

## **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: DO VAZIO DA DETERMINAÇÃO COMO PROPULSOR DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

**RICKES**, Simone Moschen – FACED/UFRGS

**GT:** Psicologia da Educação / n.20

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

Os impasses vividos por Freud em seu diálogo com a cultura de seu tempo, com os diversos campos do saber legitimados ou não pela comunidade científica de sua época, são bastante diferentes dos que hoje se impõem aos psicanalistas. A Psicanálise já conquistou um lugar na cultura. A atribuição de uma causalidade psíquica entra em pauta mesmo quando os pesquisadores mais biologicistas querem comemorar a descoberta do novo gene a causar qualquer dos supostos males do momento: violência, esquizofrenia, homossexualismo. Isso por que, quando se trata da comunicação dos resultados de refeitas pesquisas é no contraponto a uma etiologia “psíquica” que o argumento é apresentado. Ninguém mais se surpreende ao pensar-se nutrindo desejos e fantasias que incluem um de seus progenitores; ninguém mais se espanta ao pensar-se desejando algo ali onde, justamente, seu ato se mostrou falho. Até mesmo o Chaves acha que é possível agir “sem querer, querendo”

A proposta deste artigo é discutir qual o lugar que o psicanalista pode tomar no diálogo com outros campos do saber, especialmente o da Educação, de forma a não anestesiar a potência transgressora que a experiência do inconsciente engendra em tempos de aparente apaziguamento com os impasses gerados pelo desejo. Transgressora no sentido de permitir a reordenação dos sentidos até então experienciados. Quais os desafios que se colocam à Psicanálise em tempos de uma aparente lua-de-mel com a cultura, em tempos de uma difusão e impregnação da cultura pelo saber psicanalítico?

### **Cenas Escolares**

Como ponto de partida desta reflexão, retomo o relato de uma estagiária de psicologia sobre a conversa com uma professora acerca dos impasses gerados pela escolarização de um aluno. Diz a professora: “ele não consegue aproveitar as propostas por que não ele não é um ‘esse barrado - \$’” (sic). Ou ainda, uma outra fala da equipe docente:

“ tem que ver se a castração dele é simbólica ou não” (sic). A alusão a essas duas falas se inclui neste percurso, assim, um pouco descontextualizadas, por que penso que é justamente desta forma que elas acabam se gerando nas escolas – ou em outras instituições. Elas permitem que nos indaguemos sobre qual o efeito de referidos conceitos psicanalítico - \$, castração simbólica - quando articulados por uma lógica desenvolvimentista que sustenta um agir classificatório – lógica tão estranha à Psicanálise.

Não só a Psicanálise, como campo do saber, pode ser assimilada através desta lógica dentro da escola. Na esteira destas vinhetas, vale retomar outra cena... Há alguns anos atrás, uma professora alfabetizadora mostrava, com muito orgulho, o cartaz pendurado em uma das paredes de sua sala de aula. Nele constava o desenho de uma escadinha que partia do nível pré-silábico e subia até chegar no alfabético – dos infernos aos céus. Sobre os degraus, a professora incluía o nome de cada um de seus alunos, com o cuidado de corresponder o degrau ao nível que julgava ser o da criança em termos de sua construção da escrita-leitura. Referida professora mostrava sua obra classificatória com muito orgulho, preocupada com os avanços de Joãozinho que, se por um lado já não lhe possibilitavam habitar um dos degraus, por outro não apresentavam a consistência necessária como para alçá-lo ao degrau seguinte. Poderíamos pensar que não há nada mais estrangeiro a uma Educação Construtivista do que o furor classificatório da professora: “fulano é alfabético, beltrano é pré-silábico”. O fascínio exercido por uma lógica classificatória, calcada em uma verdade que se propõe a ordenar o real de forma a capturá-lo sem restos, pode até mesmo ser pensado, a partir de Lacan, como um efeito de estrutura, ali onde o Imaginário assume a prevalência sobre os outros registros – Real e Simbólico.

### **Cena Literária**

José Américo Pessanha, no artigo *Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética* (1992), retoma o conto de Clarice Lispector, *Legião Estrangeira*, no intuito de tomar alguns de seus elementos para pensar a história da Epistemologia e de sua relação com o campo da Educação naquilo que ele vai engendrando como ideal educativo a cada época. Retornaremos, aqui, a este conto com o objetivo de levar adiante a construção da indagação que nos ocupa. Trata-se da história de uma escritora e de seus encontros com

uma menina muito especial, uma menina *sui generis*, Maria Ofélia dos Santos Aguiar. É uma menina que se desloca pelo mundo sem sobressaltos. É uma garota que sabe exatamente como e quando agir.

