas sim um movimento de pseudo-individuação que só pode ser adequadamente compreendido recorrendo ao conceito de Indústria Cultural.

Recusando o termo *cultura de massas*, que poderia sugerir a possibilidade de uma cultura surgir espontaneamente das massas, Adorno e Horkheimer (1985) utilizam este conceito para caracterizar a forma que as produções culturais assumem na sociedade contemporânea: transformada integralmente em mercadoria e submetida à lógica do lucro, a cultura torna-se um bem de consumo e deve, portanto, seguir as leis do mercado. Este processo acaba por conferir um ar de semelhança a toda produção cultural, que ao mesmo tempo é apresentada como única e individual. A falsa identidade entre o universal e o particular é um dos pilares de sua ideologia: “Cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediaticado é um refúgio do imediatismo e da vida” (Adorno, 1978, p. 289).

O ocultamento da mediação recíproca entre sujeito e objeto reduz a fruição das produções culturais à mera apropriação, impedindo a possibilidade de individuação oferecida por esse contato. Uma vez que o único caminho possível para o sujeito é aquele previamente determinado pela lógica do consumo, poderíamos perguntar que espaço aí restaria à fantasia. Em uma organização social na qual os critérios pelos quais um pensamento é avaliado são fundamentalmente sua eficácia e utilidade, a realidade torna-se impermeável à fantasia, ou seja: realidade e fantasia passam ser concebidas como domínios essencialmente distintos. Se a crítica a determinada situação, por mais procedente que seja, não vier acompanhada de propostas concretas e aplicáveis, certamente será considerada um produto da imaginação e, imediatamente, desconsiderada como argumento plausível.

A desvalorização sistemática daquilo que não confirme as regras pelas quais o real está organizado permite-nos supor que exista na fantasia algo além de um simples e irresponsável afastamento da realidade:

O valor de verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a *realidade* histórica. Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que *pode ser*, reside a função crítica da fantasia. (Marcuse, 1968, p. 138)

É fundamentalmente essa dimensão crítica que aparece excluída da ciência e domesticada nos produtos da Indústria Cultural

A produção científica demonstra uma indisfarçada suspeita em relação a qualquer movimento que arrisque ultrapassar o imediatismo dos dados coletados: organizar, classificar, correlacionar são as operações esperadas de um cientista que busque conduzir sua pesquisa com seriedade, procurando evitar generalizações indevidas. Esses procedimentos, embora necessários à prática científica, ao tornarem-se os parâmetros de legitimidade desta, conduzem o pensamento à mera ratificação do real:

A curiosidade é punida na nova face do pensamento, a utopia dele deve ser expulsa sob qualquer configuração, inclusive a da negação. O conhecimento se resigna à reconstrução repetitiva. Ele empobrece do mesmo modo que a vida empobrece sob a moral do trabalho. (Adorno, 1983, p. 250)

O trabalho da fantasia, em um sistema que separou a epistemologia da ética e da estética, não seria o de oferecer soluções conciliadoras que reunissem na teoria aquilo que se encontra cindido em sua origem, mas sim "... operar espiritualmente sem o equivalente de uma faticidade urgentemente cumprida" (Adorno, 1983, p. 246), mostrando que aquilo que se apresenta como estático e acabado é na verdade fruto de um processo histórico. A fantasia, compreendida na sua função crítica, não foge da realidade, pelo contrário, vai ao encontro das contradições, lacunas e silêncios dessa realidade, atestando nesse movimento a possibilidade de sua modificação.

Mola, L. G. C. (1999). Imagination and Knowledge: a Preliminary Critical Study. *Psicologia USP, 10* (2), 35-46.

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss the role played by imagination in the process of knowledge production. Using as theoretical support the ideas of some philosophers of the Frankfurt School, the text attempts to demonstrate that imagination has a critical function, denied by positivism, which could contribute for the questioning of the organization of society.

*Index terms: Fantasy. Knowledge. Critical theory. Positivism. Reality.*

## **Referências Bibliográficas**

- Abbagnano, N. (1982). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.
- Adorno, T. W. (1978). Televisão, consciência e indústria cultural. In: G. Cohn (Org.), *Comunicação e indústria cultural* (pp. 346-354). São Paulo: Nacional.
- Adorno, T. W. (1983). Positivismo na sociologia alemã. In: W Benjamin, M. Horkheimer, T. W Adorno, & J. Habermas, *Textos escolhidos* (Os Pensadores, pp. 209-257). São Paulo: Abril Cultural.
- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Chauí, M. S. (1988). Janela da alma, espelho do mundo. In: A. Novaes (Org.), *O olhar* (pp. 31-63). São Paulo: Companhia das Letras.
- Chauí, M. S. (1994). *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Brasiliense.
- Figueiredo, L. C. M. (1994). *A invenção do psicológico: Quatro séculos de subjetivação, 1500-1900*. São Paulo: Educ / Escuta.
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria crítica I*. São Paulo: Perspectiva.
- Jacoby, R. (1977). *Amnésia social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcuse, H. (1968). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcuse, H. (1982). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rouanet, S. P. (1990). *A razão cativa*. São Paulo: Brasiliense.

# O DESVIO DO OLHAR: DOS ASILOS AOS MUSEUS DE ARTE

**João A. Frayze-Pereira<sup>1</sup>**  
*Instituto de Psicologia - USP*

*A relação entre a arte e a loucura é considerada do ponto de vista da exposição em museus de arte de obras que foram produzidas nos asilos. Nessa transição, são analisadas a situação historicamente determinada da loucura no campo da visualidade e as implicações culturais, psicológicas e estéticas dessa situação, sobretudo após o advento da noção de art brut. Finalmente, é também considerado o impacto da art brut, como prática dos excluídos sociais, sobre o próprio criador marginal e sobre o olhar do espectador.*

*Descritores: Arte. Arte bruta. Estética. Exclusão social. Loucura.*

A crítica da produção de artistas profissionais costuma reforçar no público um certo modo de ver que reconhece como arte aquilo que se diz arte, que se mostra em museus e galerias e que opera com códigos e meios de expressão consolidados. Nessa medida, trabalhos que por ingenuidade, ignorância ou resistência obstinada, não recorrem a esses códigos, obras singulares freqüentemente feitas em segredo para encantamento solitário de seus próprios criadores, dispensando o aplauso de qualquer destinatário, ao ocupar lugar de honra num espaço cultural podem, às vezes, despertar no espectador um “olhar condescendente” (a expressão é do pintor Jean Dubuffet) que acaba por lhes conferir o estatuto de arte marginal. No entanto, as coisas não são tão simples. Quando

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900.

uma “produção desse gênero” migra de um lugar sinistro como o hospício, onde foi gestada durante anos, para o espaço branco de um museu de arte, onde fica exposta à visitação, o espectador poderá se surpreender com o visível se, por acaso, vier a pensar não apenas naquilo que vê mas, sobretudo, no modo como vê.

No Brasil, qualquer um que tenha notícia das exposições de Arthur Bispo do Rosário, que representou o Brasil na Bienal de Veneza (1995) e, antes disso, os trabalhos de pacientes psiquiátricos expostos no Museu de Imagens do Inconsciente (R.J.), nos principais museus de arte do país e na Bienal Internacional de São Paulo (1981), sabe da complexidade que estes apresentam a um trabalho crítico de interpretação. No entanto, dado o espanto inicial, o que se costuma fazer com facilidade é a aproximação dos trabalhos às produções de outros artistas, contemporâneos ou não, mas sempre familiares a nós, seu enquadramento na moldura de uma ou outra teoria, tomadas como paradigmas a fornecer categorias para uma interpretação - como se fosse perfeitamente natural a continuidade entre Bispo e a Arte Contemporânea (moderna/pós-moderna), entre seus vestígios e o que a Cultura já consagrou. Trata-se aí de uma operação fácil cujo sentido a expressão “arte de loucos,” tantas vezes evocada nos debates que costumam seguir as exposições, tem por mérito questionar. O que significa tal expressão? O que pode estar significando a palavra “louco” no contexto específico de uma exposição de manifestações de sujeitos determinados que possuem nomes próprios, passageiros em cujas biografias, qualquer que seja a construção psico-sócio-histórica que delas se venha a fazer, necessariamente constará a passagem por uma “instituição total” com todas as implicações que daí são decorrentes? Sabendo que tal instituição não é qualquer, uma vez que traz a marca do asilo psiquiátrico cujo nascimento histórico no Ocidente Moderno possui data conhecida e um contexto originário determinado, a palavra “louco” no contexto de uma exposição desses artistas significa “psiquiatrizado,” isto é, “doente mental.” Mas será ainda possível manter essa relação de identidade entre a loucura e a doença mental, quase meio século depois dos primeiros movimentos de contestação da Psiquiatria com os antipsiquia-

tras e da problematização radical da modernidade com a interrogação filosófica de Michel Foucault?

Como sabemos, se a história da loucura é a história da produção de uma entidade - doença mental - ela é, ao mesmo tempo, a da “repressão da loucura como linguagem proibida” (Foucault, 1972, p. 579). “Arqueologia do silêncio,” a “História da loucura” é também a recuperação histórica do “campo das linguagens excluídas (grosso modo, o do insensato) “no qual a loucura esteve centrada desde o século XVII (p. 581). Porém, como se configuram essas linguagens interditas? Para além do longo silêncio clássico, quando a loucura chega a se manifestar de modo perceptível - no século XVI de maneira trágica, no século XIX como explosão lírica - essas linguagens são as da arte: pintura e literatura. Assim é que Foucault faz referência à “fulguração” de pensadores, poetas e artistas como Nietzsche, Artaud, Hölderlin, Nerval, Goya, Van Gogh que, de uma certa maneira, escaparam do “gigantesco aprisionamento moral” que engolia os homens e o mundo e entreviram uma experiência fundamental da loucura para além dos limites da sociedade. E, nesse processo, “pouco importa o dia exato do outono de 1888 em que Nietzsche se tornou definitivamente louco, e a partir do qual seus textos não mais expressam filosofia, mas sim psiquiatria” (p. 556). Também “pouco importa saber quando se insinuou na humildade de Van Gogh a voz primeira da loucura” (p. 557). Os discursos voltados para a demonstração da “sanidade mental” de “loucos famosos”(ou o inverso) são, no mínimo, para usar a expressão de Dorfler (1974, p. 88), “obsoletos.” Assim, mais instigante seria pensar os sentidos conseqüentes ao momento em que um tipo qualquer de manifestação não artística (na medida em que é ignorada, esquecida logo que é terminada - seja o de um doente mental, de um criminoso etc.) entra no campo qualificado como artístico. Seguindo Foucault (1972), seria o caso de se perguntar: o que acontecerá nesse campo? E como essa manifestação virá a ser modificada pelo fato de ser reconhecida como artística?

Modernamente, para todos nós é uma evidência que loucura diz respeito à Psiquiatria. Entretanto, menos evidente e de modo não menos

essencial, loucura diz respeito também a um certo tipo de experiência que se delinea no campo da Visualidade (Frayze-Pereira, 1995). E são notáveis as implicações, quase sempre sinistras, do primado da visão no tocante à loucura, durante toda a chamada “Idade Clássica.”

Com efeito, a constituição da loucura moderna principia com a dissolução da unidade palavra-imagem, unidade presente na Idade Média e no Renascimento e que, ao se desfazer, dará margem à emergência de figuras da loucura desprovidas de toda e qualquer significação escatológica. Escreve Foucault (1972):

entre o verbo e a imagem, entre aquilo que é figurado pela linguagem e aquilo que é dito pela plástica, a bela unidade começa a se desfazer: uma única e mesma significação não lhes é imediatamente comum ... Figura e palavra ilustram ainda a mesma fábula de loucura no mesmo mundo moral; mas logo tomam duas direções diferentes, indicando, numa brecha ainda apenas perceptível, aquela que será a grande linha divisória na experiência ocidental da loucura. ( p. 28)

Nesse sentido, para o espírito clássico, a essência da loucura será a “cegueira,” um termo que

fala dessa noite de quase-sono que envolve as imagens da loucura, atribuindo-lhes, em seu isolamento, uma invisível soberania; mas fala também de crenças mal fundamentadas, juízos que se enganam, de todo esse pano de fundo de erros inseparável da loucura. (p. 260)

E assim a loucura é, também, “ofuscamento” que significa

a noite em pleno dia, a obscuridade que reina no próprio centro do que existe de excessivo no brilho da luz ... Dizer que a loucura é ofuscamento é dizer que o louco vê o dia, o mesmo dia que vê o homem de razão (ambos vivem na mesma claridade), mas vendo esse mesmo dia, nada além dele e nada nele, vê-o como vazio, como noite, como nada ... E, acreditando ver, permite que venham até ele, como realidades, os fantasmas de sua imaginação e todos os habitantes da noite. (Foucault, 1972, p. 262)

Em suma, delírio e ofuscamento formam uma relação que constitui a essência da loucura na mesma medida que o relacionamento verdadeiramente constitui a razão clássica.

Descartes fecha os olhos e tapa os ouvidos para melhor ver a verdadeira claridade do dia essencial; com isso, garante-se contra o ofuscamento do louco que, abrindo os olhos, vê apenas a noite e, nada vendo, acredita ver quando na verdade imagina. (p. 262)

Ora, se o círculo do dia e da noite, como resume Foucault, circunscreve o mundo clássico, o “desatino mantém a mesma relação com a razão que o ofuscamento com o brilho do dia. E isto não é uma metáfora. Estamos no centro da grande cosmologia que anima toda a cultura clássica” (p. 262). Porém, é quando nasce o asilo, entre o fim do século XVIII e o começo do XIX, que a definição visual da loucura se estreita e atinge um limite: no asilo, “a loucura só existe como ser visto ... ” Trata-se de um momento concreto da gênese da loucura moderna, momento que é da “ordem da observação e da classificação.” Mas antes disso, há que se considerar o tempo em que a estranheza dos corpos dos internados é oferecida à visão plena de um público burguês ávido de diversão.

Ao longo de quase todo o século XVIII, o hábito de exhibir publicamente a loucura em carne e osso tem um caráter quase institucional. Em Paris, por exemplo, Bicêtre chega a receber 2000 pessoas por dia que pagam para ver a loucura configurada em espetáculos nos quais os loucos são “monstros,” isto é, “seres ou coisas a serem mostrados.” E, nessas exposições, não há o que temer: a visão que deles se tem distrai. Coisa a ser vista, é do outro lado das grades que a loucura é exibida: “animal de estranhos mecanismos, bestialidade da qual o homem, há muito tempo, está abolido” (p. 163). Assim, diante do espectador, a loucura encontra-se do outro lado - ela é uma ausência total de razão. E, sob o seu olhar, o louco é uma individualidade singular cujas características próprias distinguem-se daquilo que é encontrável no não-louco, isto é, no indivíduo razoável que é o seu juiz. Para este, o louco é, portanto, o outro (no sentido da exceção) entre os outros. Com o advento do asilo, o louco e o não-

louco encontram-se mais próximos. A barreira das grades é abolida. No entanto, mais do que nunca a loucura adquire o estatuto de algo a olhar-se. Se na loucura (como uma realidade cognoscível) há algo que diz respeito ao indivíduo razoável, não é porque contribui para aquilo que se pode saber do homem. “Não é por acaso ... que o século XIX perguntou inicialmente à patologia da memória, da vontade e da pessoa o que era a verdade da lembrança, do querer e do indivíduo” (p. 481). Isto é, o louco ganhou o estatuto de um documento vivo. Através dele, pode-se chegar a um conhecimento do homem. E essa condição é enigmática, pois ao mesmo tempo que é objeto de conhecimento, a loucura oferece ao homem a possibilidade de um auto-reconhecimento. A contemplação da loucura adquire um novo sentido.

Na época das visitas a Bicêtre ou a Bedlam, ao olhar-se o louco avaliava-se, do exterior, toda a distância que separava a verdade do homem de sua animalidade. Agora, ele é olhado simultaneamente com mais neutralidade e mais paixão. Mais neutralidade, uma vez que nele se descobrirão as verdades profundas do homem, essas formas adormecidas nas quais nasce aquilo que ele é. E mais paixão também, uma vez que não se poderá reconhecê-lo sem reconhecer a si mesmo, sem ouvir subir em si mesmo as mesmas vozes e as mesmas forças, as mesmas estranhas luzes. (p. 537)

Esse olhar que promete a contemplação de uma verdade do homem não pode evitar o espetáculo de um impudor que é o seu próprio: não vê sem ver a si mesmo. E, com isso, o louco fortalece seu poder de atração e fascinação, pois carrega mais verdades do que a sua própria. Contudo, com as promessas de conhecimento e cura que o asilo passou a oferecer, o costume de exhibir a loucura em espetáculos públicos gradualmente desapareceu.

Ora, é exatamente nesse contexto asilar que as produções plásticas dos pacientes começam a ser recolhidas pelos médicos como material de pesquisa e diagnóstico. Nos asilos, escondem-se os corpos dos excluídos; ao mesmo tempo, mostram-se as suas formas de expressão. Em 1900, tem lugar a primeira exposição de trabalhos de doentes mentais no Bethlem Royal Hospital de Londres. E é na década de 20 que artistas

como, por exemplo, Max Ernst e Paul Klee chegam a manifestar sua fascinação diante da estranheza e da espontaneidade dessas criações que eles próprios procuravam atingir, muitas vezes, por meios artificiais (Starobinski, 1984, p. vii; Thévoz, 1980, p. 16). Mas, é apenas em 1945 que o pintor Jean Dubuffet lança a idéia de “arte bruta,” qualificando artisticamente (e pela primeira vez) as criações de não-profissionais, inclusive e sobretudo dos psiquiatrizados, quer dizer, aqueles que as instituições do mundo moderno denunciaram como “associais e desprovidos de cidadania.” Em outras palavras, Dubuffet (1971) passa a problematizar o que chamou de “arte culta,” ao privilegiar um tipo de produção marginal cujos temas, materiais, técnicas e sistemas de figuração apresentam pouca ou nenhuma relação com a tradição ou com tendências da moda, nenhum compromisso com o mercado ou com os destinatários da produção artística; um modo de produção extraído por seus autores do fundo de seu próprio ser e que plasticamente transgride “as imagens do mundo apresentadas pela cultura” (p. 105). Ora, se o que se espera da arte não é que seja normal, mas, ao contrário, que seja “o mais possível inédita e imprevisível, isto é, extremamente imaginativa,” as obras de arte bruta são arte nesse sentido. Frutos do sofrimento e da solidão de um puro e autêntico impulso criativo são, segundo Dubuffet (1971), mais preciosas que as produções dos profissionais. Diz ele:

após uma certa familiaridade com essas florações altamente febris, tão total e intensamente vividas por seus autores, não podemos subtrair-nos à sensação de que a arte cultural, ao lado delas, parece, em seu conjunto, fútil jogo de sociedade, falaciosa ostentação. (p. 457)

Entretanto, quando Dubuffet abre a possibilidade desse modo de manifestação vir a se colocar ao lado da arte consagrada, ocupando lugar em museus e galerias (ainda que essa introdução tenha se dado com muita dificuldade), pode-se perguntar o que ocorre ao criador, louco e marginal?

Introduzido nos espaços socialmente destinados aos ritos de celebração da arte, o louco ganha uma nova sacralidade: torna-se artista e, aos olhos do espectador, gênio. Mas, se dessa maneira perde o estigma que há

séculos o acompanha, sua obra rompe com a loucura. Na moldura de uma exposição legitimada pela cultura, a “expressão dos loucos” ganha o selo de “obra de arte.” E isto significa, como também sabia Foucault, que na sociedade contemporânea o confronto entre a loucura e a obra é o de uma luta mortal: o jogo delas é de vida ou de morte. Em suma, incorporada pela cultura, a loucura é transfigurada pela aura que envolve suas obras. E, dessa maneira, fica exposta aos riscos do silêncio, riscos que dependerão sobretudo da maneira como o espectador vier a se posicionar diante da obra, isto é, da maneira como vier a percebê-la, interpretá-la. Nesse sentido, comentando as obras de uma exposição de 1987, em Washington, Octávio Paz afirmou:

tais obras não fazem pensar nas quatro paredes em que está encerrado o esquizofrênico, nem na galeria de espelhos da paranóia; são ressurreições do mundo perdido de seu passado e os caminhos secretos para chegar a um outro. Que é esse outro mundo? Difícil saber. (Paz, 1987)

São muitos os criadores que afirmam não serem eles próprios os responsáveis por suas obras (o próprio Bispo se acreditava enviado de Deus para recriar - resignificar o mundo); são muitos os que confessaram terem feito o que fizeram sob a égide de espíritos ancestrais, cujas vozes ordenavam cada passo do processo criativo. E isto significa que aos mortos é atribuído um papel fecundo na realização desse processo, projeto que para o criador tem o sentido de um “sagrado ofício.” Sendo tais objetos um ponto de viva irrupção dos ancestrais numa sociedade que rompeu toda relação funcional ou simbólica com a morte, a excomunhão social de seus autores encontra aí mais uma justificativa: além da loucura, o vínculo com o além. O que Paz (1987) percebe é que essas obras não são mero conhecimento do homem interior, nem apenas subversão poética, mas algo mais antigo e instintivo: “ícones, talismãs, retábulos, amuletos, efígies, simulacros, fetiches - objetos de adoração e de abominação.” Nessa medida, não vê o menor sentido no uso da expressão “arte/loucura.” Diz:

em primeiro lugar, não está claro, nem nunca estará, o que se quer dizer com essa expressão. Além do mais, a arte transcende, ou melhor, ignora a diferença entre as frágeis fronteiras da sanidade e da loucura, como ignora a diferença entre primitivos e modernos. Nas composições desses artistas, cujo diagnóstico é frequentemente sem esperança esquizofrenia incurável cumprem-se as duas exigências da arte: ser a destruição da comunicação comum e ser a criação de uma outra comunicação.

Isto é, ser a instauração de uma comunicação incomum.

No entanto, as coisas são ainda mais complexas do que uma comunicação incomum permitiria supor.

Thévoz (1995), conservador chefe do Museu de Arte Bruta de Lausanne, indaga-se em que medida seria possível subsistirem ainda essas personalidades tão singulares, a ponto de inventarem suas próprias mitologias e escrituras figurativas, especialmente nessas duas últimas décadas em que se constata um extraordinário desenvolvimento das técnicas informatizantes, dos meios de uniformização das massas, da pesquisa farmacológica e da conseqüente administração de drogas que docilizam os corpos e espíritos de indivíduos inquietos, potencialmente criadores. Nesse sentido, se as fontes principais de arte bruta deixaram de ser os asilos psiquiátricos, Thévoz reconhece a significação dos asilos para velhos. E, nesse caso, mais do que nunca, a arte bruta se opõem à arte culta, isto é, contemporânea, jovem e anticonformista: “os velhos representam hoje os estrangeiros que não vêm de outro mundo, mas de um outro tempo” (p. 52). Para eles, a proximidade da morte resignifica o passado distante e libera os compromissos com os códigos do presente. Indiferentes à “carreira artística,” esses velhos criadores advertem-nos que “a essência da arte se concentra e se esgota no ato criador, no corpo a corpo aventureiro e jubilatório com a folha de papel, a tela ou o tricô” (p. 57). A esse respeito é emblemática a obra de Jacky Garnier, “Tapessaria interrompida ...” (Coleção Art Brut - Lausanne). Iniciada em 1976, atinge vários quilômetros de comprimento, segundo um modo de associação livre, plástico e mental, que questiona radicalmente os meios convencionais de difusão: ela é invendável, irreprodutível, resistente a qualquer tipo de

exposição total. Garnier interroga a rede mercantil e os modos de comunicação da arte, vinculando o fim da obra ao de sua própria vida. E com essa imensa passadeira inconclusa, transcende este mundo, tornando a morte não o oposto da vida, mas o que a forra por dentro, um recurso imaginário, uma abertura à “outra cena” (Freud), um “entremundo” ao qual a arte bruta nos introduz de maneira explosiva (Thévoz, 1985).

Todavia, há que se admitir inevitavelmente que ao serem reconhecidos publicamente como artistas, os velhos e os loucos são apanhados pela rede da cultura e trazidos para dentro de sua órbita, ainda que excêntrica. Como diz Starobinski (1984), “ei-los incluídos após terem sido excluídos” (p. xv).

Diante de tudo disso, impõe-se a nós mais algumas interrogações: no tocante à loucura, em que medida a apropriação pela cultura daquilo que se considera a não-cultura não teria, por implicação, exorcizar a potencialidade subversiva das obras? Ou ainda, até que ponto essa incorporação simbólica da arte de oprimidos (loucos e idosos), que transita dos asilos para os museus de arte, nada mais é do que a expressão de uma necessidade ideológica de afirmar publicamente que a opressão social não anula a força da criação?

Neste fim de século, a loucura de um indivíduo como Bispo do Rosário, isto é, o desmoronamento de sua existência individual, o que interrompeu essa existência e motivou sua exclusão radical da órbita da cultura até o momento da velhice e da morte, é exatamente o que a tornou presente para nós. Mas, como “questão sem resposta,” como “um tempo de silêncio,” como um “dilaceramento sem reconciliação” por intermédio do qual somos obrigados a nos interrogar. “Triunfo da loucura,” podemos pensar com Foucault (1972): esse nosso mundo que acredita poder julgá-la, explicá-la através da Psicologia e, por que não, através de certas tendências da Crítica e das Ciências da Arte, é o que deve justificar-se diante dela, uma vez que em seus debates, em seus discursos, é esse mundo que irá se medir por obras desmedidas como as desses loucos. E esse é um momento, talvez o único, em que a loucura, já bem velha, com seus mis-

térios e sortilégios, silenciosamente sorri; momento em que será preciso calar e escutar para que, rompendo o silêncio, a fala trágica possa precipitar em nossa interioridade a experiência da vertigem e, com ela, o desvio do olhar.

Frayze-Pereira, J. A. (1999). The Deviation of the Glimpse: from the Asylums to the Art Museums. *Psicologia USP* 10 (2), 47-58.

**Abstract:** The relation between art and madness is considered from the point of view of works of art produced in asylums and exhibited in art museums. In this transition, the historically situation of madness is analyzed concerning visual order and its cultural, psychological and aesthetic implications in art history, specially after the emergence of the notion of *art brut*. Finally, it's also considered the impact of *art brut* on the outsider artist and on the spectator's perception.

*Index terms:* Art. Art brut. Aesthetics. Social exclusion. Madness.

## Referências Bibliográficas

- Dorfles, G. (1974). *Oscilações do gosto*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Dubuffet, J. (1971). *Cultura asfixiante*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Frayze-Pereira, J. A. (1995). *Olho d'água. Arte e loucura em exposição*. São Paulo: Escuta / Fapesp.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- Monnin, F (1997). *L'art brut*. Paris: Scala.
- Paz, O. (1987, 04 de julho). A identidade cultural dos hispanos. *O Estado de São Paulo. Caderno Cultura*.
- Starobinski, J. (1984). Préface. In: H. Prinzhorn, *Expressions de la folie* (pp. vii-xvi). Paris: Gallimard.
- Thévoz, M. (1980). *L'art brut*. Génève: Skira.

*João A. Frayze-Pereira*

Thévoz, M. (1985). *Art, folie, graffiti, LSD ... etc.* Suisse: Ed. de l'Aire.

Thévoz, M. (1995). *Requiem pour la folie.* Paris: La Différence.

# LÓGICA DA IRONIA<sup>1</sup>

**Marie-Jean Sauret**

*Université de Toulouse – 2 le Mirail  
Association des Foruns du Champ Lacanien*

*Longe de confinar-se no inefável, a psicanálise, depois de Lacan e graças a ele, não hesita em se explicar sobre a lógica de seu discurso: ela demonstra que, mesmo se distinguindo da ciência, se esforça para alcançar um rigor digno desta última. Isso deriva do fato de que ela traz a marca do sujeito que a enuncia. A ironia é um dos índices do encontro do sujeito com o ponto pelo qual se demonstra que não existe saber que reduza o sujeito a um de seus enunciados.*

*Descritores: Psicanálise. Lacan, Jacques. Lógica. Ironia.*

A lógica é ciência do real porque está orientada para o impossível, um dos nomes do real como o sabemos; ela se apresenta como um discurso consistente que sabe distinguir o verdadeiro e o falso, o sim e o não e assentar na razão sua diferença; ela visa, pois, como uma psicanálise, a redução absoluta da função do sujeito suposto saber, na medida em que ela tem a intenção de chegar ao termo das objeções ao saber que, precisamente, mantêm essa função.

Ora, J. Lacan faz notar que a lógica traz a marca da divisão do sujeito, isto é, a marca daquele que a enuncia. Isso pode surpreender se se pensa na lógica das classes que se restringe à oposição binária entre um

---

<sup>1</sup> Reescrita parcial da sessão realizada em 12 de abril de 1996 no Seminário de Analista da Escola de Marie-Jean Sauret em Toulouse: “L’interprétation après la passe: Entre logique et poétique.” (Tradução de Sílvia Sobreira).

Endereço de correspondência: 11 avenue du Cimetière, 31500 – Toulouse – France.

conjunto e seu complementar (que pode ser o contraditório ou o contrário, universal ou particular) e que não visa além do “manejo das proposições cuja escrita seria apenas a transcrição de uma combinatória mental pré-lingüística” (Zenoni, 1986, p. 25). A linguagem não teria incidência alguma sobre o sujeito dessa lógica, o qual é concebido como o correlato cognitivo do universo que o cerca: nessa ótica, o sujeito é capaz, por exemplo, de classificar elementos em função de sua cor objetiva e de uma paleta pertencendo a seu universo – vermelho, azul, verde, etc. – sem sofrer nenhum efeito subjetivo de sua atividade classificatória (exceto de aprendizagem). Essa lógica rege não raro a psicologia e uma certa psicanálise: a que reparte os objetos em *bons* e *maus*, que opõe o *indivíduo* ao *mundo* como o *interior* ao *exterior*, ou que recorre a *noções suscetíveis* de justificar essa binaridade como o *objeto transicional* de D. Winnicott, o *eu pele* de D. Anzieu, etc.. Ainda que alguns termos como *border-line* (estado-limite) já sejam testemunhas de dificuldades com esse binarismo.

Com efeito, essa lógica binária leva a todo tipo de paradoxos, a partir do momento em que levamos em consideração a experiência da linguagem ou nos referimos ao discurso. Comparemos a impossibilidade de inscrever o sujeito do “eu minto” em um universo composto dos únicos dois conjuntos dos *mentirosos* e dos *não-mentirosos* e essa outra impossibilidade de colocar o catálogo de todos os *catálogos que não se contêm a si mesmos* em um universo dividido entre os catálogos que se contêm a si mesmos e os catálogos que não se contêm a si mesmos. A solução nos obriga a sair do binarismo introduzindo a própria ordem do discurso que o funda: “Tu dizes a verdade, sujeito da enunciação: tu és um mentiroso, sujeito do enunciado,” e podemos escrever com uma letra (S) o catálogo que *falta* ao conjunto (A barrado) de todos os catálogos que não se contêm a si mesmos – S (A barrado). Outros exemplos de dificuldade: como transcrever nos termos da oposição binária, como observa A. Zenoni, uma expressão da linguagem corrente tão simples como “eu não penso?” Ela é realmente a estrita afirmação de um pensamento que não entra no conjunto dos pensamentos do outro, sem ser por isso um

não-pensamento. Ou o “eu não te faço dizê-lo?” Ele constata precisamente o fato de que isso foi dito, mas que o sujeito da enunciação – é o que a réplica acrescenta – não se encontraria nem no que um disse nem no que o outro pontua – índice precioso de um terceiro lugar.

Esses exemplos confirmam a observação de J. Lacan: a lógica poderia sempre trazer a marca do sujeito da enunciação. Certamente, a distinção entre enunciação e dizer está para ser produzida. Mas deveríamos concluir que não existem vários tipos de lógica- por exemplo, científica de um lado, psicanalítica do outro – mas uma única lógica: *a lógica matemática é a lógica da fantasia* – o que não significa que a matemática seja uma fantasia. O interesse da afirmação de J. Lacan segundo a qual a ciência é uma fantasia fica com isso renovada. A identificação da lógica e da matemática leva a fazer da matemática uma objeção à realização da ciência como fantasia!

Dáí a questão a respeito da qual desejo avançar. Da mesma forma que nem tudo é fantasia, nem tudo poderia ser lógica. O próprio inconsciente não conheceria a contradição: o que isso significa exatamente? Por ocasião das últimas jornadas da Escola da Causa Freudiana, J.-A. Miller opunha a interpretação psicanalítica à interpretação do (pelo) inconsciente (Miller, 1995, 1996). Podemos reformular essa oposição nos termos sugeridos por esta introdução: como a interpretação psicanalítica pode apoiar-se na lógica para opor-se à interpretação do inconsciente que não conhece a contradição? Proponho-me a mostrar no que a ironia da interpretação, que acompanhou para mim o que considero ser um momento de passe (Sauret, 1996), responde parcialmente a essa questão.

## ***I. Negação e consistência***

Tomemos nosso ponto de partida em S. Freud, o S. Freud que solidariza inconsciente, negatificação e negação. Ele inventou o recalque originário para designar a *impossibilidade* em que se encontra a ciência para identificar o sujeito que a fabrica (Pierre Bruno). Doravante nos é famili-

ar chamar esse buraco no saber – um não saber da ciência já é uma negação – de inconsciente, com a condição de precisar que o *inconsciente* não é o *não-consciente*. O *não-consciente* não implica nenhuma *enuncação* – o que basta para dele distinguir o inconsciente no qual *isso fala* e até mesmo *isso interpreta*.

Ora, S. Freud liga esse inconsciente a um uso preciso da negação.<sup>2</sup> Sem retomar tudo do artigo que ele consagra a esse uso, lembremo-nos da estrutura que se isola da *Verneinung* que concerne à constituição do sujeito. O texto parte do pressuposto de que o Outro que fala é prévio à resposta do real que constituirá o próprio sujeito. Com efeito, a experiência primordial do Outro reside no encontro, pelo sujeito, de situações ou de objetos cuja representação parece a este último boa ou má. Assim é o julgamento de atribuição operado na linguagem (a indicação está no texto) pelo eu real primitivo. O que se representa como bom é interiorizado; o que não se deixa como tal reduzir a uma representação ou o que é mau é deixado ao real-*das Ding*, a Coisa do mau encontro. Versão freudiana da divisão do sujeito e do gozo.

O interiorizado se divide em seguida entre o que vai ocupar um lugar onde o sujeito poderá apreender-se na realidade e o que *secundariamente* se faz insuportável de *lembrar*, o gozo do qual o sujeito teve de separar-se para se constituir. É sobre essas representações insuportáveis que incidirá o recalque secundário. Daí em diante fica traçado de forma muito lacaniana um limite do habitat de linguagem, limite invisível sem esse desvio lógico: entre o *impossível de dizer* da forclusão originária e o *impossível de ouvir* do recalque secundário.

No artigo dedicado à *Verneinung*, S. Freud trata das conseqüências do recalque secundário da representação inicialmente atribuída como boa, mas demasiado investida depois do sexual, o *embaixador* desse gozo a que o sujeito deve se opor para humanizar-se. Aos olhos de S. Freud,

---

2 Freud (1925/1985), *La négation*. É necessário lembrar aqui a tradução já antiga e sempre incontornável de Pierre Thèves Bernard This publicada no número 6 de *Quarto* ao mesmo tempo que um importante trabalho de cartel sobre este artigo.

falar de deslocamento sexual é quase tautológico: *o sexual se desloca*. É esse deslocamento do sexual que torna a representação equívoca, com duplo sentido: ela representa primeiramente o sentido que prevaleceu em sua atribuição primordial e, em segundo lugar, um sentido investido pelo sexual irrepresentável, *truncomático*. [NT: *troumatique*, no texto original, um neologismo criado pelo autor, introduzindo na palavra “traumático” (*traumatique*, em francês) o sentido de buraco (*trou*, em francês)].

Teoricamente, entre forclusão e recalque, o sujeito deveria constatar o adelgaçamento do tecido das representações à sua disposição para falar: isso pelo próprio fato da insistência do sexual em se fazer representar *ao deslocar-se* de uma representação a outra, à medida que ocorre o recalque incidindo exclusivamente sobre as representações. As representações se tornam insuportáveis assim que ficam encarregadas do *sexual truncomático*. [NT: *troumatique* no original. Cf. NT acima]. Ora, a experiência não dá testemunho do fato de que os sujeitos tenderiam ao mutismo; uma certa tagarelice, antes de permitir falar para nada dizer, se serviria plenamente do equívoco. Em um sentido compreendemos a exigência do equívoco: sem ele, não falaríamos mais! Como esse uso da palavra seria compatível não com a estrutura que S. Freud procura descrever, mas com a experiência da psicanálise que, esta, procura opor-se ao equívoco? De fato e segundo S. Freud, o impossível de dizer deixa uma marca – um *made in forclusion* – o próprio símbolo da negação forjado sobre as marcas do rejeitado: o símbolo da negação, de resto inteiramente pronunciável, é de fato um nome freudiano do significante de uma falta no Outro.<sup>3</sup> O que S. Freud salienta é o uso dessa negação a serviço, não do inconsciente, mas de seu tratamento. A negação vem dividir a representação inicialmente atribuída como boa da carga de gozo que, depois de sua rejeição inaugural, reinvestiu a mencionada representação. Tudo se passa então como se esse significante de uma falta no Outro fi-

---

3 Este significante das representações que faltam devido à forclusão delas no conjunto das representações atribuídas é então um equivalente deste catálogo que falta ao conjunto desses catálogos: S (A barrado)

casse encarregado daquilo (representasse) que é *insuportável de ouvir*, para continuar calando-o, ao mesmo tempo em que fica a serviço (no lugar de representante) do que é impossível de dizer: “no sonho, minha mãe não é ela.” Trata-se de um procedimento de redução do equívoco por eliminação do sentido sexual (aqui, com conotação incestuosa com a mãe) – portanto o oposto de uma psicanálise.

O inconsciente não poderia pronunciar nenhum não, já que o não é estranho à sua constituição. Há uma espécie de confirmação da justeza desse ponto de vista, observa ainda S. Freud, no fato de que o analisante reage a uma descoberta do inconsciente, mobilizando a mesma negação: “isso eu não pensei; nisso (nunca) pensei.”

Em outros termos, já em S. Freud, a negação suporta a consistência do Outro, na medida em que ela o divide do que não é significante: ela é o índice do que constitui exceção no campo do Outro (o gozo), exceto que, como índice, ela pertence a este campo, antecipando em relação à descoberta de sua inconsistência. *Ela é e não é do Outro*: não há contradição para o inconsciente que, através disso, é definido. Podemos resumir o essencial com uma frase: é a mesma operação – a constituição da negação – que constitui o Outro como consistente (A separado de não A) e que condiciona sua inconsistência (o índice, a escrita “não A” pertence a A).

## II. Negação e enunciação

Precisemos esta articulação. O ser de gozo do sujeito faz um buraco no Outro onde ele é apenas representado: o inconsciente interpreta esse buraco que só é corretamente *cifrado* pela negação. O inconsciente é, pois, real não realizado, sexual traumático representado, isto é, *interpretado* e recalcado. Ele se opõe tanto à negação quanto à lógica que visa esse real. A negação traz a marca da relação do sujeito ao gozo. Não é de admirar que encontremos essa marca na enunciação até mesmo na própria lógica. S. Freud precisa que “consequimos vencer mesmo a negação e instaurar a plena aceitação intelectual do recalcado – o processo de re-

calque não é suprimido por isso.” Seria o que nós encontramos clinicamente no *ne* expletivo que perdeu até sua significação de negação, mas no qual se lê claramente a relação do sujeito com o gozo que causa seu desejo: é o desejo que nele ouvimos e nada do gozo, evidentemente

Não é garantido que toda negação se deixe ler assim. Contudo, J. Lacan nos ensinou a escrever  $S_1 / \$$ , a negatização do sujeito (rasura do que não tenha tido marca alguma anterior), e o inconsciente como buraco no saber;  $a / - \varphi$ , o sacrifício do objeto próprio para presentificar justamente o que não se pode dizer; a escrita  $A / J$  se popularizou em nossa comunidade para traduzir a negatização do gozo pelo significante que fracassa ao fazê-lo passar todo ao simbólico, daí o resto  $a$  – outros temas que declinam o  $S$  ( $A$  barrado). Na lógica dos quantificadores, é com a dupla negação que J. Lacan demonstra essa relação da lógica com o sujeito da enunciação.

A lógica matemática se apresenta como um formalismo que visa se desembaraçar, ao mesmo tempo que do equívoco, do sujeito e, portanto, tornar impossível o erro subjetivo. Ela visa um discurso sem equívoco – o matemático à parte. Para alcançá-lo, a linguagem matemática deve ser de pura escrita, pois então o significante não representa mais o sujeito para um outro significante e, para dizer tudo, contra a lei elementar do significante –  $A$  ali é colocado miticamente como igual a  $A$ . No limite, a linguagem formal matemática não deixa lugar a nenhuma interpretação. Se a psicanálise alcançasse o ideal matemático, ela estaria no caminho de prescindir da interpretação... contanto, sem dúvida, que dela se servisse. E talvez a constatação efetuada por Cottet (1996) do declínio da interpretação válida também os avanços do discurso nessa direção. Em todo caso, assim se apresenta o progresso da aritmética: como uma caça ao equívoco e sua redução à e pela escrita. Assim se isola a linguagem sem a qual a matemática não seria enunciável: a *metalinguagem* aqui escrita (Lacan, 1972-1973/1991b).

No *Seminário Livro XVII, O Avesso da Psicanálise*, Lacan (1969-1970/1991a) estende à matemática a função de disjunção entre o signifi-

cante e o inconsciente que S. Freud atribui à *negação*. O discurso analítico se distingue, aliás, por colocar a questão de “para que serve essa forma de saber que rejeita e exclui a dinâmica da verdade.”

Ela serve, continua ele, para recalcar o que habita o saber mítico. Mas, ao excluir este com a mesma tacada, disse ela não conhece mais nada a não ser sob a forma do que reencontramos sob as espécies do inconsciente, isto é, como ruína, resto desse saber, sob a forma de um saber disjunto. (p. 103)

*Assim como o que é suprimido do simbólico retorna no real, a verdade retorna nas falhas do saber.*

Examinemos, desse ponto de vista, o teorema de Gödel: a) um sistema não pode demonstrar sua consistência no interior dele mesmo; portanto, b) ele só pode garantir sua consistência às custas da constituição de sua própria incompletude, isto é, fiando-se num elemento exterior a ele mesmo (o resto de natureza metalingüística de que não pode prescindir). Para J. Lacan, esse resíduo de natureza metalingüística conteria a presença do sujeito. Von Neuman<sup>4</sup> o intui quando faz desse limite a prova de que ainda há trabalho por ser feito quando se é matemático, e a causa do desejo do matemático. J. Lacan insiste no fato de que esse limite da aritmética é a marca do sujeito ao qual se deve a separação mesma entre o campo matemático e a metalinguagem – julgamento de atribuição prévio que exclui o *não-matemático*. No campo da psicanálise, S(A barrado) deve ser lido da mesma forma: nada garante a consistência da psicanálise no plano do saber...

Do lado da lógica dos quantificadores, um certo uso da dupla negação não desemboca, como se diz, sobre uma afirmação, mas nos faz passar da proposição universal à particular. Intuitivamente, a frase “*é ele que está chegando*” se opõe a “*não pode ser ele que está chegando*.” A particular negativa se faz ouvir no registro da exceção e assume quase valor

---

<sup>4</sup> Cf. Lacan (1967-1968), *Le Séminaire. Livre XV: L'acte psychanalytique*. Inédito, aula de 8 de janeiro, 1968. Cf. Alberti (1996), *D'un oubli inaugural: Alan Turing et sa a-machine*, p. 159.

de regra: “*Não pode não ser ele.*” “Não pode não ser ele” não é equivalente a “é ele:” aí se inscreve, além do mais, essa marca do sujeito da enunciação – “é preciso que seja ele, eu o calculo, eu o desejo, eu o espero ou eu o temo ...”

### III. Negação e dizer

A ligação entre a lógica e a enunciação se apreende pela negação por uma outra razão. A lógica das classes, a da oposição binária, pressupõe um tempo logicamente anterior – que não é dito – de privação: como há pouco invocado a respeito de Von Neuman, a exclusão do *não-matemático*. J. Lacan se apóia sobre o quadrante de Charles Sanders Peirce<sup>5</sup> para demonstrá-lo.<sup>6</sup> Essa privação funda a universal dos indivíduos que apresentam uma dada propriedade, por exemplo, ter mamas para os mamíferos como marca distintiva. Impossível estabelecer o fato de ter mamas para fundar a universal dos mamíferos sem previamente excluí-lo do conjunto dos vertebrados, uma vez que *alguns vertebrados não têm mama*.

No nível das classes, o “não tem-mamas” parece inscrever-se como negação da universal “tem-mamas:” com efeito, ele *mascara* o momento enunciativo da exclusão da marca significativa *mama* como pertencendo ao conjunto dos vertebrados. E se se considerar essa exclusão (ou priva-

---

5 Peirce (1986), *Le quadrant*, pp. 25-26. Tradução das páginas 279-283 dos *Collected papers* (Vols. 2-3). Cambridge, MA: Harvard University Press, por Thelma Sowley. Em um quadrante, Peirce distribui em cada um dos quartos uma das possibilidades associando um traço ao predicado vertical: ausência de traço, traços exclusivamente verticais, traços verticais e não verticais, traços exclusivamente não verticais: o isolamento da característica traços verticais supõe sua extração do conjunto de traços: o que é inscrito pela casa vazia dos traços no quadrante superior direito.

6 Lacan (1961-1962), *Le Séminaire. Livre IX: L'identification*. Aula de 7 de março de 1962, inédito; Lacan (1967-1968), *Le Séminaire, Livre XV: L'acte psychanalytique*. Aula de 7 de fevereiro 1968, inédito.

ção) prévia como uma negação,<sup>7</sup> a negação no nível da classe será, de alguma forma, uma segunda, senão uma dupla negação!

Não há negação sem atribuição e exclusão que a antecedam logicamente. Daí o caráter paradoxal da negação: ela não pode se enunciar sem colocar ao mesmo tempo a afirmação do que ela nega. Assim como me foi ainda sugerido por Michel Lapeyre, a negação é nesse caso tanto um *dizer-que-não* como um *sim-dizer* [NT: No texto em francês, *oui-dire* produz um equívoco entre *sim-dizer* e *ouvir-dizer*]. O que Freud vira muito bem: a negação opera sobre o campo das representações previamente atribuídas. A negação como tal vem de uma exclusão constitutiva do ato mesmo de julgar (ou de simplesmente pensar). Apreendemos melhor o impensado da enunciação que operou a privação que se deve distinguir da enunciação de uma proposição qualquer: parece-me que essa distinção entre a enunciação que assegura a consistência do conjunto, com a condição de se excluir (correlata à privação, portanto) e a que afirma a característica de tal conjunto (por isso legível num *enunciado*), aplica-se à distinção entre *dizer* e *enunciação* evocada no início deste texto. Se a enunciação nos confronta com os limites de um conjunto, só o dizer nos levaria aos limites da própria lógica: ao *real*.

Lembremos um exemplo desse ponto de vista exumado por Bruno (1996, pp. 148-150). Ele é dado pela única intervenção de S. Freud junto ao pequeno Hans:

... eu lhe revelei então que ele tinha medo de seu pai justamente por amar tanto sua mãe. Ele devia, realmente, pensar que seu pai estivesse zangado com ele por isso, mas não era verdade, seu pai o amava assim mesmo, ele podia confessar-lhe tudo sem nenhum temor. Muito antes de ele vir ao mundo, eu já sabia que um pequeno Hans nasceria um dia que amaria tanto sua mãe que, em consequência disso, forçosamente teria medo de seu pai, e eu o havia anunciado a seu pai. (Freud, s.d., p. 120)

---

7 É esta operação que a matemática desconhece quando coloca a equivalência de A consigo mesmo: ela esquece que o A teve de ser distinguido do conjunto dos outros elementos e dele mesmo como elemento de contagem (exatamente como nas frases “é um um,” os dois “um” não são equivalentes).

Hans é menos sensível ao conteúdo da profecia do que à forma como o professor lhe passou. O que ele exprime com um tom de incredulidade *irônica*: “Será que o professor fala com Deus, para poder saber tudo isso antes?” Deus designa aqui explicitamente esse ponto inlocalizável no conjunto dos ditos de Freud como no conjunto de seus próprios ditos – onde se originaria o saber –, ponto que, por ser inlocalizável nos enunciados, permite circunscrever-lhes o conjunto. É o lugar inlocalizável desse sujeito da enunciação – que, como tal, confina com o real – que qualificamos de dizer<sup>8</sup> – sem enunciado, portanto. A localização do dizer combina com a descoberta da inconsistência do Outro: inconsistência, já que Hans pode reconhecer ao mesmo tempo que o saber de S. Freud é verdadeiro – seu pai realmente bateu nele ou deveria bater, mesmo quando este último não registrou esse detalhe, como se surpreende S. Freud – e falso – “Por que você me disse que amo mamãe e que é por isso que tenho medo, quando é você que eu amo?” (Freud, s.d., p. 121).

---

8 Entre as conseqüências desta discriminação entre *enunciação* e *dizer* figura, sem dúvida, a possibilidade de distinguir ainda entre a lógica- o verdadeiro e o falso, o sim e o não- que o inconsciente como buraco não conhece, e a *gramática* que ele deveria examinar do ponto de vista da pulsão. Deixaremos isto de lado. Em conseqüência, igualmente, a distinção entre real do sujeito e real da ciência só se mantém aproximadamente, na medida que é necessário um sábio para *enunciar* este corte. Estamos numa época onde os físicos descobrem o caráter ineliminável do tempo. Seu caráter irreversível torna problemática a velha física deremista de Laplace, segundo a qual hoje é o efeito de ontem e a causa de amanhã. Parece que levar em conta a vida, o tempo e a linguagem para explicá-los, obriga a reintroduzir o próprio sujeito no saber: indeterminação, probabilidade, incerteza, contingência, seriam suas cicatrizes. Contra o determinismo psicológico e essencialmente o dos neuro-cognitivistas, estaríamos mais próximos que nunca da realização do programa das ciências conjecturais que J. Lacan evocou em “Fonction et champ de la parole et du langage.” Mas são a lógica, a matemática e a física contemporâneas, que desenvolvem a teoria da conjectura que deveria permitir reagrupar, sob o mesmo chapéu, as ciências até o presente ditas humanas e as ciências exatas.

