

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

THAÍS CRISTINA DE LIMA

**Medicalização da Infância na Educação – uma leitura a partir do discurso
capitalista de Jacques Lacan**

Mestrado em Psicologia Social

**SÃO PAULO
2017**

THAÍS CRISTINA DE LIMA

**MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO – UMA LEITURA
A PARTIR DO DISCURSO CAPITALISTA DE JACQUES LACAN**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Área de Concentração: Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Raul Albino Pacheco Filho

SÃO PAULO

2017

BANCA EXAMINADORA



AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Raul Albino Pacheco Filho, por ter me apresentado à psicanálise de um novo lugar. E por ter respeitado meu tempo na travessia que representou esta dissertação. Minha eterna admiração e gratidão.

Ao Prof. Dr. Ivan Estevão, pela compreensão do tempo e dos limites que este trabalho apresentou. E pelas valiosas e imprescindíveis orientações.

À Profa. Dra. Rosemary Jimenez Ventura dos Santos, pela inspiração e admiração antes mesmo do exame de qualificação. E pelas preciosas contribuições oferecidas para realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Silvana Rabello (in memoriam), por ter acreditado que algo poderia ser diferente.

À Marlene, pela compreensão e cuidado nas orientações dessa caminhada acadêmica.

À José Umbelino Neto, pela cuidado na correção dessa dissertação.

À CNPQ pelo apoio financeiro desta pesquisa.

Às primeiras pessoas que me apresentaram a valiosa interface entre Psicanálise e Educação: Maíra, Monica, Priscila, Regina, Pedro e Renata, do grupo Clínica com Crianças: Psicanálise e Educação, laboratório Jacques Lacan - Rede Clínica do Instituto de Psicologia da USP.

À Thiago Ferreira Lion, por ter sido o primeiro a apostar em mim. E pela experiência de um laço leal. E a Angélica Ferreira, por ter me transmitido o valor de lutar, lutar bravamente!

À Érica Ditolvo Verissimo, por ter sido a primeira a dar sentido às minhas palavras de angústia.

À Sandra Leticia Berta, por me mostrar que a vida vale a pena ser vivida.

Aos meus companheiros do Núcleo Psicanálise e Sociedade da PUC-SP, pelo valioso e crítico espaço de questionamentos e transmissão da psicanálise lacaniana: Roberta, Jamile, Mariana, Ricardo, Isaías, Luanda, Gabriel, Renata W., Leonardo, Fernanda, Ingrid e Milton. E aos laços de amizade construídos para além dos muros e escadas da PUC: Paulo Bueno, Karla Rampim, Patrícia Ferreira, Augusto Coaracy, Renata Rampim e Ana Paula Baima.

Às primeiras pessoas que me apresentaram o universo da Escola Pública, e que possibilitaram os questionamentos que suscitaram nessa dissertação, equipe do CEFAI: Eunice, Karina, Elisangela e Neide.

Aos admiráveis profissionais e professores que compuseram a Divisão Pedagógica da Diretoria de Educação de São Miguel Paulista: Vera Maria, Arnaldo, Tânia, Bartira, Jairo, Anderson e Margarida, vocês me apresentaram a beleza e a coragem que é ser professor na Escola Pública. Minha eterna admiração.

Às minhas eternas companheiras de luta - Marta, Débora, Elaine, Samara e Simone - do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA-MP, pela paciência e compreensão com todas as dificuldades que apresentei neste percurso. E a Alexandra Paula Barbosa e Caroline Lima, pela fiel amizade construída nesse percurso. Sem a lealdade de todas vocês, este trabalho não teria chegado ao fim. Meu eterno agradecimento.

À Mariana Lazzuri Franchini, por ter sido o único barco seguro dessa travessia - do início ao fim. E a Natália Ribeiro, por me transmitir a certeza de sua presença mesmo em sua ausência. Sem a certeza da amizade de vocês, essa dissertação jamais teria sido concluída.

Aos meus amados amigos que souberam mais uma vez respeitar minha distância, e mesmo assim se mantiveram leais: Myro, Davi, Artur e Marcela.

À Larissa Coldibeli, por fazer dessa morada solitária um lugar mais seguro.

À Fábio Luís Franco, pela potência de um encontro transformador.

Aos meus amados irmãos, Sandra e Fernando, por serem meus segundos pais, e por me transmitirem a certeza de que sempre estarão comigo.

E por fim, aos meus amados pais, Aparecida e Gésio, por terem lutado por toda uma vida para me possibilitar uma existência melhor. E por me transmitirem o significado do que é ter um amor incondicional.

Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. (FREUD, 1930)

RESUMO

LIMA, T. C. **Medicalização da Infância na Educação – uma leitura a partir do discurso capitalista de Jacques Lacan.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

No contexto atual das escolas brasileiras, observamos que o corpo docente frequentemente recorre aos profissionais da saúde para tecer diagnósticos diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A partir da perspectiva psicanalítica lacaniana, este trabalho apresenta uma discussão teórica a respeito do laço social que vem sendo estabelecido na escola com tais práticas. Apresentamos uma discussão sobre a medicalização da infância na educação e o uso de medicação para solucionar os problemas enfrentados. A partir de revisão bibliográfica, apresentamos como o conceito de infância foi construído ao longo da história e como a criança, na Modernidade, se tornou objeto de intervenção de diversos saberes técnico-científicos. Abordando o contexto histórico da constituição do Brasil como República, discorreremos sobre como a criança se tornou objeto de intervenção social por parte de políticas higienistas voltadas à Escola. Identificamos aí a inserção do saber médico nas escolas, com o início de uma medicalização do “não-aprender”. Fazemos uma revisão sobre o conceito de sujeito em Lacan, como sendo sujeito do inconsciente e não da razão. Discutimos o que ficou conhecido como o período intitulado “retorno a Freud” e como Lacan introduziu a noção do inconsciente estruturado como linguagem. Apresentamos a teoria dos discursos de Lacan e como esta se torna uma nova forma de abordar o conceito de sujeito. A partir daí, abordamos as proposições de Lacan sobre o discurso capitalista, em que o autor destaca tal discurso como uma nova forma de estabelecer laço social na sociedade contemporânea. Por fim, discutimos como esse novo laço social no capitalismo nos dá indícios de por que a escola recorre a um saber médico para nomear e solucionar os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Medicalização. Infância. Educação. Discurso Capitalista.

ABSTRACT

LIMA, T. C. **Medicalization of Childhood in Education – a reading from the capitalist discourse of Jacques Lacan.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

In the current context of Brazilian schools, we observed that teachers often use health professionals to diagnose students' learning difficulties. From the Lacanian psychoanalytic perspective, this work presents a theoretical discussion about the social bond that has been established at school with such practices. We present a discussion about medicalization of childhood in education and the use of medication to solve the problems faced. From a bibliographical review, we present how the concept of childhood was constructed throughout history and how the child, in Modernity, became the object of intervention of various technical-scientific knowledge. Addressing the historical context of the constitution of Brazil as a Republic, we discuss how the child became the object of social intervention by hygienist policies directed to the School. We identify the insertion of medical knowledge in schools, with the beginning of a medicalization of “non-learning”. We make a revision on the concept of subject in Lacan, as being subject of the unconscious and not of reason. We discuss what became known as the period entitled “return to Freud” and how Lacan introduced the notion of the unconscious structured as language. We present Lacan's theory of discourses and how it becomes a new way of approaching the concept of subject. From there, we approach Lacan's propositions about capitalist discourse, in which the author emphasizes such discourse as a new way of establishing social bonds in contemporary society. Finally, we discuss how this new social bond in capitalism gives us evidence why the school uses a medical knowledge to name and solve the problems faced in everyday school life.

Keywords: Medicalization. Childhood. Education. Capitalist discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: Medicalização da Infância na Educação	27
1.1. Infância - uma construção histórica	28
1.2. A Criança como objeto de intervenção social	37
1.3. O saber médico na Educação	42
CAPÍTULO 2: Considerações sobre o conceito de sujeito em Lacan	55
2.1 O sujeito da certeza cartesiana	55
2.2 O “retorno a Freud”	60
2.3 O campo do gozo	66
CAPÍTULO 3: Discurso como laço social	75
3.1 O discurso do mestre moderno – discurso capitalista	83
3.2 Discurso capitalista na Educação – uma interpretação para a Medicalização da Infância na Educação	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

INTRODUÇÃO

A medicalização da infância e da adolescência é um fenômeno de preocupação e investigação de diversos autores em vários campos científicos, políticos e institucionais. O termo “medicalização” significa analisar os fenômenos apresentados em diversas esferas – como aspectos sociais, políticos e pedagógicos – pelo saber da medicina. Esse termo foi cunhado primeiramente por Ivan Illich em 1982, ao denunciar a ampliação discursiva do poder médico nas diversas esferas da vida do sujeito (COLLARES; MOYSES, 2011). O que Illich anunciava com esse termo é que os processos naturais que atravessam a vida do sujeito, como adoecimento, sofrimentos, perdas e morte, foram ao longo do tempo transformados em doenças. A existência do sujeito começa a ser medicada pelo saber médico quando este:

...pretende ter autoridade sobre as pessoas que ainda não estão doentes, sobre as pessoas de quem não se pode racionalmente esperar a cura, sobre as pessoas para quem os remédios receitados pelos médicos se revelam no mínimo tão eficazes quanto os oferecidos pelos tios e tias. (ILLICH, 1982, *apud* COLLARES; MOYSES, 2011, p. 72).

Posteriormente, o processo de transformar a existência do sujeito em doença foi bastante discutido por Michel Foucault, em 1961 com “História da Loucura” e “O nascimento da clínica” de 1980, “Vigiar e Punir” dentre outros trabalhos do autor¹.

Em se tratando da medicalização da infância e da adolescência, o que se percebe nas pesquisas de diversos autores (COLLARES; MOYSES, 2011; LUENGO, 2010; GUARIDO, 2011) é um crescimento notável ao diagnóstico de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade – descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), na sua quinta versão, DSM-V².

A primeira parte deste diagnóstico caracteriza-se por sintomas relacionados à desatenção, o que se referiria à dificuldade de crianças e adolescentes em manter a atenção e concentração por um período de tempo em suas atividades escolares ou em casa, e também a dificuldades de organização nas tarefas cotidianas e dos seus objetos materiais. A segunda

¹ Não iremos abordar esse assunto. Para mais referências sobre isso buscar em MOYSES (2011), LUENGO, (2010).

² Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5, publicado oficialmente em 2013.

parte do diagnóstico refere-se a sintomas de hiperatividade, que descrevem dificuldades da criança ou adolescente em permanecer sentado por um período de tempo, correr mais do que poderiam ou deveriam, ou por ter dificuldades de brincar ou se envolver em atividades de lazer de forma silenciosa.