Há uma passagem do conto em que encontramos descrita, de forma belíssima, a capacidade da menina de esquadrihar o real de forma a estabelecer com ele uma relação sem perdas. Capacidade que inquieta e constrange a narradora que, diante de tamanha lógica, vê exposta sua humanidade torpe:

“Ofélia, ela me dava conselhos. Tinha opinião formada a respeito de tudo. Tudo o que eu fazia era um pouco errado na sua opinião. (...) Eu ainda preferia, pois, conselho e crítica. Já menos tolerável era o seu hábito de usar a palavra *portanto* com que ligava as frases numa concatenação que não falhava. Dissera-me que eu comprara legumes demais na feira – portanto – não ia caber na geladeira pequena e – portanto – murchariam antes da próxima feira. Dias depois eu olhava os legumes murchos. Portanto, sim. Outra vez vira menos legumes espalhados pela mesa da cozinha, eu que disfarçadamente obedecera. Ofélia olhara, olhara. Parecia prestes a não dizer nada. Eu esperava de pé, agressiva, muda. Ofélia dissera sem nenhuma ênfase:

- É pouco até a feira que vem.

Os legumes acabaram pelo meio da semana. Como é que ela sabe? Perguntava-me eu curiosa. ‘Portanto’ seria a resposta talvez. Por que eu nunca, nunca sabia? Por que sabia ela de tudo, por que a terra tão familiar a ela, e eu sem cobertura? Portanto? Portanto.” (Lispector, 1998, p.69-70)

A narrativa vai transcorrendo na direção de dar visibilidade à capacidade da pequena de estabelecer uma relação com o mundo sem nunca se surpreender. Porém, num determinado momento, Ofélia se encontra com algo que a descentra. Ouve o piar que vem lá da cozinha. É um pinto que a faz tremer de desejo. Ela quer brincar, brincar como uma criança. O diálogo entre ela e a narradora é magistral. Depois de alguns minutos de conversa que nos tiram o fôlego, a menina se permite sustentar seu desejo diante do outro e, neste ato, dar a ver sua humanidade nem sempre lógica. Ela brinca por horas com o animalzinho, até que se faz o silêncio. O silêncio que antecede o desconcerto e o pedido para ir embora. Sai porta a fora como nunca o fez. A narradora ouve o barulho do silêncio; o ruidoso silêncio. Corre para a cozinha e o pinto está morto.

A seqüência, que deságua no silêncio, parte de uma avalanche de argumentos, argumentos concatenados dentro de uma lógica que não deixa brechas à qualquer retrucamento porque é a própria lógica de uma demonstração irretorquível. Partindo dessa

avalanche de argumentos, a seqüência ruma ao desconcerto do desejo. E do desejo ao silêncio. Tomaremos essa seqüência para pensar o lugar do silêncio, da queda, do impossível de ser dito, num tempo de tantos argumentos irretorquíveis.

Para operar as questões que esses singelos exemplos cotidianos e esse maravilhoso conto nos trazem, faremos um pequeno percurso por algumas questões cifradas já nos primeiros textos freudianos; questões relativas à concepção da memória e da temporalidade.