#### IV. *Experimentar os limites do Outro: o chiste e suas relações com o inconsciente*

A aproximação da lógica matemática e da lógica da fantasia, da incompletude da lógica e da inconsistência do Outro, chamou nossa atenção para os meios aos quais o sujeito recorre para experimentar os limites do Outro. Essa posta à prova é ditada pela necessidade de se livrar dos limites do Outro para tentar agarrar um pedaço de real, a partir do que se elaborará um saber novo que leve em conta o que o sujeito é para o Outro.

Desde *O chiste e suas relações com o inconsciente*, S. Freud faz o inventário dos meios à disposição do sujeito para se confrontar com a instabilidade do saber. É, de início, o próprio chiste como verificação da inconsistência do Outro... contanto que uma testemunha, a *dritte Person*, lhe assegure a estabilidade reencontrada de antemão. É, em seguida, o cômico enquanto significação fálica de tudo o que cai – a esse respeito já podemos convocar o equívoco lacaniano do *falsus* (falso e caído) -, tapando o buraco aberto pela queda com o riso do *incrédulo*. É, enfim, o *humor* como jogo com o que se ouve de exigência do além do Outro, com a voz do supereu, a voz do gozo impossível de dizer porque ele não passa à castração. Estas são três modalidades do questionamento dos limites do Outro, mas três vezes seguidas da segurança renovada do sujeito quanto a sua consistência.

Ora, S. Freud menciona uma quarta modalidade, a mesma que me ocorreu para qualificar as interpretações do fim de minha análise. Freud destina-lhe algumas páginas apenas (1974, pp. 114 seq.): *a ironia*. O próprio Lacan (1956-1957, 1994) se insurge contra seu aviltamento habitual na agressividade, preferindo ver nela “uma forma de questionar, um modo de questão” (p. 30). Da ironia socrática à dúvida cartesiana, passando por Kierkegaard e alguns outros, a ironia implica uma duplicidade do sujeito entre adesão ao saber e questionamento como efeito desse mesmo saber, sem que a dissimulação da ignorância jamais se satisfaça com a derrisão.

S. Freud aproxima a ironia do chiste dito “com sobrelanço.” Ele o define de uma maneira que para mim tem o valor de uma surpresa e justifica aqui o desvio que efetuamos pela negação: O “sim” que a redução exigiria é substituído nesses chistes por um “não” que ele próprio equivale, em virtude de seu conteúdo, a um “sim” reforçado, e reciprocamente. A contradição substitui uma afirmação com sobrelanço.” O termo *redução* designa aqui a operação de elucidação do chiste que, ao mesmo tempo o suprime: como se diz da redução de uma fratura. A ironia surgiria a partir do momento em que a representação pelo contrário ficasse no lugar de qualquer outra técnica do chiste.

Os exemplos mais simples do procedimento são constituídos por duas piadas com judeus que o próprio S. Freud considera “pesadas.” “Dois judeus falam de banhos.” Um deles diz: “Tomo um banho por ano, seja útil ou não.” É claro, comenta S. Freud, que esse judeu, por sua afirmação hiperbólica de limpeza, proclama justamente sua sujeira:” limpeza e sujeira se equivalem na mesma sujeira. A outra é do mesmo jaez: “Um judeu nota, na barba de um de seus pares, restos de comida. “Posso te dizer o que comeste ontem” – “Diz então.” – “Lentilhas.” – “Erraste! comi lentilhas anteontem.” A demonstração de que seu interlocutor se engana condiz com a afirmação de que ele é ainda mais sujo do que pensava o interlocutor. Observemos primeiro que não é irônica nenhuma das falas dos protagonistas dessas duas histórias: a ironia é um efeito produzido pela história mesma e *inlocalizável* como tal em qualquer de seus enunciados – no que ela confina com o dizer.

Esta é, pois, a ironia: *ela supõe a equivalência do sim e do não*. No fundo, ela é antievangélica, se pensamos no versículo: “Que vosso sim seja sim, e que vosso não seja não.”<sup>9</sup> Esse caráter “antievangélico” deve ser posto em correlação com a “tonalidade” da questão de Hans depois da intervenção oracular de S. Freud, “tonalidade” da qual Bruno (1996, pp.

---

9 Com a condição de esquecer o que bem pode levar a enunciar um tal comando. Pois existe uma ironia evangélica fundamental: mesmo na promoção da morte de Deus, o vivo por excelência!

129-130) realça o matiz de ceticismo e incredulidade. O que sugere, se se colocam em série ceticismo e ironia, o interesse de uma clínica diferencial dos efeitos de interpretação: o ceticismo – não a *perplexidade* – incide sobre o caráter inlocalizável do sujeito de sua enunciação – “não pode ser Deus que ...” A ironia – não a *agressividade* - é já a consequência da interpretação que revela a inconsistência do Outro.

A ironia estabelece que o *sim* vale o *não* em relação a um saber que tem peso de real. Exatamente, ela valida um além da oposição entre o verdadeiro e o falso, um além da oposição entre o sim e o não, um além que ela situa no nível da existência mesma de uma verdade que não é redutível à de uma proposição e, mais precisamente ainda, no nível do real que lastra um saber: para lá da verdade ou da falsidade do enunciado, segundo o qual o primeiro judeu, *mesmo limpo*, tomaria seu banho anual, ou daquele, segundo o qual o barbudo teria comido lentilhas *na véspera* e não naquele dia mesmo. Esse real se indica no fato de que esse saber (a sujeira dos judeus das anedotas) *retorna ao mesmo lugar* apesar da tentativa de lhe opor o verdadeiro ou o falso de uma proposição (“não é limpo, mas sujo, quem toma um banho anual,” “as lentilhas na barba não datam de ontem, mas de anteontem”). A tal ponto que podemos identificar a verdade pela qual se interessa a psicanálise pelo desembaraço de seu lugar pelo vazio, pelo vácuo - como se diz “limpeza a vácuo”- de toda proposição.

Ousemos uma proposição: a ironia é o barulho feito na caixa de ressonância constituída pelo buraco vazio da verdade, pela letra que lhe traça o *littoral* [NT: termo lacaniano calcado em *littera* (letra em latim)]. Isso significa que a ironia não se faz ouvir a não ser com a condição de mobilizar a fronteira entre saber e verdade, mas igualmente a heterotopia do significante e do real, do simbólico e do gozo. É essa fronteira entre dois registros heterótopos que, por definição, *a letra* delinea.

É então quase por estrutura que a interpretação psicanalítica obtém o efeito que impulsiona S. Freud a escrever seu artigo sobre a construção: “*Heads I win, tails you lose.*” *Coroa vale cara*, a vitória equivale à der-

rota. Nesse caso a ironia é produzida no analisante como efeito da construção do analista: ela supõe a mobilização da letra, ela acompanha a manifestação do real do discurso analítico.<sup>10</sup>

Verificação pela análise: o momento em que estive mais sensível à ironia ocorreu quando tentava refazer-me de um mau encontro, restaurando a consistência do Outro da palavra. Quando eu estava reafirmando essa confiança na palavra, o analista me pareceu *ironizar* um “é isso, tenha confiança!” É aliás uma das descobertas desse momento de passe: temos a linguagem para nos situar, mas ela é inconsistente; ela é inconsistente, mas a temos. Aqui se confirma a suspensão da aparente contradição entre a descoberta da inconsistência do Outro (o *sim* vale o *não*) e o que do saber pesa seu peso de real: reduzido à sua *ex-sistência*, sua ocorrência em um lugar indefinível. Parece-me entrever ao mesmo tempo por que J. Lacan podia preferir um discurso sem palavra: não é equivalente ter confiança no dispositivo (na estrutura, no real do simbólico) e ter confiança na palavra ou no desejo de *alguém*. Não se trata da eliminação da palavra, certamente, mas de levar em conta o real com o qual ela se assegura. Aqui se toca na questão política da instituição psicanalítica.

---

<sup>10</sup> Esta acepção da ironia é homogênea às diversas menções que dela faz Lacan em seu discurso de Roma-e que convocamos a título de verificação. Por exemplo, ele qualifica de irônica a suposição segundo a qual tudo o que é racional é real- de maneira enigmática, salvo ao se poder considerar racional e real como dois termos contrários. Mesmo o uso do termo a propósito da “noção de instinto de morte:” “por menos que a consideremos, (ela) se propõe como irônica, seu sentido deve ser procurado na conjunção de dois termos contrários”. Por outro lado, após ter mostrado que a condição da criação reside na possibilidade para o sujeito de se emancipar do que determina, J. Lacan escreve: “ a ironia das revoluções é que elas engendram um poder tanto mais absoluto em seu exercício não como se diz pelo fato que seja mais anônimo, mas pelo fato que ele fica mais reduzido às palavras que o significam.” A revolução (como a dissolução) permite escapar ao poder das palavras... mas ela reforça o poder, precisamente, como poder das palavras: ironia que reencontraremos na afirmação de *Télévision*, segundo o qual, criticar um discurso equivale a reforçá-lo. É que há maneira e maneira de fazer funcionar o limite do Outro: opor a consistência de um discurso à de um outro discurso para revelar sua inconsistência sempre a reforçar sua consistência do fato mesmo de se colocar como sua exceção.

Para que a inconsistência implique o abalo dos simulacros e o encontro do real, é preciso que o discurso ponha em função o impossível da castração. Esse momento é aquele em que o analisante é reduzido ao sintoma que ele é. Esclareçamo-lo sucintamente. No que me concerne, alguma coisa se deslocou da relação com a voz cujo humor e tagarelice mascaravam o silêncio que a habitava: um nada a dizer estrutural. Foi com aquela voz que se deu a passagem ao analista, a colocação em função de um silêncio de que eu era bem incapaz, aliás – de que sou incapaz, aliás. O analista é um sintoma, afirma J. Lacan, que responde por uma certa incidência histórica: pela incidência da transformação da relação que o saber mantém com esse fundo enigmático do gozo, transformação do saber enquanto determinante para a posição do sujeito.

Podemos apreendê-lo com um exemplo tirado da clínica freudiana, exatamente da análise do *Homem dos ratos* (Freud, 1973, p. 243). Quando o capitão cruel lhe entrega os óculos lembrando-lhe sua dívida para com o tenente A, o paciente de S. Freud sabe que o oficial se engana. Ele fica tentado a reagir com uma observação irônica do tipo: “Vá pensando!” ou “Você pensa que vou lhe reembolsar esse dinheiro!” Qualquer coisa como um “vai falando!” Sob o peso do complexo paterno reativado pela presença do capitão, ele formula a si mesmo uma promessa, *irônica* ela também, que marca a constituição de seu sintoma – reembolsar o dinheiro a A – e cuja elucidação na análise resolve a obsessão dos ratos: “Sim, entregarei o dinheiro a A ..., quando meu pai ou minha amada tiverem filhos,” “Eu lhe reembolsarei o dinheiro tão certo quanto meu pai e a dama terem filhos” – quando morte, esterilidade, vida e fecundidade se equivalerem!”

De maneira surpreendente, essa fórmula situa a impossibilidade (de ter filhos) do lado do Outro, uma vez que o pai está *morto*, e a dama é *estéril*. A ironia reside aqui na equivalência feita entre o verdadeiro e o impossível que o garantiria. A falta estrutural é de início resolvida pelo sintoma do sujeito que pega a falta para si; a interpretação ulterior de S. Freud, que revela essa impossibilidade, aliviará o sujeito de sua falta: ele deve pagar até a dívida do pai. A ironia faz se equivalerem o verdadeiro e

o real (o impossível), como lembra Christiane Terrisse;<sup>11</sup> *mas o real se revela mais forte que o verdadeiro*: queda dos simulacros. A ironia é justamente isto: essa ultrapassagem do verdadeiro pelo real. No fundo, atribuindo ironicamente a vida ao pai morto, o Homem dos ratos mobilizou, sem que ele próprio soubesse, a equivalência do nome do pai e do pai real da horda primitiva, o pai inquebrantável do gozo: sim, ele é apenas uma construção de linguagem, mas que vale como condutor na passagem do real.<sup>12</sup>

Ousarei retomar aqui a evocação do memorial contra o nazismo construído por E. e J. Gerz em Hamburgo e evocado por Claude This no último colóquio de PERU?<sup>13</sup> Uma coluna de doze metros de altura, em pedra de seção quadrada. Revestida de uma placa de chumbo, os visitantes são convidados a deixar nela gravada a marca de sua passagem. Cada vez que as paredes ficam cheias de inscrições, a coluna afunda no solo à medida que vai atingindo 1,40m. Ao final, uma placa comemorativa recobre o topo da coluna como marca de um monumento ao qual o artista deu a estrutura do significante de uma falta no Outro: o que fica no lugar daquilo que se via comemora, fixa com uma letra o que não se pode dizer do horror nazi. “De Auchswitz, escrevem os escultores, nada podemos dizer, daí uma coluna que desaparece, um lugar vazio; nada teria tido lugar a não ser o lugar.” Fascistas, revisionistas, neonazistas vieram pôr sua

---

11 Tomo emprestado o exemplo da introdução de Christiane Terrisse no “Segundo Colóquio da A.C.F.-T.M.P.,” “Suggérer-interpréter-construire,” Toulouse, 4 de maio de 1996.

12 Da mesma maneira, Freud qualifica de irônica a teoria de Hans, segundo a qual, a cegonha teria colocado Anna, recém-nascida, na cama do pai adormecido: uma teoria que alia impotência paterna e paternidade; irônica ainda “a súplica subsequente de nada trair deste segredo à sua mãe,” onde se indicam o reconhecimento da inconsistência deste saber sobre a origem das crianças.

13 Claude This, “Un lieu de mémoire: Le monument englouti,” comunicação no “4ème Colloque de Psychanalyse et Recherches Universitaires (PERU),” Nantes, 23 de março de 1996. Wajeman (1996) analisa o mesmo monumento, de maneira notável, em *La ressemblance et le moderne*.

própria marca na coluna. Mas não puderam impedi-la de descer. Assim é o gênio do artista: fazer igualmente se equivalerem *contra* o nazismo, a injúria racista e a marca de protesto, o falso e o verdadeiro – e dar seu valor de interpretação ao monumento hoje enterrado, verdadeira escultura irônica – S (A barrado). Pode-se aproveitar a ereção do monumento para fixar idéias criminosas, escolhe-se automaticamente contribuir para seu apagamento (sua descida no solo) até seu valor de estigma do *real mais forte que o verdadeiro* ...<sup>14</sup>

“Entre a verdade e o real, comenta Colette Soler, existe de qualquer forma uma relação: o real comanda a verdade, e o dizer, o da interpretação especialmente, vem do fato de que o real comanda a verdade.”<sup>15</sup> A ironia deve ser tomada como eco do efeito desse dizer sobre o saber que, não só é modificado por ele, mas justamente faz dele saber – às custas de registrar a inconsistência do Outro. Assim, a intervenção de S. Freud junto ao pequeno Hans é seguida da atribuição ao pai, pela criança, do dizer “mobilizado” pelo professor: “Por que você me diz que ...” É essa tentativa de localização entre os enunciados do Outro que dissolve a consistência deste último, fazendo se equivalerem simbólico (dito, enunciação) e real (dizer): o enunciado é e não é do Outro. *Assim se indica a contrario o real para lá da oposição do verdadeiro e do falso, de onde ele comanda a existência mesma da verdade.*

A interpretação seria imbecil sem a lógica. Mas a interpretação irônica – ou a ironia da interpretação psicanalítica – consiste em levar o su-

---

14 A escultura se prestaria melhor à ironia que outras atividades? Por ocasião de uma conferência em Albi (1995, inédita), Pierre Bruno comentou uma obra de Manzoni, um bloco de pedra sobre o qual estava inscrito *ao avesso* “O pedestal da terra”- assim, aquele que queria ler deveria de alguma maneira “colocar os pés para o céu, assentados num chão *inlocalizável*.” Como melhor sublinhar a necessidade da letra para este efeito de irônico? É com esse recurso da letra que joga a revista *Barca!* Obrigando quem deseja percorrer o índice da capa a fazê-lo efetuando um quarto de giro.

15 Soler (1995), *Le bien-dire de l'analyse*. Université de Paris VIII, Département de Psychanalyse, Section Clinique, 1994-1995, curso de 7 junho 1995, p. 126.

jeito a encarnar o limite da lógica, a verificar que é o sujeito que introduz a indeterminação em resposta à inconsistência do Outro. Ele a encarna com a identificação ao sintoma: a letra do sintoma ao mesmo tempo reduz absolutamente o equívoco e fixa o gozo mais particular, o gozo que o sujeito deve ao fato de falar – *em vez de rejeitá-lo ou recalca-lo*. Daí por que, se o inconsciente é real não realizado, a interpretação psicanalítica é aquela que (por intermédio do dizer) objeta ao inconsciente pelo fato de abrir à realização do real.

## *V. A ironia*

Que me perdoem por concluir com uma longa citação de J. Lacan. Eu me satisfarei por tê-la enfim explicado a mim mesmo pelo que precede. Ela é extraída das “Respostas a estudantes de filosofia sobre o objeto da psicanálise” (Lacan, 1966).

“O mínimo que vocês podem me conceder no que diz respeito a minha teoria da linguagem,” comenta Lacan (1966, pp. 10-11),

é ... que ela é materialista. O significante é a matéria que se transcende em linguagem. Deixo-lhes a escolha de atribuir essa frase a um Bouvard comunista ou a um Pécuchet a quem excitam as maravilhas do D.N.A.. Pois vocês se enganam quando acreditam que me preocupo com metafísica a ponto de fazer uma viagem para encontrá-la. Eu a tenho no domicílio, isto é, na clínica, onde a mantenho em termos que me permitem responder-lhes lapidarmente a respeito da função social da doença mental: sua função, social, como vocês bem disseram, é a ironia. Quando tiverem a prática com o esquizofrênico, vocês conhecerão a ironia que o arma, levando à raiz de toda relação social. Contudo, quando essa doença é a neurose, a ironia perde sua função, e esse é o achado de Freud, tê-la, de qualquer modo, reconhecido ali, mediante o que ele lha restaura em seu pleno direito, o que equivale à cura da neurose. (cf. a sedação dos sintomas obsessivos no Homem dos ratos)

O que, logicamente, equivale a situar a cura da relação com a inconsistência – partejada pela análise – do Outro.

Continua J. Lacan: “Agora a psicanálise sucedeu à neurose: tem a mesma função social, mas também a perde. Tento nela restabelecer a ironia em seus direitos, mediante o que talvez nos curemos também da psicanálise de hoje.” Atenção, não se trata da psicanálise, mas da *psicanálise de hoje*, essa neurose que ele combate nos *Escritos*. Mas a observação de J. Lacan correlaciona a ironia dessa vez não mais com a cura da neurose, mas da psicanálise - isto é, no passe.

Viva a ironia!

Sauret, M.-J. (1999). The Logic of Irony. *Psicologia USP* 10, (2), 59-79.

Far from being attained to the indescribable, the psychoanalysis, after and thanks to Lacan, do not hesitate in explaining itself based upon the logic of its discourse: it demonstrates that even being so distinctive from science, it makes an effort to be as rigorous as this one. This derives from the fact that it brings upon itself the trace of its subject. Irony is one of the indicators of the subject's meeting with knowing that there isn't knowledge that reduces the subject to one of its statements.

*Index terms: Psychoanalysis. Lacan, Jacques. Logic. Irony.*

## Referências Bibliográficas

- Alberti, C. (1996). D'un oubli inaugural: Alan Turing et sa a-machine. *Barca!*, (6).
- Bruno, P. (1996). Contrôle, autorisation, interpretation. *Six-Quatre-Deux*, (4), 148-150.
- Cottet, S. (1996). Le déclin de l'interprétation. *Quarto*, (60), 95-99.
- Freud, S. (1973). Remarques sur un cas de névrose obsessionnelle (L'homme aux rats). *Cinq psychanalyses*, Paris, P.U.F.
- Freud, S. (1974). *Le mot d'esprit et son rapport avec l'inconscient* (Collection Idées, 198). Paris: Gallimard.

- Freud, S. (1985). La négation. In *Résultats, idées, problèmes* (Vol. 2). Paris: P.U.F (Originalmente publicado em 1925)
- Freud, S. (s.d.). Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans (Le petit Hans). *Cinq psychanalyses*, Paris, P.U.F
- Lacan, J. (1961-1962). *Le Séminaire. Livre IX: L'identification*. Inédito. Aula de 7 de março de 1962.
- Lacan, J. (1966). Réponse à des étudiants en philosophie sur l'objet de la psychanalyse (18-2-1966). *Cahiers pour L'Analyse*, (3), 9-17.
- Lacan, J. (1967-1968). *Le Séminaire. Livre XV: L'acte psychanalytique*. Inédito. Aula de 7 de fevereiro de 1968.
- Lacan, J. (1974). *Télévision*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1991a). *Le Séminaire. Livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Texte établi par Jacques-Alain Miller. Paris: Seuil. (Originalmente publicado em 1969-1970)
- Lacan, J. (1991b). *Le Séminaire. Livre XX: Encore*. Texte établi par Jacques-Alain Miller. Paris: Seuil. (Originalmente publicado em 1972-1973)
- Lacan, J. (1994). *Le Séminaire. Livre IV: La relation d'objet*. Texte établi par Jacques-Alain Miller. Paris: Seuil. (Originalmente publicado em 1956-1957)
- Miller, J.-A. (1995, décembre). L'oubli de l'interprétation. *La Lettre mensuelle de l'École de la Cause Freudienne et de L'A. C. F.*, (144), 1-2.
- Miller, J.-A. (1996). L'interprétation à l'envers. *La Cause Freudienne. Revue de Psychanalyse*, (32), 9-13.
- Peirce, C. S. (1986). Le quadrant. Pas tant. *Revue de la Découverte Freudienne*, (10), 25-26. Tradução das páginas 279-283 dos *Collected papers* (Vols. 2-3). Cambridge, MA: Harvard University Press, por Thelma Sowley.
- Pierre, B. (1996). Contrôle, autorisation, interpretation. *Six-Quatre-Deux*, (4), 148-150.
- Sauret, M.-J. (1996). L'ironie du psychanalyste. *La Cause Freudienne. Revue de Psychanalyse* (33), 103-109.
- Soler, C. (1995). *Le bien-dire de l'analyse*. Paris: Université de Paris VIII / Département de Psychanalyse / Section Clinique. Curso de 7 de junho de 1995.
- This, C. (1996, 23 de março). Un lieu de mémoire: le monument englouti. Comunicação no 4ème Colloque de Psychanalyse et Recherches Universitaires (PERU), Nantes.
- Wajeman, G. (1996). La ressemblance et le moderne. *Barca!*, (7), 95-20.
- Zenoni, A. (1986). La négation du sujet. *Ornicar*, (38).



# AS TRÊS CATEGORIAS PEIRCIANAS E OS TRÊS REGISTROS LACANIANOS

**Maria Lucia Santaella Braga**  
*Depto. de Comunicação e Semiótica*  
*Pontifícia Universidade Católica - SP*

*A primeira parte deste artigo propõe uma comparação geral entre as categorias fenomenológicas universais de Peirce, primeiridade, secundidade e terceiridade, de um lado, e os três registros lacanianos, também chamados de categorias conceituais da realidade humana, as categorias do imaginário, real e simbólico, de outro lado. A segunda parte avança alguns passos na análise comparativa entre Peirce e Lacan, ao discutir que a lógica da terceira categoria, que é a lógica do signo, pode funcionar como um mapa de orientação para o entendimento das interações complexas que os três registros, imaginário, real e simbólico, mantêm entre si.*

*Descritores: Fenomenologia. Peirce, Charles Sanders. Lacan, Jacques. Semiótica.*

**E**ste artigo é uma extensão de um ensaio publicado mais de uma década atrás (Santaella, 1986) na revista *Cruzeiro Semiótico*, a revista da Associação Portuguesa de Semiótica, editada por Norma Tasca. No artigo anterior, fiz uma comparação geral entre as três categorias fenomenológicas universais de C. S. Peirce, a primeiridade, secundidade e terceiridade, e as três categorias conceituais da realidade humana, de Jacques Lacan, os registros do imaginário, real e simbólico.

Essa comparação foi encorajada por dois fatores pelo menos. O primeiro devido ao fato de que as categorias de Peirce são universais. Elas aparecem em qualquer fenômeno de qualquer espécie, a presença

delas é particularmente evidente em um fenômeno de natureza triádica como são os três registros lacanianos ou a tríade freudiana da dinâmica psíquica em inconsciente, subconsciente e consciente, mais tarde redefinida como id, superego e ego.

O objetivo do presente artigo é avançar alguns passos na comparação entre Peirce e Lacan. Tenho por propósito mostrar que a lógica da categoria peirciana da terceiridade, que é a lógica do signo, pode contribuir para o entendimento das complexas interações dos três registros lacanianos do imaginário, real e simbólico.

### ***1. As categorias universais de Peirce***

Peirce levou exatamente 30 anos, de 1867 a 1897, para completar sua teoria das categorias. Estas foram originalmente apresentadas no seu ensaio de 1867 “Sobre uma nova lista de categorias” (Peirce, 1931-1958, 1.545, também publicado em Peirce, 1981, vol. 2, pp. 49-59 e Peirce, 1992, pp. 2-10). Entretanto, foi apenas em 1897 que o sistema triádico de Peirce ficou “fundamentalmente completo,” quando ele “acrescentou o possível como um modo de ser, e, ao fazê-lo, desistiu da sua teoria probabilística das frequências inspirada em Mill,” renunciando, ao mesmo tempo, a qualquer resquício de nominalismo que pudesse ainda porventura haver em seu pensamento. Foi só em 1902 que Peirce adotou suas categorias, então chamadas de categorias fenomenológicas, como base geral para toda a sua doutrina lógica.

Como afirmado em 1902 (L75: B8), há três perspectivas a partir das quais as categorias deveriam ser estudadas antes de serem claramente apreendidas: (1) qualidade, (2) objeto e (3) mente. Do ponto de vista ontológico da qualidade, o ponto de vista da primeiridade, as categorias aparecem como: (1.1) qualidade ou primeiridade, isto é, o ser de uma possibilidade qualitativa positiva, por exemplo, a mera possibilidade de uma qualidade nela mesma, tal como vermelhidão, sem relação com qualquer outra coisa, antes que qualquer coisa no mundo seja vermelha.

(1.2) reação ou secundidade, quer dizer, a ação de um fato atual, qualquer evento no seu aqui e agora, no seu puro acontecer, no ato em si de acontecer, o fato em si mesmo sem que se considere qualquer causalidade ou lei que possa determiná-lo, por exemplo, uma pedra que rola de uma montanha. (1.3) Mediação ou terceiridade, o ser de uma lei que governará fatos no futuro (Pierce, 1931-1958, 1.23), qualquer princípio regulador geral que governa a ocorrência de um fato real, como por exemplo, a lei de gravidade que rege o rolar da pedra da montanha.

Do ponto de vista do objeto ou secundidade, isto é, do ponto de vista do existente, as categorias são: (2.1) qualia, quer dizer, *fatos* de primeiridade, por exemplo, a qualidade *sui generis* do vermelho no céu em um certo entardecer de um outono qualquer nos pampas gaúchos. (2.2) relações, isto é, *fatos* de secundidade, tal como a percussão resultante da batida da pedra no chão, quando o esforço da pedra contra a resistência do solo resulta em polaridade bruta. (2.3) representação, isto é, signos ou *fatos* de terceiridade: a palavra “céu,” uma foto ou uma pintura do céu como signos do céu.

Do ponto de vista da mente ou terceiridade, as categorias são: (3.1) sentimento ou consciência imediata, quer dizer, signos de primeiridade, por exemplo, a qualidade de sentimento vaga e indefinida que a vermelhidão do céu em um crepúsculo no outono produz em um certo observador. (3.2) sensação ou fato, quer dizer, sentido de ação e reação ou signos de secundidade, por exemplo, ser surpreendido diante de um fato inesperado. (3.3) concepção ou mente nela mesma, sentido de aprendizagem, mediação ou signos de terceiridade, por exemplo, este parágrafo que acabo de escrever e que você está lendo agora (Houser et al., 1992, p. xxvii; Peirce L75: B8; cf. Santaella, 1992, p. 75).

O tópico mais importante relativo às categorias peircianas, entretanto, está no fato de que elas são universais. Os conceitos categoriais são, portanto, extremamente gerais e abstratos. Peirce (1931-1958) afirmou que suas categorias meramente sugerem um modo de pensar: “Tal-

vez não seja correto chamar as categorias concepções. Elas são tão intangíveis que não passam de tons ou nuances das concepções” (1.353).

Assim, as categorias universais não substituem nem excluem a variedade infinita de outras categorias mais específicas e materiais que podem ser encontradas em todos os fenômenos. Elas são apenas noções gerais indicando o perfil lógico dentro do qual algumas classes de idéias se incluem. Desse modo, as categoria da primeiridade inclui as idéias de acaso, originalidade, espontaneidade, possibilidade, incerteza, imediatividade, presentidade, qualidade e sentimento. Na secundidade, encontramos idéias relacionadas com polaridade, tais como força bruta, ação e reação, esforço e resistência, dependência, conflito, surpresa. Terceiridade está ligada às idéias de generalidade, continuidade, lei, crescimento, evolução, representação e mediação.

Disso se pode concluir que as categorias também estão logicamente subjacentes aos três registros psicanalíticos. Dada a generalidade lógica dessas categorias, entretanto, elas não são capazes de especificar o conteúdo desses registros, pois essa especificação só pode vir do campo da psicanálise. Conseqüentemente, a fenomenologia e a semiótica só podem fornecer o substrato lógico, sem poder indicar quais são as características específicas que a primeiridade, secundidade e terceiridade adquirem na psicanálise. A natureza dos três registros será apresentada brevemente abaixo, seguida do exame de suas correspondências com as três categorias.

## ***2. Os três registros psicanalíticos***

### *2.1 O Imaginário*

O imaginário é basicamente o registro psíquico correspondente ao ego (ao eu) do sujeito, cujo investimento libidinal foi denominado por Freud de Narcisismo.

O eu é como Narciso: ama a si mesmo, ama a imagem de si mesmo ... que ele vê no outro. Essa imagem que ele projetou no outro e no mundo é a fonte do amor, da paixão, do desejo de reconhecimento, mas também da agressividade e da competição. (Quinet, 1995, p. 7)

Na sua “Introdução ao narcisismo,” Freud (1914/1968a) já havia percebido que não existe, no início, uma unidade compatível ao eu do indivíduo, devendo esse eu ser construído. No seu texto sobre o estágio do espelho, Lacan veio dar conta exatamente dessa constituição da função do eu que Freud mencionara sem desenvolver. É bastante conhecido o fato de que, para descrever a fase do espelho, Lacan se utilizou do esquema ótico, ou melhor, de um certo uso do esquema ótico, que fosse capaz de introduzir, além da constituição do eu, também a função do sujeito na relação especular.

O estágio do espelho se refere ao período em que o bebê, na idade entre seis e dezoito meses mostra grande interesse em sua própria imagem no espelho. Lacan explicou esse interesse singular tomando como referência a idéia de Bolk de que o

lactente humano é, de fato, desde a origem, em seu nascimento, um prematuro, fisiologicamente falando. Por isso está numa situação constitutiva de desamparo; experimenta uma discordância intra-orgânica. Portanto, segundo Lacan, se a criança exulta quando se reconhece em sua forma especular, é porque a completude da forma se antecipa com relação ao que logrou atingir; a imagem é, sem dúvida, a sua, mas ao mesmo tempo é a de um outro, pois está em déficit com relação a ela. Devido a esse intervalo, a imagem de fato captura a criança e esta se identifica com ela. Isso levou Lacan à idéia de que a alienação imaginária, quer dizer, o fato de identificar-se com a imagem de um outro, é constitutiva do eu (*moi*) no homem, e que o desenvolvimento do ser humano está escondido por identificações ideais. É um desenvolvimento no qual o imaginário está inscrito, e não um puro e simples desenvolvimento fisiológico. (Miller, 1977, pp. 16-17 apud Santaella & Nöth, 1998, pp. 189-190)

A constituição do eu toma lugar durante o estágio do espelho e começa com o reconhecimento da identidade próprio do eu através da imagem especular em um jogo paradoxal, de oscilação entre o eu e o outro. Senhor e servo do imaginário, o ego se projeta nas imagens em que se

espelha: imaginário da natureza, do corpo, da mente, das relações sociais. Buscando por si mesmo, o ego acredita se encontrar no espelho das criaturas para se perder naquilo que não é ele. Esta situação é fundamentalmente mítica. É uma metáfora da condição humana, uma vez que estamos sempre ansiando por uma completude que não pode jamais ser encontrada, infinitamente capturada em miragens que ensaiam sentidos onde o sentido está sempre em falta.

A correspondência do imaginário com a categoria da primeiridade não é difícil de ser percebida. Qualquer identificação é imaginária em todas as ocasiões. Identificar é obliterar a distinção entre o sujeito e o objeto da identificação. É dissolver as fronteiras que poderiam distinguir e separar o ego do outro. A identificação corresponde, portanto, a um estado monádico que almeja a totalidade, completude e auto-suficiência. O imaginário é uma mônada que se alimenta da miragem do outro, uma miragem na iminência da dissipação e da perda. Ser eu, sendo, ao mesmo tempo, o outro, é idílico mas também mortífero, pois um dos polos dessa pretensa unidade está sempre à beira do desaparecimento. Tal iminência de dissipação é uma das principais características da primeiridade.

## *2.2. O Real*

O registro psíquico do real não deve ser confundido com a noção corrente de realidade. Para Lacan, o real é aquilo que sobra como resto do imaginário e que o simbólico é incapaz de capturar. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado e que permanece impenetrável ao sujeito do desejo para quem a realidade tem uma natureza fantasmática. Diante do real, o imaginário tergiversa e o simbólico tropeça. Real é aquilo que falta na ordem simbólica, os restos que não podem ser eliminados em toda articulação do significante, aquilo que só pode ser aproximado, jamais capturado.

Lacan veio reconhecer que, para o ser falante, não há adequação na relação entre o objeto e sua imagem, entre as partes do corpo e a imagem que se tem dele. Como a nossa imaginação desordenada pode preencher

sua função? Como o imaginário e o real podem ser articulados na economia psíquica do sujeito? Esta polaridade, esta fratura entre o imaginário e o real, entre o simbólico e o real corresponde exatamente à categoria da secundidade. O real é sempre bruto e abrupto. É causação não governada pela lei do conceito. O real resiste ao simbólico porque ele insiste, *en souffrance*, de tocaia para tomar de assalto o simbólico.

### *2.3 O simbólico*

O registro do simbólico é o lugar do código fundamental da linguagem. Ele é lei, estrutura regulada sem a qual não haveria cultura. Lacan chama isso de grande Outro. O Outro, grafado em maiúscula, foi adotado para mostrar que a relação entre o sujeito e o grande Outro é diferente da relação com o outro recíproco e simétrico ao eu imaginário. Miller (1987) nos fornece uma apresentação bastante clara do simbólico, no que se segue.

O outro é o grande Outro da linguagem, que está sempre já aí. É o outro do discurso universal, de tudo o que foi dito, na medida em que é pensável. Diria também que é o Outro da biblioteca de Borges, da biblioteca total. É também o Outro da verdade, esse Outro que é um terceiro em relação a todo diálogo, porque no diálogo de um com outro sempre está o que funciona como referência tanto do acordo quanto do desacordo, o Outro do pacto quanto o Outro da controvérsia. Todo mundo sabe que se deve estar de acordo para poder realizar uma controvérsia, e isso é o que faz com que os diálogos sejam tão difíceis. Deve-se estar de acordo em alguns pontos fundamentais para poder-se escutar mutuamente. ... É o Outro da palavra que é o alocutário fundamental, a direção do discurso mais além daquele a quem se dirige. A quem falo agora? Falo aos que estão aqui e falo também à coerência que tento manter. (p. 22)

A correspondência do registro simbólico com a terceiridade é óbvia. O grande Outro em todos os seus sentidos é sempre terceiridade. É lei, mediação, estrutura regulada que prescreve o sujeito.

A análise fenomenológica dos registros psicanalíticos exemplifica uma característica importante das categorias universais de Peirce. Embora essas categorias sejam onipresentes, não podendo ser claramente separadas em qualquer fenômeno dado, há sempre uma predominância de

uma sobre as outras. Assim, primeiridade, secundidade e terceiridade podem ser proeminentemente percebidas no imaginário, real e simbólico respectivamente.

### **3. A onipresença das categorias**

Uma extensão importante que pode ser derivada da correspondência das categorias fenomenológicas com os três registros baseia-se no princípio da recursividade. Se as categorias são onipresentes, o real e o simbólico devem também aparecer no registro do imaginário, o real e o imaginário devem estar presentes no registro do simbólico e o imaginário e simbólico também devem estar presentes no registro do real.

O imaginário é a categoria psicanalítica da demanda de amor, o real é a categoria da pulsão e o simbólico, do desejo. A análise da demanda de amor, de fato, revela que ela depende da linguagem, não há demanda sem linguagem, pois a demanda humana se expressa através de signos ou através daquilo que Lacan chamou de cadeia de significantes. Alienada na linguagem a demanda humana é capturada no deslocamento infinito da cadeia metonímica do desejo, na cadeia de significantes do simbólico. Ao mesmo tempo, a demanda de amor é acossada pelas vicissitudes obscuras da pulsão sexual. Apesar da predominância da demanda de amor (primeiridade) que o caracteriza, o imaginário também apresenta sua face simbólica (terceiridade) e sua face real (secundidade).

Relações triádicas homólogas também aparecem no registro do real que está sob a dominância da pulsão. Esta indica a grande distinção que separa a sexualidade animal da humana. Pulsão é uma necessidade que não pode jamais ser inteiramente satisfeita. Devido à mediação do simbólico, a mera necessidade não pode existir para o humano. O que existe em seu lugar é o curso circular sem fim da pulsão. O papel do imaginário na pulsão também se torna aparente na fantasia que acompanha a busca humana pela satisfação.

O registro do simbólico, sob o governo do desejo, não é menos triádico do que os outros três registros. Sem o estofo do imaginário, o simbólico não seria nada mais do que uma cadeia vazia, um infinito deslocamento de significantes. Sem o real do corpo, por outro lado, ele não seria nada mais do que uma maquinaria combinatória, maquinaria desencarnada feita de padrões e regras.

#### **4. Da fenomenologia à semiótica**

Outro domínio para a comparação entre Lacan e Peirce diz respeito à visão peirciana da relação entre fenomenologia e semiótica. Para Peirce, fenomenologia ou faneroscopia é uma quase-ciência. É apenas a porta de entrada para sua arquitetura filosófica. Embora as categorias sejam um ponto de partida importante para a análise de um dado fenômeno, as ferramentas analíticas não vêm delas, mas sim dos conceitos semióticos.

Isso não quer dizer que a fenomenologia e a semiótica estejam separadas. Ao contrário, elas estão indissolivelmente atadas. Mesmo assim, suas diferenças não podem ser negligenciadas. A fenomenologia descreve o fenômeno como ele aparece. O resultado dessa descrição são as categorias universais. Ora, a terceira categoria corresponde à noção de signo. Ela é o signo. Assim, a semiótica nasce no coração da fenomenologia. A diferença está no fato de que os conceitos semióticos resultam da análise lógica e, conseqüentemente, constituem-se em conjuntos altamente interconectados de idéias distintivas que podem funcionar como dispositivos poderosos para o estudo de qualquer fenômeno como signo.

Disto decorre minha hipótese de que a definição do signo pode fornecer recursos adicionais para a análise dos três registros psicanalíticos. Para Peirce, o signo é uma relação indissociável de (1) um fundamento, aquilo que permite ao signo funcionar como tal, (2) um objeto, aquilo que determina o signo e que é, ao mesmo tempo, representado pelo signo e (3) um interpretante, o efeito que o signo está apto a produzir em uma mente interpretadora qualquer. Esse efeito pode ser da ordem de um pen-

samento, de uma mera reação, sensação ou de uma simples qualidade de sentimento.

De acordo com essa lógica triádica do signo, o imaginário, isto é, a categoria da demanda de amor, ocupa a posição lógica do fundamento do signo. O real, a categoria da pulsão sexual, ocupa a posição lógica do objeto do signo, enquanto o simbólico, a categoria do desejo, ocupa a posição lógica do interpretante. Esta análise pode ser ainda mais detalhada quando os três tipos de fundamento, os dois tipos de objeto, o objeto imediato e o dinâmico, e os três tipos de interpretante, o imediato, o dinâmico e o final, são levados em consideração para uma melhor compreensão do imaginário, real e simbólico. Entretanto, essas relações exigem pesquisas que devem ficar para o futuro.

Santaella, L. (1999) The Three Peirce's Categories and the Three Lacan's Registers. *Psicologia USP*, 10 (2), 81-91.

**Abstract:** The first part of this paper proposes a general comparison between Peirce's three universal phenomenological categories of firstness, secondness, and thirdness on one hand and Lacan's three registers, also called the conceptual categories of human reality, the categories of the imaginary, the real, and the symbolic on the other hand. The second part develops the comparative analysis between Peirce and Lacan even further, showing that the logic of the third category, which is the logic of the sign, can function as a guiding map towards the understanding of the complex interactions that the three registers, the imaginary, the real, and the symbolic, have with each other.

*Index terms:* Phenomenology. Peirce, Charles Sanders. Lacan, Jacques. Semiotics.

## Referências Bibliográficas

- Balat, M. (1986). *La triade en psychanalyse: Peirce, Freud et Lacan*. Doctoral Dissertation, University of Perpignan, France.
- Freud, S. (1968a). Introducción al narcisismo. In *Obras completas* (pp. 1083-1096, Vol. 1). Madrid, España: Biblioteca Nueva. (Originalmente publicado em 1914)
- Freud, S. (1968b). *Obras completas*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Houser, N. et al. (Eds.). (1992). *The essential Peirce*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lacan, J. (1971). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In *Lectura estructuralista de Freud* (T. Segovia, trad.). México: Siglo Veinteuno.
- Miller, J.-A. (1977). *Recorrido de Lacan*. Argentina. (Editado pelo Tercer Encuentro del Campo Freudiano)
- Miller, J.-A. (1987). *Percurso de Lacan: Uma introdução* (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Peirce, C. S. (1931-1958). *Collected papers* (C. Hartshorne, P. Weiss & A. W. Burks, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1976). *The new elements of mathematics (NEM)* (C. Eisele, ed.). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1981). *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition* (M. Fisch et al., eds.). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1992). *The essential Peirce* (N. Hauser & C. Kloesel, eds., Vol. 1). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (s.d.). *Peirce's unpublished manuscripts and letters as paginated by the Institute for Studies in Pragmaticism*. Lubbock, TX.
- Santaella, L. (1986). As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. *Cruzeiro Semiótico*, Porto, 4, 25-30.
- Santaella, L. (1992). *A assinatura das coisas. Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago.



# O CAMPO LACANIANO: DESEJO E GOZO<sup>1</sup>

**Luiz Carlos Nogueira<sup>2</sup>**  
*Instituto de Psicologia - USP*

*Trata-se de mostrar a mudança conceitual efetuada por Lacan a partir da década de 70. Desde 50 a relação de linguagem enfatizava a importância da cadeia de significantes, primeira novidade do seu ensino, possibilitando a escuta analítica de maneira totalmente diferente do que se fazia até então. Uma nova dimensão da linguagem, um Discurso sem Palavras, trouxe a importância do saber como articulação formal, diferentemente da relação de conhecimento e principalmente a indicação do Gozo como interesse maior da experiência analítica, agora voltada para as relações da linguagem com o corpo.*

*Descritores : Psicanálise. Lacan, Jacques. Linguagem. Desejo. Gozo.*

## ***I. O Campo Lacaniano: a subversão analítica e o avanço no ensino de Lacan***

**O** Seminário XVII, “O avesso da psicanálise,” de J. Lacan, proferido em 1969 e 1970 e publicado em 1991, estabelece no ensino de Lacan, aquilo que foi chamado de “Eixos da Subversão Analítica.”

---

1 Este texto, em sua primeira redação, foi apresentado como prova escrita para o concurso de Livre-Docência junto ao Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em fevereiro de 1998.

2 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900. E-mail: lucnog@uol.com.br

Ao propor o objeto *a* como sua invenção principal, em adendo à hipótese freudiana do inconsciente, Lacan apresenta o Campo Lacaniano, no sentido de dar ao ensino de Freud um avanço formal para sua cientificidade.

A *subversão analítica* se refere à preocupação lacaniana de mostrar que o que ele chamou de Discurso Analítico, subverte o discurso corrente, ou seja, o Discurso do Mestre ou do Senhor, que pretende usar a linguagem para exercer um domínio através do poder do conhecimento e das leis positivas.

Para entendermos mais claramente essa proposta lacaniana é preciso acompanhar o valor deste Seminário no avanço do pensamento de Lacan.

Sabemos, inicialmente, que a maneira de Lacan pensar a experiência analítica, desde a década de 50, foi toma-lá a partir da relação de linguagem que ela constitui. Nesta época era enfatizada a importância da cadeia de significantes, primeira novidade do seu ensino, possibilitando a escuta analítica de maneira totalmente diferente do que se fazia ao se escutar o significado. Tomando este ponto de partida, Lacan mostra que a linguagem manifesta uma demanda, para além do objeto intencionado e significado. Levando em conta a realidade do inconsciente, através da enunciação nos seus tropeços, é possível a dedução de uma falta, indicando o movimento do desejo e a manifestação de uma estrutura psíquica. O desejo aparece como um elemento essencial da experiência humana, que emerge na linguagem e só por ela, revelando-se inconsciente, e só podendo ser contornado num processo interminável.

Para formalizar tal fenômeno, Lacan propôs que se pensasse como referência do desejo o desejo do Outro (grande outro), para diferenciá-lo do outro (pequeno), o objeto percebido e intencionado. Neste momento conceitual, a enunciação que aparece na relação de fala, comanda e produz os efeitos inconscientes, os tropeços na relação de linguagem. Há aí o pressuposto de que esse Outro, como lugar dos significantes, possa dar uma resposta à investigação analítica. A Psicanálise estaria propondo uma investigação do sentido da linguagem inconsciente. Seria a recupe-

ração da verdade subjetiva, anteriormente investigada pela introspecção, agora, produzida pelo método da Associação Livre e com o manejo da Transferência.

Em toda década de 50 e boa parte da de 60 Lacan desenvolveu a Psicanálise a partir de sua tese maior que a situava no campo da linguagem e na relação de fala.

O Seminário XVII, “O avesso da psicanálise,” também conhecido como o Seminário dos Quatro Discursos, trouxe uma nova dimensão da linguagem.

O Discurso Analítico possibilitou duas principais conseqüências: um Discurso sem Palavras, isto é, a importância do saber, como articulação formal, diferentemente do conhecimento, e, principalmente, a indicação do gozo como interesse maior da experiência analítica, agora voltada para as relações da linguagem com o corpo.

O saber como relações simbólicas situando os falantes em lugares sexuais e sociais revelou a dimensão nova que a Psicanálise possibilitava investigar e transformar.

Lacan distinguiu quatro Discursos a partir do Discurso Analítico.

O Discurso do Mestre, o discurso comandado por um significante mestre apresentado ao outro como O Saber que satisfaria o desejo.

O Discurso da Histeria, comandado pelo sujeito questionador no sentido de fazer com que o outro produza o saber.

O Discurso da Universidade, comandado pelo saber estabelecido que pretende dar conta do desejo adaptado.

O Discurso Analítico, comandado pelo analista na função de objeto, causa do desejo do analisante, portanto como semblante, pretende dirigir a análise do analisante para que este produza seu significante mestre.

## II. Outra dimensão da linguagem

### 1. Discurso sem palavras

À medida que para Lacan a estrutura da relação analítica não correspondia totalmente a uma estrutura fechada, pois os elementos da língua - sujeito, predicado e complemento - não indicavam os fenômenos inconscientes diretamente, embora servissem de base para a manifestação deles, voltou-se cada vez mais para a linguagem da lógica moderna. O referente na linguagem estava sendo questionado, uma vez que a percepção da natureza não era mais suficiente, como referente, para o mundo da fantasia inconsciente.

Para tratar do *Sujeito do Inconsciente* era preciso pensá-lo como variável de uma função, o que a linguagem de Frege, revolucionando a matemática, fazia. Quer dizer, Frege tirava a linguagem matemática de sua dependência das referências naturais, criando símbolos para uma linguagem artificial que desse conta do mundo das operações matemáticas. Lacan também pensava que a linguagem artificial das fantasias inconscientes, construída na relação analítica, estabeleciam, não um conhecimento da realidade objetiva do analisante, mas um saber, decorrente das articulações dos significantes que indicavam relações simbólicas, isto é, posições sexuadas e sociais, modo de gozar, para além do prazer.

Lacan vai propor o saber como meio de gozo, no capítulo terceiro deste Seminário. Nesse sentido, a experiência analítica é um exercício para se fazer a economia de gozo e a linguagem, além de significar, satisfaz. Os objetos fantasmáticos estabelecem um ponto de basta. Satis em latim significa bastar.

Há outros elementos da teoria que estão sendo articulados, no momento deste Seminário, para se poder chegar a esses passos conceituais. Principalmente o conceito de Real que vai introduzir uma nova visão no estudo da linguagem. Além do referente natural, a experiência analítica deduz a falta. Encontramos aqui ligações tanto com a dialética hegeliana quanto com os estudos da lógica moderna. A definição dos números

naturais a partir do número Zero, vai possibilitar subsídios para a formalização de Lacan.

A consideração do Discurso sem Palavras, agora pensando o Discurso sem o referente natural, encaminha o ensino de Lacan para novas investigações.

## *2. Discurso Analítico*

Neste Seminário, Lacan propõe que se pense a relação analítica a partir do Gozo, como referente, diferentemente do que se fazia com a cadeia de significantes, onde se trabalhava o sintoma. A relação como estrutura, ou seja, elementos que se articulam a partir de lugares estabelecidos, dá o lugar de dominância ao Gozo. Este passa a ser o referente, no sentido acima exposto. Assim como o inconsciente, o gozo revela o impasse na simbolização. Lacan, como fazem os lógicos matemáticos, inventou um símbolo - o objeto *a* - para formalizar esse lugar, e tentar superar o impasse.

O analista deverá ocupar esse lugar para poder dirigir a análise no sentido de causar o desejo do analisante. Essa função de *semblante* possibilitará o trabalho analítico.

Lacan mostrou que os outros *discursos*, na medida em que o significante, o saber, ou o sujeito, ocupem este lugar de dominância, produzem, respectivamente, a lei e o poder, é o *discurso do mestre*; a burocracia, é o *discurso da universidade*; o sintoma analítico, é o *discurso da histeria*.

A partir desta posição de analista na sua originalidade, a Psicanálise apresenta uma nova maneira de lidar com o gozo na vida contemporânea.