A maioria dessas crianças e adolescentes recebe a prescrição medicamentosa de metilfenidato, que é uma droga estimulante do sistema nervoso central com estrutura química similar às anfetaminas. No Brasil, essa substância é comercializada com o nome de Ritalina pelo laboratório Novartis e de Concerta pelo laboratório Janssen-Cilag. “Neurobiologicamente, o metilfenidato inibe a recaptura dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina, o que resulta no aumento de suas concentrações na fenda sináptica” (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2011, p. 119). Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, aproximadamente

[...] 1/5 dos adolescentes que cursam o ensino médio foram diagnosticados com TDAH. No ensino fundamental, 11% das crianças receberam o mesmo diagnóstico. Em dados gerais, dessas crianças e adolescentes diagnosticadas com TDAH, 2/3 delas foram medicadas com metilfenidato. (CHILDREN’S HYPERACTIVITY...,2014)

Não pretendemos nesse trabalho discutir a validade do diagnóstico de TDAH ou seu surgimento como categoria diagnóstica, o importante a ressaltar é que diversos autores como (COLLARES; MOYSES, 2011; CROCHIK; CROCHIK, 2011) entre outros, apresentam questionamentos à validade científica para tal diagnóstico. Esses autores apontam principalmente dois aspectos da controvérsia desse diagnóstico: a dificuldade de comprovação neurobiológica em pesquisas realizadas nos últimos anos e a influência da indústria farmacêutica no financiamento das pesquisas:

Uma controvérsia diz respeito aos interesses financeiros dos laboratórios que produzem o fármaco. Tendo em vista que a venda de medicamentos psicotrópicos como o metilfenidato é responsável pelo lucro de bilhões de dólares por ano, a indústria farmacêutica é frequentemente acusada de promover forçosamente a visão de que os transtornos psiquiátricos têm origem essencialmente biológicas, na medida em que causas biológicas sugerem intervenções biológicas (Wyatt & Midkiff, 2006). Nesse sentido, DeGrandpre (2000) alega que a principal função do diagnóstico de TDAH parece ser o comércio de metilfenidato e questiona se o tratamento foi decorrente do transtorno ou se é a venda do medicamento que motiva o diagnóstico. (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2011, p. 120).

No Brasil, vem ocorrendo uma massiva prescrição do metilfenidato, que cresceu 775% no período de 2004 a 2014 (BRASIL..., 2014). Diante desse alarmante cenário, a Secretaria

Municipal de Saúde de São Paulo regulamentou, por meio da Portaria nº 986/2014, as condições de prescrição e distribuição de metilfenidato na Rede Pública de Saúde.

Um ponto importante a ser considerado a respeito da medicalização da infância foi a criação de diversas entidades para discutir e problematizar o tema. No Brasil, um marco importante foi a criação do Fórum sobre a Medicalização da Educação e Sociedade³, criado em 2010 e composto por diversos profissionais da área da Saúde e Educação. Um outro movimento bastante importante que discute a medicalização da sociedade e o uso de categorias diagnósticas para tratar dos mal-estares sociais, é o grupo STOP-DSM⁴, criado pelo psiquiatra e psicanalista francês Patrick Landman.

Outro ponto importante discutido por pesquisadores acerca da medicalização da infância é sua articulação com a medicalização da educação e consequentemente do não-aprender. Collares e Moysés (2011) apontam que o saber médico⁵ na educação tende a afirmar que os problemas relacionados à aprendizagem estão relacionados a doenças ou transtornos, e assim somente a medicalização poderia resolver tais problemas. Guarido (2011) também nos mostra que:

Os estudos em história da educação e sociologia da educação procuram enfatizar a maneira com que o saber médico sobre as doenças foi utilizado para explicar as experiências de fracasso escolar, assim como buscam analisar como tal saber atravessou a prática escolar de forma a produzir um 'projeto' de educação para a saúde. Também foram objetos destes estudos as propostas pedagógicas que, influenciadas pelo saber médico, estiveram dirigidas a moralizar e ordenar o encontro entre adultos e crianças. O período mais largamente analisado a partir do conceito de medicalização diz respeito aos primeiros 30/40 anos do século XX, quando há um forte acolhimento nas práticas e organizações escolares, dos ideais médico-higienistas e da psicometria. E quando uma visão profilática começa a ser dirigida para a infância e para educação das crianças. (GUARIDO, 2011, p.30).

Luengo (2010), ao pesquisar sobre a medicalização e patologização da infância na educação, apoiou sua análise principalmente na obra “Vigiar e Punir” de Foucault. Assim, sua pesquisa teve como um dos objetivos mostrar como o saber médico se aproximou da educação pública brasileira. A autora mostra que a influência deste saber chega pelas políticas higienistas da época, que tinham como objetivo eliminar o que não era positivo para o ideário de “ordem e progresso”. A educação, assim, tinha também que estar a serviço dessa política,

³ Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/> Acesso em maio/2017.

⁴ Disponível em: <http://stopdsm.blogspot.com.br/> Acesso em maio/2017

⁵ É importante ressaltar que: “Não se deve esquecer que a medicina constitui seu estatuto de ciência moderna atribuindo-se a competência para legislar e normatizar o que seja saúde ou doença e, honrando suas raízes positivistas, biologiza a vida. Também não se pode omitir que esse processo se inicia com a medicina e se mantém inalterado em todos os campos científicos que dela derivados, como psicologia, fonoaudiologia, enfermagem, fisioterapia”. (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 72).

como uma representante a classificar o que era concebido como normal ou anormal, no comportamento das crianças. Luengo (2010, p. 48) nos diz que:

Na década de 1920, com a redefinição de uma política sanitária, foi destinada à escola primária a tarefa de disciplinar a natureza infantil, como um poder modelador de hábitos, da saúde e da educação da infância. A obediência da criança de acordo com as normas sanitárias impostas pela medicina configurava-se como a melhor medida contra a ameaça que pairava sobre a sociedade, devido ao crescimento desenfreado e desregrado das grandes cidades.

Dessa forma, a educação passou a ser um ator fundamental para o avanço da sociedade capitalista. Para a autora, a escola passa a partir desse momento a ser uma mola propulsora da ordem e do progresso científico e social; com isso, ela deveria eliminar comportamentos que não fossem considerados salutar ao progresso social, com auxílio da figura do educador, que “passou a ser visto como um forte colaborador higienista, passando não só a educar, mas também a detectar anomalias [...] aplicando a técnica ortopédica de prevenção e correção do que se encontrava fora dos padrões de normalidade.” (LUENGO, 2010, p. 50).

Essa contextualização sobre a medicalização da Educação é importante, pois permite desnaturalizar as questões e demandas que surgem no cotidiano profissional. O que nos remete à nossa própria experiência nesse campo.

Essa dissertação nasceu da minha prática enquanto profissional da saúde, psicóloga, inserida em uma Diretoria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo contratou, por meio de vínculo empregatício terceirizado, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Assim, todas as treze Diretorias Municipais de Educação, dentro da subdivisão de Educação Especial⁶, receberam uma equipe de Saúde para lidar com problemas de aprendizagem. Num primeiro momento da minha prática profissional, o objetivo era diagnosticar alunos encaminhados pelas escolas com queixas de aprendizagem. Por estarmos inseridos dentro da Educação Especial, muitos professores e gestores escolares em seus encaminhamentos acreditavam que seus alunos tinham algum transtorno mental ou deficiência intelectual. Se após a avaliação o aluno fosse diagnosticado com transtorno mental ou deficiência intelectual, esses eram encaminhados para Rede Municipal de Saúde, como Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou Centros de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi).

Depois de pouco tempo nessa função, fui percebendo após as entrevistas com os alunos e familiares que os problemas listados nos relatórios encaminhados pelas escolas não

⁶ Educação Especial refere-se a um ramo da Educação que se ocupa do atendimento e educação de pessoas com deficiências ou transtornos mentais.

apresentavam questões de “saúde”, ou seja, não se tratavam de crianças ou adolescentes com problemas orgânicos que deveriam ser diagnosticados, tratados e conseqüentemente medicalizados. Tratava-se de crianças que de alguma forma não se adaptavam às expectativas dos professores e da equipe gestora, ou porque eram desatentas, agressivas, ou quietas demais, não se organizavam, falavam palavrões, choravam demais, ou bagunçavam demais. Foi então que me deparei com uma primeira pergunta: o que está acontecendo nas escolas para que tantos professores e gestores achem que seus alunos têm algum tipo de deficiência?

Ao pesquisar sobre o tema fui percebendo que esse incômodo que senti era compartilhado por muitos outros profissionais, como nos diz Santos (2013, p. 18):

Como profissional de atuação na clínica das dificuldades de aprendizagem, frequentemente estou com professores, coordenadores e diretores de instituições escolares que demandam por respostas que expliquem o desempenho de alguns alunos em sala de aula. Recebo crianças e jovens com queixas de dificuldades de aprendizagem escolar, ou porque são desatentos, desorganizados, inquietos, ou seja, não conseguem se adequar ao ambiente escolar ou porque não apresentam bom rendimento escolar e se recusam a aprender. [...] O que vem chamando atenção há certo tempo é a insistente demanda por parte dos profissionais da educação por um diagnóstico que nomeie tais problemas de aprendizagem apresentados por crianças e adolescentes.

Os alunos diagnosticados com alguma deficiência intelectual ou transtorno mental deveriam ser registrados numa planilha de controle em cada Diretoria de Educação e seus dados enviados para a Secretaria Municipal de Educação. Ao longo do tempo, percebeu-se que mais de 50%⁷ dos alunos encaminhados pelas escolas não apresentavam nenhum tipo de deficiência ou transtorno. Assim, em 2014 foi lançado um novo programa dentro da Secretaria, o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA. Este tem como objetivo auxiliar e acompanhar a equipe gestora da escola com os alunos que não têm nenhuma deficiência ou transtorno, mas apresentam dificuldades durante seu processo de escolarização. Esses núcleos têm como posição promover reflexões críticas a respeito do processo de patologização⁸ e medicalização de crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Dessa forma, as equipes de saúde – das quais faço parte – que estavam vinculadas à Educação Especial nas Diretorias de Educação foram transferidas para esse novo projeto de auxílio e acompanhamento às Unidades Escolares. O que percebi durante este percurso na

⁷ “O Núcleo Multidisciplinar vinculado à SPDM, com serviço conveniado nos termos da Portaria SME nº 5.594, de 28/11/11, demonstrou receber demanda superior a 50% de educandos encaminhados com outras questões que não as específicas da Educação Especial.”

⁸ Esse termo será discutido posteriormente.

Educação foi que muitas vezes os professores e gestores⁹, ao se depararem com situações que não conseguem resolver, pedem um nome, um diagnóstico, com a expectativa de que esse diagnóstico fosse resolver os problemas que estavam enfrentando com os alunos. Não ocorria um questionamento sobre as causas de determinada situação, que poderiam ser as mais diversas, como violência ou vulnerabilidade social, e que comumente são vistas apenas como de ordem médica. Quanto a isso, Collares e Moysés (2011, p. 196) afirmam que:

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente. As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem; porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos. [...] Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar.