### **Do lugar do vazio na construção da causalidade psíquica**

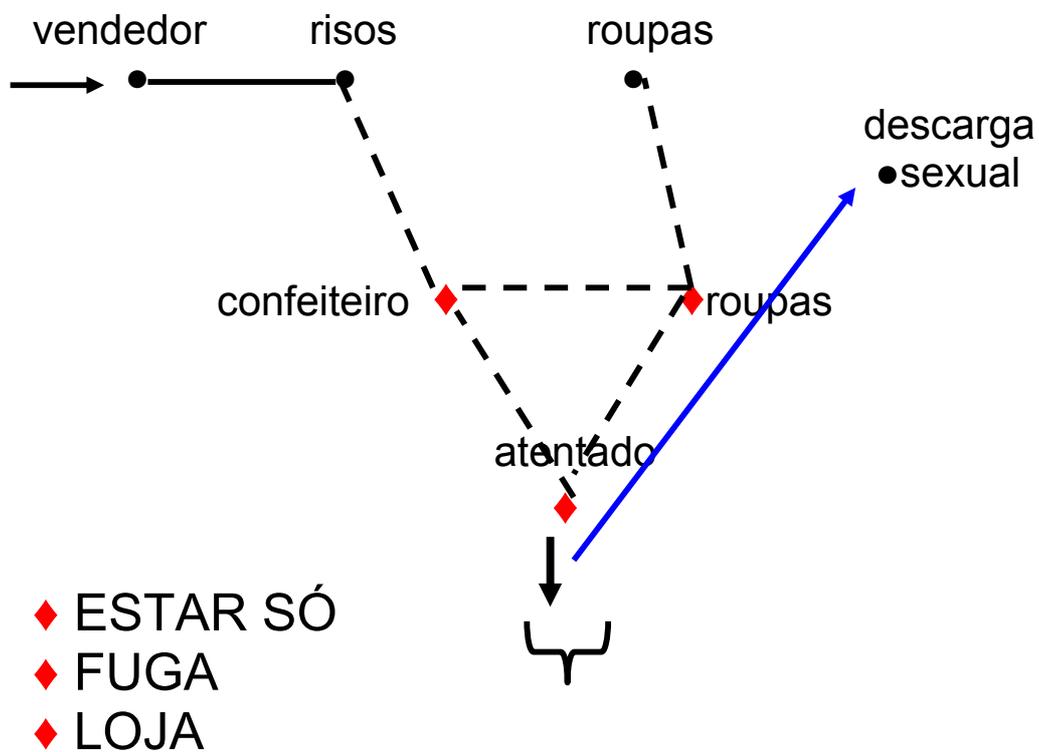
No famoso texto de 1895, *Projeto para uma psicologia científica*, Freud vai se ocupar, dentre outras questões, do funcionamento da memória. Intrigado pela presença compulsiva nos quadros de histeria de algumas idéias cujo conteúdo não lhe parece justificar sua insistência, Freud se lançará, sustentado em uma pequena vinheta clínica, na proposição de um ordenamento da causalidade psíquica onde está implicada uma temporalidade singular. Interessante pontuar o fato de que tal proposição de Freud se dá num momento em que ainda não tinha consolidado o desenho do primeiro modelo do aparelho psíquico em termos de consciente, pré-consciente, inconsciente.

Retomaremos a seqüência proposta por Freud, ao contar um fragmento da análise de Emma. A jovem queixa-se de não poder entrar nas lojas sozinha. Ao ser indagada pelo que poderia ocasionar tal inibição, lembra-se de uma cena passada aos seus doze anos: ao entrar numa loja para comprar algo, foi surpreendida por dois vendedores que riram de sua roupa, saiu correndo, não sem antes perceber que se sentira atraída sexualmente por um desses homens. Freud, não atribuindo a esse episódio a força necessária para ocasionar tamanha inibição, insiste pelas associações da paciente. Emma lembra, então, de uma outra cena, transcorrida quando ela tinha cerca de oito anos. Sua memória lhe traz a presente o fato de que esteve em uma confeitaria para comprar doces duas vezes. Na primeira vez, o proprietário da confeitaria passou a mão em seus genitais por cima da roupa, o que, para sua surpresa, não a impediu de voltar lá uma segunda vez. “Agora, recrimina-se por ter ido a segunda vez, como se com isso tivesse querido provocar a investida. (...) Agora compreendemos a Cena I (vendedores) combinando-a com a Cena II (proprietário da

confeitaria). Basta estabelecer um vínculo associativo entre ambas. Ela própria indicou que o vínculo é estabelecido pelo riso (...)” (Freud, 1895, p.369).