## *3. Linguagem e Corpo*

Desde Freud, a Psicanálise mostra que a nossa sexualidade é comandada pela linguagem e é ela que revela as diferenciações entre o Desejo e o Gozo.

Com a hipótese do Inconsciente e a proposta do Campo Lacaniano, podemos pensar a impossibilidade de uma complementação na relação sexual. O outro pode causar o desejo, mas não o satisfazer, porque o que desejamos é anular a falta e o gozo nos atrai para o excesso sem limite. Por isso, a realidade do gozo indica uma ética nova, diferente daquela proposta pela consciência, onde o bom é fazer o bem. Assim, nossa vida pulsional, que nos lança para extremos, vai exigir uma prática nova.

Nesse sentido, a linguagem vai fazer o papel de pacificadora e estabilizadora da perturbação do corpo causada pelo gozo. A Psicanálise se apresenta como um tratamento pela linguagem. O desejo movimenta a cadeia de significantes, distanciando corpo e gozo. O gozo faz com que o corpo fique numa relação de exclusão com a cadeia da linguagem. Nesse sentido, o desejo, ao movimentar a demanda em relação ao Outro, possibilita uma barreira e um limite ao gozo.

O ensino de Lacan, durante as décadas de sessenta e setenta, mostra a importância da castração, como a grande organizadora estrutural da neurose. Ela possibilita o gozo fálico, na medida em que o falo é o significante da falta e estabelece a possibilidade da escolha sexual estável.

### ***III. Uma orientação clínica***

Tomando como base que a clínica psicanalítica será movimentada pelo inconsciente, isto é, pelo gozo e pelo desejo, é importante articularmos alguma coisa sobre a direção da análise.

O que se visa é transformar o sujeito nas suas relações com o gozo, que se apresenta perturbador. Através das relações com o saber, antes explicitado, isso se faz com a construção da fantasia, pelas respostas que ela dá ao desejo, na seqüência da associação livre das sessões psicanalíticas.

A construção da fantasia, se revela, de início, nas queixas, referenciadas aos sintomas. O sintoma referido à realidade vivida, exterior à análise, será conduzido na análise, para que ele se referencie à relação

com o analista, constituindo propriamente a *entrada na análise ou o sintoma analítico*.

Além dos sintomas, será preciso a construção propriamente da fantasia inconsciente, que não aparece no discurso do sintoma. É o que não se fala. Para tanto, o analista deverá questionar o desejo do Outro e fazer com que o analisante se implique no seu gozo e possa atravessar a fantasia. A travessia é o conceito de Lacan para falar do ato, do corte, do ponto de basta, que transforma a economia do gozo.

Nogueira, L. C. (1999). The Lacanian Field: Desire and Delight. *Psicologia USP*, 10 (2), 93-100.

**Abstract:** It refers to the demonstration of the conceptual change promoted by Lacan from the 70's on. Since 1950, the language relation emphasized the importance of the significant chain, his first break through, enabling the analytical hearing in a totally different way than what had been done before. A new dimension of language, "A Discourse Without Words", has brought the importance of knowledge as a formal articulation, differing from the knowledge relation and mainly the indication of Delight as a major interest of the analytical experience, now faced to the relations of language and body.

*Index terms: Psychoanalysis. Language. Lacan, Jacques. Desire. Enjoyment.*

## Referências Bibliográficas

- Bicalho, H. (1989, dezembro). A criança entre desejo e gozo. Desejo ou gozo. In *Jornadas da BFB*.
- Juranville, A. (1987). *Lacan e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1991). *Seminário XVII: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Laurent. E. (1992). *Lacan y los discursos*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Leguil, F. (1993). A entrada em análise e sua articulação com a safda. *Iniciativa Escola*, Salvador, BA.
- Miller, J.-A. (1989). *Recorrido de Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Manantial. (Teoria dos Goces)
- Nogueira, L. C. (1989, dezembro). O Gozo na reunião matemática. Desejo ou gozo. In *Jornadas da BFB*.

# QUANDO O PRINCÍPIO DO ABSURDO DISPAROU A IDÉIA PSICANALÍTICA. UMA CONCEPÇÃO DA TEORIA DOS CAMPOS<sup>1</sup>

**Andrea Giovannetti<sup>2</sup>**

*Laboratório de Psicologia da Arte do IPUSP*

*O artigo trata da noção das origens da Psicanálise não como uma invenção sui generis de Freud, mas antes como uma apropriação da idéia interpretativa, cuja essência, a interpretação, ele transformou em método. Sob este ângulo evidencia-se claramente que a disciplina psicanalítica não se restringe a uma prática terapêutica, ainda que o momento histórico que engendrou seu aparecimento a tenha convocado a tratar da crise, o absurdo que se instalara no âmago da sociedade urbana do início do século, a princípio na forma das neuroses.*

*Descritores: Psicanálise. Freud, Sigmund. Teoria psicanalítica. Interpretação psicanalítica. Metodologia. Psico-história.*

**E**xatos cem anos depois da publicação do livro “Die Traumdeutung,” que dá à luz a Psicanálise, ainda precisamos considerar atentamente em que consiste o essencial desta disciplina. Ocorre que a crescente difusão das teorias psicanalíticas e mesmo sua vulgarização concorrem, nem sempre com vantagem aparente, com as notícias de seu pranteado mas

---

1 Teoria dos Campos é o nome que recebeu o pensamento que o psicanalista Fabio Herrmann desenvolve desde a década de 70 e que se caracteriza por uma revisão crítica da Psicanálise a partir de seus fundamentos metodológicos.

2 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Laboratório de Psicologia da Arte. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900. E-mail: praxispsi@zipmail.com.br

inevitável falecimento. Se por um lado a Psicanálise desbordou de muito os limites do gabinete freudiano, por outro os psicanalistas não têm refletido com o devido cuidado sobre as implicações deste quadro. Circulamos no meio de pessoas que oscilam entre um olímpico descaso com relação ao debate implícito, assim ignorando que a Psicanálise se insere no aqui e agora do mundo em que existe, e pessoas que, por falta de informação suficiente sobre o assunto, tendem a se persuadir da verdade dos obituários *Fin de Siècle*. Como nem mesmo os mais ortodoxos psicanalistas obtiveram êxito em atingir a transcendência espaço-temporal a que, por vezes, insinuam aspirar e que, por seu turno, os terapeutas menos convictos tampouco se aventuram a abandonar algumas das tiradas mais populares da Psicanálise, resta-nos amargar o decantado estado de crise (Herrmann, 1997, p. 12). Ou não.

Reconhecida a atmosfera ambivalente de que são testemunhas os profissionais desta área, verificamos que a produção escrita se pauta pelos mesmos sintomas. Uma miríade de contribuições parciais e, não raro especiosas, povoa nossas revistas especializadas. Carecem aquelas de sínteses norteadoras, o que as sujeita às escolhas por simpatia ou afinidade pessoal. O leitor menos avisado, para não mencionar o público em geral, desiste de tentar fazer sentido do interminável léxico em vários idiomas teóricos que lhe é apresentado. Apegamo-nos, pois assim é a condição humana, ao que permanece, no caso, o divã, emblema de alguma coisa que não sabemos, psicanalistas e leigos, bem o que é. Ícones desgastados pela crítica, o divã, as quatro sessões semanais, a neutralidade do analista remetem-nos ao fato, mais significativo do que a opinião de nossos detratores, de que grassa entre nós uma respeitosa ortodoxia de enquadre cujos efeitos mais nefastos centram-se no mais ordinário desconhecimento das operações eficazes envolvidas no processo analítico.

Impomos deste modo à Psicanálise a camisa-de-força de uma identidade inessencial, qual seja, a do *setting*, cuja relevância para a técnica é irrefutável, mas que nada ou muito pouco deve ao método.

A idéia de uma revisão panorâmica dos eventos que gestaram o nascimento da Psicanálise insere-se, conseqüentemente, neste espírito, isto é, no espírito inaugurado pela Teoria dos Campos de explorar esta lacuna fundamental que é o estabelecimento do núcleo duro da Psicanálise. Ao estabelecermos este núcleo duro, capacitamo-nos a empregá-la legítima e eficazmente em ambientes que o divã não costuma freqüentar sem alguma, ou muita, desconfiança por parte dos defensores do rito tradicional. Do contrário, temos sempre a opção de um enterro digno...

Considerar um problema significa levantar perguntas sobre algo (Langer, 1989, p. 16-17). Este procedimento, de fato, implica a primeira forma de expressão do problema. O modo pelo qual uma pergunta é proposta limita e assenta os meios pelos quais qualquer resposta a ela possa ser dada, seja esta resposta certa ou errada. Se nos perguntam “Quem fez o mundo?”, podemos responder “Deus” ou “o acaso,” mas se respondermos “ninguém,” já contestamos os fundamentos da pergunta feita. Se aí replicarem “Bom, então como o mundo se tornou o que é?”, poderíamos redargüir que “o mundo não ‘se tornou’ de modo algum,” o que repudiaria toda a estrutura de pensamento do interlocutor: tudo se tornou o que é, tudo possui uma causa, o mundo é uma coisa, o mundo foi produzido por meio de uma ação, o mundo foi produzido a partir de uma matéria-prima original. Estas são maneiras naturais do pensamento, ensina-nos Susanne Langer, e normalmente não são motivo de análise do homem comum que apenas as aceita e emprega. São princípios tácitos que sustentam suas ações e argumentos que, mesmo não declarados, encontram expressão nas formas com que formula suas questões a respeito da experiência vivida.

Bem, como professores numa sala de aula ou mesmo como psicanalistas num consultório, nós não nos podemos portar como o homem comum e tomar por dados os princípios que regem nossas ações, que conformam o horizonte de nossa experiência. É esta disposição que erigimos mais ou menos precisamente como competência profissional, é esta capacidade para a indagação sistemática e para o encaminhamento de respostas que nos distingue do leigo ou do charlatão que compra títulos universitários ou que fotocopia diplomas alheios e com eles adorna falsamente

as paredes de alguma sala suspeita. Não são nossas roupas, nosso consultório ou mesmo nossos certificados que fazem de nós profissionais. É nossa atitude de constante espanto frente àquilo que os outros entendem como normal e corriqueiro e nossa busca ativa por compreensões mais abrangentes e consistentes.

Tudo isto, contudo, não se dá em meio ao nada. Refletimos em interlocução constante com nossos pares, psicólogos, psicanalistas, em meio a colegas de outras formações, médicos, engenheiros, físicos, imersos em uma comunidade intelectual que compreende as ciências naturais, as ciências humanas, as artes, que por sua vez está inserida em uma sociedade datada e localizada, com seus usos e costumes. Estes conjuntos constituem o horizonte de nossa experiência, horizonte que limita os termos em que nossas teorias são concebidas, dá origem a nossas questões específicas e suas possibilidades de articulação. A estes termos Susanne Langer chama de *idéias geradoras* que são perspectivas de nosso modo de pensar. Uma maneira muito simples de se compreender a que nos referimos é lembrar do mundo das revistas em quadrinhos ou mesmo do cinema.

No mundo dos quadrinhos é plenamente legítimo que cidadãos comuns que transitam pelas ruas de uma metrópole americana dos anos 30, ao verem algo grande voando no céu se perguntem se aquilo é um pássaro ou um avião e concluam, sem maiores problemas, que se trata, na verdade, do Super-Homem. Ou que, em um desenho animado, um gato, depois de ter levado um piano na cabeça, ter explodido uma bomba na própria cara e ter caído do alto de um arranha-céu, continue perseguindo um passarinho falante. Tais eventos constituem o horizonte de experiências dos personagens daquela ficção que prevê determinadas possibilidades e não inclui outras, como por exemplo, o Super-Homem apaixonar-se por uma alemã, casar-se com ela, mudar-se para Alemanha da Segunda Grande Guerra e passar a defender a causa nazista. O mesmo se poderia dizer do dia em que o negro gato finalmente se refestelasse com o passarinho.

A Teoria dos Campos destaca a noção de idéia geradora porque assim concebe a Psicanálise, ou seja, primeiramente como uma idéia, uma

forma de pensar, de compreender o mundo, de tratar intelectualmente qualquer dado de qualquer experiência ou de qualquer objeto. A idéia psicanalítica é uma idéia geradora, pois é determinada pela natureza de nossas indagações. Bem, as indagações de natureza específica que durante muito tempo vaguearam pelo pensamento ocidental, até que Freud, em sintonia com elas, legitimou-as na esfera científica, constituem a idéia psicanalítica. Portanto, a idéia psicanalítica, que tomou forma no que convencionamos chamar de Psicanálise, em muito ultrapassa a prática terapêutica e no futuro pode vir a sobrepujar a própria Psicanálise como disciplina. Isto porque a partir deste ponto de vista a Psicanálise não é fruto de uma grande invenção tresloucada, mas antes resultado de uma fértil apropriação. Observemos que indícios há nesta direção: a Psicanálise é atualmente um fenômeno cultural que impregna diversas correntes de pensamento teórico das ciências humanas, como, por exemplo, a pedagogia; que atravessa movimentos artísticos como o surrealismo na pintura de Dali, o dadaísmo, nas obras de Marcel Duchamp, na literatura introspectiva de Borges ou no realismo fantástico de Gabriel Garcia Marquez, no hiper-realismo do cinema de Fellini; que está presente como baliza, ou mesmo como jargão, em nosso dia-a-dia em palavras como complexo, neurótico, castrar, trauma; que tanto se espalhou a ponto de atrair estudiosos de outras áreas para investigar-lhe sejam os pressupostos filosóficos, seja seu processo de difusão cultural, sua história ou os fenômenos sociais decorrentes de sua influência nos diversos domínios teóricos e práticos.

A que atribuímos tamanho êxito da Psicanálise? Por que este movimento de encarnação da idéia psicanalítica, que se iniciou como o sonho de um homem só, espalhou-se tão notavelmente para a maior parte dos centros urbanos do mundo, com incontáveis instituições afiliadas, e não cessa de recrutar novos adeptos? Segundo a Teoria dos Campos, porque a crescente experiência do que podemos denominar genericamente como *experiência humana da modernidade* insistia em exigir o escrutínio de uma de suas principais facetas, a saber, a sensação geral de crise da realidade cotidiana.

Quando Freud em 1885 viajou para Paris atrás de conhecimentos mais consistentes do que os disponíveis em Viena sobre doenças nervosas, não podia certamente antever a revolução intelectual que deflagraria em poucos anos. Homem sensível e sintonizado com sua época como era, não pretendia dedicar-se a explorar o que gradualmente se infiltrou por seu olhar, ou melhor, por sua escuta científica.

Detenhamo-nos alguns momentos neste aspecto, ou seja, que movimento acabo de descrever e o que implica? Refiro-me ao caminho de um homem movido por inclinação própria e necessidade material - pois o estudo de anatomia cerebral e neurofisiologia a que Freud se dedicara desde sua formatura não remunerava muito bem na virada do século. Ele era um homem inteligente e disciplinado, que ambicionava prestígio e reconhecimento social, mas que, tocado pela tradição romântica presente em sua educação, começava a revolver um terreno fértil o bastante para que algo muito maior do que uma técnica terapêutica germinasse em seu trabalho com pacientes comprometidos psicologicamente. Freud tropeçou na idéia interpretativa e apropriou-se dela, empregando-a deliberadamente, isto é, transformando-a em *método*. Estamos, deste modo, em presença de um salto qualitativo do saber acumulado no Ocidente. E isso explica porque a Psicanálise alastrou-se como fogo em capim seco, seu aspecto de ruptura radical com os procedimentos tradicionais, uma mudança de pressupostos, aqueles termos que há pouco mencionei e sobre os quais se funda nosso pensamento.

Freud, como homem do horizonte cultural de então, aspirava a um saber dentro dos cânones científicos. Seu momento histórico exigia que a razão triunfante do Iluminismo obtivesse êxito em classificar e explicar todas as facetas da experiência cotidiana de seus contemporâneos, mas a loucura teimava em insubordinar-se. Como médico honesto que era, ele devotava-se a tratar os doentes que o procuravam e não a denunciar o absurdo que permeia o encontro do homem com o mundo. Em busca de modos de desenvolver uma terapêutica, ele deu forma à idéia psicanalítica - o método interpretativo da maneira como o pratica a Psicanálise.

Interpretar, evidentemente, não é privilégio da Psicanálise, pelo contrário, a interpretação de objetos e eventos constitui uma prática tão antiga quanto o ser humano. Lembremo-nos da famosa passagem bíblica em que José interpreta os sonhos de prosperidade e pragas do faraó egípcio, do mito de Édipo decifrando, para seu próprio infortúnio, o enigma da esfinge, das famosíssimas profecias de Nostradamus, chegando aos nossos dias em que basta discar um número telefônico para conversar com um tarólogo, uma cartomante etc. Se estas práticas parecem distanciar-se da nossa por seu aspecto pouco científico, não nos esqueçamos que também um médico interpreta uma radiografia, um economista interpreta os índices da bolsa de valores, uma mãe interpreta o choro de seu bebê. Nada nos é dado em transparência. Assim interpretar é uma necessidade humana diante de um mundo que para nós se apresenta em perfis, em perspectivas e enigmas, de um mundo que apreendemos como absurdo. O que fez a Psicanálise foi encampar o método interpretativo e, teorizando a partir de seus resultados, sistematizar seu uso de maneira a produzir efeitos de revelação do absurdo. A repetição disciplinada deste exercício gerou quadros de compreensão de fenômenos vitais antes insondáveis. Tais quadros constituem nosso *corpus* teórico, sendo, por conseguinte, produto e não condição para nossas interpretações.

Como já podemos começar a suspeitar a partir deste desenvolvimento, a Psicanálise não descende diretamente de nenhum dos ramos das ciências naturais ou da filosofia geral estabelecidas na época. Sabemos, em contrapartida, que a Psicanálise não surgiu do nada, portanto que matrizes e práticas estão no âmago da idéia psicanalítica?

Defendemos a tese de que a Psicanálise teria surgido do resto do sonho científico-tecnológico, das bordas da fantasia pragmático-racionalizante que de tanto sucesso alcançado marginalizaram dramaticamente todas as idéias geradoras alternativas. Estas, no entanto, sobreviveram nas artes, na prosa literária e na poesia, em alguns momentos da reflexão filosófica crítica, nas credices populares, na interpretação vulgar dos valores éticos e nos mitos. Nestas atividades podemos localizar o cerne da idéia psicanalítica, isto é, *uma forma peculiar de interpretação*.

A Teoria dos Campos tem-se, por conseguinte, dedicado a explicitar que forma peculiar é esta de interpretar da Psicanálise, isto é, que unidade operacional mínima garante a eficácia do método, de modo que se diferencia de outras práticas interpretativas em que tal operação ocorre apenas acidentalmente.

Afirmamos, deste ponto de vista, que *o núcleo duro* da Psicanálise, *a interpretação*, não se filia aos grandes ramos da Ciência ou da Filosofia do século passado. Como posicionar a Psicanálise em relação ao nosso panorama cultural então?

Se não hovesse parentesco algum entre certos campos da Ciência e a Psicanálise, não faria sentido contrastá-la com eles como o seria contrastá-la com a astronomia, a matemática ou a química. É porque ela apresenta alguma semelhança com certos setores do conhecimento humano sistematizado que podemos compará-los.

Da Psicologia nos aproximamos por ser a Psicanálise também um campo de estudo organizado do indivíduo e do indivíduo em coletividade, porém especializado, porquanto restrito às manifestações do inconsciente seja como desejo seja como real.

Da Filosofia herdamos a busca inaugurada por Sócrates no pensamento ocidental pela essência e pela racionalidade dos objetos e fenômenos. Para os povos primitivos não existia a consciência de que a forma de organização da sociedade, por exemplo, era produto do homem. Foi só com os sofistas que a ordem social foi desvinculada da ordem física. A instauração do desligamento entre *nomos* e *physis*, isto é, a ordem social da ordem das coisas do universo, a lei humana da lei natural implicou que a virtude, em grego antigo *areté*, não era hereditária, mas podia ser ensinada. A compreensão do que é o universo deslocou-se, já naquela época, do reino dos fenômenos naturais para o reino da conduta humana. A ação humana passa a ter uma racionalidade, uma lógica.

Finalmente, a Psicanálise relaciona-se com a Psiquiatria pela vertente clínica por meio da qual passou a ser mais conhecida, pela prática da cura.

Por outro lado, a Psicanálise não se filia à tradição de pesquisa em Psicologia do último quartel do século XIX, época de sua origem. A tradição da pesquisa psicológica fundava-se nas tentativas científicas de pesquisadores como Theodor Fechner, que pretendia estabelecer as relações funcionais de dependência entre o mundo físico e o psíquico. Ou às tentativas também experimentais, porém estruturalistas, de outro fisiólogo, Wilhelm Wundt, que pensava poder medir os fenômenos mentais em si, mas já antecipava o reconhecimento da natureza complexa dos fenômenos da experiência imediata, noção que mais tarde seria desenvolvida pelos gestaltistas. Ou seja, a Psicanálise não se originou do experimentalismo psicológico contemporâneo a seu surgimento, tampouco do esforço psicométrico de homens como Binet.

A Psicanálise também não é tributária direta da Filosofia, pois rompe inexoravelmente com a tradição cartesiana da consciência como centro da subjetividade do homem, rompe com o império Iluminista da racionalidade. Não que o conceito de inconsciente não existisse na Filosofia, ele ali figurava com certa frequência até, mas jamais tomado como uma maneira de se compreender o absurdo como propôs a Psicanálise. A noção de recalque e a importância do impulso sexual, ao que consta, também já tinham sido destacados por Schopenhauer. Entretanto, Freud atribui a estes conceitos valores completamente inusitados, fundando um corpo de conhecimento distinto, cuja diretriz crucial era a cura das psicopatologias, num primeiro momento, e a compreensão das regras do inconsciente e do real, no momento seguinte.

Finalmente, não poderíamos assimilar a Psicanálise à Psiquiatria convencional, que objetivava a doença mental num afã de classificar tipologias estanques a partir de uma compreensão naturalista e biologizante da medicina somática, que prescrevia uma gama de tratamentos que ia de banhos a eletrochoques, de preparados à trepanação.

A faceta da disciplina psicanalítica, que justamente a distingue radicalmente dos setores do conhecimento que acabamos de mencionar como aqueles mais próximos de uma possível paternidade, reside em sua

tentativa, a princípio não programada, de compreender o absurdo. E este é o segundo grande eixo de nossa discussão.

Que vem a ser o absurdo? No encontro do homem com o mundo, o árduo trabalho que visa tornar o mundo mais confortável para os homens nunca cessa, nunca é considerado satisfatório, gerando eterna busca e novas condições de sofrimento causadas por esta interminável produção material e cultural que acaba por gerar efeitos inesperados e muitas vezes nefastos. O homem, claro está, não se reconhece nestes produtos que ele mesmo criou e os repele como criaturas totalmente destacadas de si.

O que gera tal estado de coisas é o desejo humano, uma porção de absurdo individualizada. O desejo é uma espécie de querer estranho, alheio, que, com frequência, se desentende de nós mesmos. Assim, um homem estuda com afinco para formar-se e deste modo ter maiores oportunidades de sucesso econômico de que seu pai, que era lavrador. Diplomado, monta empresa e família e, em poucos anos, os ventos favoráveis a sua empreitada, já goza de confortos antes nem conhecidos. Mais algumas décadas, contudo, e as regras do mesmo mercado que o levou ao sucesso voltam-se vorazes contra suas numerosas conquistas. Assim também as mesmas regras de seu desejo, ambicioso e voraz, impedem-no de se contentar com menos do que o grande sonho que nunca chegou por ter sempre sido empurrado para mais longe a cada novo grão acumulado. A bancarrota inelutável do que quase foi uma aposentadoria tranqüila assemelha-se a ele obra de algum inimigo desconhecido, má sorte infernal, cruel injustiça, tudo menos a conjunção de seu desejo que jamais se satisfiz com o desejo capitalista que jamais se satisfaz

Eis o absurdo em ação, em sua forma de resultado das regras estruturantes do real, aqui denominado econômico, e em sua forma de regras estruturantes do desejo, concretizado na ganância desmedida. A combinação de nossa necessidade de trabalhar para comer e sobreviver, com uma capacidade pensante, laborativa e simbolizadora que em muito excede os requisitos da produção de alimento e abrigo, cria as condições para que se instale a pretensão de construir um mundo na medida huma-

na. O homem é simultaneamente natural e cultural, feito da mesma matéria do mundo e criador de um mundo à semelhança de seu desejo. Nesta sanha construtiva, as forças culturais são chamadas a regulamentar, e não raro a regularizar, os elementos naturais que se avolumaram em número e em eficácia, realizando mais do que prometiam.

A Idade Moderna configura-se como um fenômeno de amplas e penetrantes repercussões para as hoje denominadas ciências histórico-culturais, especialmente para a Psicanálise: a partir do século XVII pode-se observar claramente uma redefinição das relações entre sujeito e objeto, seja no plano da ação, seja no plano do conhecimento.

A razão contemplativa, orientada desinteressadamente para a verdade e concebida sob o modo receptivo de uma apreensão empírica ou racional da essência das coisas, cede lugar, progressivamente, à razão e à ação instrumental. Isto implica que o experimento, um procedimento ativo, acrescenta-se à mera observação, e a finalidade utilitária emerge como justificativa e legitimação da ciência, ao lado da tradicional busca da verdade objetiva. (Figueiredo, 1991, p. 13)

Este novo modo de existência prático-teórico aparece de forma suficientemente sistematizada e nítida para caracterizar o surgimento de uma nova era. Como vimos no segmento anterior, esse processo expulsou outras idéias geradoras que não estas, que, no entanto, ressurgirão com força no mundo modernizado ocidental, sobretudo nas grandes cidades, onde a ruptura com a natureza se mostra mais. A revolução capitalista inverteu a relação entre o abstrato e o concreto, isto é, a abstração deixa de ser a expressão de um mundo sensível para ser a concretude da figura reificada do dinheiro. O tempo é função do trabalho produtivo, o espaço transformou-se em espaço funcional e ergonômico do capital, vida pessoal e lazer são função do tempo livre corporativo. Assim também a natureza passa a existir apenas como fornecedora de víveres ou de refúgio ocasional.

Bem, tal estado de coisas gerou, paulatinamente, uma sensação generalizada de estranhamento, de um mundo extremamente fabricado, onde o homem não sabe mais com tanta certeza quem é ou o que são as coisas. Aos poucos, as fábricas que deviam produzir bens em larga escala

para que todos pudessem gozar de determinados confortos ao invés de contratar mão-de-obra, que remunerada viesse a consumir tais bens, demitem-na, devido à automatização. A inflação consome os salários e o próprio consumo não é livre, mas ditado por modas. Instituições e objetos adquirem intenções que perseguem mesmo os mais céticos dentre nós. Quem não teve medo alguma vez de mexer em dada máquina ou acreditou na previsão do tempo em detrimento da própria percepção? Por outro lado, as representações figurativas e as narrativas independentes multiplicam-se interminavelmente: são novelas que se confundem com a realidade, notícias que parecem fantasias, figuras públicas cuja vida privada sofre microscópico escrutínio e indivíduos obscuros que de tudo fazem por se dar a conhecer por infinitos outros indivíduos obscuros. Confusão geral, mistura de fronteiras, erosão da realidade. O ser humano cidadão moderno parece não poder ter mais certeza de nada e pressente a todo o instante que pode ser tornado obsoleto de uma tacada só, fatorado. Além disso, o avanço das tecnologias e explicações científicas parece implicar que para tudo há que se depender da opinião de um especialista, os únicos intérpretes autorizados.

Quando parecia que a tudo que nos cercava podíamos controlar, o próprio homem começa a despontar como um desafio à compreensão científica. Se o corpo já fora domado pela medicina, o psiquismo ainda teimava em escapar-nos. A crise do real cotidiano intensifica-se em grande escala, notadamente nos centros urbanos europeus e passa a exigir explicações objetivas. Importa destacar que não são as representações distintas e contrastantes que ameaçam a credibilidade do real, é a proliferação infinita das mesmas, a sobrecarga de enredos que podem denunciar a invenção de nossas próprias histórias pessoais. É o excesso, segundo a Teoria dos Campos, que delata a fabricação do cotidiano. Isto porque o real cotidiano é, na verdade, uma construção muito complexa sujeita a profundas alterações, mas ao longo do tempo histórico, não individual. Cada um de nós tem como que um ponto cego histórico, região que visaria as regras de constituição do real presente, inapreensíveis para nós no momento em que as vivemos, porque vivemos dentro de tais regras.

Este ato de estar presente na própria história é chamado de *rotina* em nosso referencial teórico. A rotina é, pois, uma força redutora que nos guia por certos caminhos do pensar e nos proíbe outros. Sua função é tornar opacas as regras ocultas do discurso cotidiano, do *absurdo*. Este, por sua vez, são as regras ocultas que organizam o real humano e o desejo. Estas regras, normalmente não as percebemos disfarçadas que estão pela rotina, uma espécie de força normalizadora. Imagine assim uma equipe que constrói uma casa: chega, cava o terreno, lança as fundações e os pilares que sustentarão as vigas onde se apoiará o telhado. Se, ao final, pronta a obra e entregue a casa, o que era anteriormente o canteiro de obras é visitado, podemos ali encontrar indícios do modo com que se erigiu a estrutura desta moradia. Se, no entanto, ao fim de cada tarefa, uma outra equipe, esta de faxina, tem acesso ao local e cuidadosamente retira todos os vestígios deixados, dificilmente saberíamos dizer qual dos pilares da sala foi erguido inicialmente, com que técnica e assim por diante. O mesmo vale para as regras de construção do real submetidas à força redutora da rotina.

Compreendemos deste modo que o que é real é sempre real, essas regras que organizam o nosso ser psíquico, mas o significado da noção de realidade pode variar largamente ao longo do tempo ou do espaço, caso fosse possível imaginar um observador fora do tempo e da cultura, um ser de outro planeta. Em alguns momentos críticos ou em alguns setores da produção intelectual ou artística, contudo, a natureza do conceito de realidade costuma ser posta abertamente em questão; o que ocorre é que tais indagações permanecem bastante restritas e separadas do cotidiano.

Voltemos a nosso simplório exemplo das equipes de construção e limpeza e imaginemos que, por um motivo qualquer, a alta vertiginosa do déficit habitacional, num país ideal onde fosse possível construir ininterruptamente, infinitas casas ou prédios fossem feitos um atrás do outro e que a Secretaria de Habitação não tivesse limite de gastos, mas sim a Limpeza Pública. Talvez, depois de algum tempo as equipes de faxina não conseguissem acompanhar o ritmo de seus colegas construtores e começassem a deixar à mostra certos indícios do processo de construção:

a noção imediata de real cotidiano. Instala-se a crise em muitos desdobramentos. Em outras palavras, exigida ao máximo em sua capacidade obscurecedora, a rotina exacerba-se, enfraquecendo-se e patenteando as regras de construção do real. A esta reviravolta - esse fenômeno que implica que quando algo chega ao seu limite e ultrapassa-o, transforma-se em seu contrário - chamamos princípio do absurdo.

Um destes desdobramentos é o que nos interessa do ponto de vista da Psicanálise. A Ciência que tudo estava tentando explicar, como vimos acima, passou a carecer de uma forma de compreensão que desse conta do absurdo evidenciado pela crise. Urgia que se domesticasse o resto deixado a descoberto pela rotina da Ciência, sobretudo no que dizia respeito à loucura, à insanidade mental que insitia em resistir a qualquer das suas tentativas racionalizantes. Mas a loucura era apenas o colarinho borbulhante do caldeirão de absurdo em fervura. O problema mantinha-se incólume diante da classificação taxionômica de Kräpelin, da anatomofisiologia, da psicofísica e de outros modelos. Foi preciso esperar que o método interpretativo desabrochasse como Psicanálise para que algo nestas paragens começasse a fazer sentido.

A princípio Freud pretendia desenvolver uma Ciência regular, aplicar a lógica positiva ao psiquismo de suas pacientes e com ela conquistar os caminhos insondados ainda da desrazão. Da mecânica de quantidades esboçada no *Projeto de uma Psicologia para Neurólogos*, texto escrito em 1895, à hidráulica das hipóteses econômicas ou do jogo de forças pulsionais à tópica geométrica do aparelho psíquico são clássicos os exemplos da sedução dos modelos calcados na física sobre o pai da Psicanálise. Tudo no mais correto jargão científico. Contudo, a bom tempo, o grão de absurdo inseriu-se pelos interstícios da prática freudiana semeando indelevelmente uma ruptura radical com os procedimentos tradicionais. Ocorre que Freud não apenas inventou um método para interpretar o inconsciente, mas topou com toda a loucura da crise do real, indo do estudo da histeria aos sonhos, destes aos lapsos e atos falhos e daí ao psiquismo do homem são como um todo também. É como se uma vez puxado o gatilho interpretativo não houvesse mais como parar, e além da loucura, es-

cancarou o desejo humano que deseja o que quer e o que não quer, o que o caracteriza como absurdo para si mesmo. As regras do desejo ficam divididas pela ação da rotina, que as apresenta como sujeito perceptivo e mundo dos objetos, harmonizados entre si numa crença do sujeito de que a realidade é dada. Porém, esta harmonia não resistiu à crise que descrevemos.

A necessidade de ir do patológico ao normal descortina a noção de que o normal é apenas um caso dentre várias possibilidades, sem maior legitimidade particular, situação que descostura ainda mais os já frágeis cerzidos do cotidiano e a tentativa de remendar os rasgões reveladores de real acaba por expô-lo mais inapelavelmente. Ao avesso deste tecido roto a Psicanálise chamou de inconsciente. O inconsciente denuncia que é mentirosa a divisão consciência/objeto da consciência; revela que nossa apercepção rotinizada é, de fato, um engodo, pois constrói o mundo do mesmo ato em que o percebe. E nesta operação de descoberta propõe solução à crise através das teorias decorrentes da aplicação legítima do método psicanalítico, por um lado, e a função terapêutica, por outro.

Em resumo, para terminar nossa exposição, diria que a Teoria dos Campos concebe a Psicanálise como algo que em muito ultrapassa a terapia psicanalítica, com uma vocação muito mais abrangente por tomá-la em sua característica de idéia geradora, a saber, a interpretação que andava banida das teorias e práticas mais prestigiosas do Ocidente. A crise de exposição da fabricação do cotidiano, gerada pelas pressões rotinizadoras exigidas em excesso pela instalação da modernidade, chama dos bastidores um saber capaz de domar o absurdo que vem à tona e efetivamente traz consigo contribuições para resolver a crise. No entanto, por suas próprias características, ao invés de trancafiá-la num asilo para alienados, aponta sua insurgência por toda a parte.

Giovannetti, A. (1999) When the Principle of Absurd Triggered the Pschycoanalytic Idea: A Conception of the Theory of Fields. *Psicologia USP*, 10 (2), 101-116.

**Abstract:** The article considers the notion of the origins of Psychoanalysis not as something that Freud actually invented, but as an appropriation of the interpretative idea, whose essence, the interpretation, he turned into a method. From this standpoint, it becomes obvious that Psychoanalysis as a discipline is not limited to a psychotherapeutic technique. The historic moment that required its appearance summoned it to heal the crisis, the absurdity, that had set up in the bosom of the urban society of the beginning of the century, crisis that at first presented itself in the shape of the neuroses.

*Index terms: Psychoanalysis. Freud, Sigmund. Psychoanalytic theory. Psychoanalytic interpretation. Methodology. Psychohistory.*

### **Referências Bibliográficas**

- Figueiredo, L. C. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. São Paulo: Vozes.
- Herrmann, F (1997). *Psicanálise do cotidiano*. São Paulo: Artes Médicas.
- Langer, S. (1989). *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva.

# FREUD, POLITZER, MERLEAU-PONTY<sup>1</sup>

**Reinaldo Furlan<sup>2</sup>**

*Depto. de Psicologia e Educação FFCLRP-USP*

*O objetivo deste artigo é introduzir os primeiros contrapontos da filosofia de Merleau-Ponty com a psicanálise freudiana, ao lado da apresentação da “Crítica dos fundamentos da psicologia” (G. Politzer). Politzer critica o postulado freudiano da divisão psíquica e o postulado da semântica da linguagem convencional na determinação de todo sentido vivido. Merleau-Ponty faz uso dessas críticas para uma teoria da expressão e da existência humanas.*

*Descritores: Merleau-Ponty, Maurice. Politzer, Georges. Freud, Sigmund. Psicanálise. Fenomenologia.*

## **Introdução**

A importância de Freud no pensamento de Merleau-Ponty é de fácil constatação e está presente ao longo de toda a obra, embora sempre de maneira crítica ou enviesada segundo as perspectivas de sua filosofia. Ela aparece de forma marcante já em *A estrutura do comportamento*, onde Merleau-Ponty (1942/1964b) se utiliza da psicanálise para analisar a percepção da criança, de caráter marcadamente emocional. *A Fenomenologia da percepção* dedica um capítulo especial à questão da sexuali-

---

1 Versão modificada de parte de minha tese de doutorado, *Introdução à filosofia de Merleau-Ponty: Contrapontos com Freud e Wittgenstein*, Campinas, SP, UNICAMP, 1998.

2 Endereço para correspondência: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Depto. de Psicologia e Educação. Av. Bandeirantes, 3900, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, SP E-mail: reinaldof@ffclrp.usp.br

dade, e talvez não haja texto de Merleau-Ponty (1945/1994) mais politze-riano do que esse. Dedicar parte de seus cursos na Sorbonne (1945-1948) à teoria freudiana e a de seus seguidores, em que se destaca a figura de Lacan, e seus cursos no Collège de France -1952-1960 (Merleau-Ponty, 1964a, 1988) a tratam numa perspectiva mais ontológica, presente também no manuscrito póstumo que viria à luz por iniciativa de Lefort sob o título *O visível e o invisível* (Merleau-Ponty, 1964c).<sup>3</sup>

A importância da *Crítica dos fundamentos da psicologia* (Poltzer, s.d.), nesse sentido, justifica-se duplamente. Em primeiro lugar, na mesma proporção em que esta obra se apresenta como uma obra de epistemologia da Psicologia, ela representa uma teoria da expressão, e tanto um aspecto quanto outro encontra forte ressonância no pensamento de Merleau-Ponty. O primeiro, na verdade, vem de encontro a uma ontologia fenomenológica, de modo geral, mas o segundo marca especificamente uma teoria do sentido na filosofia de Merleau-Ponty, em particular. Em segundo lugar, *Crítica dos fundamentos da psicologia* apresenta-nos uma crítica da obra freudiana que interessou particularmente a Merleau-Ponty, e a referência a ela não poderia faltar no estudo das relações do pensamento de Merleau-Ponty com a psicanálise.

Mas recuperar o sentido dessa obra vai muito além do interesse em pesquisar a sua influência sobre o pensamento merleau-pontyano. Porque esta obra é precursora de um tipo de leitura da obra freudiana que fez

---

3 Sem a pretensão de uma demarcação rigorosa do pensamento de Merleau-Ponty, preferimos dividi-lo em duas fases: a primeira, de caráter existencial e de fundação das ciências humanas, e a segunda, de caráter mais ontológico, perspectiva que podemos notar já nos textos sobre estética *O olho e o espírito* e *A dúvida de Cézanne* (Merleau-Ponty, 1984), no ensaio *O filósofo e sua sombra* (Merleau-Ponty, 1984, em que assistimos à radicalização da sua reflexão sobre a possibilidade da redução transcendental fenomenológica (Husserl) e de forma explícita no manuscrito póstumo *O visível e o invisível* (Merleau-Ponty, 1964c). As referências de Merleau-Ponty à psicanálise assumem as perspectivas de seus trabalhos, e, nesse sentido, à perspectiva antropológica dos primeiros trabalhos, segue-se uma leitura da obra freudiana mais voltada para a fundação de uma ontologia.

história e que se caracterizou para os historiadores da psicanálise<sup>4</sup> como a leitura hermenêutica de Freud, em oposição àquilo que se caracterizaria como a sua leitura positivista, que enfatizaria os seus aspectos biologicizantes e deterministas.<sup>5</sup>

Ora, as perspectivas que adotei nesse trabalho mais amplo para o balanço da relação da filosofia de Merleau-Ponty com o pensamento freudiano são as mesmas que se manifestaram na história da relação da fenomenologia com a psicanálise, e tratam dos temas “da relação entre força e sentido” (ou relação entre sentido e quantidade, ou a importância do fator energético na teoria freudiana) e do “inconsciente.”

Procurei aí mostrar que a noção de “inconsciente” representa o ponto crucial de ruptura, porque o outro, esse da primazia do fator energético na teoria, se foi um divisor de águas entre psicanálise e fenomenologia, como procura mostrar Luiz Roberto Monzani em seus trabalhos,<sup>6</sup> não o seria, a grosso modo, para uma filosofia da existência merleau-pontyana, que desde o início (*A estrutura do comportamento*)

---

4 Conferir, nesse sentido, Monzani (1989).

5 Talvez pudéssemos acrescentar aqui, ao lado dessas duas grandes correntes de interpretação e *apropriação* do sentido do pensamento freudiano, a leitura de Lacan, um tipo de leitura já detectada por Foucault (1966/s.d.) em *As palavras e as coisas*, que situava a psicanálise, ao lado da lingüística, num outro espaço epistemológico do que aquele ocupado pelas filosofias da finitude (Heidegger, Merleau-Ponty...). Mas o caráter da clínica não destinaria a psicanálise a tratar sempre com um “sujeito” a despeito de todas as tentativas de compreendê-lo como efeito de um maquinário de significantes, cujo funcionamento estaria aquém da consciência? Recordo-me, aqui, da conferência de Richard Theisen Simanke, em junho de 1997, na FFCLRP-USP, em que ele dizia que a obra lacaniana, nos seus melhores momentos, representava a tentativa de equilíbrio entre as exigências do determinismo da ciência, e as exigências da clínica, que não podia elidir, até mesmo por questões éticas, a figura do “sujeito.”

6 Além do seu *Freud: O movimento de um pensamento*, que usamos largamente, também poderíamos citar *Discurso filosófico e discurso psicanalítico* (Monzani, 1988, 1989).

fez das trocas entre o “biológico” e o “sentido” o lugar equívoco da própria existência.<sup>7</sup>

O que pretendo fazer no espaço deste artigo é apresentar o início dos contrapontos da filosofia de Merleau-Ponty com a psicanálise freudiana, através da apresentação da *Crítica dos fundamentos da psicologia*. Mais especificamente, ainda, vou me deter no primeiro uso que Merleau-Ponty fez da leitura desta obra de Politzer, expresso, sobretudo, na *Fenomenologia da percepção*.

### ***A Crítica de Politzer à Psicanálise***

Gostaria de iniciar fazendo uma distinção essencial, para Politzer, entre o que ele chamava de psicologia abstrata - e para a qual se dirigiam as suas críticas -, e o que ele chamava de psicologia concreta, na qual via o alvorecer da psicologia científica propriamente dita. Em resumo, Politzer assistia aos empreendimentos psicológicos da época como marcados, por um lado, por isso que ele chamava de investigação conceitual, um empreendimento cujo fim era estabelecer conceitos gerais, como esses de “consciência,” “memória”, “imaginação” etc., mas que eram incapazes de apreender e explicar os fatos vividos pelo indivíduo, uma tarefa que deveria caber, naturalmente, à psicologia. Por outro lado, assistia a empreendimentos que, inspirados pelo ideal de cientificidade da física, transferiam para os laboratórios de psicologia os mesmos métodos e modelos de explicação encontrados nas ciências naturais. “Os psicólogos”, ironizava, “pensam que basta atravessar a rua e mudar de laboratório para fazer ciência psicológica”, ou ainda, de forma mais contundente, “os psicólogos são tão científicos quanto os selvagens cristãos” Ora, a intenção dessas críticas era a advertência de que a psicologia deveria, primeiro, fundar-se enquanto ciência, ou seja, através da crítica ou análise dos

---

7 Embora o caráter fortemente naturalista, e mesmo determinista, do pensamento freudiano constituísse, também, um ponto de ruptura.

seus fundamentos epistemológicos, definir o método e o objeto que justificasse a sua existência.

Mas, tanto uns como outros, isto é, tanto esses que se dedicavam a uma investigação conceitual, como esses que procuravam nos laboratórios fazer psicologia experimental, Politzer chamava-os de abstratos, ou os acusava de fazerem abstrações que não apreendiam o que deveria ser o verdadeiro objeto da psicologia (o indivíduo concreto), e não respeitavam sua especificidade (que consistia em representarem *atos* de um *sujeito*).

Até então, dizia ele, cabia à literatura a investigação desse sentido que ainda esperava por um tratamento científico por parte de uma ciência psicológica. E é nesse sentido, justamente, que via a psicanálise como o alvorecer dessa psicologia científica que ele chamava de psicologia concreta. Basicamente, a viragem desse quadro epistemológico que orientava as investigações psicológicas até então dá-se, para Politzer, quando se reúnem os elementos que a psicologia abstrata considerava de forma isolada *na forma do eu*, isto é, como assumidos e transformados segundo a natureza do eu.<sup>8</sup> Nas palavras de Politzer (s.d.), a psicologia clássica fala do eu,

mas fala dele *por um lado*, e dos fatos psicológicos *por outro*. Com efeito, quando estuda os fatos psicológicos trata-os como se estivessem na terceira pessoa, e em seguida impõe a si mesma a obrigação de os ligar a um sujeito. (p. 69)

Um problema que lhe seria poupado “se a sua pertença ao sujeito subordinasse a forma como são concebidos” (p. 69), ou seja, não concebidos em si mesmos, independentes do sujeito, mas como aspectos do eu em ato (p. 70). Mesmo “a totalidade que os psicólogos estão dispostos a admitir no homem”, completa, “é apenas uma totalidade ‘funcional’ ... não é um *ato* nem supõe um *sujeito*; é um simples *centro funcional*, pois não é possível constituir um fato pessoal como o ato a partir de elementos impessoais” (p. 70), uma crítica, aliás, que encontraremos também em

---

8 “Os fatos psicológicos devem ter a mesma natureza do eu” (Politzer, s.d., p. 71).

Husserl e em Merleau-Ponty a respeito da psicologia da gestalt, que também fazia parte, para Politzer, ao lado da psicanálise e do behaviorismo, do mesmo movimento em direção à psicologia concreta.

Em outros termos, a psicologia estuda faculdades ou fatos isolados que ela deve, depois, vincular a um eu, mas esse vínculo não passa, por um lado, de uma simples menção, e quando muito, não ultrapassa a velha dicotomia entre o corpo, regido segundo leis físicas, e a alma, que pressupõe uma natureza e princípios de explicação diferentes, quando, ao contrário, segundo Politzer, o alvorecer da psicologia concreta mostrava justamente o mito da natureza dupla do homem.

Contrário a essa abstração da psicologia, Politzer apresenta as idéias de *eu* (no sentido de primeira pessoa e não de ego) e de *ato, como centrais para a formação de qualquer teoria psicológica*. É isso, na verdade, que definiria o campo e que justificaria a necessidade de uma psicologia científica, pois a configuração desses elementos numa totalidade que representa a vida humana, na qual encontramos o eu como centro dessa apreensão, é que definiria o próprio objeto da psicologia. Toda tentativa de desfazer essa unidade, assumida em ato pelo sujeito, em elementos que se situariam abaixo do eu e que seriam regidos segundo leis próprias, desfaria também o objeto da psicologia e deixaria escapar a especificidade que representa a vida humana em relação aos objetos das outras ciências, cujo modelo é a física e cujas explicações são em terceira pessoa. A primeira pessoa representa, portanto, a idéia de não se tratar o fato psicológico como independente da pessoa que o vive - o que não significa a sua onisciência, como veremos -, ou, em outros termos, a idéia de que todo fato psicológico supõe o ato de um eu que o assume, não como um objeto de conhecimento, como veremos, mas como um movimento que transforma fatos impessoais - que podem ser explicados em terceira pessoa -, em fatos pessoais, que revelam o eu em seu centro e se definem pelo sentido que têm para ele (o que se aproximaria da idéia freudiana de realidade psíquica), e que por isso, só podem ser explicados em primeira pessoa (uma idéia que seguramente o afasta de Freud). Para Politzer, não seria outro o significado da verdadeira inspiração da psicanáli-

se, quando ela fala do sonho como realização de desejo, ou das neuroses e atos falhos, nos quais ela “procura sempre a compreensão dos fatos psicológicos em função do sujeito” (Poltizer, s.d., p. 61).

Mas a psicanálise, a despeito de representar esse movimento positivo na direção do eu concreto do indivíduo, ainda encerraria velhos prejuízos da psicologia tradicional, sobretudo presentes na metapsicologia freudiana, na qual Freud procura elaborar a teoria do aparelho psíquico a partir da experiência clínica. É nesse sentido que Politzer aponta para as noções de “jogo de forças fisiológicas, energéticas e quantitativas,” que faziam parte do ideário científico da época, inspirado na física, da mesma forma que diz que Freud teria se utilizado das noções da psicologia associacionista da época, na sua concepção do funcionamento das representações no aparelho psíquico. Ora, antecipando-se ao que representaria um divisor de águas na interpretação da obra freudiana, para Politzer a verdade da psicanálise estaria, pois, com a clínica, e o erro, com a teoria.

Ou seja, se nos voltarmos para a clínica, segundo Politzer, encontraremos justamente o que há de positivo na psicanálise, esse encontro com o eu concreto de cada um através de uma *narrativa* que revela o *drama* vivido pelo indivíduo - termo esse que representa a trama de acontecimentos e relações pessoais que têm um sentido para o sujeito - e na qual ele se “envolve” e se realiza. Essas duas noções (de drama e de narrativa), para Politzer, são básicas para a epistemologia da psicologia. Com a noção de drama podemos entender a possibilidade de se viver um sentido mais amplo do que esse que se apresenta à consciência enquanto representação, que chamamos propriamente de conhecimento imediato, porque fica claro, em análise, que o *sentido vivido* pelo sujeito é muito mais amplo do que esse que ele representa; por outro lado, cabe à narrativa, enquanto discurso, transformar esse *sentido vivido* em sentido conhecido para o sujeito. Isto é, a narrativa representa, para Politzer, o próprio objeto de análise da psicologia, porque através dela e de sua interpretação assistimos à apreensão do sentido vivido, segundo as formas da linguagem convencional, o que nos permite, justamente, conhecê-lo. Por outro lado, e ao contrário da introspecção, do ponto de vista epis-

temológico a análise da narrativa também cumpre um dos critérios de validade para uma teoria científica, a saber, esse de que a teoria deve se prestar ao reconhecimento intersubjetivo.