Percebi ao longo desse tempo em que estive na Educação que os pedidos de diagnóstico solicitados pelos professores e/ou equipe gestora significavam um lugar de impotência no qual a escola se posicionava. A fala dos professores que vinha junto com o pedido de diagnóstico denunciava muitas vezes a angústia que eles apresentavam quando eram confrontados por não saberem mais o que fazer diante daquela criança que não sabia ler, escrever ou não parava “quieta”. Muitas vezes ouvia “não sei mais o que fazer, já tentei de tudo, mas ele não aprende, não se comporta”. E por mais que muitas vezes chegássemos na escola e víssemos outras possibilidades para auxiliar o aluno no percurso escolar, o que foi me chamando atenção é que realmente os professores já tinham tentado muitas saídas para resolver o problema. Mas diante desse impasse com o qual ambos se deparavam – aluno e professor –, a única saída que esses conseguiam imaginar era que somente um saber de fora, de um caráter médico, é que poderia solucionar o problema ali apresentado.

Diante desses apontamentos questione-me quais reflexões a psicanálise de orientação lacaniana poderia proporcionar para pensarmos o fenômeno chamado medicalização da infância. Assim, iniciemos nesse primeiro momento o pensamento do pai da Psicanálise, Sigmund Freud, para posteriormente seguirmos à luz do pensamento de Jacques Lacan.

Freud (1930/1989), no seu célebre texto "Mal-estar na civilização", aponta três fontes de sofrimento que atingem o homem. A primeira delas é a decadência do nosso próprio corpo, pois este ao longo da vida sofre com doenças e sua inevitável finitude. A segunda fonte de

⁹ Os gestores escolares são: diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos.

sofrimento apontada pelo autor refere-se ao que vem do mundo externo, como catástrofes e forças de destruição que podem atingir o homem. E por fim a terceira, aquela que ele nomeia como a fonte de maior sofrimento, o relacionamento com os outros homens: "o sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro" (FREUD, 1930/1989, p. 85).

Para Freud (1930/1989), três exigências são feitas para o homem estar na civilização. A primeira delas é que uma lei seja criada para definir a justiça entre os homens. A segunda refere-se ao aspecto da liberdade, pois os homens não são livres para fazer o que suas pulsões direcionam: "o desenvolvimento da civilização impõe restrições a ela [liberdade], e a justiça exige que ninguém fuja a essas restrições." (FREUD, 1930/1989, p. 102). As pulsões precisam ser sublimadas para o desenvolvimento da civilização, "é ela que torna possível as atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada." (FREUD, 1930/1989, p. 103). E por fim, aquela que Freud refere como a mais importante de todas as renúncias: "a civilização é construída sobre uma renúncia à pulsão, o quanto ela pressupõe exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de pulsões poderosas." (FREUD, 1930/1989, p. 104).

Em outro momento de sua obra, Freud (1925/1980) irá discorrer sobre as três profissões que são impossíveis ao homem: educar, curar e governar. Posteriormente, Freud (1925/1980) irá substituir o termo "curar" por "analisar"¹⁰. Assim, as três profissões impossíveis correspondem a diferentes formas de constituir o laço social.

O impossível que Freud sustenta em sua afirmação se trata da captura total ¹¹do sujeito, seja ele em sua forma de educar, analisar ou governar. O impossível decorre do lugar que a psicanálise situa o sujeito e como ela concebe o que seria um Saber sobre o inconsciente, este último conceitualizado como aquele que é *inapreensível* totalmente. Logo, o que decorre é que não existe um saber total sobre o sujeito assim como preconiza a ciência moderna. Sobre o impossível de educar, Voltolini (2011, p. 24) esclarece este é da ordem estrutural:

Sobre o impossível no educar: não é raro que a expressão seja tomada como confirmação das dificuldades particulares de uma educação específica qualquer, como as mazelas da escola pública e o desinteresse do Estado em educar seus cidadãos, apenas para evocar seu exemplo mais frequente no discurso pedagógico. Tais abordagens só fazem retomar a dimensão da *impotência* desse discurso, elidindo a dimensão do *impossível*.

¹⁰ Iremos discutir esse ponto ao longo da dissertação.

¹¹ Conceito de sujeito será discutido no capítulo 2.

Para entendermos do que se trata esse impossível¹² que a psicanálise nos traz, conceitualizado por Freud, devemos distinguir brevemente o sujeito para a psicanálise e como o sujeito é contemplado na Educação. Esta última, como um campo discursivo de saber, se apoiou nos primórdios da sua construção enquanto ciência numa concepção de infância. Ou seja, na infância a criança deve ser cuidada e protegida, e seu desenvolvimento é dependente dos diversos saberes: médicos, pedagógicos, etc.

Phillipe Ariés (1973/1981), no seu célebre livro “História social da criança e da família”, mostra que ao longo da história a noção de criança foi construída por determinados parâmetros sociais, ideológicos e econômicos. Assim, de acordo com o autor, na Antiguidade a ideia de infância tal qual concebemos hoje era praticamente vaga. Na Idade Média, essa ideia de infância como inata desapareceu completamente, e o seu “descobrimento” aconteceu somente na Idade Moderna.

Formigoni (2013) aponta que após o “descobrimento da infância” vários discursos de saber – teóricos e sociais, por exemplo – se formalizaram a respeito da infância. Um desses discursos foi o da Educação, desenvolvido principalmente por John Locke (1632-1704) com seu caráter empirista e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) numa concepção romântica da infância. Assim, de acordo com Prates Pacheco (2012, pp. 60-61):

[Rousseau] opera uma distinção entre o homem da fantasia e o homem natural, [assim], este ajuda a criar, ele mesmo, uma fantasia da infância. As descrições a respeito de como a sociedade degenera e perverte a natureza são de uma verdade tão crua que lhe parecem insuportáveis. [...] A criança, portanto, seria esse ser ainda não todo corrompido pela linguagem e pelo nascimento.

Desse modo, a Educação, enquanto ciência produtora de um saber sobre o sujeito, teve sempre o objetivo de dar um direcionamento para a formação da criança. O sujeito na educação era visto como aquele que nada tinha a oferecer ao outro e deveria assim ser preenchido e conduzido a um caminho do desenvolvimento até chegar à idade adulta. Santos (2013, p. 45) afirma que:

Historicamente foi se construindo uma demanda ao educador de que deveria preencher com os seus conhecimentos o vazio da ignorância do aluno. E isso fez contorno pelas vertentes do que se denomina ensino-aprendizagem, operacionalizado através de um conjunto de conhecimentos, saberes,

¹² “O impossível pelo qual Lacan especifica o real é uma limitação do simbólico: é do real que faz limite ao simbólico e à verdade” (BOUSSEYROUX, 2012, p. 184).

informações denominadas conteúdos escolares, divididos por disciplinas para ser ensinados em um determinado período de tempo.

Cabe ressaltar nesse primeiro momento que essa noção de infância dentro do campo Educacional tem sido questionada e redirecionada dentro das práticas de políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação, com apoio em educadores contemporâneos que discutem questões de aprendizagem e currículo (como ARROYO, 2008; FORMOSINHO, 2007, entre outros), os quais discutem criticamente como formas padronizadas de um saber pedagógico sobre a infância foram sendo construídas historicamente, com concepções pedagógicas que viam a criança de forma massificada, uniformizada e anônima. Esse redirecionamento pode ser definido como:

Um movimento de reorientação curricular que considera a integralidade dos sujeitos e do processo educativo, o lugar da cultura e o papel da educação escolar no processo de formação da pessoa, o protagonismo e a autoria de bebês e crianças, o reconhecimento das diversidades, a valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 2).

Assim, ao propor uma reorientação curricular, a Secretaria propõe uma discussão sobre a passagem da infância na Educação Infantil à adolescência no Ensino Fundamental. Essa passagem deve ser feita de uma forma que não desconsidere o saber da criança, em uma ideia de separação entre “corpo e mente”, de acordo com o documento:

O currículo integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade). (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 5).

Embora não seja nosso objeto de estudo – a reorientação curricular e as novas formas de pensar o educar dentro do campo educacional –, achamos importante salientar esse ponto na introdução, já que, como mencionado anteriormente, ela nasce também dentro de uma posição político-teórica sobre o campo educacional. E assim reconhecemos como muitos teóricos da Educação vêm discutindo e desconstruindo a posição de uma escola uniformizadora que busca disciplinar e massificar os sujeitos.

Feito esse apontamento sobre a construção da infância ao longo da história e como a Educação a incorporou no seu saber científico, vamos agora apontar brevemente como a psicanálise concebe a noção de sujeito. Para essa, o sujeito é o sujeito do inconsciente. O

conceito de sujeito para a psicanálise de orientação lacaniana é bastante vasto e perpassa toda a obra de Lacan¹³. O termo “sujeito” não aparece na obra freudiana; assim é Lacan a partir do seu “retorno a Freud” que designa o termo sujeito, nomeando este como sendo um sujeito do inconsciente.

Lacan, a partir de 1953, propõe o que ficou conhecido como “retorno a Freud”¹⁴. No seu texto “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise” defende que é necessário aos analistas retornarem à obra de Freud, pois nela encontrariam que o inconsciente é estruturado como linguagem. Nesse momento, Lacan (1953/1998) encontra na teoria estruturalista de Lévi-Strauss e na linguística de Saussure, uma forma de reler a teoria freudiana e avançar com a teoria psicanalítica¹⁵. Assim, nesse momento, Lacan discorre sobre a importância de conceber o inconsciente e conseqüentemente o sujeito como fruto da linguagem.

Lacan, ao retornar aos textos de Freud, aponta a inacessibilidade do inconsciente, este podendo ser revelado apenas por suas formações: sonhos, lapsos, chistes e sintomas. Freud (1900/2006), na sua famosa obra “A interpretação dos sonhos”, coloca que o sonho traz a dimensão do desejo do sujeito, e este deve ser interpretado pelo analista pelo processo de condensação e deslocamento. Por sua vez, Lacan (1957/1998) irá dizer que esses dois processos correspondem a processos da estrutura da linguagem: metáfora e metonímia. Assim, o Complexo de Édipo¹⁶ será retirado da figura dos *pais reais* e será levado para o âmbito da estrutura da linguagem.

Assim, apoiado na teoria linguística de Saussure, Lacan traz a propriedade do significante para definir o sujeito¹⁷. Ele formula uma das suas máximas que sofrerá transformações ao longo da sua obra, mas por ora, é importante salientar a afirmação de Lacan (1957/1998): “significante é aquele que representa o sujeito para outro significante”.

¹³ Como aponta Quinet (2000/2014, p. 22): “A distinção entre o eu e o sujeito é difícil de apreender, na medida em que este escapa à percepção e à intuição, tendo sido necessário a Lacan promover o “retorno a Freud” e elaborar uma teoria que encontra seu suporte em outras disciplinas, que vão da linguística à matemática, para formalizar que sujeito é esse do inconsciente.”