Podemos identificar, neste texto, elaborações teóricas que permanecerão operativas ao longo da obra freudiana. Destaca-se, a noção de elo associativo estabelecido pelo que denominará, logo a seguir, de pontes verbais – nesse caso, o elemento riso serve de ponte verbal entre uma cena e outra e permite que os efeitos da cena com o proprietário da loja sejam percebidos como oriundos do riso dos dois vendedores. A Cena I toma o lugar da Cena II. Embora ainda aposte na factualidade do acontecimento traumático, Freud já aponta em duas direções extremamente importantes. Primeiro, faz recair o acento sobre as lembranças. Diz ele: “temos aqui um caso em que uma lembrança desperta um afeto que não pôde suscitar quando ocorreu como experiência (...)” (Idem, p 370). Segundo, estabelece, mesmo que não explicita em uma argumentação sustentada, a presença do desejo como elemento decisivo. Por um lado, ao se encontrar com os vendedores, Emma se vê atraída por um deles e, por outro, ao rememorar sua ida à confeitaria se pergunta pelo motivo que a levou de volta a um lugar onde havia sido molestada – teria “querido provocar a investida”? Freud não economiza a alusão ao desejo, muito embora confira o peso da causalidade psíquica a algo que chamou de ação retardada. Retomemos suas palavras: “uma lembrança desperta um afeto que não pôde suscitar quando ocorreu como experiência, porque nesse entre-tempo, as mudanças /trazidas/ pela puberdade tornaram possível uma compreensão diferente do que era lembrado. (...) Constatamos invariavelmente que se recalcam lembranças que só se tornaram traumáticas por ação retardada” (Idem, p.371). Freud ainda não toma como decisivo o desejo, embora já o inclua em sua elaboração. Ele se ocupa de atentar para a retroação que faz com que um fato tome outra dimensão, adquira um novo sentido, quando as descobertas da puberdade permitem lê-lo de outro modo. Mesmo que *Os três ensaios sobre a sexualidade infantil* joguem por terra a hipótese de uma sexualidade que se vê despertada somente na puberdade, há algo que desta proposição permanece: a retroação, o *a posteriori* como tempo operativo da memória.

Há um elemento primoroso que pode contribuir para pensar as questões que aqui queremos trazer para o debate. Diz respeito ao esquema que Freud constrói.



Esquema que Freud nos oferece sobre a articulação das duas cenas, produzido por Garcia-Roza (2001, p.193)

Nele, a cadeia associativa converge para o que Freud denominou de “atentado” – o confeito que passa a mão nos genitais de Emma sobre a roupa. Deste traço mnêmico, deste significante, “atentado”, parte uma seta que ruma em direção à parte inferior do esquema, para o lugar onde estariam as inscrições mais distantes do presente, para além da Cena II, para além do atentado... Neste lugar encontramos um vazio onde não consta nenhum traço mnêmico, nenhum significante. É “deste lugar vazio que parte outra seta que vai incidir sobre a descarga sexual, ponto que a repetição faz aparecer retroativamente. Essa excitação sexual, que não pode aparecer da primeira vez, está lá ‘só depois’, tornada real pela repetição significante inconsciente” (Garcia-Roza, 2001, p.195). Penso ser este um ponto primoroso pois, mesmo em um momento em que Freud está muito interessado em construir uma teoria da causalidade psíquica, mesmo em um momento em que quer elaborar um argumento consistente que permita estabelecer as ligações entre um sintoma – a presença compulsiva de uma idéia - e algumas lembranças de onde emanaria uma intensidade psíquica capaz de fornecer às idéias sintomáticas seu caráter compulsivo; mesmo aí, Freud não aponta para *um* ponto de origem do sintoma. Uma causação única e ineludível. Ele não propõe algo como um ponto inicial desde onde emergiria toda a significação. Neste lugar, para onde convergem os trilhamentos, encontramos um vazio, um silêncio. E, mais intrigante ainda, é deste vazio que algo emerge. Algo que tem a potência de conferir, por ação retardada, ou seja, num *a posteriori*, um novo sentido a uma cena recente.

Temos, então, uma primeira pista para desdobrarmos o impasse estabelecido no início deste texto. Como responder às questões que hoje se endereçam à Psicanálise acerca da causalidade psíquica. Certamente o esquema, tão precoce na obra de Freud, dá-nos mostras da potência do vazio. Não se trata de recuar da pergunta. Freud não faz isso. Ao contrário, operava a partir dela: por que algumas idéias adquirem certa força e compulsão na histeria? Com essa pergunta ele se pôs a trabalhar. Mas não apresentou como resposta a ilusão de um saber totalizante que permitiria responder a seu questionamento obturando qualquer vazio que pudesse restar do trabalho de construção de uma resposta. Reconhecemos, em Freud, o enunciado de Lacan, em *Télévision* (1974), “digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível,

materialmente: faltam as palavras. É justamente por esse impossível que a verdade provém do real” (p.11) Talvez possamos estabelecer uma relação entre esse vazio, inscrito no esquema por Freud, e o lugar dado por Lacan ao Real.