Interpretar essa passagem do sentido vivido para a forma da narração, entretanto, é o ponto crucial para a ultrapassagem da epistemologia clássica e da ontologia na qual ela se apoia (o realismo), ou para a sua manutenção. E é aqui, justamente, que Freud não dá o passo necessário e atravança, segundo Politzer, o que havia de promissor no movimento psicanalítico, porque Freud procura justamente explicar os fatos clínicos segundo os princípios do realismo e da psicologia abstrata. Realismo e abstração que levaram-no a supor, sob o sentido vivido retomado na forma narrativa em análise, um conjunto de entidades psíquicas cujo funcionamento representava a sua causa e assim o sentido vivido tornava-se simples efeito ou sintoma do funcionamento subterrâneo dessas entidades, que passavam, naturalmente, a ser a sua explicação pela ciência.

Em outros termos, Freud teria se deixado levar pelo velho ideal de cientificidade e procurou, sob o sentido do drama que se revelava em análise, causas e explicações em terceira pessoa. É assim que Politzer compreende a hipótese do inconsciente freudiano, um lugar de forças impessoais - um verdadeiro maquinário -, que determinaria o sujeito e destruiria a sua autonomia; ou ainda, um verdadeiro postulado da divisão psíquica que romperia com o que Politzer chama de continuidade do eu (o que chamamos acima de apreensão de todos os elementos em um ato do eu) e com as explicações em primeira pessoa que definem a própria psicologia, uma vez que pensamentos inconscientes e pré-conscientes estariam entregues a si mesmos, independentemente da participação do sujeito.

Freud retornava, dessa forma, ao que Politzer chamava de vida interior - um termo que, para Politzer, abarcava as explicações fisiológicas enquanto origem e causa do comportamento, as explicações espiritualistas (nas quais Bergson ocupava papel de destaque) e as teorias das faculdades ou funções da alma - uma abstração, segundo ele, que deveria ser

superada pela psicologia concreta. A uns e a outros respondia que “a vida interior não existe”, nesse sentido em que se procura na fisiologia ou em algum estado “interior” os motivos do sentido do comportamento, uma crítica que naturalmente encontraria ressonâncias no pensamento merleau-pontyano (“não há homem interior, o homem está todo no mundo”, diria Merleau-Ponty na *Fenomenologia da percepção*), e que encerra tanto uma teoria da expressão, quanto uma ontologia que assume a própria expressão como o campo de sentido do comportamento humano, questões que seriam, depois, largamente desenvolvidas por Merleau-Ponty. No caso, uma teoria da expressão que não separa o signo do significado, ou não faz da expressão uma simples vestimenta de um pensamento interior - e aqui o alvo da crítica seria o espiritualismo, ou o mentalismo, como se prefere dizer hoje -, nem aceita a redução do sentido da expressão a processos de outra natureza (físicos ou fisiológicos). É uma ontologia, por sua vez, que critica, justamente, a tentativa de se desfazer a originalidade do sentido do comportamento em direção a entidades físicas ou espirituais para a sua explicação, uma crítica que se endereça tanto ao realismo fisicista quanto ao espiritualismo que se lhe contrapõe.

Ora, a vida interior, no caso da teoria freudiana, representaria essas explicações de ordem energética e quantitativa - com as quais Freud retornaria à biologia -, bem como todo o conjunto de representações inconscientes - com as quais Freud retornaria aos princípios da psicologia associacionista. Juntos, afeto e representação, segundo regras próprias e impessoais de funcionamento, forneceriam a explicação do comportamento humano, uma explicação que seria em terceira pessoa, porque nela não assistimos à participação central e decisiva do eu enquanto *ato* de apreensão e transformação desses elementos. Ora, o postulado freudiano da divisão psíquica determina, por princípio, que parte do ego é efeito de forças e representações inconscientes desconhecidas.

É aqui, no bojo da crítica da idéia de vida interior, que assistimos à crítica que exerceria a mais longa influência de Politzer no pensamento de Merleau-Ponty, a saber, a crítica do postulado da linguagem convencional como campo de sentido e, portanto, de explicação de todo comporta-

mento humano. Para Politzer, juntamente com essas idéias científicas da época que levaram Freud a tentar explicar o comportamento através dos conceitos de força e quantidade presentes na física, o postulado de que todo comportamento com sentido encerra-se no sentido da linguagem convencional levou Freud a supor em outro lugar (o inconsciente) a estrutura de sentido que a experiência clínica revelava e que só aparentemente se mostrava ausente no sonho, na neurose ou nos atos falhos.

Vamos retomar parte dessa crítica; nela encontramos de forma surpreendente e precursora o que seria depois assumido como tema pelas filosofias pragmáticas da linguagem,<sup>9</sup> como também, de forma retrospectiva, o que poderia ser a crítica de Politzer ao próprio alcance dessas filosofias.

Indo direto ao ponto principal, Politzer aponta, em primeiro lugar, para o caráter prático-teleológico da linguagem e para o campo epistemológico que a ele se vincula. “É evidente”, diz Politzer (s.d),

que a vida psicológica de um outro indivíduo nos é sempre dada sob a forma de uma “narrativa” ou de uma “visão”: narrativa, quando constitui uma expressão ao nível da linguagem (em todos os sentidos da palavra); “visão”, quando se trata de gestos ou, em geral, da ação. Suponhamos que estou a escrever: encontramos aqui uma narrativa e, simultaneamente, uma visão. Com o auxílio da escrita exprimo os meus “estados de alma” mas alguns deles já se podem adivinhar pela visão daquilo que faço: pela atitude que tomo ao escrever, pelo jogo fisionômico etc. A narrativa e a visão têm uma função prática e social e, devido a isso, a sua “estrutura” é “finalista”: a linguagem corresponde em nós a uma “intenção significativa” e as ações a uma “intenção ativa”. É antes de mais nada sob esta forma “intencional” que a narrativa e a visão se inserem na vida cotidiana. A narrativa propriamente dita é tomada por aquilo que é; por outras palavras, à nossa intenção significativa corresponde, nos outros, uma “intenção compreensiva” ... No primeiro caso, compreendem-me; no segundo, a minha “ação” é seguida de uma “reação social”. Em resumo, as nossas relações cotidianas não saem do âmbito da “teleologia da linguagem” (pp. 111-112)

---

9 Conferir, nesse sentido, Prado (1991).

Mas, em segundo lugar, trata-se de apontar para os limites da linguagem convencional enquanto teoria da expressão e objeto da psicologia, o que Politzer procura fazer através da própria psicanálise, que encontra, segundo ele, “na base dos *significados coletivos convencionais, os significados individuais* que já não se inserem na teleologia ordinária das relações sociais e que são reveladores da psicologia individual” (Poltitzer, s.d., pp. 120-121). “Freud,” diz Politzer, “chama à narrativa convencional conteúdo manifesto, e à tradução dessa narrativa em termos de experiência individual conteúdo latente” (p. 122).

O problema é que Freud, ao invés de apontar para os significados individuais que a análise revela, remete para o inconsciente a mesma estrutura das relações convencionais da linguagem para dar conta da quebra ou ausência de sentido dos conteúdos manifestos, o que ele faz, segundo Politzer, movido pelos prejuízos do realismo e, sobretudo, pelo postulado da anterioridade do pensamento convencional em todo comportamento. Postulado que significa que todo comportamento supõe uma narrativa adequada da qual procede, ou que todo fato psicológico só pode existir sob a forma narrativa. Isto, por sua vez, significa as primazias da representação sobre o ser e da atitude descritiva sobre a vida, ou seja, a impossibilidade de se viver com sentido mais do que aquilo que se pensa. E por isso Politzer diz que encontramos no inconsciente freudiano o mesmo esquema intelectualista que encontramos na sua noção de consciência; mais ainda, que esse modelo de consciência continua a referência do próprio inconsciente, definido, em primeiro lugar, em contraposição a ela, e em segundo lugar, segundo a sua própria estrutura semântica.

Quando Politzer recusa o inconsciente freudiano, ele o faz, portanto, apontando para outro tipo de simbolismo que esse da linguagem convencional. Ou seja, as imagens do sonho, ou mesmo as ambigüidades de sentido de todos os nossos atos, devem-se a um simbolismo que não se processa segundo os critérios discriminativos de nossa linguagem. Os termos que Freud usa para dar conta da presença de uma “racionalidade” ou intencionalidade presente em “signos” ou imagens aparentemente destituídos de sentido, termos como “deslocamentos” e “condensações” de

sentido, que, em última instância, pressupõem a mesma estrutura teleológica da linguagem convencional, constituiriam, na verdade, um processo simbólico originário que já representa uma dialética de sentido na relação do indivíduo com o mundo, de tal forma que, ao lado dos significados convencionais, poderíamos encontrar os significados individuais que, justamente, representam o espaço epistemológico de uma psicologia concreta que apontaria para fatos individuais.

Ora, a esses que apontam para uma nova concepção de consciência além do sentido tradicional do termo, que a define como translúcida ou transparente para si, para então, com a idéia de uma consciência alargada que não possui a transparência de todos os seus sentidos, substituir a idéia psicanalítica de inconsciente, Freud (1915/1986) termina por dizer que tal substituição impede a compreensão dos fenômenos da repressão e da resistência descobertos pela psicanálise (*O inconsciente*). Ao recusar, nesse sentido, o que chamava de realismo do inconsciente freudiano, Politzer estaria, como sugere Freud antecipando-se a ele, perdendo a própria idéia de repressão? Numa perspectiva politzeriana, Freud estaria apenas confirmando mais uma vez o pressuposto do sentido da linguagem convencional na origem de todo sentido vivido, o que representa justamente o alvo de sua crítica. Para Politzer, o conflito é vivenciado enquanto *drama* (de uma vida) que, em análise, se *explicita através do discurso*, e o erro de Freud seria o de transferir para a origem do comportamento isso que só vem depois como obra de interpretação através do recurso da linguagem convencional. Ou ainda, o que se recusa é a idéia de que o conflito se dá entre representações; ao contrário, ele se dá entre maneiras de ser, nas quais vivemos com sentido mais do que aquilo que sabemos.

### ***A Leitura de Politzer por Merleau-Ponty***

Assim como Politzer, Merleau-Ponty recusará terminantemente a idéia de *realismo* de um inconsciente de representações. O inconsciente

não será jamais um conjunto de representações; será uma forma de organizar o sentido vivido que, como dissemos com Politzer, encerra conflitos e ambigüidades no modo de ser, e não entre representações que, se tomam parte nas expressões que ajudam a explicitar o sentido vivido, são sempre segundas, isto é, vêm sempre depois, animadas por uma tensão na qual elas se apoiam ou de que partem, e não primeiras, como se todo sentido, como dizia Politzer, só fosse possível numa narrativa.

A resistência, na psicanálise, não se dá, pois, frente a um objeto ou representação, mas “ela visa uma região de nossa experiência” (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 224). Assim, por exemplo,

na histeria e no recalque podemos ignorar algo ao mesmo tempo em que o sabemos, porque nossas recordações e nosso corpo, em lugar de se apresentarem a nós em atos de consciência singulares e determinados, dissimulam-se na generalidade. Através dela, nós as “temos” ainda, mas apenas o suficiente para mantê-las longe de nós. Descobrimos através disso que as mensagens sensoriais ou as recordações só são apreendidas expressamente e por nós conhecidas sob a condição de uma adesão geral à zona de nosso corpo e de nossa vida da qual elas dependem. Essa adesão ou essa recusa situam o sujeito em uma situação definida, e delimitam para ele o campo mental imediatamente disponível ... (p. 224)

Existem dois erros a evitar, portanto. Um

é não reconhecer à existência outro conteúdo que não seu conteúdo manifesto, exposto em representações distintas, como o fazem as filosofias da consciência; o outro é duplicar esse conteúdo manifesto com um conteúdo latente, também ele feito de representações, como o fazem as psicologias do inconsciente. A sexualidade não é nem transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera. (p. 232)

Ao lado da objeção ao realismo das representações inconscientes, há, pois, a idéia de um campo de sentido mais difuso e promíscuo do que as discriminações da linguagem convencional - a partir do qual, na verdade, estas se estabelecem -, e que se encontra, mesmo, e de certa forma, presente em suas ambigüidades e indeterminações. É para isso que apontá-

vamos quando criticávamos, com Politzer, o exclusivismo da teleologia da linguagem convencional na determinação do sentido vivido. s

Ora, para marcar o caráter da especificidade dessa relação de sentido, é a linguagem do sonho que deve ser revista em Freud, que dobra sempre o conteúdo manifesto do sonho de um pensamento organizado teleologicamente segundo as relações de sentido da linguagem convencional. Isto é,

o sonhador não começa por representar-se o conteúdo latente de seu sonho, aquele que será revelado pela “segunda narrativa” com o auxílio de imagens adequadas; ele não começa por perceber claramente as excitações de origem genital como genitais, para em seguida traduzir esse texto em uma linguagem figurada. Mas para o sonhador, que se desprende da linguagem da vigília, tal excitação genital ou tal pulsão sexual é imediatamente esta imagem de um muro que se escala ou de uma fachada na qual se sobe, que se encontra no conteúdo manifesto. A sexualidade se difunde em imagens que só retêm dela certas relações típicas, uma certa fisionomia afetiva. O pênis do sonhador *torna-se* essa serpente que figura no conteúdo manifesto. (Merleau-Ponty, 1945/1994, pp. 232-233)

Ora,

o que acabamos de dizer do sonhador aplica-se também a esta parte de nós mesmos sempre meio adormecida, que sentimos para alguém de nossas representações, desta bruma individual através da qual percebemos o mundo. Ali existem formas confusas, relações privilegiadas, de forma alguma “inconscientes”, e das quais sabemos muito bem que são equívocas, que têm relação com a sexualidade sem evocá-la expressamente ... Assim considerada, quer dizer, como atmosfera ambígua, a sexualidade é coextensiva à vida. Dito de outra maneira, o equívoco é essencial à existência humana, e tudo o que vivemos ou pensamos sempre tem vários sentidos. (p. 233)

Há dois pontos, aqui, que gostaríamos de destacar. Um é esse que recusa a separação entre pensamento e expressão, ou que afirma que a expressão é a realização do próprio pensamento; a expressão leva adiante uma intenção que, antes dela, esboça-se e requer um certo encaminhamento, mas que de forma alguma está previamente determinado; um certo encaminhamento, portanto, e não qualquer um, mas em uma “abertura” que representa a indeterminação dos impulsos naturais no ho-

mem, e na qual se realiza o espaço da cultura propriamente dita, ou se dá a relação entre cultura e biologia. Não há pensamento do sonho antes do próprio sonho, como não há pensamento por trás dos sentidos e pensamentos dados à consciência: o sonho é a expressão originária de seu sentido.

O outro ponto a destacar é justamente a crítica do pressuposto da clareza das discriminações de sentido da linguagem convencional transportado para o espaço do inconsciente para dar conta das aparentes incongruências de sentido do comportamento, o que representa um dos alvos das críticas de Politzer à noção freudiana de inconsciente. Por um lado, a “fisionomia afetiva” de certas imagens no sonho, de que fala Merleau-Ponty, aponta justamente para essa outra linguagem ou relação de sentido que se difunde ao lado dos sentidos da linguagem convencional, e que Politzer chama de sentido singular, ao lado do sentido convencional. Por outro, trata-se de alargar a idéia de consciência, destituir a idéia de um pensamento soberano e único na organização do sentido da vida, sem, entretanto, colocar o princípio organizador do sentido da vida fora do campo da consciência, o que seria cortar o sujeito da sua verdade, ou a possibilidade da liberdade e a responsabilidade pela escolha da existência.

Na verdade, Merleau-Ponty acrescenta a essa idéia da especificidade do simbolismo do sonho a idéia da especificidade do estado de ser do próprio sonho que, cortado do estado de vigília, recolhe o sujeito para o campo de seus desejos. Aqui, Merleau-Ponty usa Freud contra o próprio Freud, isto é, assume a idéia de que o sonho é a realização de desejo, para marcar com isso a ausência ou um campo mais amplo de sentidos de que o desejo pudesse se destacar como figura. Nas palavras de Merleau-Ponty (1945/1994), que se utiliza da noção de “figura e fundo” da Gestalt,

o “conteúdo latente” e o “sentido sexual” do sonho estão presentes ao sonhador, já que é ele quem sonha seu sonho. Mas, justamente porque a sexualidade é a atmosfera geral do sonho, eles não são tematizados como sexuais, por falta de um fundo não-sexual sobre o qual eles se destaquem. Quando se pergunta se o sonhador é ou não consciência do conteúdo sexual de seu sonho, coloca-se mal a

questão. Se a sexualidade é, como nós o explicamos mais acima, uma das maneiras que temos de nos reportarmos ao mundo, quando, como ocorre no sonho, nosso ser meta-sexual se eclipsa, ela está em todas as partes e em parte alguma, ela é em si ambígua e não pode especificar-se como sexualidade. O incêndio que figura no sonho não é, para o sonhador, uma maneira de disfarçar uma pulsão sexual sob um símbolo aceitável, é para o homem desperto que ele se torna um símbolo; na linguagem do sonho, o incêndio é o emblema da pulsão sexual porque o sonhador, separado do mundo físico e do contexto rigoroso da vida desperta, só emprega as imagens em razão de seu valor afetivo. (pp. 509-510)

Ora, ao lado dessa idéia que procura frisar que a consciência habita um campo de sentidos implícitos e permeados de uma outra simbologia (além do sentido da linguagem convencional), há a idéia de *existência*, que procura justamente marcar a *encarnação* da consciência. Aqui, a referência mais esclarecedora é a noção sartreana de consciência, de que Merleau-Ponty procura se afastar. Ou seja, Sartre identifica a consciência como *negativização* pura, como *nada*, diante de todo *ser*; Merleau-Ponty, ao contrário, desde *A estrutura do comportamento*, fala de estruturas de consciência, arranjos de sentido contingentes que constituem o seu campo de sentido; daí a ênfase em apreender a consciência como *situada e formada* na situação, em afirmar que ela não é apenas negativização pura, distância de todo ser que possibilita o próprio ser, ou abertura do ser na qual a consciência se dá como negativização, mas que há um sentido de ser que é constitutivo da própria consciência, e que estrutura seu próprio campo de “visão” São essas estruturas, nas quais a consciência se encarna, que Merleau-Ponty chamará posteriormente (*O visível e o invisível*) de inconsciente, isto é, o fundo a partir do qual se destaca toda figura (Gestalt), ou “a estrutura do olho que organiza a visão e que, por isso, não pode ser vista”

A análise de um caso de afonia na *Fenomenologia da percepção* pode ilustrar o primeiro uso da obra de Politzer na filosofia de Merleau-Ponty, num contexto em que Merleau-Ponty procura explicitar o significado *existencial* da sexualidade, ou o próprio significado do termo “existência”

Trata-se do caso de uma jovem que, proibida pela mãe de se encontrar com o amado, torna-se afônica; por definição, não podemos atribuir a afonia a uma vontade explícita da doente, pois nesse caso não haveria um verdadeiro impedimento de falar, mas uma decisão deliberada que poderia ser suspensa a qualquer momento; portanto, a afonia não passa por uma decisão explícita de consciência; compreendê-la, por outro lado, segundo processos fisiológicos ocorridos em terceira pessoa, isto é, decorrentes de uma disfunção orgânica despida de intencionalidade, seria separar a afonia do sentido do drama vivido pela paciente. Em síntese, nos encontramos, aqui, com a mesma questão que Merleau-Ponty tratara antes, na *Fenomenologia da percepção*, a respeito da existência do membro fantasma em indivíduos que sofreram a amputação de um dos seus membros. Tratava-se, então, da questão da relação entre o psíquico e o fisiológico, considerados, inicialmente, como de ordens distintas. A solução de Merleau-Ponty será a mesma, através da noção de “existência”, e o procedimento de análise também será o mesmo, uma vez que, novamente, será através da psicanálise e de sua noção de recalque que se encaminhará a questão. Mas assistimos aqui, de forma mais clara, tanto a presença de Politzer no seu pensamento, como a crítica de Merleau-Ponty à noção freudiana de inconsciente, compreendido como conjunto de representações (carregadas de afeto), das quais percebemos apenas os efeitos na consciência.

Ora, dissemos que a discussão do caso de afonia da jovem era ocasião para explicitar a noção merleau-pontyana de *existência*. E nesse sentido, o que importa destacar é o movimento de transformação recíproca entre corpo e “alma”

De um modo geral, a *Fenomenologia da percepção* enfatiza muito as operações do corpo como expressão e tomada do mundo, como projeções através das quais assumimos e constituímos um mundo para nós. O capítulo dedicado à análise da motricidade, por exemplo, procura mostrar como é através do corpo que um espaço se constitui para nós, de tal forma que já na constituição mais “elementar” de mundo assistimos a uma tomada da situação pelo corpo, que Merleau-Ponty já considera uma ope-

ração de ordem existencial. A fala, a sexualidade, o trabalho, são outras tantas, de tal forma que podemos falar que o corpo é um arco intencional de relações com o mundo que expressa a nossa existência. O importante, entretanto, é não reduzir esse arco intencional ao sentido da linguagem convencional, sobretudo não reduzi-lo às intenções de nossos pensamentos explícitos, que representam apenas um momento seu e cujo sentido não se fecha em si mesmo, porque se abre para o contexto mais amplo de nossas vidas, para o nosso ser total no mundo. Com isso, não apenas marcamos o caráter prático ou ativo de nossa existência, como lhe descobrimos um sentido mais amplo do que esse de nossas representações explícitas. Disso tudo decorre que todo processo de cura ou de mudança da existência implica numa transformação desse arco intencional de sentidos, que representa o sentido de mundo para nós ou nossa maneira de assumi-lo; em outros termos, o sentido da cura ou da mudança não cabe ou não se restringe aos atos de representação. Não se trata, com isso, por um lado, de recusar a possibilidade de acesso da razão ao sentido vivido ou a possibilidade dos nossos pensamentos de apreender parte do sentido de nossas motivações ou escolhas. Não se nega a possibilidade de uma relação cognitiva entre nossos pensamentos e o sentido amplo de nossas vidas; mas recusa-se a pretensão ou a possibilidade de se fazer uma reflexão completa sobre todos os laços intencionais que sustentam o sentido de mundo para nós. E, por outro lado - e podemos fazer isso com o próprio Freud -, trata-se de distinguir entre pensamentos ou representações nos quais não nos engajamos efetivamente e aqueles que expressam efetivamente nosso ser no mundo; ou, em termos psicanalíticos, podemos dizer que não ocorre cura enquanto o sentido da representação não é assumido enquanto desejo ou intenção do próprio sujeito.

Ora, assim como a manutenção ou o fim do membro fantasma, antes de passar por uma decisão explícita de pensamento, representa a recusa ou a aceitação de um modo de ser no mundo, implicado nesse arco intencional em que nos projetamos e assumimos um mundo para nós (o doente que recusa a perda do membro é no mundo como se estivesse com ele, mas de tal forma a não expor a sua ausência de fato), a afonia da jo-

vem e sua superação implicam uma conversão da projeção de seu ser no mundo: ora se recusa a coexistência - onde a fala desempenha um papel central -, diante da proibição de contato com o amado, ora se retoma o seu movimento, superado o seu entrave (seja com a aceitação da proibição ou com a sua desobediência). Isto é - e esta é a interpretação merleau-pontyana para a noção de complexo na psicanálise -, dada ao mesmo tempo a impossibilidade de contato com o amado - recebida como fato consumado - e a sua não aceitação pelo sujeito - a impossibilidade de deixá-lo para trás -, interrompe-se o movimento de coexistência na incapacidade de se resolver o impasse. Não é a um *cogito* ou à consciência que se coloca a questão, mas a um ser no mundo que representa o ser agente e cognoscente na sua totalidade através de relações intencionais mantidas e animadas pela expressividade do corpo próprio. Da mesma forma, a superação do impasse não se dará por uma decisão do *cogito* ou por um ato de conhecimento, mas por uma retomada da existência do movimento em direção ao outro e ao mundo, retomada, pois, do próprio movimento de transcendência cristalizado no impasse vivido. O que ocorre na relação psicanalítica (ou em qualquer terapia), portanto, é de ordem existencial e não apenas cognitiva, isto é, “o medicamento psicológico não age sobre o doente fazendo-o *conhecer* a origem de sua doença”, mas ajudando-o a assumir, com o auxílio de um outro, o sentido da corrente de vida bloqueada na coexistência com o outro. “Por vezes, um contato de mão põe fim às contraturas e restitui a fala ao doente” (Binswanger, 1935 citado por Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 225). Em outros termos, “o sintoma, como a cura, não se elabora no plano da consciência objetiva ou tética, mas abaixo” (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 226),

o doente recuperará sua voz, não por um esforço intelectual ou por um decreto abstrato da vontade, mas por uma conversão na qual todo o seu corpo se concentra ... quando se deixa atravessar pela coexistência e quando novamente (no sentido ativo) significa para além de si mesmo. (p. 228)

Para finalizar, há uma comparação de Merleau-Ponty entre a afonia da jovem e o sono, ou entre a afonia e a percepção no mito, bastante

ilustrativa para explicitar tanto o caráter do processo ocorrido na afonia ou em sua cura, como esse processo da osmose entre corpo e existência de que estamos tratando. Diz Merleau-Ponty (1945/1994):

estiro-me em meu leito, do lado esquerdo, os joelhos dobrados, fecho os olhos, respiro lentamente, distancio de mim meus projetos. Mas o poder de minha vontade ou de minha consciência termina ali. Assim como os fiéis, nos mistérios di-onisíacos, invocam o Deus imitando as cenas de sua vida, eu chamo a visitaçãodo sono imitando a respiração daquele que dorme e sua postura. O deus se manifesta quando os fiéis não se distinguem mais do papel que representam, quando seu corpo e sua consciência deixam de opor-lhe sua opacidade particular e se fundem inteiramente no mito. Há um momento em que o sono "vem", ele se assenta nessa imitação dele mesmo que eu lhe propunha, e consigo tornar-me aquilo que fingia ser: essa massa sem olhar e quase sem pensamento, cravada em um ponto do espaço, e que só está no mundo pela vigilância anônima dos sentidos. Sem dúvida, este último elo torna possível o despertar ... Da mesma maneira, o doente que rompeu com a coexistência ainda pode perceber o invólucro sensível do outro e conceber abstratamente o futuro por meio de um calendário, por exemplo. Nesse sentido, aquele que dorme nunca está completamente encerrado em si, nunca é inteiramente dormidor, o doente nunca está absolutamente cortado do mundo intersubjetivo, nunca inteiramente doente. Mas o que neles torna possível o retorno ao mundo verdadeiro são ainda funções impessoais: os órgãos dos sentidos, a linguagem. (pp. 226-227)<sup>10</sup>

Órgãos dos sentidos e linguagem que a existência assume para se realizar, num movimento que ao mesmo tempo representa a transformação dos sentidos e da linguagem pela existência através do movimento de expressão, e a transformação da existência neles, cuja encarnação é a própria possibilidade de sua realização. Em outros termos,

se dizemos que a cada momento o corpo exprime a existência, é no sentido em que a fala exprime o pensamento. ... uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão ... É dessa maneira que o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhante exterior, mas por-

---

10 Portanto, "permanecemos livres a respeito do sono e da doença na exata medida em que sempre permanecemos envolvidos no estado de vigília e de saúde, nossa liberdade apoia-se em nosso ser em situação, ela mesma é uma situação" (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 227).

que a existência se realiza nele. Esse sentido encarnado é o fenômeno central do qual corpo e espírito, signo e significação são momentos abstratos. (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 229)

Furlan, R. (1999). Freud, Politzer and Merleau-Ponty. *Psicologia USP*, 10 (2), 117-138.

**Abstract:** The aim of this article is to introduce the first contrasting ideas of Merleau-Ponty's Philosophy and the Freudian psychoanalysis, along with the presentation of the "*Critics of psychology fundaments*" (G. Politzer). Politzer criticizes the Freudian postulation of psychic division, and the postulation of the semantic of conventional language in the determination of the whole living sense. Merleau-Ponty uses these critics for a theory of human expression and existence.

*Index terms:* Merleau-Ponty, Maurice. Politzer, Georges. Freud, Sigmund. Psychoanalysis. Phenomenology.

## Referências Bibliográficas

- Freud, S. (1986). Lo inconciente [O inconsciente]. In *Obras completas* (Vol. 14). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Originalmente publicado em 1915)
- Foucault, M. (s.d.). *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas* (A. R. Rosa, trad.). Lisboa, Portugal: Portugália. (Originalmente publicado em 1966)
- Furlan, R. *Introdução à filosofia de Merleau-Ponty: Contrapontos com Freud e Wittgenstein*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP
- Merleau-Ponty, M. (1964a). *Résumés de cours: Collège de France (1952-1960)*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964b). *La structure du comportement* [A estrutura do comportamento]. Paris: Gallimard. (Originalmente publicado em 1942)

- Merleau-Ponty, M. (1964c). *Le visible et l'invisible* [O visível e o invisível]. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Textos selecionados* (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne: Résumé de cours (1949-1952)*. Grenoble, France: Cynara.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção* (C. A. R. Moura, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1945. Título original: *Phénoménologie de la perception*)
- Monzani, L. R. (1988). Discurso filosófico e discurso psicanalítico. *Novos Estudos CEBRAP*, (20), 119-136.
- Monzani, L. R. (1989). *Freud: O movimento de um pensamento* (2a. ed.). Campinas, SP: UNICAMP.
- Politzer, G. (s.d.). *Crítica dos fundamentos da psicologia* (C. Jardim & E. L. Nogueira, trads.). Lisboa, Portugal: Presença. (Título original: *Critique des fondements de la psychologie*)
- Prado, B., Jr. (1991). Georges Politzer: Sessenta anos da crítica dos fundamentos da psicanálise. In B. Prado Jr. (Org.), *Filosofia da psicanálise* (pp. 9-28). São Paulo: Brasiliense.

# ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: É POSSÍVEL TORNÁ-LO UMA REALIDADE PSICOLÓGICA?<sup>1</sup>

**Sylvia Leser de Mello<sup>2</sup>**  
*Instituto de Psicologia – USP*

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena”  
(Fernando Pessoa)*

*O artigo descreve as barreiras à aplicação efetiva de uma legislação avançada, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, quanto às suas disposições sobre a família, a escola e o trabalho. Defende, ainda, maior participação dos cursos universitários no conhecimento e respeito à lei, favorecendo sua aplicação no cotidiano profissional.*

*Descritores: Estatuto da Criança e do Adolescente. Família. Trabalho. Escola. Universidade.*

O artigo 5º da lei nº 8069, de 1990, denominada “Estatuto da Criança e do Adolescente” e cognominada com carinho *Eca*, logo em suas disposições preliminares, afirma: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violên-

---

1 Texto apresentado no Simpósio *Estatuto da Criança e do Adolescente: o que o Psicólogo tem a ver com isso?* Faculdade de Psicologia PUC-SP e Instituto de Psicologia USP, São Paulo, 1996.

2 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900. E-mail: sldmello@usp.br

cia, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Oliveira, 1995, p.2).

A leitura dessa disposição pode nos encher de perplexidade. A primeira coisa que vem à mente é perguntar se uma legislação tão avançada não seria uma contradição a mais num país já tão cheio de contradições. É evidente que o dia-a-dia demonstra a grande distância que vai do que a lei dispõe para a realidade onde o dispõe. Basta ler os jornais para encontrar, cotidianamente, o relato da displicência com que são tratadas questões de cunho social envolvendo os jovens.

Esse tema da contradição entre a concepção da lei e sua aplicação já é, em si, um tema fascinante para pesquisas. Como não quero me deixar levar por ele, vou tratar a nossa temática, das relações da Universidade com o Estatuto, de modo bem formal.

Mesmo reconhecendo “a distância entre intenção e gesto” é preciso saudar o Estatuto, com suas concepções abrangentes dos direitos dos jovens, indo desde a criança como sujeito de direitos abstratos até as disposições jurídicas para a sua proteção em caso de delito. Também é importante que o poder público se estabeleça como zelador desses direitos, reconhecendo, implicitamente, que o futuro do país está guardado no coração e na mente das suas crianças.

Vou restringir minha exposição a três aspectos que merecem atenção especial no Eca: família, escola, trabalho. Há mais dois muito intimamente ligados a estes, a pobreza e a violência, que serão discutidos no interior dos outros. Por fim, tentarei esboçar algumas linhas de ação que poderiam transformar a universidade num foro de discussão e de apoio ao fortalecimento das linhas da lei.

Em seu art. 15 o Eca trata amplamente dos direitos que os jovens (crianças e adolescentes) têm a condições dignas de vida, explicitando especialmente o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade.

Respeito e dignidade são elementos centrais na elaboração de um conceito adequado de liberdade. Sem estes elementos, por onde se começa a reconhecer o valor de si, e reciprocamente admitir-se o valor do ou-

tro, é difícil criar-se o sentimento verdadeiro de liberdade, aquele ao qual se refere a cidadania, feito de cuidado com o bem comum.

No entanto, as precárias condições de vida de uma grande parcela da população das metrópoles só recebe atenção quando acontecem catástrofes maiores em sua vida diária: incêndios, inundações, desabamentos. Nesse momento tornam-se especialmente visíveis os sinais do desrespeito e da indignidade, quando o Estado tolera que seus cidadãos vivam da maneira como vivem os segmentos mais pobres das camadas populares. Mas é apenas aquele o momento em que os seus problemas merecem consideração. São esquecidos em seguida. Às vezes, pequenos programas aparatosos, como o Cingapura, parecem resolver os problemas habitacionais mas, na verdade, o abandono a que está relegada a população maximiza o valor dessas obras aos olhos de quem vive em barracos, transformando-as em lucrativo modo de ganhar as eleições e manipular as necessidades dos que possuem pouco, muito pouco, ou quase nada.

A primeira violência que sofrem as populações de origem rural, que fluem para São Paulo, está relacionada à moradia. Paradoxalmente, na cidade é mais fácil obter um pouco de alimento do que encontrar abrigo. Possuir uma habitação é, simbolicamente, mais do que estar abrigado do sol e da chuva. Para Hannah Arendt, a casa, “este lugar tangível possuído na vida por uma pessoa, oferece o único refúgio seguro contra o mundo público comum.” As atividades relativas à conservação da vida e que ... “devem ser escondidas contra a luz da publicidade” (Arendt, 1981, p. 81)<sup>3</sup> precisam da segurança do ocultamento que as paredes oferecem.<sup>4</sup>

A moradia não é a família, mas a idéia de lar, que abriga e protege, tem muito a ver com a casa. O lar não é, necessariamente, um lugar físico, mas com certeza os espaços públicos não suscitam a idéia de calor e

---

3 Weil (1979) também vê como condição para combater o desenraizamento operário a posse “de uma casa, de um canto de terra e de uma máquina ...” (p.354).

4 Os dados sobre São Paulo são assustadores: “Entre seus 11,3 milhões de habitantes, 61,4% (7 milhões) vivem em favelas e cortiços, muitos em terrenos com situação irregular” (Pinheiro & Adorno, 1993, p. 112).

proteção que dá substância à idéia de lar. Dir-se-ia que, no mínimo, a própria noção de família se complementa com a idéia de um lugar de repouso e abandono dos papéis e, algumas vezes, das máscaras que a vida pública impõe.

O Eca afirma que toda criança tem direito à vida familiar e define a família de um modo bastante amplo, procurando fugir dos estereótipos da família burguesa do casal e filhos. Trata, mesmo, do que denomina família substituta, reconhecendo, desse modo, o direito ao amparo afetivo e material nos anos de formação. A família, mais do que uma instituição legal e jurídica, é um direito subjetivo de encontrar acolhimento para as dificuldades, as dúvidas, as inseguranças que a vida vai fazendo aparecer aos que crescem. O pequeno ser humano é muito frágil e precisa proteção. Mas essa proteção não é, apenas, a comida e o agasalho. É difícil chegar ao mundo, e as mãos que cuidam devem fazê-lo com carinho. O direito que o Eca supõe está radicado nesta concepção de ambiente propício ao crescimento, não importando quem são, juridicamente, as figuras adultas que vão servir como mediadoras para o ingresso da criança no mundo institucional. O carinho representa, para a criança, o respeito e a dignidade que lhe são devidos, e o alimento deveria ser completado com o pão do afeto. Nada quer dizer a liberdade para a criança pequena, se ela não encontra, à sua volta, adultos que lhe dêem respaldo nos seus tateios da realidade e lhe assegurem a experiência positiva de estar no mundo. Penso que é essa a dimensão que o Estatuto quer dar à vida familiar. Resguardar o jovem da violência, no âmbito doméstico, significa permitir que cresça com uma experiência positiva da comunidade humana; significa, ainda, que o mundo institucional dos adultos está pronto a dar guarida aos projetos que os jovens têm para o futuro.

Quando falamos do futuro, falamos de escolaridade. O Eca reafirma o direito à escola, pública e gratuita, garantida, formalmente, pela Constituição. A escola é um dos mediadores que, juntamente com a família, vão dar à criança condições para o exercício da cidadania. Esta exige a compreensão plena da cultura e das condições de vida na sociedade da qual se é membro. Na família e na escola a criança deve ter acesso aos

bens culturais da humanidade, tão indispensáveis à vida quanto é o alimento para a sua manutenção física. A criança fora da escola é uma das grandes contradições que a sociedade precisa resolver e está vinculada ao problema da pobreza. A criança que não estuda deixa a escola por motivos ligados às condições materiais de sua existência. Quando os jovens podem ir à escola, muitas vezes seu interesse desaparece pela força do desinteresse que a escola manifesta por eles. É um impasse de indiferença mútua. O que se aplica às mãos que cuidam da vida inicial da criança vale para a escola. Sem respeito à dignidade da criança, à sua família, não se faz o aprendizado indispensável das letras e dos números e do pertencimento a grupos sociais, que transcendem o pequeno universo da família. Se a escola não é capaz de reter o interesse da criança, e por fim a própria criança, ela é inadequada. Também a violência na escola não é desconhecida. Ela vai desde os castigos físicos até a estigmatização do aluno e a desqualificação de seu grupo familiar e social. Não se pode, pois, culpabilizar a família pela falta de escolaridade dos jovens. Para que os pais possam favorecer a permanência das crianças na escola, não basta dar à criança a merenda, o leite ou o livro. Sei que estes são pontos favoráveis à ida da criança à escola. Mas é preciso mais do que isso. É preciso amparar as famílias e permitir também o seu acesso à escola, quer em programas conseqüentes de educação de adultos, quer para participar da vida da escola sob a forma de Conselhos escolares ou outros. A escola pública, sobretudo, não deveria ser fechada à comunidade em que recruta seus alunos, recebendo não apenas as crianças mas acolhendo, sempre que possível, os pais não só para fazer críticas ao desempenho escolar dos filhos mas para estabelecer uma verdadeira parceria com a família na promoção do aprendizado. As crianças não nascem com sete anos. Seria preciso que a escola retomasse o processo educativo que os pais iniciaram, acrescentando-o dos elementos próprios à educação formal, sem desqualificar a família que não a possui. Além disso, é necessário ajudá-la a controlar o rendimento escolar das crianças, oferecer reforços nas matérias em que forem mais necessários, rever os conteúdos programáticos, auxiliar os mais imaturos. Poder-se-ia pensar, talvez, numa ajuda financeira

condicionada à permanência da criança na escola, como parte do projeto da renda mínima. Mas ainda é pouco. Importante é melhorar a escola e o ensino que oferece. Se fosse possível fazer a criança progredir, incentivar seu desempenho, tanto a escola como a criança sairiam fortalecidas do processo educativo, capazes de gerar, reciprocamente, auto-imagens mais positivas. Também as escolas públicas e seus professores têm sua imagem maculada pela péssima qualidade dos serviços prestados. O bom desempenho dos alunos reforça o bom desempenho da escola, restitui a dignidade que ambos perderam nessa espécie de disputa sem glória em que se vêem metidos. Ambos saem dela vencidos, pois sem a educação o círculo da pobreza e da exclusão se completam, reproduzindo a miséria.

O Eca proíbe terminantemente o trabalho a menores de 14 anos. Neste ponto estamos em face de uma das maiores contradições entre o Eca e a vida real, sem ironia. Primeiro porque o próprio Estado encontra maneiras, para dar resposta a alguns setores produtivos, de legitimar o trabalho infanto-juvenil e não exerce fiscalização sobre pontos críticos que sabidamente exploram a labuta dos jovens. Em segundo lugar porque são dados do próprio governo que demonstram a existência do trabalho dos jovens no Brasil. Existem aproximadamente 60 milhões de crianças e adolescentes no Brasil entre 0 a 17 anos, 44% entre 7 a 14 anos e 18% de 15 a 17 anos. A maior parte vive nas cidades, cerca de 70%. O dado mais assustador é que 53,5% pertencem a famílias cuja renda *per capita* não ultrapassa meio salário mínimo. Sete milhões e meio de jovens brasileiros trabalham e esta é uma cifra oficial, o que pressupõe a existência, na prática, de mais trabalhadores infantis. Embora a idade média de início do trabalho esteja entre os 12 e os 13 anos, sabe-se que em algumas atividades o começo do trabalho se dá bem antes dos 10 anos. Dados do IBGE - de 1989 - informam que 40% trabalham na agricultura, 22% no setor de serviços, 14% na indústria, 12% no comércio, 4% na construção civil e 8% em outros serviços. O rendimento médio dessas crianças não chega a um salário mínimo.<sup>5</sup> As ocupações não ajudam o seu desenvolvimento,

---

5 Dados do PNAD, 1990.

quando não o prejudicam seriamente. São, em geral, ocupações desqualificadas que tendem a reduzir a criança e o jovem a mão-de-obra barata. Não há respeito ao ser humano em desenvolvimento e muito menos preocupação com a cidadania e a dignidade pessoal. O trabalho infanto-juvenil parece ser o paradigma da exploração capitalista. Não há qualquer compromisso com o futuro das crianças, pois as ocupações que exercem aproximam-se muito do trabalho forçado, não exigem formação profissional adequada e não solicitam intelectualmente os jovens.

Embora o trabalho infantil caracterize uma das falências mais sombrias na aplicação dos direitos sociais básicos, é preciso compreendê-lo na âmbito da experiência das famílias. No campo ou na cidade o trabalho dos jovens é parte da composição da renda familiar, mas a sua exploração não repercute na sociedade civil, que nem mesmo chega a compreender a extensão do problema, embora tenha repercussões fundamentais para a futura vida dos jovens. No trabalho sofrem mutilações físicas além das mutilações psicológicas. Não podem freqüentar a escola e arcam, muito imaturos, com a responsabilidade do sustento de irmãos menores ou de adultos incapacitados. Estão excluídos em várias dimensões: perdem a despreocupação da infância e do momento de descoberta do mundo nos jogos e brincadeiras; perdem o momento adequado do aprendizado formal, da socialização que a escola propicia, do prazer da sociabilidade e do fortalecimento da consciência do eu e da diferença do outro; perdem a possibilidade do desenvolvimento físico que os torne aptos a enfrentar o futuro plenamente capacitados; aprendem desde cedo a humilhação do trabalho desqualificado, quando não degradante; descobrem o valor do salário de modo negativo, ou porque não são diretamente remunerados - no campo a família é que é contratada - ou porque são explorados por adultos inescrupulosos, ou por empresas e patrões interessados em garantir o uso da mão-de-obra barata; chegam rápido a uma espécie de maturidade perversa, feita de exigências maiores do que podem dar; ganham, com a falta de preparação adequada, um futuro de reprodução da pobreza e da desigualdade, ou melhor, perpetuam, em seus filhos, a sobrecarga de trabalho com que se viram assoberbados desde pequenos.

Como afirma José de Souza Martins são adultos nos corpos de crianças.<sup>6</sup> Não há projeto de vida para a criança pobre que é obrigada a trabalhar muito cedo e sob condições extremamente desgastantes, pois que não é só o esforço físico a afetá-la, mas a situação geral de sua vida, apertada entre o trabalho e a impossibilidade de manter de outro modo a sua sobrevivência. A escola e a experiência de uma vida sem trabalho são parte daqueles sonhos que a criança nem se permite sonhar.

Mais uma vez é preciso não culpabilizar as famílias que levam as crianças a trabalhar. Certamente, na maioria dos casos, não o fazem porque desejam isso para a criança, mas porque constatam que a sobrevivência é impossível sem a sua contribuição. O trabalho infantil participa com 1/3 do orçamento familiar, quando não representa a sua totalidade.

O protagonista da pobreza é um protagonista coletivo. Não são crianças isoladas nem adultos isolados que vivem a falta dos meios mais essenciais de vida. A pobreza é uma experiência familiar. Adultos põem os filhos para trabalhar porque só conheceram essa realidade em sua infância. A experiência de uma vida sem saída, a não ser pelo trabalho, marcou as famílias desde as suas origens, predominantemente rurais. Adultos pobres e iletrados são, de modo geral, filhos de adultos pobres e iletrados, assim como adultos violentos podem ser frutos da experiência de pobreza e exploração violentadoras que viveram na infância e que se propaga como fogo e a todos atinge.

O trabalho duro e sem esperança é vivido pela criança como destino, como a continuação de uma sina que atinge o grupo familiar e todos

---

6 “Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada. É noção que a esta inclui, mas a ela não se limita. Abrange, também, multidões de crianças que têm lar e família, mas não têm infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias, às vezes mutiladas, sucumbem às adversidades de um mercado de trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, à brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Outras carecem de justiça. Seus supostos direitos estão sendo negados. E elas sabem disso. Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce” (Martins, 1991, pp. 12-13).

os pobres igualmente. Sem escolaridade, marcado no corpo e na alma pelo esforço do trabalho precoce, não é por acaso que crianças e jovens se deixam levar pelo sucesso fugaz que lhes oferece o crime organizado, pelo pequeno tráfico das drogas de ganho imediato. Entrados nesse caminho a vida é curta e sem saída.

Quando, tangidas ainda pela adversidade de que a pobreza é pródiga, fogem para as ruas, não conseguem aí escapar do infortúnio. A violência de que são vítimas as crianças e os adolescentes no espaço público é, em si, um capítulo que está lentamente a ser escrito, depois do notório massacre da Candelária.<sup>7</sup>

Resumindo, embora o Brasil possua uma das mais avançadas legislações de proteção aos jovens, há muito trabalho a ser feito para torná-la efetiva. Convivemos com o descaso dos governantes pela vida dos jovens e com o abuso das autoridades constituídas, violando os direitos mais elementares que o Eca garante às crianças e aos adolescentes. A mídia burila suas invectivas, criminaliza os jovens das camadas populares, alcunhando-os de *menores* e estigmatiza as classes subalternas chamando-as de *carentes*. A mídia, porém, apenas retrata as representações mais presentes no imaginário da população. Os fóruns nacionais de discussão dos Direitos Humanos ainda estão muito longe de conseguirem tornar efetivas as disposições e protocolos internacionais que o governo federal firmou nos últimos anos.

O que pode a Universidade fazer para contribuir com a transformação da letra da lei em instrumento eficaz de promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes?

---

<sup>7</sup> Ver, a respeito, o excelente trabalho da pesquisadora Miriam Mesquita Pugliese de Castro, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, que há longos anos trabalha com assassinatos de crianças e adolescentes. Em seu trabalho mais recente, intitulado *Vidas sem valor: Um estudo sobre os homicídios de crianças e adolescentes e a atuação das instituições de Segurança e Justiça (São Paulo 1990-1995)*, com dados cuidadosamente coletados e analisados, ela sugere duas teses: que se pode configurar, no Brasil, uma situação próxima do extermínio, no que tange às mortes de jovens; que se pode configurar, também, a quase absoluta impunidade dos matadores.

Tendo vivido a Universidade em 1968, de comissões paritárias e intensa movimentação estudantil, que exigia que os meios acadêmicos não se afastassem da realidade sócio-política e econômica do mundo e, de certa forma, com nostalgia pelo profundo envolvimento, que então se propunha, da Universidade com os problemas nacionais e com a transformação da sociedade, desejo que minhas reflexões tenham esse ponto de partida. Penso que a Universidade pode atuar em pelo menos dois níveis. Se fosse possível ir um pouco além da técnica, valorizar e dar espaço maior a discussões e debates como o que estamos realizando aqui hoje, sobre questões de cunho social mais amplo; se fosse possível comprometer todos os alunos na realização de trabalhos de extensão à procura de soluções para problemas que afetam a população do país; se fosse possível quebrar as barreiras que separam as especialidades, tornando o conhecimento um trabalho de equipe; se fosse possível liberar a universidade de compromissos nem sempre muito claros com as empresas privadas e com a classe dirigente; se, por fim, o futuro engenheiro, assim como o médico e todos os outros profissionais recebessem, no conjunto das disciplinas que compõem os cursos, noções básicas de direitos humanos; se tudo isso fosse possível estaríamos mais próximos de proporcionar a um número maior de estudantes a reflexão sobre instrumentos tão fundamentais para a cidadania, como o Eca. A reflexão, o debate e o conhecimento podem ser um primeiro momento para a ação.

O segundo nível de atuação da Universidade pode ser bem exemplificado pelo curso de Psicologia. Este vem ganhando, com o tempo, um caráter técnico. Os alunos aprendem uma infinidade de técnicas, desde os testes, que ainda têm um largo espaço nos currículos, até variadas formas de terapias e de intervenção. Até mesmo o conhecimento se congela num ritual de técnicas. Tem-se a impressão de que um currículo de Psicologia é um desajeitado arranjo de coisas que nem sempre casam umas com as outras. Não há tempo ou espaço para questões que não sejam estritamente psi. Nada de errado nisso se estamos formando psicólogos. Porém, trabalhar com a subjetividade não é como tratar a dor de barriga (e mesmo esta não é tão simples...). A subjetividade é histórica e social. Isto signifi-

ca não só que estamos diante de seres singulares, mas que estes seres singulares também não são iguais social e culturalmente. A inegável expansão da Psicologia para áreas que envolvem o trabalho com setores mais amplos da sociedade, como o trabalho em escolas públicas, centros de saúde, hospitais, no poder judiciário em varas da infância e da juventude, e tantas outras, exige uma urgente reformulação dos cursos. Tomemos os aspectos a que me referi, mais especialmente da família, da escola e do trabalho com suas referências à pobreza e à violência.

Tarefa urgente nos cursos de Psicologia é não partir do pressuposto de que as famílias pobres são indignas, denunciando e tentando reverter o abuso cometido contra elas sempre que são transformadas em responsáveis pela violência, pela criminalidade, e até, no extremo, pelos desajustes do país. É preciso dizer e tornar a dizer que a famosa “família desorganizada ou desestruturada” é um estereótipo que culpabiliza as vítimas. A aplicação indiscriminada de modelos familiares normativos a grupos familiares que são divergentes deles pode causar muito mal, acentuando as diferenças e transformando-as em estigmas. A mulher que cuida sozinha de seus filhos não é um monstro. Ela e a criança são uma família. Este é o entendimento do Eca e é preciso fazê-lo chegar aos alunos na universidade. Um bom psicólogo deve começar seu trabalho pelo respeito ao cliente e à sua dignidade. Respeitar significa aplicar-se na compreensão das diversidades e no acatamento das divergências.