¹⁴ Estêvão (2009, p. 103) Lacan não se restringe a ser um comentador de Freud: Lacan produz teses a partir de Freud. Não obstante, isso não implica em ruptura. [...] Lacan marca antes a ideia de uma continuidade, mais precisamente, de um aprofundamento.

¹⁵ Essa passagem será melhor discutida posteriormente.

¹⁶ “Lacan resume o complexo de Édipo em uma operação de linguagem: a metáfora paterna em que o Nome-do-Pai (NP) se substitui ao Desejo da Mãe (DM) com o qual a criança se identifica como sendo objeto de gozo”. (QUINET, 2012, p. 28).

¹⁷ Cabe ressaltar que a construção que iremos fazer neste trabalho a respeito do conceito de sujeito, refere-se apenas a estrutura neurótica.

Ou seja, é no intervalo entre dois significantes que está o sujeito e esse jamais pode ser apreendido em sua totalidade. Como exemplifica Quinet (2012, p. 11):

[o sujeito] é, por exemplo, homem, médico, flamenguista, paulista, de esquerda, etc., sendo que cada um desses significantes o representa para outro ou outros significantes: ele é homem em relação à mulher, ou em relação a um marciano; ele é médico em relação a um engenheiro ou em relação ao paciente; ele é flamenguista em relação a um fluminense ou a todos os times de futebol etc. Assim o sujeito vai deslizando de significante em significante pelo conjunto da linguagem que compõe o Outro.

Dessa forma, o sujeito é um vazio, um falta-a-ser, ou seja, um vazio no conjunto de linguagem, deslizando nas cadeias de linguagem, ou seja, de seus significantes que o representam.

Outro ponto importante para entendermos a construção do conceito de sujeito é pensarmos o conceito do Grande Outro, na teoria lacaniana. O Outro na obra de Lacan tem uma importância fundamental: “Dizer que o inconsciente passa a exigir, logicamente, a presença do Outro enquanto lugar de endereçamento da mensagem. Não há inconsciente sem Outro; ou, na máxima lacaniana: o inconsciente é o discurso do Outro.” (PRATES PACHECO, 2012, p. 144). Sobre o inconsciente como discurso do Outro, Quinet (2012, p. 24) esclarece que:

O inconsciente como discurso do Outro, nos indica que não só ele é estruturado como linguagem, mas que o lugar do Outro equivale ao lugar do código pessoal dos significantes do sujeito. O Grande Outro é o conjunto dos significantes do sujeito. O grande Outro é o conjunto dos significantes que marcam o sujeito em sua história, seu desejo, seus ideais – eles sustentam suas fantasias inconscientes e imaginárias. Eis a alteridade descoberta por Freud, a qual arranca o sujeito do centro do psiquismo, na medida em que o sujeito não é autônomo e determinante, e sim determinado pelo que se desenrola no Outro do inconsciente, que se estabelece como uma “heteronomia radical”.

O bebê, ao nascer, não tem uma imagem de si, do eu, organizada. E é na sua relação com o Outro, que pode ser a mãe ou qualquer representante que cumpra a função de cuidado com o bebê, que será possível constituir-se como sujeito. “É nessa relação com o Outro que se organiza a ideia de “eu” e “outro”, instâncias que podem ser entendidas enquanto funções psíquicas reguladoras do mundo interno da criança. São instâncias, as serem construídas e, portanto, não dadas desde sempre”. (RABELLO; LOPES; LACAMA; ALENCAR; 2009, p. 235)

Em Lacan (1964/1998, p. 193-194) encontramos que: “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia significativa que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito”. Assim, a constituição do sujeito será num primeiro momento sua alienação ao campo do Outro, ao desejo do Outro. O segundo momento será nomeado por Lacan (1964/1998) de separação desse Outro, e desse processo de alienação e separação surgirá o sujeito. Prates Pacheco (2012, p. 149) declara que “o sujeito do inconsciente, subvertido pela linguagem e capturado na dialética do desejo, é, na verdade, um assujeitado, mas não escravo, pois que desse Outro ele deve separar-se, parir-se, engendrar-se, criar-se, enfim”.

Nesse segundo movimento do sujeito, o de separação, algo irá se perder para sempre, e um vazio é instaurado para sempre no sujeito¹⁸. E, conseqüentemente, toda a tentativa do sujeito será de reencontrar o objeto perdido. Nas palavras de Pacheco Filho (2009, p. 145):

[...] a alienação é originária e constitutiva do sujeito, levando-o a oferecer-se como instrumento do Outro, na esperança de assim estar servindo a uma tendência absoluta e sem falhas, potente para lhe assegurar escapar aos sofrimentos originários da vida humana.

Porém, o que ocorre num segundo momento é um processo de separação no qual o sujeito irá perceber que o Outro (na figura da mãe) não é absoluto, que é faltante também. Assim forma-se o desejo no sujeito, como explica Lacan quando afirma que “É no seu desejo, que está para além ou para aquém do que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito” (1964/1979, p. 207).

Assim, nesse segundo momento, nesse ato que o sujeito faz de separação do Outro, algo da sua completude com o Outro se perde, tornando-se o que Lacan nomeou como o sujeito barrado, cujo matema é $\$$. E a construção da fantasia feita pelo sujeito, virá como resposta que o sujeito constrói para o Outro, “o que queres”? E a fantasia, (S<>a) será a forma como o sujeito irá responder a essa pergunta para ser novamente o ideal do Outro, e buscar a completude que por estrutura estará sempre perdida. Como não existe um significante que representa o sujeito em sua totalidade, a construção da fantasia irá trazer a ideia ao sujeito de uma possível restauração dessa falta, desse vazio foi causado ao sujeito no seu ato de separação.

¹⁸ “...os conceitos de alienação e separação permitem pensar a constituição do sujeito no campo do Outro, no simbólico, e o real que escapa dessa operação” (BAIMA, 2011, p. 75)

O campo do Outro, por ser um campo simbólico¹⁹, traz em suas características elementos da cultura. Ou seja, o Outro enquanto estrutura continua o mesmo, mas os significantes que irão compor esse Outro irão se transformar ao longo da história. Temos como pressuposto que o sujeito na sua condição de alienação ao Outro, e esse último sendo permeado pela linguagem, trará significantes próprios do momento histórico que novamente irão transformar os laços do sujeito com o mundo. Partilhemos da posição de Askofaré (2009, p. 159):

Eu me contentarei mais modestamente de evocar os elementos decisivos que, nesse ensino, contestam a não historicidade do sujeito e abrem para uma perspectiva de articulação da estrutura e da história. (...) Trata-se de algo que está presente desde os primórdios do ensino de Lacan e se refere a uma das faces ou a um dos estatutos do inconsciente. O inconsciente é estrutura, é certo, quer dizer, é lugar do Outro; mas ele é também saber, dito de outro modo, o que dessa estrutura se desenrola, se articula no discurso, no discurso do Outro. Esse Outro, do qual o inconsciente é o discurso, não se reduz aos pais; é o Outro do discurso universal que determina o inconsciente como transindividual. Ora, o Outro, entendido nesse sentido, ou seja, o simbólico, se ele é invariável em sua estrutura – aquela da linguagem –, é também submetido às mudanças, às mutações, às rupturas, às subversões.

Dessa forma, para a psicanálise, o bebê ao nascer se aliena a um Outro, que como indicamos pode ser qualquer pessoa que represente a figura da mãe, pois essa terá um caráter de estrutura de linguagem, nomeada por Lacan, como metáfora materna, e depois irá separar-se desse Outro e assim constituir-se como sujeito de desejo. Dessa separação terá um resto, um Real, um gozo que estará para sempre perdido, o qual iremos ver em Lacan a partir de 1960 nomeado de *objeto a*. Estêvão (2009, p. 130) “O objeto *a*, que inicialmente é chamado de objeto do desejo, é lido mais tarde por Lacan como objeto *causa* do desejo e possui um caráter como que “transcendental”: aquilo que é necessária condição de possibilidade do desejo, independente de qualquer objeto empírico”.

Nessa busca por completar-se ao campo do Outro, o sujeito construirá uma fantasia que terá um caráter estruturante. No entanto, o campo do Outro como sendo um campo simbólico, trará significantes da cultura que o sujeito estará inserido. Esses significantes virão por meio dos ideais do Eu que são passados via supereu, no processo de constituição do sujeito. Baima (2011, p. 98) diz que “tanto a fantasia quanto o supereu sustentam a possibilidade de um gozo sem falhas. Ambos trazem a ideia de uma possível restauração da falta, e isso ocorre em toda configuração social”.

¹⁹ O campo do Outro como real será discutido por Lacan a partir de seu Seminário 16.

Feito esse breve panorama a respeito do conceito de sujeito na obra lacaniana, optamos por analisar e discutir o fenômeno da Medicalização da infância na Educação a partir da teoria dos discursos criada por Lacan em 1969-1970, no Seminário XVII – O avesso da psicanálise: “Os discursos introduzidos por Lacan correspondem às estruturas mínimas de todo e qualquer liame social, sempre concebido como fundado exclusivamente na linguagem. [...] Os discursos levam às últimas consequências a tese lacaniana de que o inconsciente é um saber”. (JORGE 2002, p. 19)

Um discurso tem como finalidade aparelhar o gozo do sujeito quando este se insere no laço social. Lacan definiu os quatro discursos a partir do que era apontado por Freud como as três profissões impossíveis²⁰ de serem realizadas. E a um outro impossível chamou de fazer-se desejar, formulado a partir da análise da histeria, nomeado como discurso da histeria. Quinet (2009, p. 24):

O campo do gozo com seus discursos é a resposta de Lacan ao mal-estar na civilização apontado por Freud, que afirma ser a relação entre as pessoas a maior fonte de sofrimento. O mal-estar é representado, nos discursos, por esse elemento heterogêneo, o objeto *a*, que significa a parte excluída da linguagem e aquilo a que a civilização exige do homem renunciar, ou seja, a pulsão, redefinida nesse campo como a ‘deriva do gozo’.

O objetivo dessa dissertação não será trabalhar todos os discursos. O foco será dado à construção do discurso do mestre – como aquele que funda o sujeito na linguagem – e sua transformação no discurso capitalista como discurso do mestre moderno, como assinala Prudente (2015): “Podemos localizar a formalização do discurso do mestre moderno como discurso do capitalista propriamente dito, aquele em que há uma rejeição da castração”. (p. 206)

Optamos por trabalhar por essa via, pois foi justamente a questão dos laços sociais estabelecidos no ambiente escolar que culminou em nosso interesse em realizar este trabalho. Ou seja, que tipo de laços sociais estavam sendo estabelecidos na escola para que, diante do fracasso escolar apresentado pelo aluno, a equipe escolar frequentemente recorresse a um especialista da saúde para solucionar o problema.