Na famosa carta 52, de 06/12/1896 que Freud dirige a Fliess, carta contemporânea ao *Projeto para uma Psicologia Científica*, vemos retomada a potência do vazio como ponto de partida, agora no que concerne à inscrição de um traço de memória. Nesta carta, Freud postula que o psiquismo se constitui de estratos: “o material presente sob a forma de traços mnêmicos fica sujeito de tempos em tempos, a um rearranjo, de acordo com as novas circunstâncias – a uma retranscrição” (Masson, 1986, p.208). Freud está interessado em desvendar o mecanismo da memória, que lhe parece derivar de um registro que não se faz de uma única vez, mas em diferentes momentos. Embora não esteja certo de quantos registros existem, ele supõe a presença de pelo menos três diferentes inscrições, às quais associa três diferentes tipos de neurônios – o que a pesquisa científica da época lhe permite elaborar. São os registros por ele propostos:

“*W / Wahrnehmungen* (percepções) / são os neurônios em que se originam as percepções, às quais a consciência se liga, mas que, em si mesmas, **não retêm nenhum traço** do que aconteceu. E isso porque a *consciência e a memória são mutuamente exclusivas*.

*Wz / Wahrnehmungszeichen*<sup>1</sup> (indicação da percepção) / é o primeiro registro das percepções; é totalmente inacessível à consciência e se organiza de acordo com as associações por simultaneidade.

*Ub / Unbewusstsein* (inconsciência) / é o segundo registro, disposto de acordo com outras relações, talvez causais. Os traços do *Ub* talvez correspondam a lembranças conceituais; é igualmente inacessível à consciência.

*Vb / Vorbewusstsein* (pré-consciência) / é o terceiro registro, ligado à representação da palavra e corresponde a nosso ego oficial.

(...) os registros sucessivos representam conquistas psíquicas de fases sucessivas da vida. Na **fronteira** entre duas fases é preciso que ocorra uma **tradução** do material psíquico”<sup>2</sup> (Masson, 1986, p.209 – as marcações em negrito são nossas).

Desta formulação, também tão precoce na obra de Freud, interessa-nos trabalhar aquilo que o autor localiza como pertencendo ao registro *W*. Este, ademais, “não retém

<sup>1</sup> Para Lacan é o que de mais próximo ao significante propõe Freud, isto quando ainda Saussure não o havia formulado.

<sup>2</sup> Recuperamos esta passagem pois a consideramos paradigmática para trabalhar a inscrição psíquica. Não nos interessa discutir aqui, à luz das pesquisas que a sucederam, a atualidade de seu modelo para pensar a memória/percepção.

nenhum traço do que aconteceu”, diz-nos ele. Essa proposição freudiana pode nos remeter ao trabalho de Lacan ao propor um primeiro tempo da inscrição em que nada se marca, mas de cuja presença o registro é feito. No texto *Lituraterre*, o autor fará operar essa noção, recorrendo à idéia de rasura, de uma rasura que não seria propriamente a de um primeiro texto, mas de uma rasura “de nenhum traço que seja anterior. (...) eu o disse a propósito do traço unário: é pelo apagamento do traço que se designa o sujeito. (...) produzir essa rasura é *produzir essa metade sem par de que subsiste o sujeito*” (Lacan, 1971, p.26 – grifo nosso).

Poderíamos ver nessa passagem que se produz dos registros *W* ao *Wz* os primórdios da proposição de Lacan de uma rasura de texto algum? Uma (re)escrita de nenhum texto original? Uma (re)escrita que ganha esta nomeação num tempo *a posteriori*, na medida em que pressupõe, por sua operação, um texto que tenha estado em sua origem, origem que, de toda forma, é tão suposta quanto perdida.

Vivemos cotidianamente a experiência de sermos atravessados por um abismo entre aquilo que podemos formular e aquilo que dizemos ser o não-formulável, o que “efetivamente sentimos”. Vivemos “esquecidos” daquilo que constitui nossa condição, a saber, que o texto ao qual poderíamos recorrer para dizer “efetivamente” algo, além de tudo, é impossível de se encontrar. Ademais o que lhe dá existência é mesmo o fato de o procurarmos – ele não está lá antes de nossa busca.

Que vivamos no registro da impossibilidade de acessar o momento inaugural, o texto originário, nada nos impede, ao contrário, isso nos impulsiona, de seguir falando, escrevendo, produzindo. Fazemo-lo na aposta sempre refundada de encontrá-lo e, com isso, acabamos tecendo as bordas em torno desta perda.