Tarefa igualmente importante é fazer chegar às escolas de Psicologia uma saudável desconfiança do valor dos testes, quer os de inteligência e nível mental, quer os de diagnóstico de personalidade. Deveria fazer parte do ensino levar os alunos a compreenderem a qualidade do poder que a “especialização” lhes confere: encerrar no inferno da Febem um jovem, negar uma adoção ou facilitar a “guarda” de crianças, afastar filhos de pais, lançar uma criança na carreira, sem esperança, das classes especiais, contribuir para a morte civil da criança ou jovem contraventor.

É preciso introduzir o problema do trabalho dos jovens, quando se fala de orientação vocacional ou profissional. Tornar a Universidade menos

auto-centrada, pensando o trabalho e a profissão também para aqueles que não podem escolher e nunca irão ocupar os seus bancos.

Enfim, ensinar responsabilidade social junto com as técnicas, incentivar a criatividade dos alunos não os sobrecarregando com disciplinas excessivas. Transformar a Ética num princípio ativo, devolvendo aos alunos a humildade necessária aos profissionais que trabalham face a face com a alteridade.

Enquanto um direito formal não se transforma em direito reconhecido e intersubjetivamente compartilhado, tem-se que lutar por ele, com as armas que a Universidade pode nos dar: consciência e conhecimento. No caso do Eca tem-se que incluir necessariamente, não só a guerra contra a pobreza e a violência senão também contra as formas mais insidiosas de discriminação como o preconceito, o estigma e a exclusão. Mas vale a pena.

Mello, S. L. (1999). The Child and the Adolescent Statute: Is it Possible to Become a Psychological Reality? *Psicologia USP*, 10 (2), 139-151.

**Abstract:** The article describes the effective application of an advanced legislation, as the Child and Adolescent Statute, considering the family, school and work issues. It also defends a broader involvement of the university courses with the statute acquaintance and enforcement, favoring its application on the professional routine.

*Index terms:* Child and Adolescent Statute. Family. Work. School. University.

## **Referências Bibliográficas**

Arendt, H. (1981). *A condição humana* (R. Raposo, trad.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária / Salamandra, São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.

*Estatuto da Criança e do Adolescente: é Possível Torná-lo uma Realidade...*

- Castro, M. M. P. (s.d.). *Vidas sem valor: Um estudo sobre os homicídios de crianças e adolescentes e a atuação das instituições de Segurança e Justiça (São Paulo 1990-1995)*. Trabalho mimeografado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins, J. S. (1991). Introdução. In J. S. Martins (Coord.), *O Massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil* (pp. 9-18). São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, J. (Org.). (1995). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990* (5a. ed.). São Paulo: Saraiva.
- Pinheiro, P. S., & Adorno, S. (1993). Violência contra crianças e adolescentes, violência social e estado de direito. *São Paulo em Perspectiva*, 7 (1), 106-117.
- Weil, S. (1979). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão* (T. G. G. Langlada, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.



# NEOLIBERALISMO, POLÍTICA EDUCACIONAL E IDEOLOGIA. AS ILUSÕES DA NEUTRALIDADE DA PEDAGOGIA COMO TÉCNICA<sup>1</sup>

**Marcelo Domingues Roman**

*Mestrando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano  
Instituto de Psicologia USP*

*A educação tem assumido historicamente importância estratégica para o Estado como legitimadora de uma sociedade cada vez mais excludente. Isso torna imprescindível, para psicólogos escolares, a compreensão dos processos ideológicos que acompanham as reformulações político-econômicas através das quais o capitalismo enfrenta suas crises. Este artigo descreve em sua primeira parte algumas das principais transformações educacionais que estamos presenciando e quais seriam suas motivações, tais como declaradas pelo discurso oficial governista. Na segunda, aponta para as relações entre essas transformações educacionais e as políticas neoliberais, criticando seus temas através do conceito materialista histórico de ideologia.*

*Descritores: Educação. Escola pública. Política educacional. Liberalismo. Ideologia. Reforma educacional.*

## ***O discurso da mudança redentora***

**N**em a crítica mais superficial pode afirmar atualmente que a escola pública se caracteriza por um imobilismo geral. Não há muito tem-

---

1 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900. E-mail: mdr@usp.br

po tive oportunidade de presenciar uma reunião pedagógica com técnicos de várias escolas públicas estaduais em que era apresentado um breve texto ironizando o arcaísmo da escola. Neste texto, ficticiamente um grande professor do século passado teria retornado ao nosso século. Ficou muito surpreso e assustado com todas as modificações tecnológicas que encontrou. Sossegou-se porém quando chegou a uma escola e, aliviado, pôde reconhecer as velhas práticas: atitude passiva dos alunos, todos escutando os professores falando e falando... Os coordenadores desta reunião pedagógica pregavam a consolidação de novas práticas, novos métodos e objetivos para a educação pública.

Não é sem propósito que os governos têm reafirmado insistentemente seus investimentos em educação. Em qualquer campanha eleitoral é indispensável a defesa da escola pública gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Conferências e reuniões mundiais são realizadas para assegurar o compromisso das nações participantes para com a educação de seus povos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, declara como dever do Estado a garantia do ensino fundamental a todos os brasileiros, inclusive aos que não puderam ter acesso à escola na idade própria (inciso I). Além disso, reconhecendo as limitações de uma nação ainda “em desenvolvimento,” prevê a progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II). Em seu artigo 206, entre os princípios que elege como norteadores da educação nacional, estão a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade (incisos VI e VII respectivamente).

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo presidente da república a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com artigo publicado na revista “Nova Escola” - amplamente divulgada nas escolas públicas e às vezes até com alguns de seus números gratuitamente distribuídos pelo Estado a todos os docentes - a LDB propõe mudanças profundas no ensino para todos os níveis, sobretudo para o ensino fundamental (O que a LDB vai mudar no ensino, 1997, p. 44-45). Dentre as transformações propostas para este nível de ensino e

comentadas pela revista, destacaremos algumas. O ano letivo passa a ter 800 horas de aula, o que aumenta o número de dias letivos de 180 para 200, apostando assim na maior permanência do aluno na escola ao longo do ano como um dos meios para a melhoria da qualidade de ensino. A LDB ainda prevê o aumento progressivo dessa carga horária anual, tendo como meta a permanência em período integral. A fim de zelar pela boa formação dos docentes da rede pública, a lei prevê que todos os professores devem providenciar, em tempo hábil, diploma universitário, encerrando progressivamente a formação de magistério em 2º grau e as licenciaturas curtas. Os alunos com baixo rendimento escolar passarão a frequentar programas de recuperação desenvolvidos ao longo do ano. A avaliação deixa de ser feita ao fim de cada bimestre, de modo pontual, para ser realizada ao longo de todo ano letivo, pretendendo ser assim uma avaliação processual e privilegiar os aspectos qualitativos ao invés dos quantitativos. As creches, pré-escolas e escolas de 1ª a 8ª séries passam a ser responsabilidade dos municípios. Deste modo, estando o centro de decisões mais próximo de onde se realizam as ações educacionais, a instituição escolar como um todo ganharia em agilidade e racionalidade. Além disso, através dessa tendência de descentralização, buscar-se-ia também proporcionar maior autonomia à unidade escolar através da convocação dos professores para elaborarem a proposta de ensino da escola e através do estímulo à participação da comunidade nos Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres.

Previsto pela Constituição Federal em seu artigo 214 e pela LDB no parágrafo 1º de seu artigo 87 e em seu artigo 9º, foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura o Plano Nacional de Educação, PNE/MEC (Brasil, 1998), que define as metas educacionais para todos os níveis de ensino para os próximos dez anos. É a segunda vez que se elabora um Plano Nacional na história da educação brasileira. O primeiro PNE data de 1962, como desdobramento da 1ª LDB (lei 4024/61). Na apresentação do atual PNE/MEC é ressaltado o caráter democrático que todo o processo de elaboração desse documento teria assumido. Associações de docentes, sindicatos, entidades estudantis, secretarias de educa-

ção, enfim, instâncias e agentes do governo e entidades e expoentes em educação da sociedade civil teriam sido consultados e contemplados pelo conjunto de propostas e metas deste Plano. Ainda seguindo as palavras desse documento, seu destaque seria a apresentação de metas claras e objetivas, com possibilidade de serem alcançadas e não movidas por “idealismos” ou “tendências ideológicas.” São ressaltados: a divisão de responsabilidades entre as esferas do governo; a hierarquização de prioridades tendo em vista a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo; a elevação progressiva dos investimentos em educação; o incremento à educação profissional; a preocupação com a formação dos professores; a informatização e “a participação da comunidade na gestão, melhoria da qualidade e manutenção da escola, sem que se exima o Poder Público de suas responsabilidades” (Brasil, 1998, p. 8), entre outros.

Articulados com o PNE/MEC estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com o veiculado na rede pública de ensino, os PCNs são as balizas que pretendem portear uma nova visão do que se deve ensinar na escola. Ao invés dos velhos conteúdos programáticos, distantes do cotidiano das massas, pretende-se agora oferecer aos alunos condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Não se enfatiza mais a assimilação dos conteúdos em si, mas a máxima agora é “aprender a aprender,” para que os alunos assim possam acompanhar o ritmo vertiginoso do progresso. É muito enfatizado, em consonância com o elogio à democracia presente ao longo do documento, que os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas. São apenas propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Talvez uma das maiores inovações que os PCNs tragam sejam os chamados temas transversais. São assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. O título desse

último seria um emblema da própria essência dos Parâmetros: respeitar as diversidades culturais de um país continental. E para garantir um certo padrão de qualidade em todas as escolas do país, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o chamado SAEB. Através do SAEB seriam detectadas falhas no sistemas regionais de ensino ou em unidades escolares, o que guiaria esforços da União ou de órgãos técnicos para intervir em tais situações através do oferecimento de assessoria especializada e de maiores investimentos. Estaria assim assegurado um certo patamar de qualidade de ensino que supriria com recursos financeiros e técnicos as regiões mais carentes.

Não devemos pensar que a preocupação com a educação escolar refletida nos documentos oficiais citados acima seja algo que não tenha influência direta no cotidiano escolar. Chamo atenção para esse ponto porque muitas das transformações que se quiseram imprimir à educação pública não saíram do papel. Desta vez as coisas parecem diferentes. Vejamos o sistema público de educação paulista. Em reuniões pedagógicas, há muito já se vinha insistindo na necessidade de se reformularem métodos e conteúdos curriculares. Mas a própria existência de reuniões pedagógicas regulares somente há pouco foi instituída. Antes estas eram esporádicas, descontínuas e usualmente desvirtuadas por assuntos administrativos. Agora são parte da jornada de trabalho docente e contam com a coordenação de um professor especificamente designado para se ocupar das questões pedagógicas da escola, função inexistente na grande maioria das escolas até meados de 1996: o professor coordenador pedagógico.

Essas reuniões pedagógicas, instituídas com o nome de “horas de trabalho pedagógico coletivo” ou HTPCs, constituiriam o espaço privilegiado para a discussão de determinados assuntos. Estes assuntos seriam prioritariamente os referentes à metodologia de ensino. Grande esforço tem sido empregado para modificar o paradigma que sempre norteou as práticas docentes cotidianas nas salas de aula. Estas práticas tradicionalmente têm conservado como raízes epistemológicas o empirismo e o associacionismo, com boas pitadas comportamentalistas. Basicamente, este tipo de pensamento a respeito de como o ser humano conhece, pensa-

mento este nada claro mas apenas implícito na mentalidade dos docentes, forja aulas que têm na exposição seu grande carro-chefe. O professor seria representante e detentor da cultura acumulada pela civilização e deveria transmiti-la aos alunos. Estes, através de seus sentidos, receberiam as informações necessárias para preencherem suas mentes antes ocupadas apenas por hábitos e pensamentos incultos, adquiridos do convívio popular. Pois bem, esse tipo de prática docente tem sido extremamente combatido pelas tendências interacionistas ou, mais especificamente, pelo construtivismo. Esta talvez seja uma das palavras mais mencionadas nas HTPCs. De acordo com o construtivismo, tal como é veiculado dentro das escolas, há que se dar maior valor ao cotidiano do aluno, partir dele para se atingir os conteúdos escolares pretendidos. Não se deve mais valorizar os sentidos como mediadores da aprendizagem, mas sim a interação com os objetos do conhecimento ou a ação do educando que, ao se realizar, vai tecendo o processo de conhecer e vai construindo assim as estruturas cognitivas. O aluno deve passar a ser entendido como agente, e não em atitude passiva como antes.

No bojo dessa transformação do método de ensino, há também uma reconsideração do que se entende por avaliação escolar. Não se trata mais de, ao final do bimestre, medir o quanto de informação o aluno foi capaz de reter daquilo tudo a que foi exposto. Esse tipo de avaliação, de cunho quantitativo e pontual, estaria cedendo lugar para a chamada “avaliação contínua” (outra expressão bastante pronunciada em HTPCs.). De acordo como esse novo tipo de prática, o aluno seria avaliado ao longo de todo o ano letivo e não mais apenas no final do bimestre. Também deixaria de ter a avaliação um caráter quantitativo para ser um meio de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Uma vez detectada alguma falha no processo de aprendizagem, esta já não mais seria atribuída ao aluno, mas sim à relação de ensino-aprendizagem, ou seja, à relação professor-aluno. É aí que devem ser buscadas as deficiências, que imediatamente são diagnosticadas e sanadas. Para tanto, criou-se outra prática inerente à avaliação contínua: “a recuperação paralela.” As deficiências de ensino-

aprendizagem deverão ser recuperadas assim que detectadas, ao longo do ano letivo, concomitantemente ao desenvolvimento normal do currículo.

Com efeito, a recuperação ultimamente tem se dado de modo ostensivo. Uma das grandes dificuldades para a universalização imediata do ensino fundamental é o atraso dos alunos. Fruto de uma cultura escolar baseada na repetência, há um inchaço de matrículas nesse nível de ensino. Estruturado para atender alunos na faixa etária de 7 a 14 anos, o ensino fundamental acaba hoje por atender uma clientela de repetentes e evadidos (que depois de abandonarem a escola desanimados por sucessivas repetências insistem em voltar aos seus bancos), o que aumenta consideravelmente a população a ser atendida. De acordo com o PNE/MEC, “os alunos levam em média 11,2 anos para completar as oito séries do ensino fundamental” (Brasil, 1998, p. 30), caracterizando assim um fluxo escolar obstaculizado por dificuldades criadas pelo próprio sistema. A fim de corrigir tais deficiências foram criadas as chamadas “medidas de correção de fluxo.” O aluno que começa a sentir alguma dificuldade já é encaminhado para atividades de recuperação paralela. A recuperação paralela, antes somente realizada dentro da sala de aula em horário normal, agora pode ser cursada também fora do horário de aula, nos chamados “projetos de reforço.” Qualquer professor pode dar aulas de reforço, e para isso tem incorporado ao seu salário mais três horas-aula semanais. Se mesmo assim o aluno não conseguir se recuperar ao longo do ano, há a recuperação ao final do ano, o que já era uma prática usual. Ainda que essa recuperação final não seja suficiente, há o chamado “projeto verão,” outra chance de recuperação oferecida no mês de janeiro. Todas essas medidas desembocam na chamada “progressão continuada,” esforço a mais para regularizar a relação idade/série. Além das medidas de recuperação já mencionadas, foram criados os ciclos. De acordo com a matéria de capa de uma edição especial do jornal *Escola Agora*, com a criação dos ciclos “pela primeira vez, alunos das escolas estaduais terão uma aprendizagem ininterrupta da 1ª à 4ª séries (Ciclo I) e da 5ª à 8ª séries (Ciclo II)” (São Paulo, 1998b). A idéia é estimular as escolas a promoverem automaticamente seus alunos ao final do ano letivo. As deficiências

de aprendizagem que por acaso não forem sanadas nas sucessivas recuperações serão sanadas no ano seguinte. Nenhum aluno terá que cursar novamente a mesma série por não ter aprendido suficientemente Matemática, por exemplo. Ele será promovido e no ano seguinte terá que frequentar aulas de reforço naquela matéria. Há previsão também para que se flexibilizem currículos, a exemplo do que acontece nos cursos superiores, para que o aluno nunca mais tenha que cursar uma disciplina em que já tenha tido desempenho satisfatório. E para aqueles alunos que perderam muito tempo em múltiplas repetências, há as “classes de aceleração,” nas quais se pode cursar um ano em meses.

Outra edição especial do *Escola Agora* (São Paulo, 1998a) esclarecia a nova organização da grade curricular. Depois dessas mudanças, esclarece o jornal, juntamente com o aumento de dias letivos instituído pela LDB, os alunos passam mais tempo dentro da escola. As aulas se tornaram mais longas, o que permite maior aproveitamento do trabalho pedagógico. Além disso, cada escola tem liberdade para adequar a grade conforme suas necessidades e escolher o reforço da carga horária de algumas disciplinas de acordo com as deficiências dos alunos antes diagnosticadas pelo sistema de avaliação (SAEB). O jornal ainda organizou um quadro comparativo em que permite visualizar as condições de trabalho (horas/aula) antes e depois da reformulação da grade curricular, para o ensino fundamental e médio, convidando o leitor a tirar suas próprias conclusões.

Já há algum tempo toda a rede pública estadual paulista foi reformulada de modo a separar as escolas do ensino fundamental em dois tipos: as que atendem alunos de 1ª a 4ª séries e as que atendem de 5ª a 8ª. Desde então as escolas já não atendem mais em um único espaço crianças e adolescentes. A separação dessas duas faixas etárias visou racionalizar recursos e adequar cada espaço à faixa etária que atende. Essa mudança causou muitas discussões, mas a partir dela é que foi possível a implantação do projeto de “salas ambiente,” reorganizando o espaço escolar. Tradicionalmente as classes de 5ª a 8ª séries, por exemplo, passavam todo o período escolar numa só sala de aula. As disciplinas todas ti-

nham lugar ali, conforme os professores iam se revezando de acordo com a grade de horários do período. A nova idéia de reorganização prega uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que sediarão. Assim teremos salas de geografia, de história, matemática, etc., e os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. O objetivo desta reorganização de espaços é que cada sala, uma vez especializada, conte com os subsídios materiais necessários para a ilustração e enriquecimento das aulas. Conjuntos de mapas, fotos e gravuras nas salas de geografia; microscópios, substâncias químicas, órgãos e animais conservados em formol na sala de ciências, e assim por diante.

A fim de contarem com subsídios para acompanhar tantas reformulações, os professores estão sendo aprimorados profissionalmente no chamado Programa de Educação Continuada (PEC). O que havia sido por muito tempo reivindicação da classe docente, ou seja, o preenchimento das lacunas deixadas por uma formação deficiente, agora vem sendo oferecido pelo Estado como parte integrante da jornada de trabalho. Não somente professores, mas coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e delegados de ensino vêm participando desse aprimoramento.

Não se trata de listar todas as inovações (ou tentativas de inovações, em muitos casos) que estão despontando no cenário educacional e nem mesmo analisar profundamente cada uma em suas implicações. O que se quer é mostrar que vivemos um momento de reformulação no âmbito educacional e, além disso, colher alguns fragmentos a respeito de como o discurso dessa reformulação vem sendo veiculado no interior da própria instituição educacional e de como vem sendo propagandeado para o grande público. Até aqui colocamo-nos propositadamente dentro do domínio exclusivo do discurso oficial, do discurso governista. É inegável que estamos diante de um momento de transição, imediatamente perceptível no discurso. Lemas como educar para a cidadania, democratizar, descentralizar, aprender a aprender, responsabilidade do sistema educacional pela produção do fracasso escolar e outros que antes faziam parte apenas da bandeira de luta por uma educação que fosse capaz de transformar a sociedade agora fazem parte do discurso oficial. Autores

antes identificados como libertários, marxistas, constam agora como bibliografia de documentos governamentais.<sup>2</sup> Mas, examinemos algumas fontes das idéias que norteiam tais mudanças promovidas pelo Estado.

Logo no início de *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio*, Mello (1995) salienta a importância que está sendo dada à educação no mundo inteiro. Segundo a autora, é preciso que os sistemas educacionais se tornem mais eficazes no preparo de uma cidadania que seja capaz de enfrentar as mudanças no sistema produtivo, impulsionadas pelas novas tecnologias, e suas repercussões sociais, políticas e éticas. No âmbito da produção isso significa que, com o desenvolvimento de máquinas capazes de realizar o que a mão-de-obra desqualificada antes realizava, é preciso que se formem trabalhadores qualificados, mas não especializados. A especialização na produção é cada vez mais substituída pela tecnologia. A informação específica, antes detida apenas pelo especialista na área, está cada vez mais disponível a todos nas redes mundiais de informação. O trabalhador deve então passar a ter uma formação geral, que lhe possibilite saber onde buscar informações, analisá-las, selecioná-las. Passam a ter maior valor habilidades gerais, como: “compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas” (Mello, 1995, p. 34). Com o fim do trabalho segmentado e o incremento do trabalho de equipe, tornam-se também mais valorizadas a capacidade de liderança e a autonomia.

Sobre a qualificação da população para a cidadania, a autora afirma que o conhecimento é de vital importância num “mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” (Mello, 1995, p. 34). Os interesses populares, nesta nova era, estariam deixando de ser tão gerais para serem mais diversificados e delimitados quanto aos seus objetivos e alcances, como a

---

2 Ver bibliografia dos PCNs, por exemplo.

reivindicação de um posto de saúde ou de preservação ambiental, o que demandaria *mais conhecimento técnico do que atividade política*. Entendida em sentido cognitivo, e não político, a cidadania para a autora se confunde com capacidade de resolver conflitos: “O conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores, são a base para a cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições em equilíbrio instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos para estabelecer consensos” (Mello, 1995, p. 43).

Enumerando o que “a sociedade espera da educação na virada do século,” o texto fala de uma maior compreensão dos novos parâmetros de comunicação (como a internet por exemplo) e de uma contribuição da educação para formar padrões éticos e sociais de desenvolvimento econômico, querendo significar com isso o papel da educação na formação de uma sociedade mais solidária em face das desigualdades sociais, mais tolerante em relação à sua heterogeneidade e qualificada para utilizar os novos produtos que a tecnologia vem incorporando ao cotidiano e que colaboram para a melhoria da qualidade de vida. *A qualificação para o consumo* não pode ser separada da *preparação para a competitividade e aumento da produtividade*, importantes papéis que a educação deve assumir cada vez mais. Evocando a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, o texto nos indica quais seriam as necessidades básicas de aprendizagem, consagradas naquela conferência: alfabetização, expressão oral, aritmética e solução de problemas, assim como os instrumentos fundamentais de aprendizagem de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos que possibilitem ao homem sobreviver, trabalhar dignamente, participar do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões e seguir aprendendo. Com essa definição, nas palavras da autora, estariam estabelecidos de modo objetivo os parâmetros de qualidade de ensino que devem seguir uma política educacional, “evitando termos vagos e marcados ideologicamente” (Mello, 1995, p. 40). Resgatar-se-ia assim a verdadeira

função da educação, cujo foco seria o processo de ensino-aprendizagem e não programas assistenciais e ideológicos, que teriam invadido a escola atribuindo-lhe uma função além de suas possibilidades, ou seja, a de redimir a pobreza ou impulsionar a transformação social.

Não faltam críticas ao fracasso do Estado brasileiro em oferecer educação para seu povo. São condenadas as culturas da repetência e da evasão, que teriam dizimado a auto-estima de alunos por toda a vida, produzindo pessoas que passam a crer que são incapazes de realizarem atividades intelectuais. É a partir daí que a autora, passando a propostas para o ensino brasileiro, define como fundamental a aniquilação dessa cultura de repetência. É preciso centrar nas escolas os esforços educacionais, e não mais em órgãos auxiliares, distantes da sala de aula. A escola deve assumir cada vez mais a tarefa de educação de seus alunos e deve para isso ter a autonomia necessária, concentrando seus esforços no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso possa ocorrer com qualidade, é preciso que os professores sejam capacitados em serviço, ou seja, é preciso que o Estado ofereça subsídios técnicos para que cada professor se torne um especialista prático em ensino-aprendizagem. Ainda que essa capacitação de início deva ser oferecida pelos órgãos centrais, é intenção do Estado que as escolas cada vez mais se responsabilizem por esta tarefa. À medida que a autonomia da escola cresce, deve crescer também a participação da comunidade em sua gestão. Não só são incentivadas as parcerias da escola com a comunidade como também o são com a iniciativa privada e com entidades ou ONGs locais. É preciso que cada comunidade seja comunicada do desempenho da escola de sua região. E para garantir um certo padrão de qualidade e direcionar eventuais intervenções, são criados sistemas centralizados de avaliação e coleta de dados, transformando os órgãos centrais de gestores em avaliadores e controladores.

Como se vê, a educação pública torna-se mais uma vez, nesse período de nossa história, um elemento muito valorizado pelas classes dominantes. Florestan Fernandes, já no final de 1992, falava até de uma certa mistificação em relação à educação: “As elites das classes dominantes descobriram que só a educação salva o Brasil. Empresários, políti-

cos e até os agentes mais gananciosos da mercantilização do ensino apreçoam sua descoberta: o segredo da privatização, da modernização e da ‘retomada do desenvolvimento’ está na educação” (Fernandes, 1992, p. 12). Há uma maior preocupação com a educação das massas, preocupação esta que assume ares populistas de redenção para a estagnação econômica e social que o país atravessa e que se arvora como capaz de construir a verdadeira democracia brasileira.<sup>3</sup> Tomando como meta primordial o investimento em educação (estamos na “década da educação ...”), o Estado promete combater arduamente o desemprego adequando todos os trabalhadores, e futuros trabalhadores, às novas condições exigidas pelo mercado de trabalho e além disso compromete-se a formar verdadeiros cidadãos. “Não se quer mais a acefalia do povo. Almeja-se associar educação, cultura e cidadania – o sonho vem de cima ...” (Fernandes, 1992, p. 12).

### ***Crítica ao discurso da mudança redentora***

Já é de se suspeitar, pela história do desenvolvimento das sociedades capitalistas, que esta preocupação declarada, e muito cuidadosamente declarada, com a educação brasileira encerra intenções e tendências que em muito ultrapassam os limites do dito, do imediato, do discurso oficial exemplificado na primeira parte deste artigo. Se quisermos buscar um sentido mais abrangente para as reformas educacionais que estamos presenciando, temos que perseguir o que está por trás de tal discurso, em suas entrelinhas, ou como muito bem observou Chauí (1980), em suas lacunas, neste não-dito a partir do qual o discurso camufla suas reais determinações históricas e assim se sustenta.

Antes de tudo, devemos partir do seguinte ponto: está em andamento um rearranjo do sistema capitalista de produção e é a partir deste

---

3 Características não inéditas na história da educação brasileira.

rearranjo que se faz necessária, para a continuidade da função reprodutora da escola, uma reformulação do sistema educacional.

Segundo Cardoso de Mello (1997), a reestruturação capitalista que estamos vivendo engloba o Centro e a Periferia. Com Centro, o autor define os países que exercem o controle em três níveis: o do processo de inovação tecnológica, o que concerne à moeda e à finança internacionalizada (decorrência do poder industrial) e finalmente o do poder político-militar. A Periferia, enquanto produto da relação de subordinação que a expansão do Centro engendrou, é definida não em função da exportação de matérias-primas e produção de alimentos - esta seria apenas uma forma específica de subordinação - mas sim por três elementos: sistema produtivo dependente, instabilidade monetária e financeira externa e subordinação político-militar. A reestruturação capitalista de que falávamos tem se traduzido num movimento no Centro de maior concentração do progresso tecnológico, do domínio da moeda e do poderio militar. Na Periferia, há a intensa campanha fomentada pelos países do Centro para que se abram os mercados internos à livre concorrência e à aplicação de capitais produtivos e especulativos. Reassumindo um papel já bem conhecido por nós, a Periferia é utilizada pelas grandes empresas do Centro para reinvestirem seus capitais, “aproveitando-se da mão de obra barata e da competição desenfreada que travam entre si os próprios países para atrair as multinacionais” (Mello, 1997, p. 21). O autor se refere a um *resurgimento* dessa função francamente subordinada da Periferia pois considera que após o período imediato pós guerra houve uma certa “domesticação” do capitalismo pela sociedade. Esta domesticação se deu através da criação de mecanismos de proteção contra a selvageria do capital, ou seja, os chamados Welfare States, ou Estados de Bem Estar Social. Ainda que na Periferia os Welfare States tenham permanecido muito mais como ensaios do que realizações de fato, é possível falarmos de uma certa contenção da selvageria do capital nesse período. Entretanto, nos dias atuais a concepção de um Estado com poderes de zelar por condições básicas de sobrevivência e dignidade humanas - ao invés de entregá-las à regulação pelo livre-mercado - sofre abertamente o intenso ataque das

novas políticas econômicas. Agora o Estado deve ser mínimo, na verdade do tamanho suficiente para possibilitar a reprodução do capital através da livre-concorrência. É o que Cardoso de Mello chama de “vingança do capitalismo contra a sociedade” (Mello, 1997, p. 23). O que antes era dever do Estado, como o oferecimento de saúde, educação, previdência social etc., torna-se bem a ser negociado no livre-mercado, ou seja, passa a ser objeto de consumo. Esse recuo da política em relação à economia, aliado ao desemprego estrutural, acaba por acirrar ainda mais as desigualdades e o *apartheid* social.

Sobre o desemprego estrutural, tal como hoje se apresenta, há que se apontar que ele é decorrência do desenvolvimento das relações entre capital e trabalho e de relações entre capitais (Oliveira, 1996). A reestruturação capitalista atual vem para suprir a crise de um velho modelo de produção e acumulação de capitais: o modelo taylor-fordista, caracterizado pela produção em massa de produtos estandarizados. Com a crise deste modelo, a demanda dirigiu-se a produtos diferenciados e com maior qualidade. Portanto, não mais interessam longas linhas de produção, nem trabalho especializado e fragmentado. As linhas agora devem ser flexíveis o suficiente para produzirem mais de um produto, de acordo com as variações e exigências do mercado. Os trabalhadores devem ter formação geral, ser flexíveis o suficiente para assumirem diferentes funções de acordo com as conjunturas do mercado. Bem, mas aí se insere a questão inerente a todo processo capitalista de produção: como aumentar o lucro? Já não estamos tratando de produção em larga escala, em que o lucro era dilatado com o aumento da produtividade. Esse aumento se dava através do estímulo à intensificação do ritmo de trabalho: quanto mais rápido trabalha o operário, maior a quantidade de produtos que consegue produzir. Como seu salário continua o mesmo, o capitalista aumenta então seu lucro. Porém, agora não se precisa mais de números assombrosos de produção, não se precisa mais de estoques. A produção deve seguir à risca o ritmo do consumo; “por trás dos estoques há um excesso de pessoal” (id., *ibid.*, p. 75). Surgem então as fábricas mínimas, com pessoal mínimo. Quanto menos pessoas forem empregadas na linha de produção, maior a

lucratividade. Surgem as formas de aproveitamento máximo da mão-de-obra através da organização racional das linhas de produção, de uma política de recursos humanos que recrute trabalhadores capazes de se adequarem à nova organização, de um gerenciamento de pessoal que estimule capacidades individuais que aumentem a qualidade do produto e que contorne os atributos humanos capazes de influenciar negativamente a produção (como, por exemplo, a instabilidade emocional). As empresas deflagram verdadeira guerra para possuírem tecnologia que dispense maior quantidade de mão-de-obra, barateando assim seus produtos e dando um passo à frente na luta concorrencial. O emprego acaba por ser desvalorizado, criando-se enormes contingentes de desempregados e subempregados; os sindicatos perdem seu poder de negociação. É impossível deixarmos de perceber a antinomia entre os que detêm o capital e, conseqüentemente, os meios de produção material, e os que vendem sua força de trabalho. Enquanto o discurso ideológico afirma que não há mais grandes “bipolaridades excludentes,” reduzindo os conflitos sociais a meras expressões das diferenças numa sociedade complexa, continuamos a assistir de um lado a crescente concentração de riquezas e sofisticação do poder material e simbólico e, de outro, a generalização da miséria. Se antes costumeiramente denunciávamos a coisificação dos homens como marca do processo de produção capitalista, hoje nos assombramos com o descarte desses homens-objeto, com o crescente número de marginalizados.

Internacionalização do capital, privatização desenfreada, desmonte dos Estados de Bem Estar, Estado mínimo, submissão às leis de funcionamento do livre mercado, reorganização das formas de produção, desemprego estrutural, tudo isso configura o que Gentili (1995) chama de “desordem neoliberal.” Fato curioso, a palavra neoliberalismo, apesar de definir um conjunto de práticas políticas, econômicas e ideológicas atuais e muito discutidas por vários autores, não chega sequer a constar no “Dicionário de Política” de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1988), cuja 1ª edição é de 1983. Uma das razões para a falta desse verbete no referido dicionário pode ser a atualidade desse termo como conceito, não como prática. Na realidade, não se tratam de novas formas econômicas ou polí-

ticas diferentes daquelas já bem conhecidas de que o capitalismo dispõe. Sempre atravessando crises, o capitalismo encontra dentro de sua própria estrutura, ou seja, sem questionar seu modo de produção, nova morfologia para prosseguir relativamente estável até a próxima crise. O neoliberalismo vem para socorrer essa última crise do capitalismo, para dar resposta à crise do fordismo. Isso força uma certa reestruturação do capitalismo “em um sentido global e conseqüente imposição de uma nova estrutura hegemônica político-ideológica, compatível com o ciclo que se inicia.” (Gentili, 1995, p.231). Estabelecendo políticas que legitimem e dêem sustentação para suas ações e destruindo velhas concepções que se tinha a respeito de democracia e direito, o neoliberalismo ataca por dois lados: político-econômico e ideológico.

Para os fins deste artigo, mais nos interessa o plano ideológico, a nova ordem cultural que se cria ao mesmo tempo como produto e requisito da e para a “nova” ordem político-econômica.

A respeito da grande preocupação que o Estado tem demonstrado pela educação, proclamando os investimentos para assegurar educação de qualidade a todos, cumpre questionarmos que tipo de qualidade é esta. Qualidade para quem? De que criatividade, iniciativa, flexibilidade está se falando? É evidente que a função de educação que está em jogo é uma função reprodutora, ou seja, a escola se oferece como meio de qualificação para o mercado de trabalho, tal como ele vem se transformando, e de adequação à “nova” ordem social. Há a subordinação clara da escola ao modelo econômico vigente e a qualidade do ensino se traduz então em zelar pela qualidade da produção. É preciso que a educação forneça os trabalhadores adequados às novas exigências da produção. O mercado de trabalho não necessita mais de trabalhadores especializados e que realizem fragmentariamente seu trabalho sem perceberem a relação de suas atividades com o produto acabado. Os cursos profissionalizantes estão portanto em baixa. As máquinas agora realizam o trabalho dos técnicos e as atividades humanas se voltam para a supervisão da produtividade das máquinas, para a avaliação e solução de problemas. São valorizados atributos como compreensão geral de texto – o suficiente para ler os manuais

de manutenção das máquinas – e o trabalho em equipe para encontrar novas e criativas formas de incrementar a produção e aumentar ainda mais o lucro das empresas. A ênfase numa educação não especializada, generalista, básica, se evidencia nos esforços do Estado para universalizar o ensino fundamental. Não serão precisos mais do que oito anos – talvez nove – para a escola formar o trabalhador de que o sistema de produção necessita. Para assegurar os investimentos no ensino fundamental, o artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias prevê a formação de um fundo, que por força da lei 9424/96 se regulamenta com o nome de FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), canalizando recursos para o ensino de 1ª a 8ª séries. Apesar da Constituição prever em seu artigo 208 (inciso II) a progressiva universalização do ensino médio, este não é de maneira alguma contemplado com os investimentos do FUNDEF. Tampouco são contemplados os programas de educação para jovens e adultos, ou seja, de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, apesar do inciso I do mesmo artigo 208 garantir esse direito. O fato é que a produção não necessita de tantos trabalhadores; os que conseguirem cursar a escola em “tempo regulamentar” já excedem as necessidades das empresas. E também não são precisos trabalhadores mais esclarecidos, basta que tenham apenas cursado o ensino fundamental. “As portas se abrem no ensino fundamental (fomentando o agravamento invisível da ‘evasão escolar’), para se fecharem sem tréguas no ensino médio e superior” (Fernandes, 1992, p. 7). Assim, apesar de constar na Constituição como objetivo do Estado a extensão do ensino médio *gratuito*, assistimos à proliferação do ensino médio privado. Reproduzem-se os cursos supletivos noturnos, que por um preço acessível prometem melhores chances de empregabilidade.

A gestão democrática da educação, proferida claramente pelo artigo 206 da Constituição Federal como um dos norteadores da educação nacional, é expressamente atropelada pelas manobras governistas. Foi assim na elaboração da LDB. No mesmo mês em que os elogios à nova lei eram publicados na revista “Nova Escola,” como sendo esta uma lei de-

mocrática e moderna, a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) esclarecia que “a tramitação da LDB deu-se numa conjuntura extremamente adversa para o movimento social e sindical e expressa a correlação de forças no Congresso Nacional, onde os setores populares e democráticos são minoritários” (APEOESP, 1997, p. 1). Assim que a Constituição de 1988 foi promulgada, setores da sociedade civil ligados à educação se reuniram para elaborar uma proposta de lei para a educação. Foi formado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que se desdobrou em fóruns estaduais e municipais, para intervir no processo de elaboração da LDB. Como resultado desse processo, conseguiu-se a aprovação na Câmara dos Deputados de um projeto de lei que sintetizava as propostas sustentadas pelos diversos setores sociais e pelo governo. Este projeto de lei, construído de forma democrática e já produto das negociações entre a sociedade civil organizada e o Estado, foi atropelado por um projeto de lei elaborado no Senado, de maneira centralizada, redigido pelo então senador Darcy Ribeiro e ignorando assim todo o processo de discussões e negociações precedentes. Restou ao Fórum lutar por alterar algumas das propostas apresentadas pelo projeto do senador. Tais esforços porém não conseguiram retirar desse projeto a velha fórmula utilizada na administração pública desde os tempos da ditadura militar: centralização das decisões e das avaliações, descentralização das ações, refletindo a estrutural cisão entre planejamento e execução, ou, no fundo, entre trabalho intelectual e trabalho braçal. O projeto que tramitava na Câmara previa a participação da sociedade civil em todos os âmbitos da administração escolar, a LDB prevê esta participação apenas no fim do sistema, ou seja, na comunidade escolar (conselhos escolares e associações de pais e mestres). Isso nos remete ao lugar que é reservado ao papel “ativo” da sociedade civil na escola pública: realmente, talvez não se queiram mais alunos passivos nos bancos escolares. Agora é necessário que eles saibam muito bem executar e que se movam com grande autonomia no âmbito que lhes cabe, e *apenas* neste.

É de particular interesse o apelo que o Deputado Florestan Fernandes dirige aos governistas na sessão de 21/01/93 da Câmara dos Deputa-

dos. Ele se refere à educação básica de jovens e adultos trabalhadores, aos pequenos benefícios que eram previstos pelo projeto de LDB da Câmara - como, por exemplo, o estudante ter a oportunidade de sair do trabalho duas horas antes, caso necessário, para estudar em casa - benefícios estes que estavam sendo suprimidos da lei. Florestan declara: “Enquanto retoricamente se diz que é na educação que o Brasil encontrará os meios de superar o subdesenvolvimento, na prática se procura cortar as perspectivas reais para que esse desiderato se concretize” (Fernandes, 1993, p. 27).

Idéias como descentralização, gestão democrática e educação para a cidadania sempre foram defendidas por todos que buscavam, na oposição ao governo, uma educação que fosse capaz de impulsionar um projeto de mudanças estruturais profundas para a sociedade brasileira. Eis que agora estas idéias passam a fazer parte do projeto que o próprio governo apresenta como diretrizes para a educação pública. Estaríamos então diante de um governo revolucionário? Decididamente não. Também seríamos ingênuos se afirmássemos então que tais idéias, defendidas pelo governo, não seriam outra coisa senão tentativas de nos enganar, como se nos promettessem algumas coisas somente para nos calar ou para conseguir alguns votos a mais na próxima campanha eleitoral. Não, tais idéias defendidas pelo Estado não são falsas nem podem ser consideradas apenas como “políticas de fachada.” Estamos diante das vigas-mestras que compõem o discurso ideológico em educação, assimiladas do discurso de esquerda e passadas em revista pela reestruturação neoliberal.

Segundo Chauí (1984), um discurso ideológico é estruturado de acordo com dois mecanismos básicos: a inversão e a abstração. Com inversão quer-se dizer que o que é consequência é tomado pelo discurso ideológico como causa, o que é instituído é tomado como instituinte. Exemplo: a ineficiência do Estado é tomada como o grande motivo para que se descentralize cada vez mais suas ações em educação. Daí a afirmação de que quanto menos instâncias houver entre o que é decidido ao nível da União e o que é exercido na sala de aula, maior a agilidade e eficiência da instituição escolar. Este raciocínio de descentralização, que tem como motivo a ineficiência do Estado para administrar os serviços

públicos, tem como conclusão implícita a transferência da responsabilidade de oferecimento desses serviços para o eficiente setor privado. Não é sem motivo que a idéia da descentralização vem acompanhada no discurso oficial de uma maior participação da sociedade civil na gestão escolar. Não se pode dizer que o Estado não tem sido ineficiente ao administrar os serviços públicos. Mas isso não é a causa de um abrangente programa de privatização. A ineficiência do Estado é efeito, e não causa, de uma política de mercantilização geral, de crescimento do mercado livre que, por pressão do capital, passa cada vez mais a ocupar o lugar antes ocupado pelo universo dos bens coletivos.

Outro exemplo de inversão é a idéia de que uma reforma educacional seria capaz de proporcionar o desenvolvimento econômico do país e o acesso ao mundo do emprego, ambos pela capacidade que a escola teria de qualificar adequadamente a mão-de-obra. Está implícita nesta afirmação a idéia de que o subdesenvolvimento do país é conseqüência de uma educação atrasada e ineficiente. Entretanto, todos sabemos que a situação deplorável em que se encontra a educação pública brasileira não é causa de subdesenvolvimento mas sim conseqüência do descaso de um sistema político que há décadas não tem necessidade econômica de investir apropriadamente em educação.<sup>4</sup>

O sistema escolar necessita urgentemente recuperar o tempo em que produziu multirrepetentes assustadoramente. “Como atrair capitais estrangeiros se não se oferecem as condições necessárias à disputa concorrencial?” (Oliveira, 1996, p. 68). Daí vêm as medidas de correção de fluxo. É imprescindível que nos perguntemos: essas medidas estão recuperando esses alunos? Estão produzindo os trabalhadores ou cidadãos

---

4 A premissa básica do idealismo, de acordo com a qual o espírito precede as condições materiais, é o substrato da inversão. Ao contrário, são as condições materiais de exclusão, historicamente determinadas pela evolução do capitalismo, que produzem um povo “deseducado.” O processo de abstração também se dá a partir dessa premissa básica do idealismo: é a preponderância do reino das idéias, descoladas de seu contexto sócio-histórico, mitificadas, naturalizadas.

que a “sociedade do terceiro milênio” requisita? Nesse ponto queremos convidar o leitor a verificar como essas medidas funcionam na prática, de preferência numa escola de periferia: a recuperação paralela praticamente não existe, o projeto reforço mal foi incorporado ao cotidiano escolar e não consegue atender toda a demanda, as recuperações de fim de ano são meras reaplicações de provas e o projeto verão concentra em salas lotadas alunos de várias escolas com um professor desconhecido. Além disso, todas elas repetem os mesmos erros pedagógicos. O que acaba acontecendo é que uma vez cumpridas todas essas etapas de burocratização do trabalho pedagógico (Patto, 1996), o aluno é declarado aprovado. A aprendizagem é deixada de lado; acaba-se com a repetência por decreto. Não seria essa uma contradição? A escola diz querer formar o trabalhador e cidadão para o próximo milênio e possibilita esse engodo de aprendizagem? Não, não há contradição. A escola continua desempenhando sua velha função em nossa sociedade: produzir desigualdades e atribuí-las aos indivíduos. O aluno, apesar de formado, tem consciência de estar mal preparado para enfrentar a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho. Ele, talvez mais do que ninguém, percebe o engodo dessa educação burocratizada. Entretanto não tem clara consciência de que não é a ele que se deve atribuir a falta de competitividade para ocupar um bom cargo, é ao próprio mercado de trabalho, que diariamente exclui um grande contingente de trabalhadores. Ao invés de afirmarmos então, junto com o discurso oficial, que a educação possibilita a entrada no mundo do trabalho, devemos afirmar que o mercado de trabalho cada vez mais exige uma educação que produza indivíduos preparados para serem excluídos.

Dissemos acima que o discurso ideológico se caracteriza pela inversão e pela abstração. Tratemos um pouco desta última agora. “Abstração é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida” (Chauí, 1984, p. 104). Os fatos sociais aparecem então como que naturais: exemplo atual desse processo é a globa-

lização, veiculada como desenvolvimento natural da sociedade humana; como inevitável e independente da própria ação dos homens. Para os nossos fins, interessa relacionar cada uma dessas idéias do discurso oficial que nos parecem estranhas - descentralização, gestão democrática e educação para a cidadania - com o momento político-econômico que estamos vivendo de rearranjo do modo capitalista de produção.

A descentralização, como já observado neste texto, tem como principal motivo a declarada ineficiência do Estado para gerenciar a educação pública. Há que se levar em consideração que a própria estrutura estatal montada para oferecer esse serviço, assim como para oferecer qualquer serviço de bem-estar social, foi construída e consolidou-se no Brasil entre os anos 30 e a década de 70 e foi marcada historicamente por extrema centralização política e financeira pelo nível federal dos governos; fragmentação institucional; exclusão da participação da sociedade civil nos processos decisórios; princípio do autofinanciamento social; princípio da privatização e uso clientelístico da máquina social. (Draibe, 1990). Destas características, presentes histórica e estrategicamente na estrutura do ensaio de Welfare State brasileiro, muitas ainda continuarão vigentes, outras se acentuarão. Não nos iludamos: a descentralização pregada atualmente não é de modo algum uma descentralização que represente maior poder decisório da sociedade civil sobre os rumos da educação brasileira. Descentralizam-se as ações administrativas e o controle de algumas verbas - por força das políticas de privatização - não se descentralizam as atividades de planejamento.

Não é difícil percebermos que em certas áreas estratégicas a centralização continua ativa como sempre. O currículo, por exemplo, que está sendo reformulado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Mínimos): como se pode assegurar que as escolas tenham autonomia pedagógica para se adequarem às necessidades da comunidade a que servem se há um documento nacional de homogeneização de currículo? Poder-se-ia contra-argumentar que os PCNs traduzem padrões *mínimos* de qualidade para o território nacional. Realmente, o artigo 210 da Constituição Federal prevê a elaboração de “conteúdos mínimos” para o ensino fundamen-

tal, “mas a lei n.º 9131, que criou o Conselho Nacional de Educação, ampliou a expressão constitucional para ‘diretrizes curriculares’ a serem propostas pelo MEC. Nessa alteração, que aumenta o poder central, há uma evidente diminuição do grau de autonomia de Estados e Municípios” (Azanha, s.d., p. 12). Além disso, nesse mesmo artigo Azanha nos chama a atenção para a adoção que os PCNs fazem de uma particular concepção pedagógica, a concepção construtivista, ferindo assim o princípio constitucional (art. 206) de “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.” Referindo-se implicitamente à estrutura autoritária da instituição escolar, que deixa suas marcas em qualquer atividade ou discurso que por ela percorra, Azanha (s.d.) ainda afirma:

... sem atentar para a exigência constitucional de pluralismo, corre-se sempre o risco de que a proposta dos PCN possa na prática, nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído. (p. 11)

Sobre a discussão e adequação de métodos e conteúdos ao contexto escolar cotidiano, podemos nos perguntar se a realidade atual da formação docente em geral permite o exercício de uma autonomia pedagógica efetiva (afinal de contas os docentes foram formados por esse mesmo sistema educacional). Ademais, como haver condições de alguma autonomia pedagógica se há, pairando soberano e onisciente, um sistema nacional de avaliação (SAEB) que, sob pena de não repasse de verbas, não verificará outra coisa senão o cumprimento do currículo imposto? A utilização da avaliação como instrumento de poder se apresenta historicamente em todos os níveis do sistema. Ela permanece pontual, vertical e punitiva: sua função é detectar culpados. Ainda assim os documentos oficiais pregam uma avaliação contínua, processual, compreensiva e direcionadora de mudanças, como se o SAEB não fosse um de seus maiores contra-exemplos.

O que se centraliza cada vez mais, na realidade, é o controle das idéias, do que se deve pensar nas salas de aula e de como se deve minis-

trar essas aulas – apesar do declarado “respeito às diversidades culturais.” O Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC (Brasil, 1998),<sup>5</sup> em sua parte dedicada à educação tecnológica e formação profissional, deixa bem claro qual o papel assumido pelas novas tecnologias de informação na educação brasileira. O ensino a distância é colocado como a panacéia que irá resolver o problema das desigualdades num país continental. Cada escola no país tem recebido um “kit-comunicação”: uma antena parabólica, um vídeo cassete e uma televisão. O governo controlará a produção de programas educativos que serão utilizados em todos os níveis de ensino, da pré-escola ao ensino superior, na formação de alunos e professores, na educação presencial (como ilustradores de aulas nas escolas) e não-presencial (educação à distância). O computador na escola é visto como um simples transmissor de informações, do modo supostamente mais interessante e eficaz possível, e não como um elemento de intensificação de interatividade ou de estímulo à criatividade e produção cultural do aluno.<sup>6</sup> A centralização e homogeneização do que deve ser pensado dentro das escolas se alia às novas tecnologias para incutir na mentalidade de educadores, alunos e sociedade civil em geral que a salvação da educação pública é uma questão técnica. Qualquer discussão educacional que leve em consideração aspectos políticos é curiosamente taxada de “ideológica ...”

Descentralizadas são as ações administrativas menores e o fazer pedagógico, não o poder de decidir. No fundo, o que se tenta realizar é

---

5 Diga-se de passagem que, a exemplo do que aconteceu com a LDB, esse Plano, apesar de se arvorar como sendo produto de um processo democrático em que teriam sido consultadas diversas entidades ligadas à educação, ele tanto não representa consenso ou, ao menos, síntese de negociações, que foi consolidado no “II Congresso Nacional da Educação (CONED),” em 9 de novembro de 1997, antes da consolidação do Plano do MEC, um *outro plano*: o “Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira.”