Assim, de uma forma breve e sucinta, os discursos estabelecidos por Lacan (1969-1970) são caracterizados por quatro elementos da sua lógica: Significante mestre (S1), Saber/Outro (S2), sujeito barrado (\$) e objeto (*a*) na sua formulação mais-de-gozar. Estes quatro elementos se organizam dependendo da sua função discursiva em quatro lugares fixos:

²⁰ Como dito anteriormente: analisar, curar e educar.

Agente, Outro, Produção e Verdade. Logo, demonstraremos nesse trabalho como são estabelecidos esses elementos e suas funções no discurso do mestre e como estes elementos serão posicionados no discurso capitalista.

Seguimos com alguns autores (CHECCHIA, 2015; PRUDENTE, 2015; QUINET, 2006; SOLER, 2012; e outros) que compreendem o discurso capitalista como modalidade do discurso do mestre moderno e que no qual, portanto, o laço estabelecido entre o sujeito e o Outro é mediado por objetos. Logo, o discurso capitalista é um discurso que promove um laço associativo. Sendo assim, nosso argumento é que essa nova configuração discursiva poderá fornecer um modo de entender as relações estabelecidas no universo escolar e do porquê o pedido de diagnósticos médicos para nomear os processos do não-aprender.

Em termos metodológicos, o percurso da pesquisa teórica será desenvolvida da seguinte maneira: no capítulo 1 serão discutidos três pontos. O primeiro tem como objetivo trazer apontamentos e reflexões a respeito do conceito de infância, apontando como a noção de criança tal qual concebemos hoje, se trata de uma construção histórica e ideológica. No segundo ponto, iremos trazer reflexões acerca de como a partir do novo estatuto que a criança adquiriu na Modernidade, fez com que essa fosse colocada como objeto de intervenção de diversos saberes, como a medicina e a educação. No terceiro e último ponto desse primeiro capítulo, apontaremos o que alguns autores contemporâneos nomeiam como Medicalização da Infância na Educação.

No segundo capítulo, iremos trazer alguns apontamentos a respeito da construção feita por Lacan do conceito de sujeito. O primeiro ponto será apontar como Lacan discutiu o surgimento do sujeito da psicanálise graças ao advento do sujeito cartesiano. O segundo ponto será abordar o que ficou conhecido como o “retorno a Freud”, ou seja, a elaboração feita dos textos freudianos a partir do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss e da linguística de Ferdinand Saussure. E no terceiro ponto desse capítulo, iremos trazer o que ficou conhecido como o “campo do gozo”, com a construção dos conceitos de alienação e separação para pensar a constituição do sujeito e a construção do objeto *a*.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, iremos abordar a construção feita por Lacan no Seminário XVII – O avesso da psicanálise, a respeito da teoria dos discursos, dando ênfase na construção do discurso do mestre, baseado na dialética hegeliana do senhor e do escravo. Então, discutiremos sobre o que ficou conhecido como discurso do mestre moderno – o discurso capitalista. E por fim, iremos relacionar o discurso capitalista ao modo como os

laços sociais são estabelecidos na contemporaneidade, o que pode fornecer uma leitura crítica sobre a medicalização da infância na Educação.

1 MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Na primeira seção deste capítulo, **1.1 Infância – um conceito construído**, iremos abordar brevemente como a ideia de infância e de criança que conhecemos hoje não se trata de um conceito estático, com suas raízes num desenvolvimento puramente biológico, mas sim de uma construção histórica e social. Para nos auxiliar nessa breve demonstração, recorreremos principalmente à conceituada obra *História Social da criança e da família*, do filósofo francês Philippe Ariès (1973/1981). Também iremos trabalhar, nesse primeiro momento, com outro autor bastante utilizado para tratar desse tema, Postman (1982/1999). Assim, a partir desses dois autores e de pesquisadores que abordaram o tema da infância e sua construção histórica, iremos refletir sobre como foi construído o conceito de infância hoje conhecido.

Na seção **1.2 Criança como objeto de intervenção social**, iremos pontuar como a criança tomou o lugar no início do século de salvação da nação brasileira rumo ao progresso social que a sociedade estava enfrentando. Desse modo, iremos ver que a partir desse novo estatuto que a infância recebe na Modernidade e consequência do avanço do discurso médico na vida dos sujeitos, fez com que práticas higienistas e sanitárias fossem se estabelecendo e segregando os sujeitos. Outro ponto que iremos abordar é o local que a Escola ocupará dentro dessa nova prática que se iniciava.

Na seção **1.3 O saber médico na Educação**, iremos fazer um breve apontamento também de como o discurso médico se tornou um discurso de legitimação da vida dos sujeitos e transformou os tropeços do percurso escolar em questões médicas, referindo-se a distúrbios.

Nosso objetivo é sintetizar o que autores que discutem o fenômeno da medicalização da infância na Educação pensam a respeito e os pontos críticos sobre o tema.

1.1 Infância – uma construção histórica

O objetivo aqui é discutir como a ideia contemporânea sobre o que é uma criança e seu período do desenvolvimento nomeado infância, se trata de uma construção histórica. Não caberá trazer uma exposição de todos os pontos abordados pelos autores, mas sim levantar pontos para uma reflexão crítica a respeito do tema. O imaginário social e científico que percorre nossa sociedade traz a infância como datada biologicamente, ou seja, há algo da ordem do biológico que fundamenta a noção de criança e as características comportamentais que devemos esperar desse período. Para essa discussão, iremos recorrer principalmente à obra do filósofo Philippe Ariès, um dos teóricos que desnaturalizaram a ideia de infância em seus trabalhos de análise histórica.

O trabalho “História social da criança e da família” de Ariès (1973/1981) causou um grande impacto quando foi lançado, pois buscava desconstruir uma abordagem biologistica e desenvolvimentista sobre o que é uma criança. Como aponta Prates Pacheco (2012, p. 44):

Quando de seu lançamento, esse livro gerou uma grande polêmica entre os historiadores, sendo mesmo questionado por seu caráter excessivamente descritivo, própria da chamada história das mentalidades. O livro também causou mal-estar entre os profissionais psi – sobretudo aqueles que dedicam suas pesquisas a elucidar a especificidade da infância – e repercutiu, inclusive, nas discussões sobre os “direitos” da criança. O impacto que o trabalho de Ariès causou não é, entretanto, surpreendente, já que se trata de uma verdadeira desconstrução e uma das ideias mais amplamente assimiladas pelo imaginário contemporâneo e, acrescentando-se, com o respaldo do cientificismo vigente: **a de que a infância é uma fase da vida nitidamente distinta e, mais ainda, uma fase em que o ser humano ainda não está completamente pronto.** (grifo nosso)

Ariès (1973/1981) demonstrou que a noção de infância foi concebida no final da Idade Média, com as transformações da sociedade feudal, na passagem da vida comunitária para uma vida burguesa.

Ariès (1973/1981) nos mostra como a sociedade ocidental concebia a infância em três períodos históricos: Antiguidade, Idade Média e Modernidade. No primeiro período histórico, Ariès revela que havia algo como um “prenúncio de uma ideia de infância”, ali a criança era vista como um sujeito impotente e inacabado, devendo ser educado para a vida adulta. A educação nesse momento era feita pela família, nomeada por Platão como Paidéia. “[...] a essência de toda e verdadeira Educação ou Paidéia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e obedecer, tendo a justiça como

fundamento” (PLATÃO *apud* JAEGER, 1995, p. 147). Quanto a isso, aponta Formigoni (2013):

Nesse processo de educação, a criança deveria ser guiada por um adulto, já que era considerada incapaz e inoperante, além de não ser vista como um indivíduo. A criança só recebia esse status na idade adulta, quando deixava de ser posse de um adulto e estava moralmente pronta. Diante os primeiros sete anos de vida, a educação da criança estava a cargo da família. (p. 17)

A família assim, será o primeiro espaço de socialização da criança na Antiguidade, o que, como iremos ver, será modificado na Idade Média. A criança aqui também recebia formação de forma diferente, e a ela já era imputado o valor social que iria posteriormente estabelecer. No entanto, o objetivo que era delegado à formação das crianças era diferenciado pelo seu sexo. De acordo com Formigoni (2013), as meninas permaneciam em casa aos cuidados da mãe e sua função era torná-las hábeis para as tarefas exclusivamente domésticas, como também para se apropriarem de valores considerados importantes na época para se ter um bom casamento. Já os meninos permaneciam aos cuidados da família até os sete anos. Após esse período, sua formação era delegada para outros ambientes e com outros objetivos, os quais variavam a depender do lugar geopolítico que a família se encontrava.

Nas duas principais cidades da Grécia antiga, Esparta e Atenas, havia uma grande diferença na forma de conceber a educação dos meninos. Essa diferença se dava principalmente como cada região idealizava sua própria formação de cidadão. Esparta era uma região que focava a formação dos seus cidadãos principalmente para a guerra, ou seja, a educação da criança desde o início tinha como foco direcionar seu corpo para os treinamentos e exercícios militares. Já na sociedade ateniense o ideal de formação era para um desenvolvimento integral dos seus cidadãos, ou seja, em Atenas, não era somente valorizado o corpo como instrumento para a guerra, valorizava-se também uma formação da mente.

Sabe-se que a Educação em Roma foi fortemente influenciada por ideais gregos, graças à tomada da Grécia por Roma no período que corresponde a 456 a.C. em diante. A educação passou a ter a finalidade prática familiar e civil. Voltada somente para os meninos, seu objetivo era, como aponta Formigoni (2013, p. 18): “formação dos cidadãos romanos, superiores aos outros povos pela consciência do direito como fundamento da própria cidadania”. A palavra formação é bastante importante e traz inúmeras ressonâncias: Formar o quê? Por que formar? Para quem formar? Significante usado com bastante regularidade na Educação em tempos atuais. Assim, em Roma, havia uma importância maior para a educação dos cidadãos, o que proporcionou um lugar de maior evidência para a criança. Não igual a

como a concebemos hoje, mas ali já se anunciava uma ideia de infância mais próxima da qual temos na nossa sociedade.

Já na Idade Média – período da história compreendido entre os séculos V e XV d.C. – ocorre o que Ariès (1973/1981) nomeou como desaparecimento da infância, mas cuja “descoberta começa sem dúvida no século XIII” (p. 65). Ariès aponta que o desaparecimento da infância é atribuído à queda do Império Romano, que é conhecido como fim da cultura clássica, nomeado por muitos historiadores como Idade das Trevas. A educação na Idade Média também acontecia de forma diferente da Antiguidade:

A escola medieval era reservada a um pequeno grupo de clérigos, na qual pessoas de diferentes idades conviviam juntas. Embora não houvesse qualquer preocupação com o registro de idade, presume-se que havia ingressantes a partir de aproximadamente 10 anos juntamente com os adultos, confundindo-se num mesmo auditório, ou seja, não havia gradação de currículos em função da faixa etária, mas por grau de iniciação. Na verdade, ingressar na escola significava entrar no mundo dos adultos. (PRATES, 2012, p. 47)

Nessa época, o que caracterizava a infância era a fragilidade da criança com sua mãe ou ama. Essa fragilidade, de acordo com Ariès (1973/1981), era caracterizada como a capacidade de a criança sobreviver sozinha. Assim, após conseguir ultrapassar esse período de fragilidade, a criança já se inseria ou era inserida no mundo adulto. Para o homem medieval, as fases da vida eram vistas de uma forma distinta da qual concebemos hoje: “Para o homem de outrora (...) a vida era a continuidade inevitável, cíclica, (...) inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência geral, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade” (ARIÈS, 1973/1981, p. 39).