Retomemos Freud naquilo que ele propôs como produção de uma ficção ali onde a origem não pode ser estabelecida. Retomemos o relato da análise do *Homem dos Lobos* (1918). Retenhamos, para nosso trabalho, uma pequena cronologia, recriada na análise: observação da relação sexual dos pais por volta de um ano e meio – data a que Freud chega após um trabalho exaustivo de (re)construção. Aos quatro anos, o sonho com os lobos, o que marca a entrada na fobia. No intervalo, algumas lembranças sexuais atravessadas por ameaças de castração. É no trabalho desta análise, que Freud retomará uma antiga questão, a saber, sua pergunta sobre a realidade das lembranças ou fantasias dos sujeitos. Aquilo que

ele parecia haver abandonado, como dá mostras em sua carta a Fliess, de 21 de setembro de 1897, retorna. Nesta carta ao amigo, Freud escreve: “Não acredito mais em minha *neurótica* /teoria das neuroses/. (...) A surpresa de que, na totalidade dos casos, o pai, sem excluir o meu, tinha que ser acusado de perverso – a percepção da inesperada frequência da histeria, com predomínio precisamente das mesmas condições em cada caso, muito embora, certamente, essas perversões tão generalizadas contra as crianças não sejam muito prováveis” (Masson, 1986, p.265). O abandono da crença na factualidade das lembranças retorna agora para Freud através da interrogação sobre a datação da visão que o Homem dos Lobos revela ter tido, ao longo das construções empreendidas na análise: havia presenciado a relação sexual dos pais, material de sua memória reatualizado e transcrito pelo sonho. É no momento do sonho, que a fobia se instaura, na medida em que este opera como um fator traumático ao reacender uma visão passada que, no instante de seu acontecer, não pôde ser significada ou reagida. Entra em vigor o tempo do *a posteriori*, trabalhado por Freud como operante nas neuroses desde suas primeiras teorizações sobre as históricas, como vimos ao retomarmos o caso Emma.

No trabalho com as fantasias, Freud se encontrará com repetições incessantes. Fantasias que, por sua recorrência, fazem com que nos perguntemos sobre a necessidade de sua presença na vida psíquica dos sujeitos, sobre seu poder constituinte. Entre elas destacam-se: “observação do coito dos pais, sedução por um adulto e ameaça de ser castrado” (Freud, 1917, p.430). A primeira delas representa a que se usou designar por cena primária. A necessidade do sujeito de ter acesso aos determinantes de sua origem, o lugar que o desejo do casal parental lhe reservou, leva-o a um movimento de (re)construção de uma cena da qual busca pinçar os elementos de sua determinação como sujeito. Cena que se constrói como ficção, como fantasia, na tentativa de cifrar, de escrever o texto de sua origem. O sujeito constitui a cena fazendo-se presente ali onde não poderia estar, pois ainda não adveio como ser. Em sua fantasia, escreve um impossível. Impossível correlato ao que Lacan designa como o impossível da relação sexual.

O fato de ser impossível para o sujeito ter contato com o momento que marca sua origem, com a cópula dos pais que o trouxe à vida, não impede que ele teça aí um trabalho de fantasia, algo da ordem de uma rede ficcional, para dar conta de sua pergunta. Fantasia que, como diz Freud, possui “realidade psíquica, em contraste com a realidade *material*, e

gradualmente aprendemos a entender que, no *mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva*” (1917, p.430).

O impossível conjugado na cena primária é parente próximo das lembranças que temos de nossa infância em que, na cena que nos vem à mente, vemos uma criança que reconhecemos como sendo nós mesmos, com a estranha peculiaridade de ocuparmos, em nossa recordação, ao mesmo tempo, o lugar de observados e de observadores. É claro que não estamos, assim, tendo acesso a uma repetição exata da primeira impressão, mas a uma elaboração posterior, pois, no momento da cena não poderíamos ter desdobrado nosso lugar no daquele que age e que se observa agindo desde fora. Lembranças dessa ordem podem “ser tomadas como prova de que a impressão original foi elaborada” (Freud, 1899, p.286) e constituem o que Freud denominou de lembranças encobridoras, ou seja, memórias submetidas ao trabalho do inconsciente. Provocadora é a indagação: “pode-se questionar se temos mesmo alguma lembrança proveniente de nossa infância (...)” (Idem, p.286).

A cena primária surge como tentativa de escrever, através da ficção, o lugar de origem do sujeito, numa construção que se conjuga em um tempo impossível no qual o sujeito constrói um lugar inaugural, representando-se ali onde ainda não estava – na intimidade do quarto dos pais, no momento que lhe foi originário.