6 Estes últimos papéis assumidos pelo computador na escola podem ser observados nas escolas particulares que são pioneiras no uso da informática na educação. Há claramente a formação de dois tipos indivíduos: os que vão dirigir e os que vão ser dirigidos.

uma transferência progressiva das responsabilidades estatais pela educação para a sociedade civil. Essa estratégia de transferência de responsabilidades é uma transposição (ou mais uma delas) de um preceito dos programas de Qualidade Total da fábrica para dentro da escola: “Assistimos a uma tendência de adoção de formas descentralizadas de administração, uma tentativa de auto-responsabilização do trabalhador pelas questões concernentes ao seu trabalho” (Oliveira, 1996, p. 75). É o que chegou aos nossos ouvidos ocidentais como sendo este um “costume” japonês em que o operário decididamente “vestia a camisa da empresa.” Em consonância com as políticas neoliberais, cabe ao Estado permanecer apenas com as funções de avaliação e controle, a fim de que se assegure o papel social da escola, ou seja, o de legitimar a ordem social vigente. De resto, no que diz respeito à gerência da educação – o termo administrativo não é por acaso –, que fique cada vez mais a cargo da sociedade, o que quer dizer ficar a cargo dos investidores privados e do “equilíbrio natural que somente o mercado livre é capaz de oferecer.”

É sob este viés que devemos entender o incentivo governamental à tal gestão democrática dentro das escolas. A ordem é responsabilizar a própria comunidade pela educação de seus filhos. Historicamente mantida à margem das decisões sobre os rumos educacionais da sociedade, a comunidade, sem preparo algum, é agora objeto de articulações políticas e manobras mercantis, não obstante sua ilusão de estar efetivamente participando dos processos decisórios. É esta comunidade que deve saber como a unidade escolar se organiza, tomar decisões sobre a contratação do professor x ou y, arrecadar fundos extras para contratação de segurança escolar particular etc. Daí para a adoção dos “vales educação,” ou *vouchers*,<sup>7</sup> seria apenas um passo.

---

7 A respeito dos vales-educação consultar os artigos de Dale (1995) “O marketing do mercado educacional e a polarização da educação” e de Ball (1995) “Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe.”

A educação para a cidadania, também tão proferida como uma das exigências para o próximo milênio, vem no mesmo rastro de raciocínio utilizado pelas políticas de descentralização. É importante notarmos que o mesmo jornalzinho que propagandeava a reorganização curricular (São Paulo, 1998a) mostrava em seus elucidativos quadros a constante diminuição das aulas de História e Geografia. Como imaginarmos uma educação para a cidadania que diminui a importância dessas disciplinas tão fundamentais para o entendimento dos processos sociais? Essa visão despolitizada de cidadania propagada pelo Estado é o que Mello (1995) defende: a cidadania como valor cognitivo. Esta é outra abstração que tenta ocultar as condições políticas através das quais os conflitos sociais são engendrados. Como é impossível ignorar a existência desses conflitos, a intenção é atribuí-los a um caráter “heterogêneo e complexo” de nossa sociedade. Tomando o conflito como indesejado - e não como expressão das relações antagônicas de classe - resta à “educação do terceiro milênio” proporcionar a seus alunos condições intelectuais de eliminá-lo. Na realidade o que interessa ao poder estatal, representante dos interesses neoliberais, é que cada vez mais os conflitos, inevitáveis, sejam tratados localmente, como conflitos entre a comunidade, na maioria das vezes representada por associações e Ongs, e o poder local. Daí a importância da preparação para a cidadania: é o meio utilizado pelo Estado para estabelecer as regras da negociação de conflitos reduzidos a uma dimensão pontual. Assim, os conflitos sociais são atribuídos a certas incompatibilidades de interesses, negociáveis, e não às contradições inerentes ao sistema. No fundo, é um mecanismo de que o Estado se vale para ceder (o mínimo possível e necessário) e organizar, de acordo com procedimentos legais, ali onde há maiores reivindicações das classes populares; isso para não haver questionamentos mais abrangentes. Dividir para melhor dominar, ceder para não ocasionar ruptura. Politicamente, com o crescimento do poder do mercado enquanto regulador de toda vida social, se enfraquece a noção de bem público e torna-se cada vez mais oculta a organização estrutural das relações de poder e de produção de riquezas. Não há estrutura político-econômica aparente; ela se dissolve no varejo das rela-

ções econômicas, dos contratos de compra e venda entre “iguais.” Os conflitos pelo desrespeito dos direitos sociais conquistados pelas minorias, cada vez mais tratadas como minorias, são isolados, particularizados, progressivamente deixando, com o estabelecimento de Estado mínimo, de ser objeto do direito público e passando a constar nos códigos de direito civil e do consumidor. Na realidade, serão as majorias fragmentadas lutando contra o poder do mercado por condições menos desiguais e o Estado, como simples mediador, indicando quais serão as regras jurídicas a serem seguidas na peleja e observando seu cumprimento. O desobedecimento dessas “regras de cidadania” pode transformar mais uma vez a questão social em caso de polícia.

### *Considerações finais*

O discurso redentor da educação, reproduzido na primeira parte deste texto, traz em si as marcas da racionalidade científica que responde ao pragmatismo requerido pelas classes dominadas para conseguirem sobreviver. Elevando ao máximo os valores da meritocracia, a escola é declarada como o meio a partir do qual a criança pobre poderá se “instrumentalizar” (marca da educação tecnocrática) para ser um adulto bem sucedido no mercado de trabalho e, portanto, na sociedade do próximo milênio. Para tanto, acompanhando essa visão futurista de sociedade, o aluno deve apreender também as novas condutas que regularão a vida em grupo, que mediarão conflitos inexoráveis numa sociedade heterogênea e que lhe proporcionarão o *modus operandi* para a defesa de seus direitos de cidadão. A escola, por sua vez, é equipada com novas tecnologias de informação para assegurar o acompanhamento de um mundo que se move na velocidade estonteante dos elétrons a percorrerem os *chips*. As últimas novidades em administração são transplantadas para o ambiente escolar, otimizando assim a produção de mentes prontas para os desafios da modernidade. Sólidas e conceituadas metodologias de ensino são adotadas pela escola pública, consistentemente baseadas nas mais recen-

tes pesquisas psicológicas e suprindo definitivamente a falta de compreensão que se tinha dos processos internos de aprendizagem. Estaria assim resolvido o problema da educação, que seria de ordem técnica...

Ainda que sejamos capazes de perceber a sutileza desse discurso, que consegue aliar uma roupagem democrática a um projeto de escola que a coloca claramente submissa às leis do livre (e selvagem) mercado, ainda que sejamos obrigados a admitir a competência desse discurso, não devemos supô-lo como um bloco homogêneo, que supostamente retira sua força de sua coerência interna e que assim se torna avassalador, desintegrando qualquer elaboração de um discurso crítico que desemboque em resistência efetiva ao projeto neoliberal.

Nem tudo está perdido. Primeiro porque o discurso ideológico não é tão homogêneo quanto quer se fazer passar. No interior de sua construção estão costurados fragmentos provenientes de vários setores sociais. Tendências conflitantes, marca das interações entre os grupos que detêm o poder político e econômico, se entrelaçam no fulcro do discurso ideológico, ajudando a configurar assim sua natureza contraditória. Bosi identifica entre os conflitos intergrupais no seio da cultura dominante, dois veios que os classificam: “A força do sistema faz que se encontrem, na rede dos discursos oficiais, o veio tecnocrático e o veio democratizante do projeto nacional” (1983, p. 137). Tais contradições internas se perdem porém na tecitura do discurso que se elabora para a massificação, que em sua superfície aparece como uno e inexorável. Entretanto, não podemos nos deixar enganar pelo fenômeno que é uma das funções primordiais do discurso ideológico: parecer unitário, tal como a representação de sociedade que quer incutir. Admitir a sociedade enquanto dividida em classes com interesses contraditórios seria colocar em evidência a instrumentalização do Estado pelos interesses das classes dominantes (Chauí, 1997).

A heterogeneidade do discurso ideológico não provém apenas de interesses conflitantes dentro das classes dominantes, mas também dos conflitos de interesses entre as classes dominantes e as dominadas. A in-

teração entre opressores e oprimidos também compõe a tecitura do discurso ideológico. Bosi denuncia uma certa “facilidade de assimilação retórica” que o discurso neocapitalista teria com sua “prática de incorporar ao discurso oficial o jargão da cultura crítica” (1983, p. 151). Navarro (1993), mais otimista, nos chama a atenção para o papel ativo das classes operárias na formação dos Estados de Bem Estar e sua determinante participação nas definições dos rumos históricos, provenientes das contradições capital-trabalho, que a sociedade acaba por tomar. De qualquer modo, a ideologia não é um bloco monolítico articulado meticolosa e maquiavelicamente por um conjunto de mentes perversas. Ela é um conjunto de discursos, resultantes das interações entre os conflituosos interesses dos grupos e tendências que compõem as classes, que, apesar de sua função reprodutora, traz a marca da historicidade dessas interações, tornando-se assim um conceito que abarca no movimento interno de seus significantes a dinamicidade que caracteriza o próprio movimento histórico.<sup>8</sup>

Além da heterogeneidade do discurso oficial, e ainda a favor do ‘nem tudo está perdido’, é importante que observemos que do discurso oficial sobre as transformações educacionais à sua realização há uma distância considerável. Essa distância é representada pelas instâncias pelas quais uma lei, resolução ou deliberação deve passar até chegar ao cotidiano escolar. Depois de formulada pelos órgãos planejadores, cada iniciativa de mudança percorre todos os trâmites que a organização burocrática impõe. Nesse circuito se transforma, vai se transmitindo anexada a relações de poder e opressão - construídas historicamente -, se

---

8 Se assim podemos considerar, é decorrência inevitável que alguns fragmentos do discurso da mudança redentora, objeto de nossa crítica, refletem idéias em essência revolucionárias. Creio que a “nova” concepção de avaliação que se quer incutir pode ser um exemplo: não deixa de ser notável a redefinição de objeto - do aluno para a relação pedagógica e de função de punitiva impeditiva para instrumento de revisão de métodos - que se tenta incorporar a esta prática cotidiana. Entretanto, o teor quase copernicano dessa idéia de avaliação é apenas um vetor a concorrer com vários outros; o que realmente importa é o que, ao final, se faz dele ...

contamina com a qualidade das interações entre sujeitos e grupos dentro da estrutura institucional e termina por configurar uma prática confusa, síntese de relações contraditórias. Ora, qualquer olhar mais próximo dos corredores de uma escola pública de periferia pode comprovar o frequente fracasso em que geralmente se transforma qualquer tentativa de mudança significativa da prática escolar. Não devíamos nos surpreender se observássemos uma sala ambiente jogada às traças, com os poucos materiais pedagógicos enviados pelo Estado estragados, em desuso ou trancados em armários; ou então se comprovássemos que o professor-coordenador-pedagógico, suposto agente de mudanças pedagógicas, realiza apenas trabalhos burocrático-administrativos ou funciona como instância disciplinadora. Por mais que se aparentem coerentes e ideologicamente sofisticadas, todas as mudanças encontram pela frente um obstáculo que forçosamente não passa despercebido: a própria organização institucional ou, em suma, os agentes institucionais e seu público; as pessoas, enfim. Coloca-se então uma importante questão: até que ponto podemos dizer que essas pessoas resistem? O quanto podemos considerá-las como persistentes obstáculos, ainda que não conscientes, à consolidação do projeto neoliberal para a educação? Ou será esta apenas uma característica da instituição, que resiste indiferentemente a tudo o que é novo? Somente o acompanhamento sistemático do cotidiano escolar poderia oferecer respostas consistentes a esta questões.

No nível macrossocial, o que estamos assistindo pode ser caracterizado como um avanço dos domínios da economia sobre o campo da política. Essa “ditadura econômica,” constituída pela mercantilização intensa e crescente das relações sociais, da qual a relação pedagógica não escapa, é a marca do avanço neoliberal. Para melhor compreendermos esse movimento, é proveitoso acompanharmos brevemente o que fala Bobbio (1997) sobre a grande dicotomia público/privado. O autor se utiliza de exemplos jurídicos para melhor conceituar os dois domínios. Deste modo, o direito privado é relacionado diretamente com o contrato: é o que regulamenta as relações interpessoais, as transações entre iguais. O domínio público não tem relação com os contratos mas com as leis: é a

mediação entre o indivíduo e o Estado, uma relação de desiguais. Daí o domínio privado ser identificado com o domínio da igualdade, enquanto o público com o da desigualdade. A separação entre os dois domínios, entretanto, não é estática: a publicização do privado e a privatização do público são processos que se intercalam e por vezes se confundem ao longo da história. O primado do privado se manifesta desde o direito romano, entendido durante muito tempo como o direito (já que o direito público nasce apenas com o aparecimento do Estado moderno). Seu declínio já aparece no feudalismo, quando o direito privado já não é suficiente para regular as relações do Estado com a igreja e súditos. Entretanto, o privado assegura seus domínios: “Um dos eventos que melhor que qualquer outro revela a persistência do primado do direito privado sobre o direito público é a resistência que o direito de propriedade opõe à ingerência do poder soberano” (Bobbio, 1997, p. 23). A concepção neoliberal de Estado potencializa o primado do privado pois é a transformação do Estado em mínimo, sendo a vida social regrada pelas relações entre os indivíduos, pela economia portanto. A economia se relaciona com o privado assim como a política com o público. O primado do público é o primado da idéia de que a importância do todo precede a das partes (idéia aristotélica retomada por Hegel): “... a totalidade tem fins não reduzíveis à soma dos fins dos membros singulares que a compõem e o bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem de suas partes ...” (Bobbio, 1997, p. 27). O primado do público é o aumento da intervenção do Estado nas relações entre iguais.

Partindo da constatação de que as regras do livre-mercado, enquanto reguladoras da vida social, só fazem acirrar as desigualdades, as resistências a este movimento liberal devem se identificar pelo resgate do avanço do domínio público sobre o privado, ou, em outras palavras, pela politização da vida social. As próprias condições aviltantes da exclusão social para a qual o neoliberalismo empurra progressivamente as massas acabam por impulsionar o revanche da esfera pública. Essa exclusão incide sobre o sentimento de dignidade humana, fortalecendo um dos lados da *consciência ambígua*. (Chauí, 1980). A vida na periferia das grandes

idades desnuda cruamente as condições injustas de uma sociedade de classes. A força desta percepção transforma-se num poderoso sentimento de indignação, que acaba por enfraquecer a outra corrente de pensamento, de que não é possível se fazer nada para mudar. Em meio à revolta caótica que se deflagra (aumento da violência urbana, do consumo de drogas etc.), ocorre o crescimento dos movimentos populares, das Ongs comprometidas com essas causas. Faz-se ouvir enfim o discurso do povo; e não o discurso sobre o povo, artifício do discurso ideológico. Esta talvez seja uma das principais características de uma real resistência ao neoliberalismo: a voz dos excluídos, implodindo a lógica lacunar do discurso ideológico.

Finalizemos com um fragmento dessa voz. Com a palavra Mano Brown, líder da banda de *rap Racionais Mc's*:

O pobre não fala, pobre cumpre a lei. O pobre não toma, ele pede, se humilha. E o rap não pede nada. O rap vai falando, falando um montão. Então, pros caras, isso aí é tipo uma revolta, uma conspiração dos pobres, dos presos, dos pretos, dos favelados. Então aí vem bronca em cima dos Racionais. Essa comunidade toda aqui, ó, não pode falar nada, eles têm que trabalhar, comer mal, ganhar mal e ficar na moral. Nós [dos Racionais MC's] somos tipo como uns representantes. "Esses caras não podem falar porque eles vão despertar mais gente, daí vai ficar fora de controle." O problema não é o Racionais, o problema é esse pessoal todo. Os presos não podem falar. Preso não tem direito de falar nada. Não sou defensor de preso, não sou defensor de criminoso, não sou a favor de estuprador, não a favor de droga, mas a maioria dos caras que estão na cadeia é preso político, mano, é cara que tá preso porque sempre foi pobre, porque não teve outra saída, tá ligado? (Kalili, 1998, p. 18)

Roman, M. D. (1999). Neoliberalism, Education Policies and Ideology: the Ilusions of Pedagogy's Neutrality as a Technique. *Psicologia USP*, 10 (2), 153-187.

**Abstract:** Education has historically assumed strategic importance to the State as the instrument to legitimate an excludent society. The understanding of the ideologic processes that go together with the

political and economical changes through which capitalism deals with its crisis, becomes invaluable for school psychologists. In the first part this article describes some of the main educational changes that we have witnessed and the motivations declared by government officials. In the second part, the article deals with the relations between the educational changes and neoliberal policies, criticizing some of its premises through the historic materialism concept of ideology.

*Index terms: Education. Public school. Educational policy. Liberalism. Ideology. Educational reform.*

## **Referências Bibliográficas**

- APEOESP, nova LDB: uma avaliação necessária. (1997, março). *Jornal da APEOESP*. Suplemento de educação.
- Azanha, J. M. P. (s.d.). *Parâmetros curriculares nacionais e a autonomia da escola*. Mimeografado.
- Ball, S. J. (1995). Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In P. Gentili (Org), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bobbio, N. (1997). *Estado, governo, sociedade: Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1988). *Dicionário de política* (11a. ed.). Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília.
- Bosi, A. (1983). Cultura brasileira. In D. T. Mendes (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Chauí, M. (1980, janeiro). Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, 5, 25-40.
- Chauí, M. (1984). *O que é ideologia* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Abril Cultural / Brasiliense.
- Chauí, M. (1997). *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez.

- Dale, R. (1995). O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In P. Gentili (Org), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Draibe, S. M. (1990, março). As políticas sociais brasileiras: Diagnósticos e perspectivas. In Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA). Instituto de Planejamento (IPLAN). *Prioridades e perspectivas de políticas públicas para a década de 90*. Brasília, DF.
- Fernandes, F. (1992). Oportunidades educacionais. Artigo para a *Folha de São Paulo*, 14/12/92. Reproduzido em *LDB: Impasses e contradições* (1993). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações.
- Gentili, P (1995). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In P. Gentili (Org), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kalili, S. (1998). Uma conversa com Mano Brown (Entrevista). *Caros Amigos*, (3). Edição Especial. Movimento hip hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo: Casa Amarela.
- Mello, G. N. (1995). *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais para o terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- Mello, J. M. C. (1997). A contra revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana: Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. In M. C. Tavares & J. L. Fiori (Orgs), *Poder e dinheiro: Uma economia política de globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Navarro, V. (1993). Produção e estado de bem-estar. O contexto político das reformas. In *Lua Nova: Cultura e política* (No. 28/29 - Estado, reformas e desenvolvimento). São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, D. A. (1996). A qualidade total na educação: critérios da economia privada na gestão da escola pública. In L. Bruno, *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas.
- O que a LDB vai mudar no ensino. (1997, março). *Escola Nova*, 44-45. Ed. Abril.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. (1998a, abril). *Escola Agora*, Ano III (17).
- São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. (1998b, outubro). *Escola Agora*, Ano III (19).



# PENSANDO COM WINNICOTT SOBRE ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**Cintia Copit Freller<sup>1</sup>**  
*Instituto de Psicologia – USP*

*Os mecanismos sociais e as práticas educativas produtoras das dificuldades escolares enfrentadas por crianças pobres no Brasil têm sido minuciosamente estudados nas últimas décadas. A partir de observações de cenas escolares e de entrevistas com professores notamos um crescente processo de “coisificação” do professor e do aluno. Quando estes estão destituídos do que lhes é mais pessoal e significativo como seu estilo, ritmo e valores, participam do ritual educativo de forma mecânica, repetitiva e submissa. Refletimos sobre o papel do psicólogo enquanto profissional que pode resgatar, reconhecer e valorizar o indivíduo humano, sua necessidade de se comunicar (ensinar e aprender) e seu potencial para isso, participando da recriação da cultura escolar de forma inovadora e singular.*

*Descritores: Interação professor-aluno. Fracasso escolar. Aprendizagem. Criatividade. Ensino público. Crianças. Winnicott, Donald W.*

## **Cena I**

**O**bservação feita em maio, numa classe de primeira série de uma escola pública, após a queixa da professora Aparecida para a psicóloga: “Muitos alunos não aprendem, são imaturos, dispersos, agitados, não

---

1 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP - CEP 05508-900. E-mail: psa@edu.usp.br

*conseguem se concentrar e fazem muita bagunça.”* Ela é considerada pela escola como uma profissional muito competente, mas sente-se desconfortável lecionando para uma classe de crianças iniciantes, não escolhida por ela.

- *Menino, pare quieto. Sente-se na cadeira e faça sua lição, como a professora mandou.*
- *Menina, guarde este material desnecessário.*
- *Menino, alinhe sua cadeira com a do colega.*
- *Menina, pare de conversar com o colega e também de perguntar o que você não entendeu para ele. Pergunte para a professora. Levante a mão e espere.*
- *Menina, você acabou de voltar do recreio. Não foi ao banheiro por que ficou brincando. Agora vai ter que esperar.*

Laura, a menina que pediu para ir ao banheiro, fez xixi na calça. Aparecida, a professora, pediu ajuda para Lucilene, outra professora de primeira série, pois não sabia o que fazer com a menina molhada. Ela não chama seus alunos pelo nome. Também pede aos seus alunos que a chamem de professora, pois é assim que ela se refere à sua pessoa.

Partimos da história dessa professora, exemplar da situação do ensino público e da política educacional no Brasil, em que a técnica e o método são privilegiados em detrimento das relações e idéias, onde o professor perdeu seu valor social e, como afirmou Kupfer (1998, p. 168), “está irremediavelmente sózinho, desarticulado, destacado de uma rede de sustentação que o remeta a uma tradição, que o prestigie e atribua significação a sua prática” O professor não representa mais nada, continua ela, e, como observamos, precisa recorrer a atitudes autoritárias e burocráticas, assim como estabelecer relações impessoais, ritualizadas e robotizadas, para fazer valer sua autoridade. Essencialmente alienado, cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica. Não pode en-

xergar seus alunos como seres humanos singulares, chamá-los pelo nome, ouvir suas necessidades, conhecer seus estilos, suas características.

Vivemos, “professores e alunos, em um mundo fragmentado, desligado do passado, das raízes, um mundo de objetos,” como assinalou Kupfer. Os professores comparecem, nos programas de “reciclagem,” como objetos descartáveis, depositários e mensageiros das novas metodologias de ensino, administradores e reprodutores acríticos das modificações curriculares e legislativas da política educacional vigente. Como analisou Alves (1984, p. 18), a produção e a função substituíram a pessoa e a identidade, com o objetivo de facilitar o gerenciamento, a medição, o controle e a racionalização. Essa *trama*, para não falar *drama*, nos motivou a escrever este texto.

O fracasso escolar no Brasil, especialmente de crianças pobres que freqüentam escolas públicas, tem sido motivo de pesquisa e discussão, há muitas décadas. Os trabalhos de Patto (1987) muito contribuíram para explicitar os processos e práticas educativas que produzem este fracasso e contextualizá-los historicamente e politicamente. Ela mostrou exemplos contundentes de como a escola pública ensina mal, desqualifica seus usuários, não acredita no potencial para aprender dos alunos e encara suas habilidades e características de forma preconceituosa. Expôs, ainda, o contexto que envolve as instituições educativas, as mazelas da política educacional brasileira, a burocracia envolvida, a desvalorização do professor, a inadequação dos cursos de formação etc.

Neste contexto, dada a gravidade e antecedentes históricos do problema, fica difícil pensar em ações que revertam a situação da educação no Brasil. Dá vontade de apagar tudo e começar novamente. Tentando ser otimista e acreditar que um trabalho miúdo e certo, aliado a outros trabalhos, de outros segmentos sociais, pode disparar modificações no panorama da educação, instaurando conflitos e desequilíbrios em seu imobilismo e estereotipia, buscaremos com Winnicott, psicanalista que estuda o homem em relação com o seu meio, acrescentar algumas idéias que contribuam para este movimento.

Como psicólogos, nossa principal contribuição para o ensino talvez seja trabalhar com o professor, especialmente construindo com ele mudanças no modo de olhar para seus alunos, para sua atuação profissional, para as famílias das classes populares. Problematizar sua prática e promover reflexões sobre os fatores que a determinam, sobre sua função social, sobre os efeitos de suas ações e possibilidades de mudanças. Buscar ampliar a sua consciência e acordá-lo para, nas palavras de Alves (1984, p. 22), “uma experiência de amor.” Para a possibilidade de resgatar o trabalho como experiência expressiva, lúdica, criadora e retomar os vínculos com o passado que possibilitarão reinaugurar novos mundos.

Alves pergunta-se: como acordar o educador? Quem sabe começando a construir um vínculo de confiança, em que a interlocução seja viável e não persecutória. Partir da experiência do professor e valorizar o seu saber, a sua prática, as suas concepções e seu estilo. Resgatar ambigüidades em seu discurso que revelam aspectos não-alienados de sua prática. Propiciar experiências em que possa retomar a confiança e conquistar a capacidade crítica e o comprometimento político de sua prática, para poder se apropriar de seus recursos, confiar neles e ousar imprimir transformações em suas relações na escola e na sociedade mais ampla.

Por que começar com o professor? Winnicott explica que o acontecer humano depende da intervenção do ambiente. A tendência à integração e ao amadurecimento só se realiza se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento do indivíduo. A facilitação ambiental ocorre através de funções básicas (“segurar, manejar e apresentar objetos”) realizadas no momento certo, de forma adequada, respeitando e partindo das características e necessidades do indivíduo. As experiências do indivíduo no mundo possibilitam atualizar potenciais, que sem essas não se realizariam.

Desta concepção sublinhamos três decorrências importantes:

- A tendência ao amadurecimento depende da facilitação ambiental e da não-interrupção da continuidade desse processo.

- Não existe indivíduo desvinculado de seu meio cultural.
- O desenvolvimento do indivíduo ocorre por correlação e não por causalidade. “Não se pode dizer que as árvores florescem porque a primavera chegou” e sim “Como em relação a tudo o que floresce, a partir de si mesmo, é preciso dizer: as árvores florescem pois a primavera chegou.” (Oliveira Dias, 1998, p. 94)

Estes princípios reforçam as reflexões feitas por Vygotsky, segundo as quais a aprendizagem não ocorre espontaneamente, mas depende da interferência intencional do professor (ou de um colega, mas sempre permitida, planejada ou proposta pelo professor). Para ele, como demonstrou Oliveira (1997): “O indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente” (p. 104).

Destaca ainda a

Importância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. (p. 105)

A questão que se coloca é como o professor pode realizar essa interferência de forma a ser bem-sucedido na sua função de socializar conteúdos e valores da norma culta, preservando a identidade e a criatividade do seu aluno. Neste ponto, mais uma vez, Vygotsky e Winnicott têm pontos de vista comuns:

Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são,

para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (Oliveira, 1997, p. 63)

Winnicott trata sempre da abordagem criativa à realidade externa e acredita que só é possível ser original na tradição. Caso contrário, trata-se de submissão, adaptação ou alucinação. A cultura é constitutiva do homem. O ser humano anseia por se desenvolver, por participar e contribuir para o meio social e cultural em que está inserido. Necessita e busca inscrever sua subjetividade na realidade externa, utilizando sua vida imaginativa para transformá-la em objetos significativos. Neste sentido, a aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo indivíduo. Não se trata de uma imposição do meio social, um corte para os desejos, um mal necessário para produzir o homem civilizado, como pensaram Freud ou Lacan. A cultura, assim como a criatividade que lhe é inerente, é constitutiva e não defensiva e secundária. Ele não compartilha da idéia de que “O esforço de humanização de uma cria humana não se faz sem uma ação exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção. Portanto, uma ação que merece o qualificativo de violenta” (Kupfer, 1998, p. 130);

Uma violência interpretativa fundante ... caráter necessariamente violento que existe no estabelecimento da lei ... Essa é a violência da Educação, inevitável e estruturante ... A violência simbólica se apresenta ao sujeito a cada instante, a cada passo, em cada situação de aprendizagem, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte. (p. 131)

Se considerarmos que a cultura é constitutiva do homem, na sua positividade, e que é ansiada pelo indivíduo, a postura do professor deverá ser diferente da postura daquele que crê que a cultura sempre é imposta ao indivíduo, como uma violência simbólica. Partilhando das concepções winnicottianas sobre o lugar da cultura, refletiremos sobre o

papel do professor enquanto facilitador da apropriação criativa da cultura escolar por seu aluno.

Winnicott destaca dois movimentos fundamentais para o ambiente facilitar o encontro do indivíduo com os objetos externos. O primeiro refere-se às funções exercidas pelo meio, que facilitam a construção, pela criança, de um espaço em que pode experimentar brincar e interagir com determinada cultura. Ele denomina “espaço potencial” o lugar de separação potencial entre o mundo externo e o mundo interno, entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, que pode ser preenchido criativamente.

Na experiência do bebê (da criança pequena, do adolescente e do adulto) mais afortunado, a questão da separação não surge no separar-se, porque, no espaço potencial existente entre o bebê e a mãe, aparece o brincar criativo que se origina naturalmente do estado relaxado. É aqui que se desenvolve o uso de símbolos que representam, a um só e mesmo tempo, os fenômenos do mundo externo e os fenômenos da pessoa individual que está sendo examinada. ... a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural. (Winnicott, 1975, p. 151)

A segunda função importante do ambiente é fornecer material cultural relevante para um determinado meio, nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com a sua capacidade, idade e necessidades.

Tentaremos refletir, neste texto, sobre como a escola pode desempenhar essas funções em relação ao seu aluno: participar da instauração e ampliação do espaço potencial e apresentar materiais culturais relevantes, de forma que o aluno possa se apropriar deles de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal.

Visando discutir a primeira função, referente ao espaço potencial, expomos um resumo do processo de constituição do mesmo, exemplificado através da relação precoce do bebê com sua mãe. Tomamos essa relação como modelo para pensar na relação professor-aluno, que é o foco deste trabalho. Tentaremos, primeiro, desfazer alguns equívocos que uma leitura apressada da obra de Winnicott pode provocar.

A teoria de Winnicott tem sido interpretada erroneamente por aqueles que fazem uma leitura genética, linear e literal de sua obra. Quando ele enfoca a relação mãe-bebê, toma sempre o cuidado de assinalar que o indivíduo está sempre se desenvolvendo e que os processos e mecanismos inerentes às fases primitivas são reeditados nas etapas críticas da vida humana. Os aspectos desenvolvidos podem ser ou não aproveitados nas fases subseqüentes, assim como as experiências que não puderam acontecer precocemente podem, eventualmente, ser experimentadas em outro momento:

... existe um processo contínuo de desenvolvimento emocional que começa antes do nascimento e prossegue ao longo de toda a vida, até a morte (com sorte) de velhice ... A partir dessa base, podemos estudar as características do processo e os vários estágios em que existe perigo, seja proveniente do interior (instintos), seja do exterior (deficiência ambiental.). (Winnicott, 1987, p. 196)

Como estamos tratando do processo de ensino e aprendizagem, nosso foco será a relação professor-aluno. As abordagens que procuram as causas do fracasso escolar da criança pobre nas suas relações familiares, na carência cultural e no mundo interno da criança foram suficientemente criticadas, não sendo necessário retomarmos essa discussão. Aqueles que, acreditando se basear em Winnicott, culpam a mãe supostamente não “suficientemente boa” da criança pobre estão equivocados. Mais do que um equívoco, é um preconceito que o próprio Winnicott (1975) tratou de desmontar:

Dirigimos nosso olhar em direção à miséria e à pobreza não apenas com horror, mas também com os olhos abertos para a possibilidade de que, para um bebê, ou criança pequena, uma família pobre pode ser mais segura e “melhor” como meio ambiente facilitante do que uma família numa casa encantadora, onde haja ausência das perseguições comuns. (p. 192)

Além disso, a maioria das crianças que fracassam na escola já demonstraram que têm o espaço potencial constituído, são criativas, brincam, dominam com propriedade sua cultura de origem, possuem habilidades e recursos. Suas mães e outras pessoas significativas cumpriram

adequadamente o papel de facilitar o acesso à cultura compartilhada por sua família e pelo seu meio. O problema surge quando ingressam na escola e necessitam se familiarizar com a cultura escolar. Várias pesquisas já mostraram a expectativa positiva da criança pobre e de sua família em relação à sua entrada na escola, os projetos e sonhos envolvidos, a esperança de alcançar um lugar social melhor etc. (veja Cruz, 1987).

Retomemos, após as ressalvas necessárias, a discussão sobre as funções ambientais necessárias à constituição e exploração do espaço potencial. Tomemos como exemplo um modelo teórico da relação mãe-bebê nas fases precoces do desenvolvimento, para pensar em semelhanças e diferenças com a relação professor-aluno, em etapas posteriores do amadurecimento do indivíduo.

Pensemos no modelo teórico do bebê que quando nasce ainda não discrimina o mundo externo. Ele sente um desconforto, uma necessidade e encontra o seio, apresentado pela mãe, exatamente no local e no momento em que estava pronto para concebê-lo. Esta experiência lhe proporciona uma ilusão de onipotência. Ele sente que criou o mundo a partir de suas necessidades. É a origem da criatividade e da crença no mundo e em si mesmo. “... Winnicott analisa a passagem das primeiras experiências ilusórias à experiência cultural global em termos de uma teoria do jogo. O futuro da ilusão criadora é a cultura do mundo adulto” (Luz, 1998, p. 162).

Luz mostra como a experiência de ser e criar onipotentemente se passa num espaço de jogo e é uma experiência compartilhada. O ambiente participa da emergência da vida psíquica do bebê ao reconhecê-lo enquanto pessoa. Winnicott utiliza a imagem do rosto da mãe como espelho que reflete o bebê e não suas próprias fantasias. Ainda sobre o brincar no espaço potencial, Luz (1998) acrescenta:

Além disso, a experiência, quando chega a constituir-se, é princípio de singularização - de diferença e de variabilidade e não de adequação, adaptação, integração ou socialização. A singularidade da experiência se opõe à estrutura generalizante e repetitiva de comportamentos conformistas e autárquicos. (p. 163)

Este artigo nos alerta que somente ao ser criativo o indivíduo pode descobrir a si próprio ao mesmo tempo que descobre o mundo:

... a qualidade potencial do espaço intermediário se manifesta em sua dupla natureza: hiato entre o sujeito e o mundo, constantemente preenchido, porém, pela atividade lúdica. Distância, pois, mas distância percorrida ... A noção de espaço potencial procura dar conta deste movimento de aproximação/distanciamento, união e separação próprio ao jogo e à criação cultural. (Luz, 1998, p. 165)

A característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência cultural têm uma posição está em que ele depende, para sua existência, de experiências do viver, não de tendências herdadas. Um bebê recebe trato sensível na ocasião em que a mãe está se separando dele, de modo que a área para a brincadeira é imensa; um outro bebê tem uma experiência tão infeliz nessa fase de seu desenvolvimento que lhe dá pouca oportunidade de desenvolver-se, exceto em termos de introversão ou extroversão. (Winnicott, 1975, p. 150)

Partindo destas considerações refletiremos sobre como o professor pode facilitar a interação criativa, e não submissa, do indivíduo com o mundo. Para isso precisa contribuir para ativar, ampliar e explorar o espaço potencial da criança, e até ajudar a constituí-lo, se for preciso. Também deve apresentar ao seu aluno o conhecimento historicamente acumulado, considerado relevante pela escola, no momento e da forma adequada. O professor precisa se preocupar em receber seu aluno, especialmente no início do processo de escolarização e em outras etapas críticas, de forma sensível, preocupado em conhecê-lo melhor e facilitar a transição para a cultura escolar. Falamos de transição, passagem e não de adaptação, submissão e ajuste. Mais do que procurar transmitir conteúdos, impor regras, ajustar a criança à lei da escola, é preciso saber quem é cada aluno. De onde vem? Qual seu ritmo, seu estilo, suas crenças, seus valores, seus hábitos, suas necessidades e concepções? O que já sabe? Como construiu esse saber? Como o utiliza? Onde e como utilizará a cultura escolar? Enfim, olhar para o aluno como um ser humano e não como coisa. Pensar em comunicação entre pessoas e não em transmissão de conhecimento para a recepção passiva do aluno. Procurar investir no espaço potencial entre indivíduo e mundo externo, no processo, na pas-

sagem e não valorizar exclusivamente os conteúdos objetivos já construídos. E, principalmente, ouvir seu aluno.

Ao ouvir o aluno, mais do que conhecê-lo melhor, o professor permite que ele se escute, se surpreenda pensando, fazendo, sendo. Facilitar e promover formas variadas de expressão, resgatar a história escolar, fazer perguntas, reconhecer e valorizar o que já foi constituído pelo aluno e identificar os valores e referenciais do seu grupo de origem são funções básicas do professor preocupado com o indivíduo humano (que por ser humano pode e busca aprender). Não estamos propondo nenhuma novidade. Freire falou muito em conhecer e partir da realidade e do referencial do educando. Piaget, Vygotsky, Ferreiro, entre outros, propuseram ao professor partir do conhecimento já consolidado pelo aluno, de suas concepções sobre o conteúdo a ser abordado, para alcançar metas mais complexas.

Com Winnicott falamos que o professor precisa se preocupar em explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno, sendo confiável e fidedigno, podendo instaurar um espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o educando esteja pronto para recriá-las. O paradoxo “criado-encontrado” deve ser contemplado no processo ensino-aprendizagem, para que o aluno possa se apropriar de conteúdos relevantes de forma singular e criativa, segundo suas concepções e necessidades. É fundamental que o aluno possa experimentar os conteúdos escolares, inicialmente como objetos subjetivos, criados por ele, para facilitar a transição entre a sua cultura e a cultura escolar. O professor precisa facilitar a transição, ajudá-lo a constituir objetos transicionais com objetos da cultura para depois poder estabelecer uma relação (uso) mais objetiva com a tradição dominante.

Vygotsky afirma: “O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do ‘bom ensino.’” (Citado por Oliveira, 1997, p. 62).

Accreditamos que esse ensino - “demonstração, assistência, fornecimento de pistas” - deve ser apresentado no momento adequado, de forma sensível, contemplando as características singulares e grupais de seu aluno, para se realizar uma aprendizagem significativa e não o ajuste, a submissão, a aquiescência.

Para concluir, traçamos um paralelo com a reflexão de Safra sobre o papel do analista, dizendo que embora este não seja naturalmente devotado, como a mãe comum, está interessado no seu paciente e envolvido com o processo analítico. Esses são os requisitos que o preparam para acompanhar as necessidades e concepções de seus pacientes. Podemos pensar que o professor que pode ver nos seus alunos seres humanos e se interessa por acompanhá-los em seu desenvolvimento, pode movimentar-se em direção a eles e realizar uma comunicação significativa. Cada professor encontrará seu modo de, despido de preconceitos, conhecer seus alunos, oferecer-lhes oportunidades para se expressarem e mostrarem suas necessidades, para ir ao seu encontro.

O professor, ao ler este texto, pode imaginar que desconhecemos a sua realidade, sua classe de 40 alunos, um vasto conteúdo a ser explorado, tarefas burocráticas a serem realizadas, baixos salários, pouco reconhecimento profissional etc. Vivemos, como já assinalamos, em uma realidade social cujo sistema educacional dificulta esse movimento do professor. Insistimos, no entanto, que essa aproximação em relação à realidade do aluno, especialmente no início do processo de escolarização, é possível e desejável. Temos inúmeros exemplos bem-sucedidos de intervenções de professores de escolas públicas brasileiras neste sentido. Além de seu trabalho na sala de aula, no dia-a-dia, para conhecer cada aluno com seu ritmo e estilo, o professor pode contar com inúmeras pesquisas etnográficas sobre a criança pobre. Sabe-se por exemplo, que grande parte dos alunos pobres que freqüentam a escola pública, e nela fracassam, não pertence, originalmente, ao ambiente no qual vivem atualmente. São migrantes pobres da zona rural nordestina, o que, segundo Oliveira (1983), tem dois aspectos complementares:

de um lado significa ser parte de uma categoria socialmente reconhecida e de outro lado constitui uma dimensão existencial básica para os indivíduos que a carregam consigo, com implicações tanto no nível simbólico como no nível concreto de organização da vida cotidiana. (p. 46)

Além disso, estas pessoas

a orientam suas vidas para atividades conjuntas e interações sociais, e não para projetos individuais. A maioria das soluções para os problemas do cotidiano envolvem outras pessoas e há uma troca permanente de bens entre os indivíduos e as famílias. (p. 46)

Estas e outras informações positivas, conseguidas através de pesquisas etnográficas, em que o pesquisador reconhece, valoriza e participa da construção das habilidades dos indivíduos pesquisados, podem ser úteis ao professor e fazer parte dos seus cursos de formação.

Encerramos lembrando o papel da mãe como espelho que reflete o rosto do bebê, permitindo que este se sinta uma pessoa real, num mundo real, que pode ser mais justo com a sua participação. Para Winnicott, a mãe expressa para o bebê o que ele é e o que ele pode e tem, e não o seu desejo, como diria Lacan. A adaptação da mãe ao ser do bebê instaura sua capacidade de criar, de aperceber o mundo externo e não apenas adaptar-se a ele.

Olhar para o aluno e reconhecer o que ele é, o que ele pode e o que ele já construiu é o primeiro passo que a escola pode realizar no sentido do crescimento e enriquecimento de cada indivíduo e do coletivo. Para que isso possa ocorrer, o professor também precisa ser reconhecido em sua singularidade, portador de características e estilo pessoal. Para respeitar, o professor deve ser respeitado, ter suas necessidades e valores contemplados pela política educacional e voltar a ser valorizado socialmente. E, acima de tudo, precisa ser olhado como pessoa, para poder olhar para os seus alunos também como pessoas. Talvez seja essa a contribuição que o psicólogo pode oferecer à educação.

Freller, C. C. (1999). Thinking with Winnicott on Some Important Aspects of the Process of Teaching and Learning. *Psicologia USP*, 10 (2), 189-203.

**Abstract:** The social mechanisms and the educational practices that lead to school failure have been thoroughly studied in the last decades. Observing schools and interviewing teachers we realized a growing “thing-ification” of the teacher and the student. When they are deprived from what is more personal and meaningful as their style, rythm and values, they take part in the educative process in a mechanical, repetitive and submissive way. We reflect upon the phychologist role as a professional who can rescue, recognize and valorize the individual, his/her communication needes (teach and learn) and his/her potential to it, being part of the re-creation of the school culture in a creative and singular way.

*Index terms:* Teacher student interaction. Academic failure. Learning. Creativity. Public school education. Children. Winnicott, Donald, W.

## Referências Bibliográficas

- Alves, R. (1984). O preparo do educador. In C. R. Brandão (Org.), *O educador: Vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal.
- Collares, C. A. L., & Moisés, M. A. A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez.
- Cruz, S. H. V. (1987). *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora* (Vols. 1-2). Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kupfer, M. C. (1998). A violência na educação: Educação violenta. In D. L. Levisky (Org.), *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Luz, R., & Lins, M. I. A. (1998). *D. W. Winnicott: Experiência clínica e experiência estética*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Oliveira, M. K. (1983). Inteligência e vida cotidiana: Competência cognitivas de adultos de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 45-54.

*Pensando com Winnicott sobre Alguns Aspectos Relevantes ao Processo...*

- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira Dias, E. (1998). *As psicoses em Winnicott*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (Vols. 1-2). Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Safra, G. (1998) Anotações de aulas do curso de pós-graduação IPUSP
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.



# O DISCURSO E O LAÇO SOCIAL DOS MENINOS DE RUA<sup>1</sup>

**Miriam Debieux Rosa<sup>2</sup>**

*Instituto de Psicologia USP  
Faculdade de Psicologia da PUC-SP*

*O artigo relata pesquisa que quer compreender como a constituição subjetiva de crianças e adolescentes que vivem na rua, os chamados meninos de rua, articula-se ao laço social, a partir da especificidade da escuta psicanalítica de crianças e adolescentes. Um processo de desqualificação e desvalorização social da família destes jovens, propicia a ruptura destes com a família e escola, levando-os para a rua. Tal ruptura faz surgir o discurso social, que substitui o discurso dos pais, de onde poderiam extrair os significantes de sua filiação e sexuação, e destitui estes meninos do lugar de crianças e adolescentes, justifica o abandono, o descaso e o medo, e oferece-lhes como única possibilidade de nomeação a identidade de delinqüente.*

*Descritores: Psicanálise. Meninos de rua. Família. Processos sociais. Delinqüência juvenil.*

**A** proposta de análise das particularidades do processo de constituição subjetiva de crianças e adolescentes que vivem na rua baseia-se no pressuposto de que este processo é articulado à construção do laço social, ancorado nos conceitos psicanalíticos de Lei, ideal e identificação. Con-

---

1 Trabalho da Mesa "Psicanálise e problemas sociais contemporâneos". do Núcleo de Estudos e Pesquisa *Psicanálise e Sociedade*, apresentado no *II Congresso Iberoamericano de Psicologia*, Madrid, 1998.

2 Endereço para correspondência: Al. Joaquim Eugênio de Lima, 1041 ap. 72. Jardim Paulista, São Paulo, SP – CEP 4403-000. E-mail: [debieux@mt2net.com.br](mailto:debieux@mt2net.com.br)

sidera que não há *subjetividade que se organize fora do laço social*, sendo que os discursos não são senão o modo em que se efetiva esta articulação com o laço social; articulação que parte da constatação dos efeitos da presença do Outro na subjetividade. Trabalhamos, sem entrar na especificidade dos tipos de discurso, com a hipótese que o discurso do Outro, relevante à constituição do sujeito, mostra-se impregnado da produção imaginária do grupo social, ou seja, o discurso do Outro remete ao imaginário social na medida em que contém fantasmas dos grupos sociais.

Examinaremos este processo junto aos meninos de rua.

### *Meninos de rua*<sup>3</sup>

A questão da criança abandonada vem da época do Brasil Colônia. Teixeira (1994) inclui nesta categoria: órfãos que vieram de Portugal para auxiliar os jesuítas na educação e catequese dos órfãos da terra (crianças mestiças) e das crianças enjeitadas, no século XVII; crianças trabalhadoras e filhos da Lei do Ventre Livre (1871), separados das mães; crianças que viviam nas ruas das cidades em processo de urbanização, na virada do século; crianças institucionalizadas e crianças exploradas no trabalho infantil, no início deste século.

Durante o século XVIII coube às instituições não governamentais, como confrarias, irmandades e santas casas de misericórdia, o cuidado destas crianças. Nos anos 20, o Estado responsabiliza-se socialmente pela questão da infância, visando protegê-la. Passa a utilizar o termo “menor” para a infância pobre (Andrade, 1994), época da formação de quadrilhas nos grandes centros.

O modelo institucional na década de 30 e 40 foi o internato. Em 1948 a preocupação com a criança ganha dimensão internacional, quando

---

3 Parte deste texto está presente no trabalho “O discurso e o ato na produção do laço social: observações sobre a delinquência” apresentado e publicado na íntegra no *I Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões Trata-se uma Criança* (Rosa, 1998).

é criada a UNICEF(Fundo das Nações Unidas para a Infância). Em 1964, cria-se a FUNABEM para possibilitar uma coordenação central e uma fiscalização sobre as entidades. Em 1990, com o objetivo de modificar a política do menor, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo seus direitos, que não atingem parte da população, especialmente os meninos de rua e crianças pobres.

Ao lado desta história de cuidados e descuidos, pode-se constatar um discurso que contém o imaginário social sobre a questão, um *discurso social* de dupla mão a respeito destas crianças: o *discurso da pobreza e o discurso do perigoso*. Segundo Teixeira (1994),

É importante constatar que não são os pobres os únicos agentes e vítimas da violência, embora esta idéia exista e seja estimulada, pelos meios de comunicação de massa e setores mais reacionários da opinião pública. A representação social que associa os pobres às classes perigosas tem como consequência que as crianças e adolescentes pobres sejam vistos como perigosos ou potencialmente perigosos - os pequenos bandidos. É, portanto, sobre eles que incide, preferencialmente, o aparato repressivo-policial ou repressivo assistencial. (p. 6)

Ela continua, definindo as múltiplas determinações do delito do adolescente: “o delito do adolescente ‘fala’ de um distúrbio. É o sintoma de algo grave que ocorre no tecido social, nos grupos de pertinência e nele mesmo” (p. 7). E pergunta-se:

como superar o discurso da pobreza como único e exclusivo determinante da prática de delitos pelos adolescentes e poder compreendê-los e atendê-los considerando a prática infracional como um dado concreto de sua história? Como superar a concepção do adolescente infrator exclusivamente como vítima e considerá-lo como agente de violência e como sujeito de direitos? Quais as implicações desta nova concepção para a prática do atendimento direto? (p. 9)

O discurso sobre o menino de rua, ao mesmo tempo em que evidencia a carência, a necessidade de cuidados e atenção, coloca-o em um lugar despido de valor fálico. À menor dificuldade desliza-se do discurso da carência para o discurso do perigoso - aquele que vive o ideal de poder gozar fora da lei, que não se assujeita; aquele que ameaça com seu gozo e

precisa ser detido. É preciso salientar que o discurso sobre o menino de rua potencializa no primeiro aspecto - o que vive o ideal de poder gozar fora da lei - o discurso atual sobre a criança em geral.

Perguntamos o que imprime maior força ao discurso sobre a criança em geral, quando se trata dos meninos de rua? Pensamos que a resposta diz respeito a quem enuncia. No caso das crianças “de família”, o discurso será enunciado pelos pais que, como dissemos, são marcados pela divisão entre desejo e lei, têm o gozo no plano da fantasia e estão implicados na relação com o filho. Já para os meninos de rua, o enunciado é diluído em vários “outros”: ora o motorista do carro, ora a polícia e outros. Para eles, em oposição aos de família, é oferecido apenas o discurso de uma criança que não lhe diz respeito, que não é “filho” e que não faz laço com sua condição desejante, esta sim, que inclui o Outro e implica o enunciante no efeito subjetivo produzido pelo discurso. Tal discurso, sem um sujeito do enunciado engajado, realça o aspecto ameaçador do gozo e é pronunciado carregado de expectativas culturais, qualificando os atos destas crianças como delitos, atos estes que podem não diferir dos pequenos delitos cometidos pelos ditos meninos de família - pequenos roubos, uso de drogas, desobediência, brigas etc. Nestes (meninos de família), tais atos são trabalhados no contexto da escola ou da família, sem o peso da qualificação como sinal de delinquência prevista.