A alta taxa de mortalidade infantil²¹ é apontada por Ariès (1973/1981) como um dos principais fatores para o que ele chamou de desaparecimento da infância na Idade Média, devido às precárias condições higiênicas e sanitárias.

O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. (...) As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. (...) Não se pensava, como normalmente acreditam hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas

²¹ 21 “No entanto, a atribuição da diminuição da mortalidade infantil como uma das causas principais desse processo tem sido alvo de muitas críticas, até mesmo porque as pesquisas mais recentes têm demonstrado que essa redução não se verificou de modo uniforme, sobretudo nas classes mais baixas”. (Prates Pacheco, 2012, p. 51)

morriam em grande número. (...) Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. (ARIÈS, 1973/1981, pp. 56-57)

Para Postman (1982/1999), porém, a atribuição de um não sentimento da infância na Idade Média não somente diz respeito a alta taxa de mortalidade infantil como aponta Ariès. Postman (1982/1999) defende que a “inexistência da criança” é consequência de três fatores: o desaparecimento da capacidade de ler e escrever, o desaparecimento da educação e o desaparecimento da vergonha. O autor mostra que na Idade Média houve um desaparecimento da capacidade de leitura e escrita, muito devido de como a educação e o ideal de formação dos cidadãos criava um estatuto diverso daquele existente na Antiguidade. Postman (1982/1999), seguindo o pensamento de Ariès, aponta também como fator responsável o desaparecimento da vergonha, já que nesse período não era valorizados os espaços privados dentro da cultura. Na Idade Média não havia a noção de espaço privado, assim, não existia a preocupação de proteger as crianças das atividades sexuais, por exemplo. “Na Idade Média, era bastante comum os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças.” (POSTMAN, 1982/1999, p. 31 *apud* PRATES PACHECO, 2012, p. 48)

O que importa percebermos é que não havia nessas situações um sentimento de violação dos direitos da criança designando um caráter de proibição. Não havia nessa época uma distinção clara do que era ser adulto e o que era ser criança. Segundo Formigoni (2013):

Adultos e crianças usavam, por exemplo, as mesmas roupas, as quais só permitiam diferenciar a classe social de quem as vestia. Não havia também separação rigorosa entre as brincadeiras, jogos e festas de adultos e crianças, todos eram comuns a ambos. Quanto à escola, a qual era destinada aos clérigos, dividia-se os alunos de acordo com sua iniciação, e não faixa etária. Portanto, pessoas de diferentes lugares frequentavam o mesmo espaço escolar. (p. 20)

Isso se torna evidente ao olharmos para as obras de artes da época e como as crianças são retratadas nelas. As crianças são retratadas como pequenos adultos, mostrando claramente que não existia nesse período um sentimento específico em relação à infância. “Em diversas pinturas, o menino Jesus, por exemplo, no colo da virgem, aparenta um adulto em miniatura. Isso não revela a incompetência dos artistas ou sua falta de habilidade para retratar as particularidades de adultos e crianças, e sim que essas particularidades não existiam, porque a infância, como vimos, era insignificante”. (FORMIGONI, 2013, p. 20). Dessa forma, Ariès (1973/1981) aponta que somente no final do século XIII e início do século XVI é que as obras

de arte começam retratar algo mais próximo do que concebemos hoje como infância, o que iria revelar o que o autor chamou de “descoberta da infância”.

A partir do século XIV começaram a ser retratadas nas obras de arte três tipos de criança:

O primeiro deles era um anjo representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, porém maior que uma criança, com traços redondos e graciosos, conhecido como “pequeno clérigo”. Tratava-se das crianças que eram educadas para ajudar na missa e para serem futuros clérigos. Surgiu também o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas, o menino Jesus, retratado ainda, porém como uma redução do adulto. Por fim, tem-se o terceiro tipo, a criança nua. (FORMIGONI, 2013, p. 20)

Prates Pacheco (2012) aponta que o retrato da criança nua, chamado no Renascimento como pintura *putto*, estava para além da valorização estética da nudez clássica. Mostrava, na verdade, um movimento de interesse pela infância. Portanto, isso revelava que a ideia de criança e de infância começavam então a serem retratadas no final do século XIV. Porém é somente a partir do século XVII que se passa a falar das crianças pequenas.

Embora as condições demográficas não tenham se alterado drasticamente do século XIII ao XVII, o sentimento em relação à criança se transformou: passa-se a considerá-la um indivíduo possuidor de personalidade própria, o que sofreu forte influência da assimilação popular de valores e concepções cristãs, tal como a ideia da imortalidade da alma. Um dos indícios dessa mudança de valores foi a progressiva precocidade com que as crianças passaram a ser batizadas. Igualmente interessante é o crescente interesse das famílias burguesas por possuir retratos de seus filhos. (PRATES PACHECO, 2012, p. 49)

A mudança de um não sentimento da infância para a descoberta da infância foi ocorrendo principalmente devido a mudanças na forma de organização social, com a passagem da vida comunitária para a vida privada, relativa à passagem do modo de produção típica do feudalismo para a sociedade burguesa capitalista. Com o modo de produção agrário, feudal, não havia mobilidade social, ou seja, ou um indivíduo era servo ou era senhor. E isso tornava a criança também presa a essa não mobilidade. Já com o surgimento de uma nova forma de organização social, capitalista, a criança também toma um diferente lugar de mobilidade dentro desse cenário. Nas palavras de Formigoni (2016, p. 22): “Pode-se afirmar, portanto, que a infância é consequência da passagem do modo de produção feudal ao capitalismo, estando vinculada à emergência da burguesia e à necessidade de atender aos seus

ideais”. Desse modo, “a criança passa a ser considerada como indivíduo pensada como o homem do amanhã.” (FORMIGONI, 2013, p. 21).

Um ponto importante que mostra essa passagem é que, como mencionado anteriormente, uma das causas para o chamado “desaparecimento da infância” era a alta mortalidade infantil devido às condições sanitárias da época, o que conseqüentemente influenciava o sentimento em relação à infância, como aponta Ariès (1973/1981). Porém, no fim da Idade Média, começa-se a perceber uma mudança nesse sentimento em relação à mortalidade infantil, surgindo os nomes das crianças nas efígies funerárias e o seu retrato: “O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável.” (ARIÈS, 1973/1981, p. 58). A demarcação da morte da criança revela que essa passa a ter um status de sujeito na cena histórica. Segundo Sauret (1998, p. 13 *apud* PRATES PACHECO, 2012, p. 49), “A criança faz sua entrada no discurso como morta”.

Outro ponto de diferenciação que começa a marcar um novo lugar designado à infância nesse novo período histórico é a separação dos trajés, brinquedos e jogos das crianças, revelando um aspecto novo, ou seja, de um cuidado com sua formação moral. Se antes não havia uma preservação do espaço privado designado para a criança e para o adulto, agora uma nova forma de organização social era construída, como aponta Formigoni (2016, p. 25):

A valorização da vida privada e da intimidade doméstica favoreceu o ganho de importância do núcleo familiar, o qual se tornou a base do Estado na Idade Moderna. Concomitantemente, ocorreram significativas mudanças na atitude da família com suas crianças, refletindo no aumento da sensibilização em relação a elas.

Ariès (1973/1981) aponta que a nova configuração familiar que se iniciava então na Idade Moderna teria sido uma das responsáveis por tirar as crianças da sociedade dos adultos, configurando uma “descoberta da infância”. De acordo com Formigoni (2016), a família burguesa passou a investir na educação de suas crianças, assumindo os valores veiculados por educadores e moralistas. A preocupação que surgia nesse momento era de preservar a moralidade infantil e educar a criança para que seguisse um caminho idealizado pelos próprios moralistas e educadores da época. A infância, segundo Ariès (1973/1981), passa então a ser entendida como uma fase em que a criança é um ser frágil e em desenvolvimento, devendo ser direcionada de modo a se tornar um adulto racional. Segundo Formigoni (2016, p. 25), “As instituições escolares deixaram de ser exclusivas aos clérigos, tornando-se

elementos essenciais à formação de crianças e jovens, viabilizando sua inserção social e construindo a passagem da infância para a vida adulta”. Nessa mesma direção, Prates Pacheco (2012, p. 50) observa:

Desde o século XV, o colégio havia se tornado um instrumento para a educação na infância e na juventude em geral, não mais se restringindo apenas à formação clerical. Ele se abriu para os leigos, nobres e burgueses, e paulatinamente também para as famílias menos abastadas, tornando-se, desta forma, uma instituição essencial da sociedade moderna. No século XVI, já havia um início da distinção das classes escolares por capacidade, esboçando uma conscientização da existência de várias categorias no interior da infância. Entretanto, a clara distinção entre a primeira infância e a infância escolar só fica caracterizada realmente a partir do século XVII. É importante enfatizar uma observação de Ariès quanto à dubiedade deste novo sentimento em relação à infância, que a um só tempo ressalta a noção de fraqueza da infância e a responsabilidade moral e disciplinar dos mestres.

Postman (1982/1999) atribui a dois pensadores Iluministas a principal influência para uma nova imagem de infância que se configurava socialmente na Modernidade: John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para Locke, a criança era como uma folha em branco, com sua famosa expressão “tabula rasa”, o que significava em última instância que o adulto deveria ser aquele que preencheria os conteúdos da inteligência da criança. Segundo Prates (2012), Locke realizou uma forte crítica ao inatismo, referindo-se justamente ao fato de que as crianças não possuíam nem princípios nem ideias inatas. Nas palavras de Locke:

Em primeiro lugar, é evidente que não só todas as crianças como os idiotas, não possuem delas a menor apreensão ou pensamento. Esta falha é suficiente para destruir o assentimento universal que deve ser necessariamente concomitante com todas as verdades inatas, parecendo-me quase uma contradição afirmar que há verdades impressas na alma que não são percebidas ou entendidas, já que imprimir, se isto significa algo, implica apenas fazer com que certas verdades sejam percebidas. Supor algo impresso na mente sem que ela o perceba parece-me pouco inteligível. Se, portanto, as crianças e os idiotas possuem almas, possuem mentes, dotadas dessas impressões, devem inevitavelmente percebê-las, e necessariamente conhecer e assentir com essas verdades: se, ao contrário, não o fazem, tem-se como evidente que essas impressões não existem”. (1690/1997, p. 38)

Logo, na visão lockeana: “A criança era uma pessoa amorfa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha poderia tornar-se um adulto civilizado” (1982, p. 73, apud PRATES PACHECO, 2012, p. 58). Considerando a

influência de Locke sobre a Educação, Postman (1982/1999) sustenta a hipótese de que o surgimento da infância teria relação com o advento da impressão tipográfica. Dessa forma contribuindo assim, para uma das hipóteses que sustenta Postman, já mencionada anteriormente, que o surgimento da infância teria relação com o advento da impressão tipográfica “Postman vê na concepção lockiana a realização literal de sua hipótese da realização entre o advento da impressão tipográfica e a infância: a criança seria um livro a se escrever”. Prates Pacheco (2012, p. 58)

Outro pensador Iluminista que Postman (1982) irá recorrer para pensar o surgimento da infância será o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Postman considera Rousseau como forte influência sobre o modo como contemporaneamente se pensa a educação e a infância. De acordo com Prates Pacheco (2012 p. 59):

Postman destaca duas principais contribuições de Rousseau à ideia de infância: a primeira diz respeito à concepção de que a criança é importante em si mesma; a segunda refere-se à ideia de que a infância é o momento em que o homem está mais próximo da natureza. Assim, nessa visão, é o adulto deformado pela sociedade quem corrompe a boa natureza infantil.