A estrutura de ficção a que obedece qualquer atribuição de uma origem dentro da proposição freudo-lacaniana tem para o diálogo desta Psicanálise com outros campos do saber uma potência que não se pode negligenciar. Penso que é justamente essa potência que vemos anestesiada por uma tomada da Psicanálise como um conhecimento passível de apontar *um* ponto de origem, *um* significante que funcionaria como ponto de partida da causalidade dos desassossegos que nos assolam. Tomar a Psicanálise desde aí a retira do lugar de um saber que opera no sentido de manter em aberto o vazio de uma representação que seria tomada como a originária, apontando, com isso, para o fato de que a origem está por ser inventada. Isto por que, se levamos a sério os efeitos que o *a posteriori* pode inserir numa lógica da causalidade psíquica, temos que admitir que a origem, o passado, está, a cada passo, sendo inventada, criada através dos trilhamentos de memória que nos são possíveis de empreender ao atravessar, a cada vez, a narrativa de nossa vida.

### **Da responsabilidade no centro da cena**

Propor a origem, a causalidade, como um ponto de chegada e, com isso, contrariar o que o senso comum poderia aportar, a origem como ponto de partida, traz para o debate a responsabilidade. Algo que penso merece destaque quando se trata de um diálogo entre a Psicanálise e a Educação. Pois se certa Psicanálise oferece a certa Educação uma série de conceitos que esta acaba por tomar dentro de uma lógica classificatória, alicerçando aí a justificativa para algumas de suas práticas, o lugar de responsabilidade dos sujeitos implicados fica, de certa forma, apagado. Expliquemo-nos... Se o Pedrinho não consegue se incluir em determinada proposta pois não é um “esse barrado”, e aqui faz toda a diferença o verbo que se usa - ser, ele não é -, o professor fica impotente diante de tal posição psíquica do Pedrinho e este, por sua vez, não pode fazer mais do que desdobrar, na relação com o mestre, aquilo que ele não é. O lugar de sujeito, de um e de outro, do professor e do Pedrinho, fica subtraído, economizado, por uma causalidade que se impõem antes mesmo de qualquer ato que cada um deles possa inscrever. Uma causalidade que não se constrói a partir dos efeitos das práticas e dos encontros, mas que chega antes - antes dos próprios sujeitos -, retira da cena a responsabilidade.

Queremos, com isso, trazer para o debate o que julgamos ser um efeito, extremamente daninho, produzido por uma dita Psicanálise que, ao ser interrogada sobre os males que afligem singularidades e/ou coletividades, oferta, de forma ostensiva, um arsenal de explicações produzindo uma inflação do sentido sem precedentes. Seus atores, sem cerimônia, desempenham o famoso papel do “Freud que tudo explica”. Não pode passar despercebida a dimensão de “álibi” que estes “entendimentos” facilmente assumem, lançando os sujeitos para longe das responsabilidades que as produções humanas reclamam, e, paradoxalmente, anestesiando o poder criador que por ventura essas mesmas produções poderiam ter. É como se o sujeito, ao enunciar uma causalidade a qual atribui o adjetivo de inconsciente, se visse na condição de se desresponsabilizar por seu ato. Afinal, não o fez por que quis, mas por que foi atropelado por seu inconsciente. Um inconsciente que não é concebido como produção, mas como depósito estático de determinações.

Há tempos atrás um sábio analisante de setenta e tantos anos dizia que, ao falar em análise, ia se descobrindo como um síndico de um grande edifício. Um síndico com

responsabilidade sobre tudo o que se passava em cada um dos apartamentos, muito embora só tivesse a chave e o acesso a alguns deles. Da grande maioria das habitações tinha notícias somente pelos cheiros, pelos gritos, pelos ruídos, mas, ainda assim recebia o inquietante chamado para responder pelo que lá se passava. Poderíamos dizer que Freud assinaria embaixo dessa bela metáfora de seu famoso dito: o eu não é senhor em sua própria morada - mas deve se responsabilizar por suas dívidas. Como pensar, então, a tomada de posição da Psicanálise no diálogo com outros campos do saber, entre eles, a Educação, de forma a não minimizar os impasses que a proposição do inconsciente como produção engendram? Impasses que colocam em primeiro plano a invenção, a criação e a responsabilidade. Responsabilidade ali onde não é possível transformar verdade em saber. Responsabilidade pelas verdades que gritam, mas das quais não se pode saber tudo.