Outro aspecto importante a frisar é que a prevalência do discurso social para estas crianças vem ancorado no apagamento do discurso familiar. Discute-se, atualmente, como a liderança do pai tem desaparecido, preocupação esta já presente em Freud.

Freud declara sua preocupação frente ao avanço da modernidade e à constituição de uma subjetividade onde a liderança do pai desaparece. Preocupação compreensível na medida em que, para Freud, a subjetividade sexuada é consequência de um discurso constituído pelos significantes sociais que operam no nível da dialética superego-ideal do ego.

Ora, os mecanismos de normas, ideais e identificação apoiam-se nas insígnias paternas, derivadas da função paterna, fundamentais para a

constituição do sintoma que é a neurose. Volnovich (1991) pensa que ocorreu o que Freud temia, isto é, que houve a queda do significante pai e sua substituição por um conjunto de saberes, o que mudou o sintoma social e o próprio indivíduo. A queda do significante *pai* resultou numa fragmentação no nível familiar e numa metaforização do conjunto de saberes sobre o gozo que nos aproximam da idéia de que atualmente o sintoma que amarra os homens à modernidade é o narcisismo.

A questão sobre a *queda ou o enfraquecimento do pai* e de sua substituição pelos saberes sociais, do pediatra, do psicólogo, é das mais interessantes.

O suporte que, segundo as diferentes culturas, sustenta o papel de representante do discurso dos outros não é indiferente para o destino psíquico do sujeito, como não é indiferente a maior ou menor valorização do modelo pelo grupo. Eis porque existem culturas ou momentos de uma cultura que poderão agravar ou reduzir o risco psicótico. Em nossa cultura, diz Aulagnier (1979), a função materna precisa apoiar-se sobre um modelo, sendo o modelo calçado na função paterna o invocado para a criança como razão, lei, fundamento do seu agir. Neste modelo há uma lei que decide em que condições o homem pode ou não dar seu nome, regras e préstimos exigidos pelo sistema de parentesco: este conjunto de prescrições determina um modelo de relação do casal parental e de sua relação com a criança, no qual o pai herda um poder de jurisdição exemplificado pelo direito romano que, numa primeira fase, atribuía-lhe até o direito de vida e morte sobre a criança. Este poder perdeu grande parte de seus atributos, mas ele preservou sua função no registro da transmissão do nome, com tudo o que isto comporta. Se, na nossa cultura, a referência ao pai é a mais apta para testemunhar à criança que se trata de uma delegação e não de um poder abusivo é porque, também aqui, encontramos este traço específico do funcionamento psíquico, que faz com que o conhecimento ou o reconhecimento seja precedido de um pré-investimento daquilo que deve ser reconhecido.

Ela ainda ressalta dois pontos: para que estes enunciados exerçam esta função, é preciso que eles sejam recebidos como palavras de certeza. Se este atributo lhes falta, eles serão abandonados e substituídos por uma nova série, de tal forma que, de qualquer maneira, a função não ficará jamais sem titular.

Neste posicionamento, Aulagnier destaca várias modificações culturais, inclusive na função paterna. Mas esta, para ela, mantém o fundamental: seu nome, o que não sugere, portanto, transformações na estrutura subjetiva, embora ela pondere possíveis efeitos sobre o sujeito.

Fica um problema em aberto. Há uma queda do significante pai ou de uma atribuição de significado que deixa marcas registradas de uma expressão característica de uma época? Na segunda hipótese, não está suposta uma alteração na forma de constituição da subjetividade. Pode haver um mascaramento evidente da função paterna, mas não será precipitada a idéia de sua queda ou exclusão?

O que se constata na questão do menino de rua é *que há uma parte da população mais atingida por este fenômeno, particularmente aquela que tem seu lugar fálico na cultura ameaçado, como é o caso das famílias destas crianças*. Estas famílias se caracterizam por rupturas com o lugar de origem, com as raízes culturais e com figuras expressivas; carências materiais; ocupação de um lugar marginal na sociedade, o que traz violência e fragmentação para as relações familiares.

Entendemos *que um dos possíveis efeitos do enfraquecimento do significante pai é tornar emergente o discurso social, que traduz seu poder no real na expressão encarnada de suas instituições*, especialmente a policial, jurídica, médica... Expressão que encarna o poder e o saber absoluto sobre aqueles que pretende cuidar, educar, reeducar, punir ...

### ***Ouvindo os meninos que “comem luz”***

Neste trabalho vamos nos centrar no meninos de rua, utilizando dados de entrevistas realizadas em trabalho de Iniciação Científica, sob nossa orientação, intitulado “Estudo da organização psíquica em crianças de rua” (Mountian & Dantas, 1995). Tais crianças diferem substancialmente entre si, estando unidas apenas no que diz respeito à condição de não-direito à cidadania, à infância e à adolescência. As crianças entrevistadas têm em comum vivências na rua, iniciadas a partir de ruptura com as instituições família e escola. O trabalho visou saber como estas crianças lidam com a lei, os valores, os ideais e as relações estabelecidas na rua. As entrevistas giraram em torno dos motivos da chegada à rua, quando são relatados os motivos de ruptura com a família; como é a vida na rua, como são os grupos, suas regras e sua adesão a elas; quais os ideais contidos nos planos, desejos, medos.

As rupturas relatadas foram vividas e elaboradas de formas diferentes: a mãe que preferiu seu companheiro em detrimento do filho, o pai que espancou, experiências em idades diferentes, vínculos diferentes. Em comum, nota-se que, antes da ruptura, houve diferentes formas de violência na família, descritas com frases soltas, proferidas com aparente distanciamento emocional que precisam ser encadeadas pelo ouvinte.

Os relatos das situações de rua evidenciam falta de condições mínimas de alimentação, saúde, educação, segurança: “eles batiam - os moleques, a polícia” A busca da sobrevivência dá-se através do roubo, da esmola, do tráfico. No entanto, é enfatizada, com prazer, a liberdade que permite: “brincá no parquinho, banho no chafariz da praça, rouba uma coisa aqui, ali ...”

Há referência constante a grupos. Relatam as regras do pai e da mãe de rua, do chefe da rua: obedecer ou sair fora e, se sai, “ele” não vai ajudar. Claramente a hierarquia estabelece-se pela força e não pela lei.

Mostram diversidade na forma como lidam com as regras e valores estabelecidos no e pelo grupo. Alguns não fazem distinção entre brinca-

deiras e furtos e uso de drogas; outros, a maioria, diferenciam as regras para sobreviverem na rua de outras regras: as da rua e as da sociedade. As crianças variam na forma de lidar com as duas: “elas (mães de rua) me adoravam, mas não gostava que eu não roubava. Era errado”, diz, referindo-se às regras sociais; um deles identificava-se com o ato e valorizava a infração: “foi furto qualificado no 57 ... é um roubo fortemente”

Outro aspecto investigado remete a seus ideais. Perguntou-se às crianças por seus planos, sonhos, medos e vergonhas. As respostas são literais, há perda da noção de tempo e espaço: não sabem o dia em que estão, há quanto tempo estão na rua (“uns 19 anos”), a data do aniversário, sua idade: “14 - minha mãe me falou” Há uma desorientação nas referências básicas para uma construção histórica, que abrange não somente passado e futuro mas também o presente. A perda de referências denota desorientação quanto ao lugar a que pertencem. Quanto aos projetos usam as referências relativas aos modelos sociais vigentes, família e escola: “ter estudo, uma professora”

As autoras concluem que

*tais crianças apresentam as mais variadas histórias de vida, sendo que, cada uma delas atribui à rua um significado particular. O aspecto comum é o fato de terem de contar com o próprio discurso para sobreviverem no espaço da rua. São meninos “de rua” porque não possuem a proteção do discurso familiar. (p. 60)*

O trabalho aponta ainda como, apesar da exclusão e violência da rua, as crianças optam em manter-se nela, voltam a ela fugindo da família e instituições. Isso se deve à construção imaginária de uma rua que garante liberdade, autonomia e independência, não necessitando do controle de ninguém. Tornam o abandono uma conquista, criam um código que desvaloriza e contesta os preceitos jurídicos, familiares e educacionais da sociedade. Este código contrasta com a persistência neles mesmos dos modelos e regras da sociedade. A necessidade de vincular-se e pertencer ao grupo da rua como condição de sobrevivência promove uma dissociação entre o que fazem e dizem.

Podemos pensar que a *mudança de ênfase do discurso familiar para o social tem consequência nas formas como as estruturas sociais são tomadas*. As circunstâncias de vida dos meninos de rua favorecem que a estrutura social seja tomada como real e seus atos tornados simbólicos. Explicando melhor, tomamos Melman (1992) que, comentando Lacan, diz que, para o neurótico, as estruturas sociais são simbólicas e permitem, assim, condutas reais. Quando as estruturas sociais se tornam reais, são as condutas que se tornam simbólicas. Para o neurótico, as estruturas sociais exercem seu poder simbolicamente. Na distinção entre valor de uso e valor de troca, o caráter simbólico prima sobre o valor de uso. “Portanto, é esta relação com as estruturas sociais simbólicas que permite que nossas condutas sejam reais, isto é, que na apreensão do objeto, por exemplo, nossas condutas sejam completamente reais” (p. 43).

Abre-se aqui uma discussão com diversos aspectos: o sentido simbólico ou real do ato, e em especial do delito, e a forma de relação com o objeto, tomado em seu valor relacional ou em sua materialidade. Um complicador da discussão, que não podemos desenvolver aqui, refere-se a alguns autores, e cito em especial o trabalho de Calligaris (1991), que observa na delinquência não um caráter específico, mas a sinalização de uma mudança no sintoma social dominante, que para Freud é neurótico, em sintoma social perverso, ou seja, no qual o saber paterno não é suposto, mas compartilhado. Ou seja, discute-se se a questão é circunscrita a um grupo ou é da sociedade em geral.

Retomando, hipotetizamos que a problemática dos meninos de rua é desencadeada pelo processo de desqualificação e desvalorização social da família destes jovens, famílias que têm seu lugar fálico na cultura ameaçado e por isto tornam-se mais vulneráveis ao enfraquecimento do significativo *pai* na cultura contemporânea. Esta circunstância favorece a desorganização dos lugares na família e a presença da violência entre seus membros, propiciando a ruptura dos filhos com a família e a escola, levando-os para a rua. A partir de então, de forma enfática, passa a imperar a prevalência do discurso social sobre o familiar. No discurso social falta um sujeito do enunciado engajado com o filho, desejante, atravessa-

do pela lei, de onde estas crianças poderiam extrair os significantes de sua filiação e sexuação. Diferente disto, a ruptura com a família faz surgir, com peso de real, a estrutura social, com um discurso específico para estas crianças, em detrimento do discurso dos pais. O discurso social, de dupla mão, culpado e segregador, vitimiza os meninos, justificando os seus atos pela pobreza, mas, concomitantemente, qualificando-os, *a priori*, como perigosos. No discurso social, constata-se a destituição destes meninos do lugar de criança e adolescente, o que justifica o seu abandono, o descaso e o medo, oferecendo-lhes como única possibilidade de nomeação a identidade de delinqüente.

Nota-se a conseqüência do enfraquecimento do significante *pai* na forma como a estrutura social é tomada: não mais como simbólica, mas como real, traduzido seu poder na expressão encarnada das instituições.

Do ângulo do impacto destas questões na subjetividade destas crianças e adolescentes, nota-se a sua valorização da liberdade conquistada, imaginária na medida em que supõem estar liberados do assujeitamento ao Outro e à Lei, o que os torna carentes de história ou ideais. Nota-se também a premência do agir como um esforço vão em fazer-se por si mesmos, já que lhes faltam as insígnias paternas. Em seu discurso nota-se a falta de implicação e, em alguns, a estranheza frente à própria ação. A discussão passa a convergir para o sentido - real ou simbólico - do ato e a falta de implicação, desta vez destes meninos frente à própria ação; fenômeno geral mas intensificado nos meninos de rua, para quem o seu agir é dito delinqüencial e, por vezes, realmente assim se apresenta.

Mengarelli (1994) considera que os atos delinqüentes são tentativas de inscrição na ordem simbólica, de participação nos elementos fálicos da ordem social; são simbólicos de uma função subjetiva: falta a eles uma significação fálica determinada pelo nome-do-pai. A criança espera que o Outro lhe produza a marca simbólica. Se o pedido de marca simbólica é tomado literalmente, não opera o corte ou significação, não se eleva o objeto a significante, falha o laço social. Na falha do laço social o objeto perde seu caráter relacional e ganha materialidade, ofuscando a falta.

Desta forma, lembramos Dolto (1980) que afirma que, quando a criança não pode falar ou fala pelo sintoma, é porque não foi suficientemente falada pelo Outro. Ela diz: “no ponto em que a linguagem termina, é o comportamento que continua a falar, e quando se trata de crianças perturbadas, é a criança que pelos seus sintomas encarna e presentifica as conseqüências de um conflito vivo” (p. 13). Assim, pode-se dizer que o sujeito não se responsabiliza pelo que faz porque está ausente de seu ato. O ato é forjado para criar uma cena no real que encena o desejo e abre possibilidade de ser falado pelo Outro. Este parece ser o pedido dos meninos de rua.

Pode-se considerar que os processos subjetivos nos meninos de rua referem-se muito menos a uma estruturação subjetiva específica do que caracterizam-se como um *sintoma social*, ou seja, trazem questões que não lhes são específicas, mas que eles são encarregados de exprimir, fruto de um modo de produzir o laço social. O sintoma social, como o individual, afirma Souza (1991), é sustentado por uma fantasia, que denota o modo como os sujeitos controlam os ideais, buscando manter distante a castração. É social uma vez que, apesar da mesma fantasia, os sujeitos ocupam vários lugares em sua estruturação. Estes vários lugares ficam mais evidentes quanto mais a delinquência se generaliza e caem as grades que separam os meninos de rua dos de família. Vejam-se as pesquisas divulgadas nos jornais, onde se constata que os meninos que estão na rua têm família e, por outro lado, que há um número expressivo de jovens de classe média internos na FEBEM, em unidades encarregadas de infratores menores de idade.

A análise desta situação deve estar atenta ao discurso social presente nas entrelinhas e que baliza o modelo do percurso subjetivo que faz relação entre o desejo e os valores sociais e inaugura a responsabilização pelos atos e a cidadania. Cidadania empregada aqui no sentido atribuído por Mengarelli (1994): “o exercício da cidadania implica empenhar o nome sob a rubrica de um Pai que, longe de tornar estrangeiros aqueles que reconhece como filhos, põe-lhes em posição de reconhecer e ser reconhecido nos âmbitos de participação em sua *cidade*” (p. 131).

Finalizamos tomando Freud (1924) para afirmar que uma cultura que não proteja o ego narcísico da ameaça do desamparo original do sujeito é uma cultura falida.

Rosa, M. D. (1999). Street Boys Discourse and Social Ties. *Psicologia USP*, 10 (2), 205-217.

**Abstract:** The article reports a research on how the subjective constitution of children and adolescents who live on the streets, known as street kids, relate to the social ties, based on the specific psychoanalytical hearing of children and adolescents. A process of social disqualification and depreciation of these children's families, conducts them to break up with their families and schools, leading them to the streets. This rupture brings the social address about, which substitutes the parents address, from which they could take the meaning of their filiation and sexuality. This rupture also deprives them of the condition of being children and adolescents, justifying the abandonment, the neglect and the fear and offering them the only possibility of an identity as a delinquent.

*Index terms:* Psychoanalysis. Street boys. Family. Social processes. Juvenile delinquency.

## **Referências Bibliográficas**

Andrade, A. G. (1994). *Formação da identidade da criança abandonada institucionalizada*. Trabalho de conclusão de curso, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Aulagnier, A. (1979). *A violência da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago.

Calligaris, C. (1991). A sedução totalitária. In *Clínica do social* (pp. 105-118). São Paulo: Escuta.

Dolto, F. (1980). *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Zahar.

Enriquez, E. (1990). *Da horda ao estado*. Rio de Janeiro: Zahar.

## *O Discurso e o Laço Social dos Meninos de Rua*

- Ferreira (1991). Ato, acting out, na análise com crianças. *Coisa de Criança, 1*, 13-18.
- Freud, S. (s.d.). O mal estar na civilização. In *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 8). Rio de Janeiro: Delta. (Originalmente publicado em 1924)
- Melman, C. (1992). *Alcolismo, delinquência e toxicomania*. São Paulo: Escuta.
- Mengarelli, J. (1994). Quando o pai padece no paraíso. In *Educa-se uma criança?* (pp. 121-132). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Mountian, I., & Dantas, H. (1995). *Estudo da organização psíquica de crianças de rua*. Iniciação Científica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rodrigues, M. (1996). Observações sobre o discurso delinquente. In: *Psicanálise em tempos de violência* (pp. 71-76). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- Rosa, M. D. (1995). *O não-dito e a psicanálise com crianças*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rosa, M. D. (1998). O discurso e o ato na produção do laço social: observações sobre a delinquência. In *I Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões Trata-se uma Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Cia de Freud.
- Souza, O. (1991). *Reflexão sobre a extensão dos conceitos e da prática*. In *Clínica do social* (pp. 75-92). São Paulo: Escuta.
- Teixeira, M. L. (1994). *Liberdade assistida*. São Paulo: IEE / PUC.
- Volnovich, J. (1991). *Lições introdutórias à psicanálise de crianças*. Rio Janeiro: Relume Dumara.



# “DJUNTA-MON:” O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ORGANIZAÇÕES COOPERATIVAS<sup>1</sup>

**Leny Sato<sup>2</sup>**

*Instituto de Psicologia - USP*

*Esse artigo discute a construção de cooperativas a partir da concepção de organização como processo social dinamizado por negociações. Para tanto, consideramos o conflito e a harmonia de interesses nucleares para a compreensão desse processo, os quais explicam movimentos de cooperação e de confrontação.*

*Descritores: Organizações. Processos sociais. Cooperativismo. Negociação. Interação social. Interesses. Conflito.*

**A** busca de construção de uma alternativa de organização do trabalho com a população nos moldes cooperativos traz à Universidade uma série de questões. Certamente, muitas delas já têm sido objeto de reflexão e de ação pela equipe que tem abraçado essa iniciativa da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares.

- 
- 1 Esse artigo foi elaborado para o Lançamento da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares CECAE/USP e apresentado na mesa-redonda: “Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares: as Potencialidades de Ensino, Pesquisa e Extensão,” São Paulo, 16 de junho de 1999.
  - 2 Professora doutora do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e coordenadora do Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho.  
Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP – CEP 05508-900. E-mail: lenysato@usp.br

Dentre as várias questões que podem se apresentar, e por conseguinte, serem transformadas em temas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, opto por trazer ao debate alguns elementos sobre o processo de construção de formas alternativas de organização.

Para isso, tomarei aqui emprestada uma imagem apresentada por Peter Spink, em seu artigo *O resgate da parte* (Spink, 1991). Nesse artigo, ele mostra a concepção de organização como um “baú,” ou seja, como uma coisa dentro da qual se pode mexer; mas também nos apresenta uma outra imagem, agora influenciada pela antropologia, de que organização é um processo social, incluindo aí a sua dimensão simbólica.

Se formos informados pela imagem do “baú,” buscaremos, nesse processo de construção de formas alternativas de organização, construir essa coisa e, em geral, temos em mente uma determinada forma que almejamos alcançar; mas se, ao contrário, tivermos a segunda imagem, voltaremos nossos esforços para pensar como pessoas interagem para definir objetivos e para construir os meios para atingí-los, como constróem regras, rotinas e procedimentos num contexto conformado por duas ordens de realidade: de um lado pelo fato de as pessoas terem suas histórias de vida, suas expectativas e visões de mundo e também suas necessidades materiais particulares de sobrevivência; de outro, esse contexto também é conformado pelos recursos de que se dispõe, pela tecnologia que se domina, pela realidade de mercado e pela racionalidade econômica que vigoram como parâmetros para as relações nessa sociedade.

Ao adotarmos a noção de baú, corremos o risco de termos como meta “um melhor jeito de fazer” em geral, retirado de nossa experiência de trabalho nas organizações existentes. Por outro lado, ao adotarmos a noção de processos sociais, temos algumas outras dicas: em primeiro lugar, a de que organização é interação, sempre. E, nesse sentido, as mudanças, as situações problemáticas, as soluções, que no momento seguinte transformam-se em problemas, serão o normal e não uma “disfunção.” Em segundo lugar, a organização sempre será aquilo que aquelas pessoas envolvidas farão, não havendo “um melhor jeito de fazer.” Em

terceiro lugar, por serem processos movidos por pessoas, grande diversidade de interesses estará presente. São interesses subjetivos, sociais, econômicos e políticos. Chamo de interesse aquilo que importa às pessoas (Morgan, 1986). E esses interesses conformam os objetivos e informam a direção e o sentido das práticas.

Em função disso pode-se pensar que esses processos sociais são movidos pelo conflito - pois interesses diferentes e até mesmo contraditórios são colocados frente a frente - e pela harmonia - pois interesses semelhantes e comuns também são compartilhados. Com isso, o motor nuclear dessas interações seria o binômio cooperação e confrontação. Ele informa as coalisões e as dissidências; as diferenças e as semelhanças. São agrupamentos e dispersões sempre dinâmicos, onde a contradição é o que caracteriza esses movimentos. É esse binômio também que nos explica situações inusitadas, onde pessoas que defendem interesses diferentes, e até mesmo contraditórios, se aliam e desenham movimentos cooperativos. Ao mesmo tempo, pessoas que se dispõem a partilhar de uma construção comunitária enfrentam-se e podem impedir que o projeto siga em frente.

Interesses se confundem, e nesse processo de fusão, interesses opostos juntam-se e interesses comuns se separam. Por esse motivo, denomino esse processo de “com-fusão” de interesses. Por outro lado, vemos também pessoas que ora defendem e ora atacam os mesmos interesses e objetivos, e isso nos é explicado pelo fato de as pessoas mudarem de posição em relação ao coletivo continuamente; e posições definem interesses. Opera-se, portanto, o que denomino de “deslocamento de posições.” É esse processo que nos explica a expressão: “as pessoas têm duas caras.” E ter duas caras não significa, necessariamente, que as pessoas tenham problema de caráter ou dificuldade de posicionamento frente às coisas da vida. Ao contrário, ela pode expressar que as situações e as pessoas são muito complexas. Com isso, temos um processo social que, por pautar-se pela contradição, pela complexidade de interesses, das situações e das pessoas, é ambíguo.<sup>3</sup>

---

3 Ver a esse respeito Sato (1997).

Considerando-se esses aspectos, podemos ver o processo de construção de organizações cooperativas como processos de interação que envolvem dimensões de natureza simbólica e material, de ordem política, econômica e psicossocial, onde a técnica é muito importante, mas insuficiente.

Por esse motivo, penso que essa construção implica em possibilitar (dar condições e facilitar) que processos de negociação se dêem, nos quais diversas pessoas, postas frente a frente, passem a construir laços e daí a constituírem-se em grupos. Negociar é um processo de argumentação e contra-argumentação, no qual diversos racionais são postos à mesa para serem avaliados e preteridos ou eleitos. Busca-se, com isso, conduzir a escolhas organizacionais. Daí porque pensar-se o planejamento organizacional como atividade dialógico-discursiva (Lanzara, 1985). E essas negociações terão como objeto não apenas as coisas, mas envolverão, sobretudo, negociações de significados que conduzam à escolha dos objetivos a serem perseguidos, das motivações que os sustentam, dos meios a serem eleitos e construídos para alcançar tais objetivos, num contexto, não podemos esquecer, conformado por uma série de parâmetros de ordem social, política e econômica no qual essas cooperativas populares se inserirão.

Bem, mas se os processos de negociação são sustentados em argumentos e contra-argumentos, isso põe a linguagem no centro da cena. Porém, não podemos esquecer que, na nossa sociedade, nem todos tivemos a mesma oportunidade e a possibilidade de criar e exercitar a competência comunicativa por essa via. E aí parece-nos que precisamos acessar outros meios de comunicação. Lembro-me de uma pesquisa, atualmente em fase de finalização, realizada por uma equipe de psicólogas junto ao Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho - CPAT (Bonádio et al., 1998) que buscou acompanhar o processo de organização de uma comunidade favelada na periferia de São Paulo. Os líderes da Associação de Amigos de Bairro pediam ajuda a uma ONG no sentido de organizá-los com vistas a conquistar melhoria de condições de vida. Com esse pedido, a verbalização trazia a informação de que as pessoas da comunidade eram

incompetentes para isso. No entanto, observou-se que eles foram supercompetentes, pois conseguiram construir um processo organizativo cooperativo que rapidamente possibilitou a realização de uma grande festa de Natal onde, dentre outras coisas, conseguiram oferecer comida, presentes para as crianças a partir de doações de comerciantes e do trabalho coletivo dos membros da comunidade. Conseguiram apoio da PM para prover a segurança do lugar. Organizar uma festa exige uma série de habilidades e conhecimentos de planejamento, logística, divisão de trabalho, organização de fluxos etc... Pretendo pontuar com esse exemplo que apesar de a verbalização expressar uma determinada visão dos líderes sobre si mesmos e sobre a comunidade, a prática demonstrou que a realidade é outra. E essa atividade cooperativa aconteceu apesar das diferenças e das divergências existentes nessa e em toda comunidade. O problema não são essas diferenças, mas sim a comunidade perceber que têm competência e capacidade organizativa que podem ser postas em prática onde as diferenças não impedem um projeto comum.

Ao se pensar em negociações em contextos de poder e controle assimétricos - tanto material como simbólico -, veremos que muitas vezes opera-se de modo a não explicitar o conflito, pois o poder do outro pode implicar na exclusão daquele que detém menor poder e controle. Isso pode nos explicar comportamentos de evitação, onde o silêncio, por vezes interpretado como consentimento, revela justamente o oposto e onde papéis sociais já desempenhados anteriormente - de empregado, de subordinado e de chefe - acabam por dificultar a construção e o exercício da comunicação.

Parece-me que o grande desafio, certamente já sentido pelos envolvidos no projeto das Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares, é criar um novo modo de relacionar-se, de ver o trabalho e a vida, que opere através de uma outra racionalidade, que não a instrumental, a partir das pessoas que somos, das experiências de vida que temos e da sociedade onde vivemos, tendo, ainda que não como objetivo único e prioritário, a busca de condições materiais de sobrevivência. Um outro desafio, também presente, é o de conseguirmos evitar que a Universidade

colonize a população, pois também nós, que a ela estamos vinculados, como somos gente, temos nossas histórias de vida, temos nossas expectativas e temos nossos interesses, nem sempre claros para nós mesmos. Temos ainda nossas próprias concepções sobre o que é um processo organizativo cooperativo.

Uma imagem que nos ajuda a vislumbrar a organização como processo de interação é a de que, apesar de as pessoas estarem juntas, cada uma cria e vê um filme diferente, ainda que sob o mesmo título. E ao se pensar na organização de cooperativas populares, a pergunta que se tem é a seguinte: “como criar um roteiro comum a partir de filmes diferentes?”

Aprendi com minha amiga caboverdeana Iolanda M. A. Évora, que desenvolveu sua dissertação de mestrado sobre as cooperativas em Cabo Verde, que em crioulo cooperar diz-se “*djunta-mon*.”

Sato, L. (1999). “*Djunta Mon*”: The Process of Creating Cooperative Organizations. *Psicologia USP*, 10 (2), 219-225.

**Abstract:** This article discusses the creation of cooperatives taking into account the concept of organization as a social process mediated by negotiations. For this purpose, we consider the conflict and the harmony of nuclear interests to understand this process, which explains movements of cooperation and confrontation.

*Index terms:* Organizations. Social processes. Cooperativism. Negotiation. Social interaction. Interests. Conflict.

## Referências Bibliográficas

Bonádio, A. N., Ortega, C., Ramos, F. Q., Hanada, H., Leão, S. C., Andréa, S. R. S., & Neves, T. S. (1998). *O processo de organização comunitária: Estudo de caso de uma comunidade marginalizada*. Projeto de Pesquisa. Supervisão de Fábio de

Oliveira, Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Évora, I. M. A. (1996). *As representações sociais da cooperativa: Um estudo na ilha de Santiago, Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lanzara, G. F. (1985). La progettazione: Da analisi funzionale ad attività dialogica-discursiva. In C. Ciborra & G. F. Lanzara, *Progettazione delle nuove tecnologie e qualità del lavoro*. Milano, Italy: Franco Angeli.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.

Sato, L. (1997). *Astúcia e ambigüidade: As condições simbólicas para o replanejamento negociado do trabalho no chão de fábrica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Spink, P. (1991). O resgate da parte. *Revista de Administração*, 26 (2), 22-31.



# REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA RELIGIÃO EM DOCENTES-PESQUISADORES UNIVERSITÁRIOS<sup>1</sup>

**Geraldo José de Paiva<sup>2</sup>**  
*Instituto de Psicologia - USP*

*Terão os docentes-pesquisadores universitários uma representação social (RS) da religião e das relações entre religião e ciência? Foram entrevistados cientistas avançados das áreas de ciências exatas, biológicas e humanas, da Universidade de São Paulo, Brasil, acerca das relações que estabelecem, ou não, entre ciência e religião. Os resultados mostraram inexistência de conflito consciente entre ciência e religião; pouca ou nenhuma intersecção entre ambas; rejeição tanto do caráter dogmático do cristianismo como das pretensões ilimitadas da ciência; respeito pelas religiões históricas e abertura para novas formas de religiosidade. Os resultados são discutidos com o conceito de RS, de Moscovici.*

*Descritores: Representação social. Religião. Ciência. Universitários. Psicologia da religião.*

## **1. O conceito de Representação Social**

**R**epresentação Social (RS) é um conceito heurístico, reflexo do conceito durkheimiano de representação coletiva, que se revelou frutífero para identificar, descrever e articular aqueles “sistemas de valores,

---

1 Versão de Comunicação apresentada na *2nd International Conference on Social Representations*, Rio de Janeiro, RJ, 1994, com auxílio da FAPESP.

2 Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, São Paulo, SP Cep 05508-900. E-mail: gjdpaiva@usp.br

idéias e práticas” que permitem as pessoas “orientar-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicar-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal” (Moscovici, 1983, p. 593). O conceito é correntemente utilizado em grupos menores, taxionômicos ou estruturados, conforme foram chamados (Harré, 1984 citado por Spink, 1993), grupos que refletem a atual fragmentação da sociedade.

O conceito não pretende a exclusividade, uma vez que o evento psicossocial pode ser descrito em diversos níveis (Doise, 1982) e mesmo a ênfase que se dê a processos intrassubjetivos ou intersubjetivos não desconhece a matriz social que fornece o conteúdo e, por vezes, a forma desses processos (Heider, 1958; Paiva, 1993). De resto, a relação entre RS e conceitos como esquema, categorização, atribuição, atitude e outros, é amplamente discutida na atualidade, no sentido tanto da convergência como da divergência entre eles. Deve-se reter, dessa discussão, principalmente a qualificação integralizadora de “teoria” do senso comum, dada à RS, em contraste com aqueles outros conceitos (Spink, 1993).

A peculiaridade do conceito reside em focalizar explicitamente a intersecção das referências fornecidas pelo grupo acerca de um objeto social com a apropriação ativa dessas referências pela pessoa. A prioridade que cabe a um ou outro nível de agentes é aqui, como em outros lugares, uma questão ociosa, pois jamais se encontrará o indivíduo fora do grupo nem o grupo fora dos indivíduos. A qualidade interativa do conhecimento destaca o caráter construtivo do mesmo, desconhecido pelo positivismo, para o qual a verdade se encontra na realidade.

É, pois, a RS um conceito psicossocial em sentido pleno. Embora inicialmente tenha sido destacada sua dimensão cognitiva, hoje também se acentua sua dimensão afetiva, carregada pelas referências simbólicas do grupo, dimensão, aliás, fielmente durkheimiana, pois que o afeto intenso esteve na origem da primeira representação coletiva, a religião ou a própria sociedade (Durkheim, 1985).

Distinguindo entre universos reificados e universos consensuais, para distinguir os grupos que produzem conhecimento segundo a lógica formal dos grupos que produzem conhecimento segundo uma conaturalidade baseada na verossimilhança, é possível contrastar o grupo científico de outros agrupamentos humanos: apesar de haver complementaridade entre esses grupos, pela qual os conhecimentos gerados pela ciência passam a fazer parte do novo senso comum e esse orienta os objetos, quando não os objetivos, da ciência, a distinção acentua a diferença entre eles, resumida algo dramaticamente nas conhecidas fórmulas que caracterizam a RS, “a conclusão comanda as premissas” e “o veredito é dado antes do julgamento.”

Essa diferença conduz a vários desdobramentos, evidentemente nem sempre cronológicos, como a distinção entre conteúdo e processo, muito mais significativa na produção das RS do que na produção do conhecimento científico, ou a distinção, dentro do processo, entre objetivação e ancoragem, que descobre, na produção das RS, a mediação do imaginário, a materialização do conceito e a familiarização da novidade. Essa mediação, materialização e familiarização parecem ocorrer muito intensamente na produção das RS, embora as discussões atuais sobre a natureza da ciência questionem a lógica desprovida de intuição, de imaginação, de sentimento e do senso de familiaridade (Potter & Mulkay, 1985; Santos, 1989; Spink, 1993).

É importante chamar-se a atenção para o lugar da lógica formal e da conversação na produção, respectivamente, do conhecimento científico e da RS. Como esse é um ponto relevante na discussão que se fará em seguida, cabe citar Moscovici, que se refere à “arte da conversação,” que “cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que dela participam” (Moscovici, 1981, p. 187), e que afirma: “a conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as representações sociais e assim lhes dá vida própria;” e ainda, “as representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e

durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas” (Moscovici, 1984 citado por Spink, 1993, p. 99).

## ***2. Representação Social e Religião***

Dada a distinção entre universo reificado e universo consensual, e dada a ênfase nos processos de objetivação e ancoragem na produção das RS, é interessante estudar a RS no grupo dos acadêmicos. Este, de fato, não é apenas um agrupamento de cérebros mas um agrupamento de pessoas, num certo tempo e lugar, envolvidas na tarefa científica e em relações interpessoais, institucionais e amplamente sociais, tarefa e relações essas que certamente se complementam. De um lado, pode-se pensar que o empreendimento científico, basicamente lógico, que caracteriza esse grupo, excluiria a formação de representações sociais, cuja gênese ocorre em sentido inverso à da ciência. De outro lado, existem diversos objetos sociais que interessam ao grupo acadêmico, como a arte, a política, o esporte, o papel da universidade na sociedade, e existem também objetos sociais que parecem alheios aos interesses acadêmicos, como o comércio e a religião.

## ***3. A pesquisa***

Discutem-se, a seguir, à luz do conceito de RS, alguns resultados de pesquisa realizada com docentes-pesquisadores da Universidade de São Paulo, Brasil, acerca das relações que estabelecem entre ciência e religião (Paiva, 1993).

### *Metodologia*

*Sujeitos:* 26 professores da Universidade de São Paulo, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com o título mínimo de doutor, em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa. Desses, dez eram da

área de ciências exatas (Física), oito da área de ciências biológicas (Zoo-  
logia) e oito da área de ciências humanas (História). Os sujeitos compu-  
seram uma amostra de conveniência, constituída pelos professores que,  
contactados em seu local de trabalho, concordaram em participar do es-  
tudo. O *background* religioso dos Sujeitos, com exceção de um caso de  
educação atéia, era cristão, algumas vezes com influxo do espiritismo  
e/ou da umbanda.

*Instrumento:* o instrumento consistiu de uma entrevista semi-  
estruturada centrada nas relações que os Sujeitos estabelecem ou deixam  
de estabelecer entre ciência e religião, na ordem do conhecimento e no  
arranjo da vida. O instrumento foi composto a partir da literatura, de pes-  
quisas análogas em outros países e de entrevistas-piloto. Ao redor do nú-  
cleo, solicitaram-se informações relativas à família, à educação científica  
e religiosa, a modalidades de conflito pessoal ou institucional, ao clima  
universitário em relação a Religião, à educação dos filhos, a interesses re-  
ligiosos de qualquer natureza. Dada a fundamentação teórica que presidiu  
a pesquisa - o conceito de conflito de Lewin e o conflito edipiano de Freud  
- a entrevista estava aberta para acolher conteúdos tanto do consciente  
como do inconsciente dos entrevistados.

*Procedimento:* os Sujeitos foram entrevistados em seu local de tra-  
balho. Com seu consentimento, as entrevistas foram gravadas em fita  
cassete. A transcrição das fitas foi submetida aos entrevistados, que ope-  
raram as modificações que julgaram convenientes. As entrevistas tiveram  
a duração média de 61 minutos, dentro de uma amplitude de 35 minutos  
a 2 horas.

#### **4. Resultados**

Os resultados foram extraídos do teor das entrevistas mediante a  
análise de cada uma delas, o que forneceu a configuração dos modos  
como cada sujeito estabelece, ou não, relações entre ciência e religião. Os  
conteúdos de ordem cognitiva foram examinados e comparados uns com

os outros, aceitando-se as declarações de cada sujeito em seu valor de face. Quanto aos conteúdos da ordem do inconsciente, procurou-se “ouvir com o terceiro ouvido” (Reik, 1948), levando-se em conta, além dos elementos plenamente verbais, os elementos pré ou paraverbais, tais como pausas, vacilações, retardamentos e acelerações, risos, acentuações tônicas, repetições, composições híbridas de palavras, e semelhantes, e especialmente irrupções súbitas e deslocadas de temas. A seguir, cada entrevista foi comparada com as demais entrevistas da área e, finalmente, as entrevistas de cada área foram comparadas com as das duas outras.

Diversos resultados não foram homogêneos nas três áreas de conhecimento. Os acadêmicos das áreas de ciências biológicas e de ciências exatas, nesta ordem, mais que os historiadores, mostraram-se receptivos às religiões históricas, confirmando, entre nós, o gradiente de distância acadêmica da religião sugerido por Beit-Hallahmi (1979) e por Lehman e Shriver (1968). Também na tendência à secularização houve notável contraste entre a área de ciências humanas e a de biociências. Interessam, no entanto, aqui os elementos mais compartilhados pelos entrevistados e diretamente passíveis de análise sob o enfoque das representações sociais.

Os depoimentos reconheceram nitidamente à ciência e à religião âmbitos de competência legitimamente distintos.

Todos os entrevistados mostraram-se cômicos da feição distintiva de sua atividade profissional, do caminho teórico e metodológico que percorreram até chegar à maestria atual, da interação freqüente com os colegas de área no tocante ao trabalho acadêmico. Estão, é certo, informados do convencional das fronteiras científicas; podem ser cétricos quanto ao alcance social e, mesmo, epistemológico da ciência; esperam, às vezes, em algum lugar no futuro, completo acordo entre ciência e outras fontes de conhecimento, como a religião; podem afirmar a união entre uma e outra na pessoa do pesquisador, porém não pensam a ciência contida na Bíblia, ou implícita na Torá ou no Alcorão, e nem propõem, ao contrário, a religião como um destilado da ciência.

A religião, segundo os entrevistados, diferentemente da ciência, é opção de foro íntimo e, por isso, respeitável; não possui a linguagem comum, racional, da ciência mas responde aos reclamos afetivos e aos desejos da pessoa; é necessária para estabelecer, com suficiente amplitude, as delimitações éticas; habita o emocional e faz parte global da vida, inclusive social. Entenda-se, porém, a religião as mais das vezes não como o cristianismo ou o catolicismo da infância e do meio familiar, do qual quase todos se afastaram, por ter sido vivido sob o signo da culpa, do pecado, do autoritarismo e da repressão, mas como rearranjo seletivo e personalizado de elementos religiosos tradicionais, ou composição de elementos tradicionais e adventícios, ou como abertura para as energias cósmicas e/ou psíquicas e para uma forma nova de transcendência. As relações entre ciência e religião serão, pois, sempre segundo os entrevistados, as que existem entre esferas separadas ou com pouca intersecção. *Subjetivamente*, isto é, no arranjo da vida, a mera existência de cientistas religiosos sugere a possibilidade de convivência entre religião e ciência, pois o hábito, a pressão social, os estados psicológicos são outras tantas variáveis, além da ciência, que influem concretamente na vida do cientista. *Objetiva* ou *epistemologicamente*, persistem incompatibilidades de conceitos, métodos, linguagens e atitudes entre ciência e religião, embora talvez mais aparentes do que reais, uma vez que o objeto científico é, por definição, o relativo, o “como,” e o objeto do conhecimento religioso é o absoluto, o “por que.” Essa incompatibilidade é, talvez, menos gnoseológica do que política, pois historicamente foi a instituição religiosa, e não a religião, que criou dificuldade para os cultores da ciência.

Resumindo: todos os acadêmicos pesquisados reconheceram limites nítidos entre religião e ciência e julgaram ciência e religião subjetivamente compatíveis, principalmente por ser a religião algo do foro íntimo; a maioria deles não reteve a religião da infância e da família, pejada de forte carga negativa, e elaborou combinações várias entre elementos religiosos tradicionais e recentes; quase todos se apresentaram abertos para a dimensão transcendente, por admitirem seja a incompletude cognitiva da ciência seja as vicissitudes da vida individual e social.

## **5. Discussão**

Teriam, então, os acadêmicos uma representação social da religião e de suas relações com a ciência?

Para responder à questão, será necessário destacar os elementos que compõem a descrição de uma RS e, a seguir, discutir os resultados da pesquisa à luz dos elementos descritivos.

Uma RS parece incluir, essencialmente, os seguintes elementos delineados por Moscovici:

- a. um grupo caracterizável, que compartilhe de
- b. um conjunto de valores, idéias e práticas relativas a um objeto social, o que enseja às pessoas
- c. estabilidade no trato com seu mundo, e
- d. facilidade na comunicação com as pessoas de seu grupo.

Entende-se, obviamente, que a estabilidade no trato com o mundo e a facilidade na comunicação com o grupo apontam para a função de tornar o estranho familiar, e que o conjunto de valores, idéias e práticas se obtém por meio da conversação.

Examinando-se os elementos da descrição de RS, parece possível dizer que:

- a. existe um grupo caracterizável, a saber, o grupo de professores universitários, integralmente dedicados à docência e à pesquisa;
- b. existe um conjunto de valores, idéias e práticas relativas a um objeto social, a saber, a religião e suas relações com a ciência: valores como a liberdade de opção e a elaboração personalizada das referências religiosas; idéias como o juízo negativo das formas religiosas tradicionais e a admissão da transcendência; práticas como não confundir as áreas de competência científica e religiosa e reconhecer a capacidade científica independentemente da convicção religiosa;

- c. existe estabilidade, por parte dos acadêmicos, no trato com seu mundo, pois que as questões religiosas são deixadas para decisão pessoal e não se permite, por princípio, que a opção religiosa interfira no objeto e no método de pesquisa;
- d. existe facilidade ou, melhor, não ocorre dificuldade na comunicação com as pessoas do grupo, pois a religião não interfere na posição científica, deixando de produzir ruídos ou falhas na comunicação.

O exame dos elementos descritivos da RS permitiria afirmar a existência de uma RS da religião, e de suas relações com a ciência, entre os acadêmicos estudados. No entanto, se se atentar para a função de familiarização e para a gênese do conjunto de valores, idéias e práticas do grupo acadêmico concernentes à religião, surgirão dúvidas acerca de uma RS da religião no meio dos pesquisadores e docentes universitários.

Considere-se primeiramente a *gênese*. Moscovici insistiu no processo de geração das RS, a conversação, o burburinho, o diálogo permanente. Ora, o que dizem desse processo os depoimentos? “O ambiente universitário não é de hostilidade ou de discriminação; porém, diferentemente de esporte ou de política, religião não é assunto de conversa;” “de modo geral, os colegas são agnósticos ou indiferentes” (Física); “não há interesse (pela religião), o que existe é silêncio no tocante a um assunto de índole pessoal” (Zoologia); “no meio acadêmico a questão da religião é uma questão delicada; as pessoas se inclinam a esquivar-se de falar do assunto, embora hoje os professores não mais se sintam envergonhados de sua crença;” “a posição dos colegas quanto à religião conhece-se superficialmente” (História). Está-se longe daquele burburinho que agita um tema de interesse grupal, um objeto propriamente social. O que se evidencia é a irrelevância do assunto para o grupo acadêmico *enquanto* acadêmico. As pessoas podem ter interesse pela religião enquanto pertencem simultaneamente a outros grupos, de parentesco, amizade, vizinhança, política, intervenção social, e semelhantes. No entretanto, a estabilidade no trato com o próprio mundo acadêmico e a facilidade na

comunicação entre as pessoas do grupo universitário não são ativadas pelos valores, idéias e práticas relativas à religião, porque a religião não é referência para *esse* grupo. A contribuição desses valores e práticas para a estabilidade e a comunicação do grupo é meramente negativa enquanto, não entrando eles na conversação e no imaginário do grupo, não se constituem como elementos potencialmente desagregadores. Ainda assim, não deixa de ser intrigante esse imaginário distante da religião. Respeito, opção, caráter íntimo da decisão, privatização, ceticismo ou rejeição do religioso histórico-social, como é que vieram a associar-se com a Academia?

Verificada a ausência do tema na conversação, pouco resta da *função* reconhecida à RS de familiarizar o estranho. O que no grupo universitário familiariza a estranheza são os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da ciência, que prometem a submissão do desconhecido: é sobre isso que versa a conversa acadêmica.

Coerentemente com essa análise, deve-se concluir que, embora se verifiquem em apreciável medida os elementos descritivos da RS no discurso que sobre a religião produziram os acadêmicos estudados, não se pode reconhecer por detrás desse discurso uma RS propriamente dita, por lhe faltarem não só a condição essencial da conversação como também a função de familiarizar o diferente.

Certamente não é essa uma situação inevitável quando se considera a possibilidade de uma representação social da religião no meio acadêmico. Brooke (1991) e Marsden e Longfield (1992), por exemplo, demonstraram que por longo tempo ciência e religião andaram juntas no ambiente universitário, tendo a religião pugnado não raro pela autonomia da ciência. Em países de tradição científica e teológica mais consolidada, como a Europa e os Estados Unidos, cientistas e teólogos têm estabelecido ocasiões de encontro, fóruns de debate e até associações permanentes voltados para a discussão das relações entre religião e ciência. Sem falar das permanentes *Gifford Lectures* da Universidade de Edimburgo, entre os frutos recentes dessa tradição contam-se, por exemplo, as posições da *Gnose de Princeton* (Ruyer, s.d.), de Fennema & Paul (1990), de Jones

(1994), de Ladrière (1987), de Sappington (1991), de Sperry (1988), de Wasserman, Kirhy, e Rordorf (1992). Esses autores propõem análises epistemológicas que permitem a convivência e a mútua fecundação da ciência e da religião como dois sistemas de conhecimento. Essa aproximação epistemológica, de resto, como observa Sappington (1991, p. 119), “pode reduzir a tensão [psicológica] entre os modos científico e religioso de olhar o mundo.”

No Brasil, contudo, não tem sido esse o caso. No âmbito público inexistem instâncias permanentes de diálogo entre ciência e religião. No caso da Universidade de São Paulo, em particular, o modelo francês, que plasmou a Faculdade de Filosofia, matriz das três áreas estudadas, legou-lhe o caráter laico histórico da atividade intelectual, que não admite a religião, como tal, na esfera institucional e pública, recolhendo-a ao âmbito privado e confessional. Se essa descrição é correta, entende-se por que não se encontrou uma representação social da religião entre os docentes-pesquisadores estudados.

Paiva, G. J. (1999). Social Representation of Religion by University Faculty. *Psicologia USP*, 10 (2), 227-239.

**Abstract:** Do university faculty have a social representation (SR) of religion and of the relationship between science and religion? 26 advanced scientists from the exact, biological and human sciences, of University of São Paulo, Brazil, were interviewed about the relationships they establish, or fail to establish, between science and religion. The results showed no conscious conflict between science and religion; little or no intersection between science and religion; rejection of the dogmatic character of Christianity and of the unlimited claims of science; respect toward historical religions, and openness to other forms of religiosity. The results are discussed through Moscovici's concept of the social representation.

*Index terms:* Social representation. Religion. Science. College faculty. Psychology of religion.

## Referências Bibliográficas

- Beit-Hallahmi, B. (1979). Curiosity, doubt and devotion: the beliefs of psychologists and the psychology of religion. In H. N. Malony (Ed), *Current perspectives in the psychology of religion* (pp. 381-391). Grand Rapids, MI: W B. Eerdmans.
- Brooke, J. H. (1991). *Science and religion. Some historical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1985). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Quadrige / PUF. (Originalmente publicado em 1912)
- Fennema, J., & Paul, I. (Eds.). (1990). *Science and religion. One world-changing perspectives on reality*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Jones, S. L. (1994). A constructive relationship for religion with science and profession of psychology. *American Psychologist*, 49, 184-199.
- Ladrière, J. (1987). La culture contemporaine et le sentiment religieux. In D. Hutsebaut & J. Corveleyn (Eds.), *Over de grens. De religieuze behoefte kritisch onderzocht* [Além da fronteira. A necessidade religiosa estudada criticamente] (pp. 193-208). Leuven, Belgium: Universitaire Pers.
- Lehman E. C., Jr., & Shriver, D. W., Jr. (1968). Academic discipline as predictive of faculty religiosity. *Social Forces*, 43, 171-182.
- Marsden, G. M. R., & Longfield, B. J. (Eds.). (1992). *The secularization of the academy*. Oxford: Oxford University Press.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1983). Social representation. In R. Harré & R. Lamb (Eds.), *The encyclopedic dictionary of psychology*. Oxford: Blackwell.
- Paiva, G. J. (1993). *Itinerários religiosos de acadêmicos: Um enfoque psicológico*. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Potter, J., & Mulkay, M. (1985). Scientists' interview talk. In M. Brenner, J. Brown, & D. Canter (Eds.), *The research interview: Uses and approaches* (pp. 247-271). London: Academic Press.
- Reik, T. (1948). *Listening with the third ear*. New York: Farrar, Straus.

## *Representação Social da Religião em Docentes-Pesquisadores Universitários*

- Ruyer, R. (s.d.). *A Gnose de Princeton. Cientistas em busca de uma reaproximação entre ciência, filosofia e religião* (Liliane Barthod, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2a. ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Sappington, A. A. (1991). The religion / science conflict. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 114-120.
- Sperry, R. W. (1988). Psychology's mentalist paradigm and the religion / science tension. *American Psychologist*, 43, 607-613.
- Spink, M. J. (Org.). (1993). *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- Wasserman, C., Kirhy, R., & Rordorf, B. (Eds.). (1992). *The science and theology of information*. Genebra: Labor et Fides.