Ao colocar que a sociedade corrompe o homem, ou mais especificamente a natureza infantil, Rousseau colocará como fundamental o papel que a educação pode exercer para evitar a “degradação” do homem, já que este parte da conhecida ideia de que o homem nasce bom mas a sociedade o corrompe. Assim, será delegado à educação o papel de impedir que isso aconteça. Segundo Prates Pacheco (2012), para Rousseau existem três tipos de educação: a da natureza, a das coisas e a dos homens, no entanto, somente essa última é que pode ser dominada. Nas palavras de Rousseau: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.” (ROUSSEAU, 1762/1999, p. 8 *apud* PRATES PACHECO, 2012, p. 59)

Cabe pontuarmos que Postman (1982/1999) sustenta a tese de que o surgimento da noção de infância ocorre principalmente pela popularização da escrita na Idade Moderna, com a invenção da tipografia, as traduções da Bíblia para as línguas vernáculas e a formação dos Estados Nacionais, que teve como consequência a necessidade de construir uma sociedade

letrada na Idade Moderna²². “Formou-se uma nítida divisão entre aqueles que sabiam ler e os que não sabiam, ficando esses últimos limitados a uma sensibilidade e um nível de interesse medievais, ao passo que os primeiros eram lançados num mundo de novos fatos e percepções.” (POSTMAN, 1982/1999, p. 42 *apud* PRATES PACHECO, 2012, p. 52).

Prates Pacheco (2012) aponta que apesar das críticas que essa visão de Postman possa ter recebido a respeito do surgimento da cultura letrada ao nascimento do sentimento da infância, há concordância de que essa nova forma de configuração social possibilitou o surgimento de novos saberes a respeito do que configurava a infância.

Pode-se acompanhar, entretanto, as influências quase imediatas da “cultura letrada” no que diz respeito ao saber construído sobre a criança: surge uma série de livros específicos que promovem a ideia de uma pedagogia e acabam por criar uma área própria da medicina que possuirá, então, um saber sobre o corpo da criança: a pediatria. (PRATES PACHECO, 2012, p. 53)

Seguindo essa observação, Formigoni (2016, pp. 28-29) destaca que:

Leis voltadas à proteção das crianças, pediatria, psiquiatria infantil, psicologia do desenvolvimento e sociologia da infância são alguns exemplos desses novos discursos que tentam abarcar aspectos relativos à particularidade da infância. Neles destaca-se, sobretudo, a ideia de que as crianças, devir do adulto, são seres em desenvolvimento que precisam, por isso, de cuidado e atenção específicos.

Dessa forma, partindo desse novo lugar que toma na Modernidade, a criança é colocada como objeto de saberes específicos e, portanto, objeto de intervenção de diversos saberes: pediatria, psicologia, pedagogia e psiquiatria. A ciência positivista volta-se para ela.

²² “A tese de Postman de que a ideia de infância foi criada pelo mundo letrado não implica na afirmação de que essa consequência efetivou-se rapidamente. Ao contrário, trata-se de um processo que se estendeu por séculos, e só foi concluído no fim do século XVII, consolidando-se no século XVIII”. (PRATES PACHECO, 2012, p. 53).

1.2 A criança como objeto de intervenção social

Como vimos na seção anterior, a criança ganha um novo estatuto na Modernidade: no lugar de ausência que era tomada no discurso social desde da Antiguidade até o fim da Idade Média, agora a criança passa a ocupar uma nova posição dentro desse discurso. Nesta seção, iremos trazer alguns apontamos a respeito desse novo lugar da criança e como o imaginário social sobre a fase nomeada de infância se configurou no início do século XIX no cenário Brasileiro. A criança nesse contexto é colocada como um objeto de intervenção social, cujo objetivo era garantir o sucesso de uma nova organização político e econômica que o Brasil estava enfrentando com sua entrada numa sociedade industrializada. Nosso foco será apontar como esse novo lugar da criança contribuiu para que mais tarde ocorresse o fenômeno da patologização e medicalização da infância, dando ênfase na Educação.

Rizzini (2011), em seu trabalho *O Século Perdido*, discute como a criança e especificamente o período nomeado como “infância” foi colocado pelo Estado brasileiro como um período que deveria proporcionar um futuro para a nação brasileira. As transformações econômicas, políticas e sociais que o capitalismo industrial do século XIX trouxe para o mundo transformou significativamente o conceito de infância, mas também colocou na criança uma responsabilidade para as mudanças sociais que deveriam acontecer. Como observa Rizzini (2011, p. 24):

A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como “*chave para o futuro*”, um ser em formação – “ductil e moldável” – que tanto pode ser transformado em “homem de bem” (elemento útil para o progresso da nação) ou num “degenerado” (um vicioso inútil e pesar nos cofres públicos).

Em uma análise histórica, Rizzini (2011) parte da época colonial, passando pelo século XIX (1830), tendo como marco a abolição da escravatura, chegando ao começo do século XX, quando foi instaurado o período republicano. A autora demonstra como o Brasil, compartilhando de ideais de progresso e avanço social que estavam a todo vapor nas sociedades industriais europeias e nos Estados Unidos, via na criança²³ uma mola propulsora para o avanço e progresso da sociedade brasileira.

²³Cabe ressaltar que o lugar da criança na República era distinto conforme sua classe social, como afirma CIRINO (2001, p. 33): No Brasil República, a distinção entre a criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira foi alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o

Segundo Rizzini (2011), no início do século XX, um novo Brasil se configurava, saindo de uma vida rural para uma vida urbana, com um outro modo operante de estar na sociedade, de modo que um novo “modo de vida” era exigido. A elite política e econômica brasileira possuía no imaginário uma grande nação “civilizada”, como das sociedades europeias e norte-americanas, e para isso acontecer novas propostas políticas, sociais e econômicas deveriam acontecer (RIZZINI, 2011). A autora descreve como essas novas propostas políticas para uma sociedade mais “civilizada” voltaram-se principalmente para a infância, imputando à criança a responsabilidade de construir uma “nação do futuro”. Isso aparece no discurso do senador Lopes Trovão ao Senado Federal, em 11 de setembro de 1896:

“Temos uma pátria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer... e para empreender essa tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar do que a infância?!...” “São chegados os tempos”, preconizava o Senador, “de prepararmos na infância a célula de uma mocidade melhor, a genesis de uma humanidade mais perfeita.” (RIZZINI, 2011, p. 27)

Qual discurso sustentava essa ideia? Rizzini (2011) irá mostrar que a elite intelectual e política do Brasil, preocupada em reconstruir o país, foi buscar nas sociedades ditas “desenvolvidas” e “civilizadas” as soluções para o futuro da nação. As representações buscadas referiam-se a quais fatores sociais eram responsáveis pela “degradação” das sociedades modernas e quais as saídas possíveis que deveriam ser seguidas para eliminar essa degradação social. Advindo das transformações sociais, políticas e econômicas, estava ocorrendo no cenário europeu uma mudança de concepção teórica de como entender o homem e suas relações. O que acabou influenciando também no Brasil, como mostra a pesquisadora:

A influência das ideias europeias, com o advento do positivismo e a força revolucionária das teorias evolucionistas, fez-se sentir entre nós nas últimas décadas do século XIX. A tintura materialista e objetiva das novas ideias vinha ao encontro de nossas aspirações de progresso e civilização e foi o veículo do rompimento com as velhas amarras monárquicas e agrário-escravocratas, vistas como símbolos do atraso. (RIZZINI, 2011, p. 46)

Assim, as ideias que chegaram até o Brasil nessa época tinham como objetivo solucionar os problemas das transformações sociais que o país estava enfrentando. Diante do novo cenário de expansão industrial rumo à modernização da sociedade, novas propostas

objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas “classes perigosas” e estigmatizada como “menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, visando prepará-la para o mundo do trabalho. ”

deveriam surgir para nortear as novas políticas públicas que eram elaboradas. Com o avanço industrial houve o deslocamento da população rural para o centro das cidades, com isso a organização social dos espaços públicos e privados se tornou uma grande preocupação do Estado. A mesma preocupação também vigorava no cenário mundial, a forma como deveriam ser organizadas as cidades e a população se tornou o grande debate do final do século XIX e início do século XX.

Algumas propostas de intervenção social, como o evolucionismo social, práticas higienistas e, por fim, a eugenia, tomaram o interesse da elite intelectual brasileira. Essa nova visão social corroborou para o que posteriormente iremos nomear de *patologização da infância*. Eugenia foi um termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando “bem nascido”. De acordo com Galton (1906) “A eugenia pode ser definida como a ciência que trata daquelas agências sociais que influenciam, mental ou fisicamente, as qualidades raciais das futuras gerações” (GALTON, 1906, p. 3 *apud* CONT, 2008, p. 209).