É justamente por que há silêncio no lugar de um saber sobre a verdade, por que há vazio no lugar desde onde emergem os clamores pulsionais, que nos é possível inventar, criar. Aquilo que diz respeito à verdade do sujeito não é passível de se transformar em um saber, mesmo que insistamos em produzir esta operação. O que se instaura como invenção, invenção do próprio inconsciente, é efeito também desta impossibilidade de conversão da verdade do sujeito em saber. Como esta operação se mostra impossível, o sujeito inventa, cria uma ficção que dê conta daquilo que supõe ser o seu lugar frente ao Outro. É propriamente essa criação que constitui seu lugar. Não se trata de revelar, através dela, o “verdadeiro” lugar do sujeito, mas de, por meio dessa invenção, construí-lo como perdido. Para Lacan, “o inconsciente, o saber inconsciente, se inventa, pelo fato de que não se pode escrever como tal a relação com o Outro sexo, que há ali um hiato irreduzível fundador desta dissimetria que há com o Outro. Ou seja, Lacan radicaliza a posição do inconsciente, não somente o inconsciente trabalha, mas esse trabalho consiste no inconsciente inventar a si próprio, acima do buraco constituído pela impossibilidade de relações sexuais como tais, e se é que o inconsciente se inventa isso pode renovar tudo (...)” (Lacôte, 2000, p.51), na medida em que não é possível economizar a inclusão do sujeito na produção desta invenção. Assim, quando nos ocupamos, por exemplo, de produzir as condições para uma educação inclusiva, talvez pudéssemos tomar a inclusão em jogo como inclusão do sujeito na produção de um determinado desenho para as relações que se estabelecem dentro da

escola, independente de esse sujeito ser aluno ou professor, com ou sem necessidades especiais.

Invenção, inclusão, responsabilidade. Significantes que se abrem ao deixarmos em branco o vazio das determinações, ao lançarmos as determinações, as causalidades, à temporalidade do *a posteriori* onde elas estão por ser construídas, não sem os constrangimentos de um percurso anterior, mas, também, não de forma determinada por este percurso.

Com isso queremos atentar para o fato de que a direção que a invenção do inconsciente toma não pode ser prevista, como por vezes os saberes *psi* sustentam em instituições como a escola. Devemos trazer para a discussão enunciados que apresentem o Joãozinho como filho de um pai alcoolista e de uma mãe que por estar trabalhando fora de casa durante todo o dia, não o ajuda nas lições, o que só pode levá-lo a ter problemas na escola. A tomada de uma causalidade *psi* que opera como ponto de origem e não como construção *a posteriori* contribui para que a escola se desautorize ou até economize a pergunta sobre o que, desde a especificidade de seu encontro com Joãozinho, pode produzir a dificuldade, ou as possibilidades, que o menino apresenta.

### Referências Bibliográficas

- FREUD, S. [1895] Projeto para uma psicologia científica In: *Ed Standart Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud*. 2ed. Rio de Janeiro : Imago, 1974
- \_\_\_\_\_. [1899] Lembranças encobridoras. In: *Ed Standart Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud*. 2ed. Rio de Janeiro : Imago, 1974.
- \_\_\_\_\_. [1917] Os caminhos da formação dos sintomas. . In: *Ed Standart Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud*. 2ed. Rio de Janeiro : Imago, 1974
- \_\_\_\_\_. [1918]. História de uma neurose infantil In: *Ed Standart Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud*. 2ed. Rio de Janeiro : Imago, 1974.
- GARCIA-ROZA. *Introdução a metapsicologia freudiana 1*. Rio de Janeiro : Zahar, 2001
- LACAN, J [1974]. *Televisão*. Rio de Janeiro : Zahar, 1993;
- \_\_\_\_\_. Lituraterra. *Che voui?* Porto Alegre : Cooperativa Cultural Jacques Lacan, v.1, 1986, p.79-86.

\_\_\_\_\_. [1964] *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985

LACÔTE, Christiane. O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista. In: JERUSLINSKY, A., MERLO, A. M., GIONGO A. L. e outros. *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre : Artes e Ofícios, 2000.

LISPECTOR, Clarice. Legião estrangeira. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro : Rocco, 1998.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887- 1904*. Rio de Janeiro : Imago, 1986.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre : n.4, 1993.