## RESENHA

**Teixeira, J. F. (1998). *Mentes e máquinas: Uma introdução à ciência cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.**

MENTES E MÁQUINAS, OU O QUE TEM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL A NOS  
DIZER A RESPEITO DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA?

**E**is um livro importante para o leitor brasileiro interessado numa primeira aproximação à ciência cognitiva. Tendo em vista a escassez de publicações brasileiras nessa área, pode-se considerar o lançamento de “Mentes e Máquinas” - de João Teixeira - sobretudo por se tratar de um autor brasileiro, como um reflexo do crescente interesse que a disciplina vem despertando em nosso país. Entretanto, não reside aí o principal motivo para a leitura do livro.

Tendo por objetivo uma abrangente introdução à ciência cognitiva, Teixeira apresenta de maneira clara e sucinta as duas grandes abordagens dessa área, a saber, a simbolista e a conexionista, juntamente com outras tendências mais recentes e as principais discussões surgidas ao longo de sua constituição. Além disso, o livro é enriquecido com um pequeno glossário de termos técnicos - que facilita a leitura - uma bibliografia comentada e um panorama dos principais periódicos, sociedades e organizações, incluindo *sites* na Internet.

Há, de início, uma breve introdução histórica, onde o autor procura mostrar que a consolidação da ciência cognitiva só se tornou possível com o surgimento da inteligência artificial, em meados da década de 50. Já aqui é possível percebermos o prisma adotado por Teixeira para nortear sua apresentação, ou seja, diante da impossibilidade de se abordar

exaustivamente, numa obra introdutória, as várias subdisciplinas da ciência cognitiva, ele opta pela inteligência artificial (IA) como fio condutor de sua exposição. Portanto, o leitor deve estar atento para o fato de que não há uma maneira unívoca de introduzir o assunto, de que poder-se-ia apresentá-lo de outras formas, havendo sempre uma certa variação conforme o eixo escolhido (filosofia da mente, neurociências, linguística, etc.).

Na primeira parte, Teixeira aborda o modelo computacional da mente proposto pelos defensores da IA tradicional ou simbólica. Ele define primeiramente algumas noções centrais da ciência da computação - como algoritmo, máquina de Turing e computabilidade - que fundamentam a metáfora computacional (a mente é um *software*) e toda a abordagem simbólica. Assim, ele retrata como a idéia de simular a mente tem origem no movimento cibernético, com sua intenção de modelar o cérebro através de circuitos elétricos. É com as críticas dirigidas ao projeto cibernético e, sobretudo, com o surgimento de uma nova arquitetura para os computadores (arquitetura von Neumann), que se começa a pensar na independência entre hardware e software e numa nova maneira de simular os processos mentais, desenvolvendo-se programas computacionais capazes de operar sobre determinados símbolos. Vale ressaltar que é neste contexto que nasce uma nova e influente filosofia da mente, que ficou conhecida como *funcionalismo*.<sup>1</sup> Torna-se possível então, com base

---

1 Por motivos de economia, não vou me deter nas possíveis variações do funcionalismo enquanto filosofia da mente, apontadas, entre outros, por Block (1980); e por Kim (1996). Vale aqui apenas a caracterização geral de que os estados mentais se caracterizam pelo papel funcional que exercem na relação entre os inputs, os outputs e outros estados mentais, sem que haja a necessidade de fazermos qualquer referência ao plano material. É importante também ressaltar que o funcionalismo não implica necessariamente um posicionamento ontológico. Em outras palavras, um funcionalista não precisa se comprometer com o dualismo de substâncias, o que o permitiria evitar todas as dificuldades tradicionais geradas por tal concepção, além de tornar inócuas as acusações, feitas por alguns críticos, de um retorno ao mentalismo arcaico. Ver, a esse respeito, Bunge (1989, cap. 6). No entanto, o funcionalismo cria uma série de outras dificuldades, ao sustentar, por exemplo, a idéia de isonomia funcional para garantir a proliferação de “mentes” em outros meios físicos além do cérebro.

no funcionamento do computador digital, afirmar a analogia entre a máquina de Turing e a mente, sendo ambas um sistema lógico-formal, caracterizado por um conjunto de regras abstratas que produzem e manipulam símbolos. Os estados mentais seriam definidos, de acordo com essa concepção, pela função que estivessem ocupando num determinado momento.

Passando pelas grandes realizações práticas da IA simbólica, destacando aí os sistemas especialistas, chegamos enfim às críticas feitas ao seu grande projeto de simulação mecânica das atividades cognitivas. O autor considera três dessas críticas. Primeiro, os famosos ataques de Hubert Dreyfus à possibilidade dessa simulação mecânica, destacando a existência de características não-programáveis na linguagem e no comportamento humano. Segundo, o polêmico argumento do quarto chinês, de John Searle, referindo-se à ausência da dimensão semântica na manipulação de símbolos realizada pelo programa computacional. Por último, a objeção de Roger Penrose, baseada na idéia de que há processos mentais não-algorítmicos e, portanto, não computáveis. Todas essas críticas são de fato importantes e nos levam a refletir sobre os limites desse abrangente projeto da IA. Onde estaria a fronteira entre a computabilidade e a impossibilidade desta, no que se refere aos fenômenos mentais? Eis uma pergunta para a qual, ao que tudo indica, ainda estamos longe de obter uma resposta definitiva.

Na segunda parte, Teixeira aborda o segundo grande modelo da ciência cognitiva, a saber, o conexionista. Num certo sentido, podemos dizer que o conexionismo representa um retorno ao projeto cibernético e sua idéia de modelar o cérebro. Só que ao invés de circuitos elétricos, utilizam-se agora redes neurais artificiais, inspiradas na estrutura e no funcionamento cerebral. Podemos notar, desde já, a primeira grande diferença entre as duas abordagens: há, no conexionismo, uma recusa explícita da analogia entre a mente e o software. No entanto, o cérebro é visto como um dispositivo computacional, um sistema de processamento de informação, que possui suas unidades computacionais básicas (neurônios) e opera em paralelo. Daí a suposição de que é possível construir redes neu-

rais artificiais para modelar o funcionamento cerebral. Também o tipo de computação envolvido é diferente nos dois casos. Na perspectiva simbólica, trata-se de transformações de símbolos através de regras pré-especificadas no programa. Nos sistemas conexionistas, as regras dão lugar a um conjunto de processos causais que excitam ou inibem as unidades básicas - que não são símbolos, embora possam em conjunto representá-los - surgindo desses processos o estado global do sistema em questão. Não se faz qualquer menção à idéia de algoritmo, já que não há passos previamente determinados. E, da mesma forma que o funcionalismo sustenta a perspectiva simbólica, podemos dizer que há, também no conexionismo, uma filosofia da mente que lhe serve de base, denominada *emergentismo*,<sup>2</sup> segundo a qual os estados mentais emergem dos complexos padrões de atividade cerebral, sem que possam ser reduzidos às propriedades individuais de suas unidades básicas.

Embora o conexionismo tenha trazido, de fato, um novo impulso para as pesquisas na área, ele também apresenta dificuldades e tem sofrido críticas. Teixeira nos remete, por exemplo, às objeções de Fodor e Pylyshyn, que são defensores da perspectiva simbólica. No fundo trata-se de uma crítica metodológica, na medida em que esses autores insistem na inadequação dos sistemas conexionistas para modelar a atividade cognitiva. Segundo eles, tais sistemas são incapazes de modelar representações complexas, uma vez que suas unidades básicas não são símbolos e não há

---

2 Também aqui não tenho a intenção de fazer uma extensa exposição do emergentismo. Para tanto, encontramos uma caracterização explícita em Bunge (1981). Muito próxima da concepção de Bunge está a de John Searle. Ver, por exemplo, *Mente, cérebro e ciência* (Searle, 1984) e *A redescoberta da mente* (Searle, 1997). De uma maneira geral, podemos dizer que o fundamental aqui é o conceito de emergência ou superveniência e o princípio de irreducibilidade, ambos sustentados a partir de analogias com fenômenos do mundo físico. Ao contrário do funcionalismo, o emergentismo implica necessariamente uma posição ontológica, a saber, o monismo materialista. Contudo, parece apresentar uma séria deficiência conceitual, na medida em que recorre simultaneamente às idéias de emergência evolucionária e irreducibilidade física, criando, assim, um enigmático dualismo de propriedades, como apontou Churchland (1993, chap. 2) em seu livro *Matter and consciousness*.

regras sintáticas de composição, que são características fundamentais no processo de formação de representações complexas. Se grande parte da atividade cognitiva pressupõe realmente uma lógica que opera sobre representações, então o conexionismo parece ter como limite a impossibilidade de modelar processos complexos como a linguagem e o pensamento. Além disso, existe uma restrição de caráter mais geral, que se refere aos limites do conhecimento de nosso próprio cérebro. Por mais que as pesquisas avancem, seremos no futuro capazes de representar completamente o cérebro? Caso contrário, como poderemos simular algo que não conhecemos?

Na terceira e última parte de seu livro, Teixeira se ocupa de algumas tendências recentes na ciência cognitiva. Assim, ele caracteriza inicialmente o movimento conhecido como vida artificial, que teve suas bases lançadas na década de 50 por John von Neumann e que consiste na tentativa de simular processos vitais e sobretudo a evolução, através de programas computacionais. Em seguida, passa a se ocupar da nova robótica, que tem como projeto principal a construção de agentes autônomos (robôs), com uma arquitetura especial que lhes permitem locomover-se e interagir com seu meio-ambiente. A realização máxima deste ideal está exemplificada pelo COG, o robô que está sendo projetado nos laboratórios do MIT e que é o mais poderoso de que se tem notícia. Teixeira nos apresenta ainda a escola chilena, de Francisco Varela, Humberto Maturana e outros, que propõem o conceito de enação (ação efetiva) como sendo central para o entendimento da cognição. Vale aqui notar a presença de um elemento comum a essas três tendências: uma forte crítica à inteligência artificial tradicional, crítica essa apresentada sob dois aspectos, a saber, um metodológico e outro filosófico. O primeiro se faz presente na recusa explícita da estratégia *top-down* de simulação da cognição - que parte das atividades cognitivas superiores para tentar chegar às mais básicas - e na adoção da estratégia *bottom-up*, que consiste exatamente no

inverso.<sup>3</sup> O segundo refere-se à crítica da idéia tradicional da representação como fundamento da cognição e à suposição de que é possível prescindir da noção de representação interna na modelagem do comportamento inteligente. Por fim, Teixeira aponta alguns caminhos futuros para a ciência cognitiva, enfatizando a necessidade de se produzir uma teoria unificada da cognição, que resolva o velho problema mente-cérebro e inclua a emoção em seu campo de abrangência. O problema é que a situação dispersiva atual parece estar longe de uma resolução.

No que diz respeito à avaliação crítica do conteúdo do livro, um julgamento justo deve se pautar, nesse caso, pelo respeito à abordagem privilegiada pelo autor, a menos que se quisesse questioná-la, o que não é a minha intenção no momento. Porém, se não podemos criticar o livro de João Teixeira pela sua incompletude, característica necessária de qualquer introdução à ciência cognitiva, podemos, por outro lado, apontar alguns aspectos importantes que, estando dentro do prisma adotado ao longo do livro, passam despercebidos pelo autor. Nesse sentido, ele não menciona, por exemplo, o enorme esforço que se tem feito nas pesquisas em IA para produzir sistemas mistos, procurando combinar o modelo conexionista com o simbólico, na tentativa de se superarem as principais dificuldades dos dois modelos. Há também um tópico que, embora ressaltado ligeiramente no decorrer do texto, mereceria, a meu ver, uma discussão mais detalhada, principalmente pela importância teórica que representa para o futuro da ciência cognitiva: o que se refere à questão da *folk psychology*.

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma velha disputa metodológica que, no caso da psicologia, remonta ao início do século. A questão é saber se, partindo do elementar, é possível entender o complexo. Grosseiramente falando, poderíamos dizer que um behaviorista defenderia a estratégia *bottom-up*, enquanto que um gestaltista se voltaria para a *top-down*. Pode-se ver de forma mais clara essa contraposição metodológica da Gestalt em relação ao behaviorismo em Kurt Koffka, *Princípios de psicologia da Gestalt*, onde o autor faz uma diferenciação entre comportamento molecular e molar e afirma que é impossível entender o segundo a partir do primeiro (Koffka, s.d., p. 39). Em vista das limitações de ambas as estratégias metodológicas, talvez uma postura mais sensata seria uma combinação das duas, de acordo com a adequação da situação.

Feita essa breve apresentação, gostaria de chamar a atenção do leitor interessado em psicologia para um ponto fundamental que, embora não tenha sido levantado e discutido explicitamente por Teixeira - o que também não era seu objetivo - está presente no decorrer de todo o livro: quais são as possíveis implicações das discussões ocorridas na ciência cognitiva para a psicologia? Independente de aceitarmos ou não as suposições básicas da IA, por exemplo, parece inegável que as discussões originadas em seu seio obrigaram-nos e ainda nos obrigam a refletir seriamente sobre o nosso objeto de estudo, levando-nos a repensar o emprego de velhos conceitos e de princípios não questionados. Pode a psicologia, por exemplo, ser realmente uma ciência da mente? Ou, por outro lado, devemos recorrer, como queria Skinner (1990), a uma análise puramente comportamental (*behavior analysis*), baseada nos princípios do condicionamento operante? E caso optemos por uma ciência da mente, qual seria a melhor maneira de caracterizarmos nosso objeto? Ora, os psicólogos não podem mais se furtar às reflexões provocadas pelo impacto e pelas realizações da inteligência artificial e de toda a ciência cognitiva, sob risco de perderem o rumo da história. Já que a palavra de ordem do momento é repensar a psicologia,<sup>4</sup> como não incluir a ciência cognitiva nesse repensar?

Assumindo de antemão que a psicologia deve ser uma ciência da mente, destacaria antes de tudo um problema ontológico, que pode ser formulado da seguinte maneira: o que é a mente? Do que estamos a falar, afinal de contas, quando nos referimos a estados e eventos mentais? Com relação a esse primeiro tópico, a ciência cognitiva parece ainda não ter feito nenhum avanço muito significativo, o que pode ser inferido das inúmeras disputas e da falta de consenso entre os diversos autores. Ne-

---

4 Tenho aqui em mente alguns livros lançados recentemente cujo título traz sempre uma alusão à necessidade de repensarmos a psicologia, como, por exemplo: *Rethinking psychology* (Smith, Harré, & Van Langenhove, 1995); *Rethinking methods in psychology* (Smith, Harré, & Van Langenhove, 1995); *Repensando a psicologia* (Penna, 1997).

nhuma das caracterizações propostas para os fenômenos mentais satisfizes até o momento o pré-requisito da completude.

Um outro problema, já este de caráter metodológico e brevemente acima referido, encontra-se diretamente relacionado ao problema ontológico, a saber, qual é o futuro da *folk psychology*? Se os psicólogos utilizam, em sua grande maioria, conceitos oriundos da linguagem popular na identificação dos fenômenos mentais, a possível tradução desses conceitos numa linguagem cientificamente neutra (cerebral), pretendida por alguns autores, acarretaria o fim de muitas teorias psicológicas. Mas será essa tradução/redução realmente exequível? E se apelarmos para uma eventual eliminação desses conceitos, ao invés de buscarmos uma tradução/redução?<sup>5</sup> Um obstáculo que ainda parece intransponível é o caráter subjetivo de nossa experiência. Mesmo que obtenhamos no futuro, com o avanço das neurociências, uma equivalência total entre crenças, desejos, etc. e correlatos cerebrais, nós nunca teremos a experiência do disparo de um certo número de neurônios, o que restringiria sensivelmente a abrangência de uma teoria com tais conceitos. À primeira vista, portanto, parece que estamos metodologicamente justificados, ao nos referirmos a conceitos da *folk psychology*. No entanto, caso o programa eliminativista obtenha sucesso e consiga superar satisfatoriamente esse obstáculo, seremos obrigados a rever nossa posição.

Ainda no plano metodológico, há um ponto fundamental a ser ressaltado. Se nós não temos acesso direto a outras mentes, precisando para

---

5 É exatamente essa a proposta do materialismo eliminativo, proposto por Paul Churchland, que é uma tentativa de superar as dificuldades da teoria da identidade, sobretudo a realização de uma redução conceitual da *folk psychology* em termos da neurociência. De acordo com Churchland, a impossibilidade de uma tal redução não reside na inadequação de uma abordagem neurocientífica das atividades cognitivas, mas sim na falsidade das enganosas categorias da *folk psychology*. Portanto, não devemos esperar uma completa redução, mas sim uma eliminação conceitual, operada por uma neurociência amadurecida. Trata-se de um programa de pesquisa, cuja sustentabilidade vai depender de resultados empíricos, que ainda não foram alcançados. Pode-se encontrar uma introdução ao materialismo eliminativo no livro de Churchland (1993), *Matter and consciousness*.

isso fazer inferências, quais seriam os critérios adequados para a atribuição de mentalidade?<sup>6</sup> Podemos dizer, com base apenas no critério comportamental (*output*) que um programa computacional realmente simula a atividade mental? E o caso dos animais? Até que ponto poderíamos postular a existência de atividades genuinamente cognitivas nos animais? No que concerne a essa questão, as pesquisas tanto no âmbito da IA quanto no da etologia cognitiva trarão ainda novos elementos para que possamos pensar numa solução satisfatória. No entanto, não podemos nos esquecer de que muitas vezes precisamos mais de uma precisão teórico-conceitual do que de resultados empíricos.

Por fim, no que concerne ao plano epistemológico, há a premente questão dos modelos para ser analisada. Que tipo de conhecimento sobre a mente nos oferecem os modelos criados pela IA? Qual é a sua relação com a dinâmica interna de nossas atividades cognitivas e como podemos validá-los? Se de fato é imprescindível construir modelos para nos aproximarmos cada vez mais da realidade e obtermos uma melhor teorização em nossa disciplina, devemos estar atentos para uma avaliação mais rigorosa dos mesmos.

Sem pretender apresentar uma lista exaustiva de problemas colocados para a psicologia pela IA, creio ter ao menos ilustrado o título da presente resenha. Aliás, não só a IA, mas toda a ciência cognitiva parece ter realmente algo a nos dizer sobre os fundamentos de nossa disciplina, fato este que se torna mais evidente após a leitura de “Mentes e Máquinas.”

**Saulo de Freitas Araujo**

*Universidade Federal de São Carlos*

---

6 Pode-se ter uma melhor compreensão desse tópico através da polêmica entre Searle e Dennett sobre a atribuição de intencionalidade. Ver, por exemplo, Searle (1997) e Dennett (1996). O que me parece fundamental nessa discussão é o perigo de cairmos numa espécie de panglossianismo mental - enxergando “mentes” por todos os lados - caso adotemos uma posição muito liberal em relação aos critérios de atribuição de mentalidade.

Referências Bibliográficas

- Block, N. (1980). *Readings in philosophy of psychology* (Vol. 1). Cambridge, MA: Harward University Press.
- Bunge, M. (1981). *Scientific materialism*. Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Bunge, M. (1989). *Seudociencia e ideología*. Madrid, España: Alianza.
- Churchland, P. (1993). *Matter and consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dennett (1996). *Kinds of minds*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Kim, J. (1996). *Philosophy of mind*. Boulder, CO: Westview Press.
- Koffka, K. (s.d.). *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix.
- Penna, A. G. (1997). *Repensando a psicologia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Searle, J. (1984). *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa, Portugal: Ed. 70.
- Searle, J. (1997). *A redescoberta da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind?. *American Psychologist*, 45 (11), 1206-1210.
- Smith, J. A., Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1995). *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Smith, J. A., Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1995). *Rethinking psychology*. London: Sage.
- Teixeira, J. F. (1998). *Mentes e máquinas: Uma introdução à ciência cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

## **ORIENTAÇÃO EDITORIAL E NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

A revista *PSICOLOGIA USP* tem por objetivo publicar trabalhos originais e inéditos que contribuam para o conhecimento e desenvolvimento da Psicologia e ciências afins. Publica artigos que abordem os conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente.

Os originais serão submetidos à aprovação do Conselho Editorial após prévia avaliação da Comissão Executiva. Se necessário serão encaminhados a consultores “ad doc.” Os manuscritos não aceitos para publicação ficarão ao dispor do(s) autor(es). Os autores receberão dois exemplares da revista na qual seu artigo foi publicado.

Seguindo as tendências atuais de internacionalização das normas editoriais, *PSICOLOGIA USP*, a partir deste número, passa a utilizar as recomendações da APA<sup>1</sup> para apresentação das citações no texto e referências bibliográficas.

### ***Para submeter um manuscrito:***

**1** O envio dos trabalhos poderá ser feito via correio eletrônico ou correio tradicional à Revista *Psicologia USP*. No caso de remessa pelo correio tradicional, deverão ser enviadas duas cópias impressas e legíveis do trabalho e uma cópia em disquete 3 ½ digitado em Word for Windows (limitando-se a 50.000 caracteres, incluindo os caracteres em branco).

**2** - O trabalho deverá obedecer à seguinte seqüência: título do artigo, nome completo do(s) autor(es), nome da instituição a qual está vinculado, endereço de correspondência e endereço eletrônico quando houver, resumo em português (aproximadamente 500 caracteres, incluindo os caracteres em branco), descritores (até o máximo de sete), texto, abstract e index terms (versão para o inglês do resumo e descritores precedidos pela referência bibliográfica do próprio artigo, com o título traduzido) e a relação das referências bibliográficas dos trabalhos citados no texto.

### ***3 - Citações no texto***

#### ***3.1 - Citação de autores no texto***

Devem ser apresentadas pelo sobrenome do(s) autor(es) seguido(s) do ano da publicação. Nas citações com dois autores os sobrenomes, quando citados entre parênteses, devem ser ligados por “&”; quando citados no texto devem ser ligados por “e” (“e” no caso do texto ser em português, “and” em inglês, “y” em espanhol e assim por diante).

**Exemplo:** (Ades & Botelho, 1993) ou Ades e Botelho (1993)

No caso de citações com três a cinco autores, a primeira vez em que aparecem no texto são citados todos os autores; nas citações seguintes cita-se o sobrenome do primeiro autor

<sup>1</sup> American Psychological Association (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed). Washington, DC: author.

seguido da expressão latina “et al.” Já em citações com seis ou mais autores, cita-se o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão “et al.”

**Exemplo de citações de três a cinco autores:**

**Primeira vez em que os autores aparecem citados no texto:**

(Haase, Diniz, & Cruz, 1997) ou Haase, Diniz, e Cruz, 1997

**Nas citações seguintes:**

(Haase et al., 1997) ou Haase et al. (1997)

**OBS.:** Nas Referências Bibliográficas (independente do número de autores) mencionar todos os autores na ordem em que aparecem na publicação.

Em citações de vários autores e uma mesma idéia, deve-se obedecer à ordem alfabética de seus sobrenomes.

**Exemplo:** (Badaines, 1976; Biller, 1968, 1969) ou Badaines (1976), Biller (1968, 1969)

- No caso de citações de autores com mesmo sobrenome indicar as iniciais dos prenomes abreviados.

**Exemplo:** (M. M. Oliveira, 1983; V. M. Oliveira, 1984) ou M. M. Oliveira (1983) e V. M. Oliveira (1984)

- No caso de documentos com diferentes datas de publicação e um mesmo autor, cita-se o sobrenome do autor e os anos de publicação em ordem cronológica.

**Exemplo:** (Merleau-Ponty, 1942, 1960, 1966) ou Merleau-Ponty (1942, 1960, 1966)

Em citações de documentos com mesma data de publicação e mesmo autor, deve-se acrescentar letras minúsculas após o ano da publicação.

**Exemplo:** (Rogers, 1973a, 1973b, 1973c) ou Rogers (1973a, 1973b, 1973c)

Documentos cujo autor é uma entidade coletiva, devem ser citados pelo nome da entidade por extenso, seguido do ano de publicação.

**Exemplo:** (American Psychological Association, 1994) **ou** American Psychological Association (1994)

### **3.2 – Citação de informações obtidas através de comunicação pessoal**

Acrescentar a informação entre parênteses após a citação.

**Exemplo:** (Comunicação pessoal, 9 de setembro de 1999)

### **3.3 – Citação de obras antigas e reeditadas**

Citar a data da publicação original seguida da data da edição consultada.

**Exemplo:** Freud (1898/1976) **ou** (Freud, 1898/1976)

### **3.4 – Citação textual**

Na transcrição literal de um texto, esta deve ser delimitada por aspas duplas, seguida do sobrenome do autor, data e página citada. No caso de citação de trecho com 40 ou mais palavras, este deve ser apresentado em parágrafo próprio sem aspas duplas, iniciando com a linha avançada (equivalente a cinco toques de máquina) e terminando com a margem direita sem recuo.

### **3.5 – Citação indireta**

Na citação indireta, ou seja, aquela cuja idéia é extraída de outra fonte, utilizar a expressão “**citado por**” (no caso do texto em inglês “**as cited in**” e assim por diante).

**Exemplo:** Para Matos (1990, citado por Bill, 1998) **ou** Para Matos (1990) citado por Bill (1998)

**OBS.:** Nas referências Bibliográficas mencionar apenas a obra consultada (no caso, Bill, 1998).

### **3.6- Citação de trabalhos em vias de publicação**

Cita-se o sobrenome do(s) autor(es) seguido da expressão “**no prelo.**”

**Exemplo:** (Sampaio, no prelo) **ou** Sampaio (no prelo)

**OBS.:** No caso do texto estar redigido em inglês “**in press.**”

#### **4 - Notas de rodapé**

As notas apontadas no corpo do texto devem ser indicadas com números seqüenciais, imediatamente após a frase à qual se referem. As notas devem ser apresentadas no rodapé da mesma página. As referências bibliográficas dos autores citados devem ser apresentadas no final do texto.

#### **5 – Referências bibliográficas**

Devem ser apresentadas no final do artigo. Sua disposição deve ser em ordem alfabética do último sobrenome do autor e constituir uma lista encabeçada pelo título *Referências Bibliográficas*. No caso de mais de uma obra de um mesmo autor, as referências deverão ser dispostas em ordem cronológica de publicação.

#### **Exemplos de referências bibliográficas:**

##### **5.1 – Livro com um autor**

Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

##### **5.2 – Livro com autoria institucional**

American Psychological Association (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed). Washington, DC: author.

##### **5.3 – Livro com entrada pelo título sem autoria específica**

*The world of learning* (41st ed.). (1991). London: Europa.

##### **5.4 - Livro com indicação de edição**

Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos* (4a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

##### **5.5 Livro com indicação de tradutor**

Piaget, J. (1996). *As formas elementares da dialética* (F. M. Luiz, trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

##### **5.6 – Livro com indicação da data original**

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção* (C. A. R. Moura, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1945)

##### **5.7 – Livro com indicação de volumes**

Carterette, E. C., & Friedman, M. P. (Eds.). (1974-1978). *Handbook of perception* (Vols. 1-10). New York: Academic Press.

### **5.8 - Capítulo de livro**

Chauí, M. (1998). Notas sobre cultura popular. In P. S. Oliveira (Org.), *Metodologia das ciências humanas* (pp. 165-182). São Paulo: Hucitec / UNESP.

Heilman, K. M. (1995). Attention asymmetries. In R. J. Davidson & K. Hugdahl (Eds.), *Brain asymmetry. Chap.4: Attention and learning* (pp. 217-234). Cambridge, MA: The MIT Press.

### **5.9 - Artigo de revista científica**

Haase, V. G., Diniz, L. F. M., & Cruz, M. F. (1997). A estrutura temporal da consciência. *Psicologia USP*, 8 (2), 227-250.

The new health-care lexion. (1993, August/September). *Copy Editor*, 4, 1-2.

### **5.10 - Artigo de revista científica no prelo**

Sampaio, E. C. (no prelo). Produção científica na área da psicologia. *Universidade*.

### **5.11 - Artigo de jornal**

Frayze-Pereira, J. A. (1998, 22 de maio). Arte destrói a comunicação comum e instaura a incomum. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno 5, 24.

### **5.12 - Trabalho de evento publicado em resumos ou anais**

Thiers, V. O., Seabra, A. G., Macedo, E. C., Arbex, S. M., Feitosa, M. D., & Capovilla, F. C. (1993). PCS-Comp: Picture Communication Symbols System: Versão computadorizada. In *Resumos de Comunicações Científicas, III Congresso Interno do Núcleo de Pesquisa em Neurociências e Comportamento da Universidade de São Paulo* (p. 15). São Paulo: Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo.

Todman, J., & Lewins, E. (1996). Use of an AAC system for casual conversation. In *Proceedings of the Seventh Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (pp. 167-168). Vancouver, Canada.

### **5.13 - Tese ou dissertação**

Macedo, E. C. (1994). *Comportamento epistêmico: Uma análise experimental computadorizada*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Granja, E. C. (1995). *Produção científica: Dissertações e teses do IPUSP (1980/1989)*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## 6 - *Imagens e Ilustrações*

Na apresentação de imagens como fotografias, desenhos e gráficos (estritamente necessários à clareza do texto) assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais onde deverão ser intercalados. Apresentar imagens de boa qualidade, seja de fotografias, gráficos ou desenhos, com tamanho máximo de 100x150mm, lembrando que a imagem poderá sofrer redução. As imagens originais devem ser enviadas separadas do artigo, ainda que estejam no artigo original, preferencialmente nos formatos “JPEG” ou “GIF” Se as imagens enviadas já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte e a permissão para reprodução.

ENC.....	SUZANA
N.E.....	
Data:.....	03/10/2000
Preço:.....	
Tombamento:.....	R. 3007

# Psicologia USP

Revista editada  
pelo Instituto de  
Psicologia da  
Universidade de  
São Paulo

## PSICOLOGIA USP

vol. 5, números 1/2, 1994

### NÚMERO ESPECIAL ALTERIDADE

#### SUMÁRIO

#### *A questão da Alteridade*

JOÃO A. FRAYZE-PEREIRA

#### ARTIGOS ORIGINAIS

#### *A presença do Outro na Arte*

JOSÉ AMÉRICO MOTTA PESSANHA

#### *A Alteridade da Arte: Estética e Psicologia*

JOÃO A. FRAYZE-PEREIRA

#### *A voz do Outro na Literatura: Proust*

LEDA TENÓRIO DA MOTTA

#### *As portas do Sonho*

ADÉLIA TOLEDO BEZERRA DE MENESES

#### *Rumo a uma Nova Barbárie*

ANNA TEREZA FABRIS

#### *Lasar Segall e sua Crítica no Contexto da Modernidade*

CLAÚDIA VALLADÃO DE MATTOS

#### *A Ação Teatral: Espaço da Ambivalência, Tempo da Reciprocidade*

VERA LÚCIA GONÇALVES FELÍCIO

#### *Um Palco de Espelhos: Narcisismo e Contemporaneidade*

CRISTINA FREIRE

#### *Outro Espaço: Aspectos do Design e do Informal nas Grandes Metrôpoles*

MARIA CECÍLIA LOSCHIAVO DOS SANTOS

#### *Tempo e Indivíduo no Mundo Contemporâneo: o Sentido da Morte*

MARIA HELENA OLIVA AUGUSTO

#### *O Conceito de Representação Social: a Questão do Indivíduo e a Negação do Outro*

JOSÉ LEON CROCHÍK

#### *O Fantasma do Fim da História e a Positividade do Princípio Feminino*

RENATA UDLER CROMBERG

#### *O Outro no Trabalho: a Mulher na Indústria*

ARACKCY MARTINS RODRIGUES

#### *Corpo Desviante/Olhar Perplexo*

LÍGIA ASSUMPTÃO AMARAL

#### *A Experiência do "Outro" na Antropologia*

RENATE BRIGITTE VIERTLER

#### *A Subjetividade à Luz de uma Teoria de Grupos*

MARIA INÊS ASSUMPTÃO FERNANDES

#### *A Questão da Alteridade na Teoria da Sedução Generalizada de Jean Laplanche*

LUÍZ CLAUDIO MENDONÇA FIGUEIREDO

#### *O Outro em Lacan: Conseqüências Clínicas*

JUSSARA FALEK BRAUER

#### COMUNICAÇÃO

#### *Uma Breve Reflexão sobre o Outro*

ROBERTO GAMBINI

#### RESENHA

#### *Poesia e Psicoterapia*

JOÃO A. FRAYZE-PEREIRA

---

## PSICOLOGIA USP

vol. 6, número 1, 1995

### NÚMERO ESPECIAL PSICOLOGIA E ETOLOGIA

#### SUMÁRIO

#### ARTIGOS ORIGINAIS

#### *Psicologia Animal no Brasil: o Fundador e a Fundação*

HANNELLORE FUCHS

#### *Trilha de Formigas, Senda de Psicólogo e Etólogo (Meus Caminhos e Descaminhos no Estudo do Com-*

portamento)

WALTER HUGO DE ANDRADE CUNHA

*A Escavação do Solo pela Fêmea da Saúva (Atta sexdens rubropilosa)*

FERNANDO JOSÉ LEITE RIBEIRO

*Organização do Trabalho em Colônias de Saúva: Relações com os Locais e Objetos das Atividades*

ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO

*Divisão de Trabalho e Especialização em Obreiras de Atta sexdens*

MARIA MARGARIDA P. RODRIGUES

*A Construção da Teia Geométrica enquanto Instinto: Primeira Parte de um Argumento*

CÉSAR ADES

*Reprodução, Alimentação e a Reatividade em Planárias sob Condições de Manutenção*

INÊS AMOSSO DOLCI-PALMA

*Plasticidade e Esteoriotipia no Desenvolvimento de Padrões Institivos*

VERA SILVIA RAAD BUSSAB

*Habituação e Sensibilização Comportamental*

TAKECHI SATO

---

---

**PSICOLOGIA USP**

vol. 6, número 2, 1995

**SUMÁRIO**

**ARTIGOS ORIGINAIS**

*Hegel no Espelho do Dr. Lacan*

PAULO ARANTES

*Winnicott e o Pensamento Pós-Metafísico*

ZELJO LOPARIC

*Os Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade: um Texto Perdido em suas sucessivas Edições?*

MÔNICA GUIMARÃES TEIXEIRA DO AMARAL

*O Despertar para uma Nova Realidade: o Estudo do Psiquismo Pré e Perinatal e sua Penetração nas Universidades*

VERA STELA TELLES

*A Criança e a Psicanálise: o "Lugar" dos Pais no Atendimento Infantil*

LÉIA PRISZKULNIK

*O uso de procedimentos projetivos na Pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade*

TÂNIA MARIA JOSÉ AIELLO-VAISBERG

*A relação psicoterapeuta - cliente*

ELISA MARIA P. C. RIBEIRO, EVA MARIA MIGLIAVACCA, IVONISE FERNANDES DA M. CATAFESTA, LILIAN MEYER FRAZÃO e MARIA HELENA RAIMO C. DE OLIVEIRA

**PSICOLOGIA USP**

Volume 7 Número 1/2 - 1996

**SUMÁRIO**

**ARTIGOS ORIGINAIS**

*Magia e Bruxaria na Idade Média e no Renascimento*  
FRANCO CARDINI

*A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas Hipóteses para uma Leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*

NEWTON DUARTE

*O Hiato entre Conhecimento sobre as Vias de Transmissão e as Práticas de Prevenção da AIDS entre Estudantes da USP: A Atuação das Ideologias Coletivas de Defesa*

ARAKCY MARTINS RODRIGUES

*Organizational Commitment: Compromisso ou Submissão?*

FÁBIO DE BIAZZI

*O Laboratório de Educação e Saúde Popular da UFSC: Primeiras Reflexões*

CARMEN SILVIA DE ARRUDA ANDALÓ, JOSÉ LUÍS C. DE ABREU, JADETE RODRIGUES GONÇALVES e CARMEM LEONTINA OCAMPO MORÉ

*A Exclusão no Ciclo Básico: Uma Pedagogia de Aparências*

IVANA SERPENTINO CASTRO FEIJÓ e MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

*O Cidadão Policial Militar e sua Visão da Relação Polícia-Sociedade*

PAULO ROGÉRIO MEIRA MENANDRO e LÍDIO DE SOUZA

*Manipulação de Envolvimento de Ego via Para-Instruções Experimentais: Efeitos sobre Estados de Ânimo e Desempenho Educativo em Resolução de Problemas.*

FERNANDO CÉSAR CAPOVILLA, ALESSANDRA GOTUZO S. CAPOVILLA, ELIZEU COUTINHO DE MACEDO, CARLOS EDUARDO COSTA e MARCELO DUDUCHI

*Adaptação do Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o Português*

MARIANGELA GENTIL SAVÓIA, PAULO REINHARDT SANTANA e NILCE PINHEIRO MEIJAS

*Fim dos Estudos Universitários: Efeitos das Dificuldades do Mercado de Trabalho na Representação do Futuro Profissional e no Estabelecimento de Projetos Pós-Universitários dos Estudantes*

KATHIA MARIA COSTA NEIVA

*O Cientista que Ensinava*

RACHEL RODRIGUES KERBAUY

---

---

**PSICOLOGIA USP**

Volume 8 - Número 1 1997

**NÚMERO ESPECIAL - PSICOLOGIA E RAZÃO INSTRUMENTAL**

**SUMÁRIO**

**PSICOLOGIA E RAZÃO INSTRUMENTAL**

*Conhecimento e Razão Instrumental.*

FRANKLIN LEOPOLDO E SILVA

*Dos Males da Medida*

LILIA MORITZ SCHWARCZ

*Para uma Crítica da Razão Psicométrica*

MARIA HELENA SOUZA PATTO

*Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência*

MARIA APARECIDA AFFONSO MOYSÉS E CECÍLIA

AZEVEDO LIMA COLLARES

**ARTIGOS ORIGINAIS**

*Representação de Escola e Trajetória Escolar*

SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ

*A Constituição da Identidade Masculina: Alguns Pontos para Discussão*

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA

*Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência*

LEANDRO DE LAJONQUIÈRE

*Vértices da Pesquisa em Psicologia Clínica*

MARLENE GUIRADO

*A Leitura Cognitiva da Psicanálise: Problemas e Transformações de Conceitos.*

VERA STELA TELLES

**A CONSCIÊNCIA NUMA PERSPECTIVA BIOLÓGICA**

*O Morcego, outros Bichos e a Questão da Consciência Animal*

CÉSAR ADES

*Quimeras, Centauros e a Questão da Consciência Animal: Comentário a Respeito do Artigo de César Ades*

FERNANDO JOSÉ LEITE RIBEIRO

*O Imaginário Animal*

JOSÉ LINO OLIVEIRA BUENO

*A Consciência Como Fruto da Evolução e do Funcionamento do Sistema Nervoso*

ALEXANDRE DE CAMPOS, ANDRÉIA M. G. DOS SANTOS

E GILBERTO F. XAVIER

*A Estrutura Temporal da Consciência*

VITOR GERALDI HAASE, LEANDRO F. MALLOY DINIZ E

MARIA DE FÁTIMA DA CRUZ

**MÉTODOS PARA O ESTUDO DA CONSCIÊNCIA**

*Principais Modos de Pesquisar a Consciência Mediata de Outros*

ARNO ENGELMANN

*Expressão Facial Como Acesso à Consciência do recém-Nascido*

NIÉLSY HELENA PUGLIA BERGAMASCO

*Estado de Consciência Onírica*

THEREZINHA MOREIRA LEITE

*A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente*

WILLIAM BARBOSA GOMES

---

---

**PSICOLOGIA USP**

Volume 9 Número 1 1998

**N. ESPECIAL - CAROLINA BORI, PSICOLOGIA E CIÊNCIA NO BRASIL**

**SUMÁRIO**

**I. CAROLINA BORI, PSICOLOGIA E CIÊNCIA NO BRASIL**  
*O início: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*

ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO, MARIA AMELIA MANTOS, EDA T. DE OLIVEIRA TASSARA, MARIA IGNEZ ROCHA E SILVA E DEYSE DAS GRAÇAS DE SOUZA

*Carolina Bori: a Essência de um Perfil*

AZIZ NACIB AB'SABER

*Uma Cientista Ímpar: Carolina Martuscelli Bori*

MARIA ISaura PEREIRA DE QUEIROZ

---

---

**PSICOLOGIA USP**

Volume 8 Número 2 1997

**NÚMERO ESPECIAL CONSCIÊNCIA**

**SUMÁRIO**

**A CONSCIÊNCIA NUMA PERSPECTIVA GLOBAL**

*Dois Tipos de Consciência: a busca da Autenticidade*

ARNO ENGELMANN

*Sincronização e Consciência: Fundamentos Naturais da Cultura ou Fundamentos Culturais da Natureza?*

HENRIQUE SCHÜTZER DEL NERO

*Consciência e Comportamento Verbal*

LÍGIA MARIA DE CASTRO MARCONDES MACHADO

*A Teoria da Consciência de David Chalmers*

JOÃO DE FERNANDES TEIXEIRA

• **A AFIRMAÇÃO DA PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE E NA SOCIEDADE**

*Carolina Martuscelli Bori e a Psicologia na USP*

WALTER HUGO DE ANDRADE CUNHA

*Carolina Martuscelli Bori*

ARNO ENGELMANN

*Carolina Bori: a Psicologia Brasileira como Missão*

MARIA AMELIA MATOS

*Lembranças a respeito de Carolina: 1968*

CÉSAR ADES

*Carolina M. Bori*

ELIAS MALLET DA ROCHA BARROS

*Professora Carolina*

MARIA CLOTILDE MAGALDI

• **INOVAÇÕES: ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO NO BRASIL**

*Contingências para a Análise Comportamental no Brasil*

MARIA AMELIA MATOS

*Carolina Martuscelli Bori e a UnB*

MARIZA MONTEIRO BORGES

*Depoimento sobre Carolina Bori*

RACHEL RODRIGUES KERBAU

*Carolina Bori e a Criação do Curso de Psicologia da UFBA*

MERCÊDES CUNHA C. DE CARVALHO E EDUARDO

SABACK D. DE MORAES

*Carolina Bori, Presença no Nordeste*

GIZELDA SANTANA MORAES

*Carolina em Belo Horizonte*

JOÃO BOSCO JARDIM

*O Percurso de uma Nova Área de Pesquisa na UFSCar*

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA

• **ALÉM DA UNIVERSIDADE: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A CIÊNCIA NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

*Será que eu Contei Tudo?*

MARIA JULIETA SEBASTIANI ORMASTRONI

*Há Vinte Anos*

JESUÍNA LOPES DE ALMEIDA PACCA

*Uma Professora com Competência Dialógica*

ALBERTO VILLANI

*Professora Carolina Bori*

VERA SOARES

*Professora Carolina Martuscelli Bori*

MARIA JOSÉ PEREIRA M. DE ALMEIDA

*Depoimento sobre Carolina Bori*

MARIA BENEDITA LIMA PARDO

*Carolina Bori: a Abertura de Novos Espaços*

EDA T. DE OLIVEIRA TASSARA

*Carolina Bori*

VERA LÚCIA IMPERATRIZ FONSECA

*E a Caminhada Valeu*

MARIA IGNEZ ROCHA E SILVA

*Além da Ciência*

LUÍS CARLOS DE MENEZES

*A Influência de Carolina Bori no CENAFOR: uma semente que germinou*

RAUL ALBINO PACHECO FILHO

*Aprendendo a Compreender Minha Ação numa Pré-Escola Montessoriana*

VERA LAGOA

**CIÊNCIA E POLÍTICA NO BRASIL DAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

*Carolina M. Bori*

OSCAR SALA

*Foto*

WILSON TEIXEIRA BERALDO

*Carolina SBPC Bori*

ADEMAR FREIRE-MAIA

*Carolina Martuscelli Bori*

EDUARDO MOACYR KRIEGER

*Depoimento: Carolina M. Bori*

FRANCISCO MAURO SALZANO

*Carolina Bori*

LUÍZ EDMUNDO DE MAGALHÃES

*Sobre Carolina Bori*

JOSÉ GOLDEMBERG

*Depoimento sobre a Professora Carolina Martuscelli Bori*

ALDO MALAVASI

*Carolina Martuscelli Bori: uma Vida com Repercussão nas Gerações Vindouras*

ALBA APPARECIDA DE CAMPOS LAVRAS

*A Dona Carolina que Conheci*

JOSÉ PEREIRA DE QUEIROZ NETO

*Carolina em 20 anos*

ENNIO CANDOTTI

*O Humanismo de Carolina Bori*

GILBERTO VELHO

*Um Modelo de Comportamento Acadêmico*

MARCELLO G. TASSARA

*Carolina*

SYLVIA LESER DE MELLO

**"DONA" CAROLINA**

*Carolina Bori: Retratos*

MARIA DO CARMO GUEDES

*Carolina*

MARGARIDA HOFMANN WINDHOLZ

*A Importância de Carolina em minha Vida Acadêmica*

NILCE PINHEIRO MEJIAS

*Minha chefe, Dona Carolina*

ISAÍAS PESSOTTI

*A Confiança de Dona Carolina*

WILMA SANTORO PATITUCCI

*Prolegômenos ao Conhecimento de uma Carolina*

*Bori*

OLGIERD LIGEZA STAMIROWSKI

*Dona Carolina*

HERMA BRIGITTE DRACHENBERG

**II. PRODUÇÃO NA UNIVERSIDADE: OS FRUTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO**

ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO, MARIA AMELIA

MATOS, EDA T. DE OLIVEIRA TASSARA, MARIA IGNEZ

ROCHA E SILVA E DEYSE DAS GRAÇAS DE SOUZA

*Programação de Ensino no Brasil: o papel de*

*Carolina Bori*

IVALDO NALE

*Sobre Análise do Relato Verbal*

ELIZABETH TUNES E LÍVIA MATHIAS SIMÃO

---

---

**PSICOLOGIA USP**

Volume 9 - Número 2 - 1998

**SUMÁRIO**

**ARTIGOS ORIGINAIS**

*Humilhação Social – um Problema Político em Psicologia*

JOSÉ MOURA GONÇALVES FILHO

*Os Desafios atuais do Estudo da Subjetividade na Psicologia.*

JOSÉ LEON CROCHÍK

*Cura, Culpa e Imaginário Radical em Cornelius Castoriadis: Percursos de um Sociobárbaro*

HELIANA DE BARROS CONDE RODRIGUES

*Leôlo, Leolô: o Trabalho e o Sonho*

MARIA HELENA SOUZA PATTO

*Apointamentos Sobre Ética e Individualidade a partir da Mínima Moralía*

ARI FERNANDO MAIA

*Trabalho Informatizado e Sofrimento Psíquico*

SEJUI UCHIDA

*Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil*

SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA

*Paralelismo entre História e Psicogênese da Escrita do Ritmo Musical*

JOSÉ NUNES FERNANDES

*A Mascarada e a Feminilidade*

WALKÍRIA HELENA GRANT

*Cultura e Co-Educação de Gerações*

PAULO DE SALLES OLIVEIRA

*A Memória no Outono*

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

---

---

**PSICOLOGIA USP**

Volume 10 - Número 1 1999

**SUMÁRIO**

**ARTIGOS ORIGINAIS**

*O Lugar do Inconsciente ou Sobre o Inconsciente como Lugar*

DEODATO CURVO DE AZAMBUJA

*Inconsciente e Percepção na Psicanálise Freudiana*

NELSON ERNESTO COELHO JUNIOR

*O Inconsciente Segundo Karl Abraham*

RENATO MEZAN

*O Inconsciente e a Constituição de Significados na Vida Mental*

ELIAS MALLETT DA ROCHA BARROS

*Bion: o Zero da Experiência*

MARIA EMILIA LINO SILVA

*Caminhos da Intersubjetividade: Ferenczi, Bion, Matte-Blanco*

IGNÁCIO GERBER

*O Telescópio e o Caleidoscópio: o Inconsciente em Freud e Groddeck*

LAZSLO ANTONIO ÁVILA

*Em Busca do Referente, às Voltas com a Polissemia dos Sonhos: a Questão em Freud, Stuart Mill e Lacan*

ANA MARIA LOFFREDO

*Entre os Sonhos e a Interpretação: Aparelho Psíquico/Aparelho Simbólico*

JOÃO A. FRAYZE-PEREIRA

*O Inconsciente e as Condições de uma Autoria*  
EDSON LUIZ ANDRÉ DE SOUSA

*Silêncios*

LUCIANO MARCONDES GODOY

*O Memorial de Sofia: Leitura Psicanalítica de um  
Conto de Clarice Lispector*

YUDITH ROSENBAUM

*O Inconsciente da Moda: Psicanálise e Cultura  
Caipira*

OSVALDO LUÍS BARISON

*Jogo de Opostos: uma Aproximação à Realidade  
Mental através do Mito de Dioniso*

EVA MARIA MIGLIAVACCA

*Psicanálise e Educação: Banquete, Fast Food e  
Merenda Escolar.*

MARCIA SIMÕES CORRÊA NEDER BACHA

*Inconsciente: um Resgate de sua Dimensão Social-  
Histórica*

MARION MINERBO

## **RESENHA**

*Entre a Psicanálise e a Arte*

HELENA K. ROSENFELD

# Psicologia USP

## Pedido de assinatura e de exemplares avulsos

Para fazer uma assinatura ou solicitar qualquer exemplar avulso envie a ficha para:

Instituto de Psicologia USP  
Serviço de Edição e Publicação  
Av. Prof. Lucio Martins Rodrigues, 399 - travessa 4 - bloco 23  
Cid. Universitária Butantã CEP 05508-900 - São Paulo - SP

Ou

Instituto de Psicologia USP  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Av. Prof. Mello de Moraes, 1721  
Cidade Universitária Butantã - CEP 05508-900 São Paulo - SP  
Caixa Postal 66.261

QUANTIDADE	PEDIDO	VALOR EM R\$	TOTAL EM R\$
	VOL5, n.1/2 - ALTERIDADE	R\$ 10,00	
	VOL6, n.1 PSICOLOGIA E ETOLOGIA	R\$ 10,00	
	VOL7, n.1/2	R\$ 10,00	
	VOL8, n.1 - PSICOLOGIA E RAZÃO INSTRUMENTAL	R\$ 10,00	
	VOL8, n.2 - CONSCIÊNCIA	R\$ 10,00	
	VOL9, n.1 - PSICOLOGIA E CIÊNCIA NO BRASIL	R\$ 10,00	
	VOL9, n.2 - PSICOLOGIA SOCIAL	R\$ 10,00	
	VOL10, n.1 - INCONSCIENTE	R\$ 15,00	
	ASSINATURA - (DOIS VOLS. DO ANO)	R\$ 25,00	
		TOTAL	R\$

Acompalhada de cheque nominal ao Instituto de Psicologia USP

NOME:	
END:	
CEP:	
CIDADE:	ESTADO:
TELEFONE: (    )	E-MAIL:
DATA: / /	ASSINATURA:





CRENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO DO:  
PROGRAMA DE APOIO AS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CRENCIAMENTO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