No Brasil, o eugenismo chegou no início no século XX, para auxiliar as novas propostas de políticas públicas para o avanço da sociedade brasileira rumo a uma civilização moderna. Em sua pesquisa, Rizzini (2011) nos traz qual era a concepção de eugenia proposta na época para ser aplicada ao cenário brasileiro:

[uma] nova ciência a eugenia consiste no conhecer as causas explicativas da decadência ou levantamento das raças, visando a perfectibilidade da espécie humana, não so no que respeita o phisico como o intelectual. Os metodos tem por objetivo o cruzamento dos são, procurando educar o instinto sexual. Impedir a reprodução dos defeituosos que transmitem taras aos descendentes. Fazer exames preventivos pelos quais se determina a siphilis, a tuberculose e o alcoolismo, trindade provocadora da degeneração. Nesses termos a eugenia não é outra causa sinão o esforço para obter uma raça pura e forte...Os nossos males provenientes do povoamento, para tanto basta sanear o que não nos pertence. (SCHWARCZ, 1870-1930/1993, p. 231 *apud* RIZZINI, 2011, p. 47)

No cenário brasileiro, essa concepção tinha como objetivo encontrar aquilo que poderia impedir o progresso social e criar estratégias de prevenção e intervenção para que a ordem fosse estabelecida e o futuro glorioso garantido. Aqui chegamos ao ponto crucial dessa seção: a proposta de intervenção social caiu sobretudo na infância, a essa foi designada o lugar simbólico de salvação da nação. A preocupação com a criança e seu futuro, não ficam mais somente nas mãos da família ou da Igreja, como em épocas passadas, agora seu futuro fica nas mãos de uma competência administrativa do Estado. Essa mudança de cuidado e de

olhar sobre a criança visava sobretudo criar um cidadão moralmente melhor para o progresso social:

[...] a criança simbolizava a esperança – o futuro da nação. Caso fosse devidamente educada ou, se necessário, retirada do seu meio (tido como enfermiço) e reeducada, ela se tornaria útil à sociedade. A medicina higienista com suas ramificações de cunho psicológico e pedagógico atuará no âmbito doméstico, mostrando-se eficaz na tarefa de educar as famílias a exercerem vigilância sobre seus filhos. Aqueles que não pudessem ser criados por suas famílias, tida como incapazes ou indignas, seriam de responsabilidade do Estado. (RIZZINI, 2011, p. 25)

Assim, o foco era higienista²⁴ e suas práticas sanitárias, ou seja, detectar quais eram os fatores sociais que deveriam ser seguidos pela população através de políticas públicas. Segundo Rizzini (2011), o discurso higienista se colocava como “medicina do corpo e da alma”, com o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento, buscando firmar diversas instâncias de intervenção, de modo a classificar cada criança e “colocá-la em seu devido lugar”, “em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação” (p. 26). O discurso médico entrará para auxiliar as famílias no controle e na prevenção de possíveis doenças que precisavam ser detectadas precocemente em suas crianças: “Os médicos atuavam junto à família, sobretudo à mãe, treinando-a nos cuidados à criança através de conselhos e normas a respeito de sua boa saúde física e moral” (RIZZINI, 2011, p. 86).

Rizzini (2011) aponta que partindo de uma lógica de evolucionismo social e com uma missão eugênica, o trabalho a ser realizado era de vigiar a criança e o seu desenvolvimento para que essa pudesse garantir a regeneração da raça humana. Nessa época ganhou força a crença de que “salvar a criança é salvar a nação”²⁵.

²⁴ “No Brasil, os médicos higienistas também são influenciados pelas idéias de Darwin e reagem com vigor contra o alto índice de mortalidade infantil. A criança morta deixou de ser o “vetor da esperança religiosa dos pais”, para se tornar um atestado da incompetência, imprudência e ignorância de quem cuidava dela: parteiras, escravas, enfim, os próprios pais que a elas entregavam seus filhos”. (CIRINO, 2001, p. 31)

²⁵ Para entender o sentido da expressão ‘salvar a criança’ no contexto brasileiro do século XIX para o XX é preciso voltar no tempo e buscar a origem da mesma expressão ‘save the children’ em dois momentos e sob duas vertentes: a) a utilização do conceito de salvação da alma como uma necessidade percebida em relação à criança (por volta do século XVI e anterior ao século XIX); b) o entendimento da idéia de salvar a criança, objeto centro da ação filantrópica destinada à infância a partir do século XIX. Herdamos desses movimentos, ocorridos nos contextos europeu e norte americano, parte do ideário que formou os pilares da chamada ‘cruzada pela infância’ ou ‘causa da criança’ no Brasil.” (RIZZINI, 2011, p. 20)

A ideia matriz, que exerceu profunda influência nas sociedades ocidentais foi a de “criança como chave para o futuro”. Essa ideia, nascida no século XVI e consolidada em momentos históricos de grande impulsionamento por reformas, catalisa tudo aquilo que Ariès denominou de ‘descoberta da infância’ – o momento a partir do qual a criança passou a ser representada de forma diferenciada pelo adulto. **Nesse mundo onde a criança veio a ocupar um espaço antes pouco perceptível, foi desencadeado um fantástico investimento em sua educação com o objetivo de moldá-la e transformá-la no adulto que cada um idealizava para sua nação.** (RIZZINI, 2011, pp. 97-98, grifos nossos)

A partir disso, na próxima seção, iremos ver que a Escola foi designada como lugar que deveria detectar na criança as possíveis anormalidades que pudessem contribuir para o não avanço social do Brasil. Como apontou Cirino (2001, p. 32): “A renovação da sociedade brasileira, após a chegada da Corte (1808), incrementou a demanda de escolarização, especialmente a partir da segunda metade do século, quando houve uma melhoria geral do sistema de transportes, viabilizando o envio dos filhos das famílias rurais para diferentes estabelecimentos escolares”.

1.3 O saber médico na Educação

Rizzini (2011) e Luengo (2010) apontam que será dentro da instituição escolar que a prática higienista encontrará seu melhor foco de atuação. A escola se torna um espaço de vigilância para detectar e prevenir atitudes viciosas que poderiam prejudicar o avanço da sociedade. Assim, ela terá o objetivo de promover hábitos salútares e eliminar desvios que impediriam o progresso social.

Na década de 1920, com a redefinição de uma política sanitária, foi destinada à escola primária a tarefa de disciplinar a *natureza infantil*, com um poder modelador dos hábitos, da saúde e da educação da infância. A obediência da criança de acordo com as normas sanitárias impostas pela medicina configurava-se como a melhor medida contra a ameaça que pairava sobre a sociedade, devido ao crescimento desenfreado e desregrado das grandes cidades. (LUENGO, 2010, p. 48)

O crescimento desenfreado das cidades, a falta de organização social e consequentemente as novas doenças que essa organização social provocava fez com que surgisse a emergência de políticas sanitárias que pudessem direcionar práticas salútares que deveriam ser realizadas nesse novo modelo de sociedade. Assim, a preocupação dos higienistas da época era em controlar hábitos desviantes, considerados moralmente incorretos. Para isso, a aposta a ser feita era com as crianças, numa perspectiva de educá-las para que crescessem cidadãos prósperos e sadios que contribuíssem para o progresso social.

Luengo (2010) aponta que é no espaço escolar que os higienistas entraram com mais força para direcionar o projeto de salvação da nação. Os professores eram direcionados a detectar o que era considerado normal e o que era considerado patológico. E aqueles considerados anormais deveriam ser deslocados e isolados para um outro lugar.

Para se alcançar o avanço científico, era necessário, segundo os higienistas, saber diferenciar a personalidade normal e anormal da criança e, para isso, o professor deveria estar apto a colaborar nessa diferenciação que se instalou na pedagogia científica com o intuito de tornar a prática pedagógica mais humanitária, ou seja, os anormais deveriam ser isolados numa escola própria, para que fossem corrigidos, modificados e disciplinados por métodos próprios. (LUENGO, 2010, p. 48)

Segundo Luengo (2010), para que essa diferenciação fosse possível, foi criada uma “carteira biográfica escolar”²⁶, na qual o professor, diretor escolar e um médico responsável deveriam seguir os critérios estabelecidos nessa carteira para poder diagnosticar quais alunos eram considerados normais e quais eram considerados anormais.

Nessa carteira, deveriam constar os dados de observação que mostravam as características de normalidade, anormalidade ou degenerescência, assim como aspectos físicos, raça, traços morais, marcas de hereditariedade e detalhes do ambiente familiar. Através desses registros, os dados eram cruzados e o futuro escolar do aluno era decidido, sendo considerado apto ou não apto para estar entre as crianças normais, o que se pode chamar de processo de normalização. (LUENGO, 2010, p. 49)

Cabe ressaltar que em algum ponto essa prática de anotar as características da criança, seu histórico de saúde e dados familiares com precedentes de doença, ainda faz parte das escolas municipais de São Paulo²⁷. Os pais, ao matricular seus filhos em qualquer unidade de ensino, seja ela de educação infantil ou educação fundamental, devem preencher um questionário sobre o histórico de saúde da criança e da família. Devem também apresentar dados socioeconômicos, como benefícios sociais recebidos pelo governo. Outro ponto importante a ressaltar é que quando o aluno apresenta alguma dificuldade de escolarização, a equipe escolar fica bastante angustiada quando olham para essa “ficha cadastral” e não encontram nenhum dado médico, diagnóstico que justifique por que aquilo está acontecendo. São falas bastantes recorrentes do tipo “a mãe não trouxe nenhum diagnóstico quando veio fazer a matrícula dele” ou “não tem nenhuma prescrição médica do que ele pode ou não fazer”, “encaminhamos para a Unidade Básica de Saúde (UBS) para avaliação do pediatra, já que não veio nenhum documento com a mãe”²⁸.

Se no primeiro momento de entrada da criança na escola, essa passava por um “diagnóstico inicial” na qual as consideradas “anormais” eram deslocadas para outras escolas, as que eram “diagnosticadas” como normais também passavam por um novo processo de “avaliação e tratamento”, apontado por Luengo (2010) como um disciplinamento do corpo. De acordo com Foucault (1987), a disciplina surge como resposta às novas mudanças

²⁶ Criada em 1914 pelo médico-pedagogo italiano Ugo Pizzoli, criador da pedagogia científica e da Escola Normal em São Paulo (LUENGO, 2011).

²⁷ Não podemos afirmar que isso se encontra em toda a rede de educação pública brasileira, mas como mencionado antes, essa pesquisa surgiu dentro de uma diretoria municipal de educação, e as práticas exercidas numa determinada diretoria são as mesmas de todas as outras, pois todas seguem diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

²⁸ Essas afirmações não dizem respeito a uma pessoa ou escola específica, elas trazem uma amostra sintetizadas de falas que presenciei nos três anos que estou dentro da Educação.

econômicas da sociedade industrial baseada num modelo fordista. Seguindo esse modelo industrial, tinha-se a crença de que somente os normais poderiam contribuir para um progresso da sociedade, dessa forma, as instituições deveriam apostar num poder disciplinador sobre aqueles que eram considerados normais (LUENGO, 2010). Logo, será na criança que recairá esse disciplinamento:

O disciplinamento da criança está relacionado, portanto, com o **moderno estatuto da infância**. Este a institui socialmente ligando-a a determinadas práticas familiares e formas de educação produzidas no século XVIII, ou melhor, num momento em que a sociedade ocidental vive profundas mudanças sociais, com uma progressiva divisão do trabalho e uma crescente urbanização, o que exige a formação de um cidadão. A infância torna-se, então, objeto de um outro olhar e, portanto, de um outro modo de governa-la. De tal maneira, o disciplinamento passa a ser exercido na família e nos colégios, com um controle de cunho cada vez mais rígido e total. (DORNELLES, 2005, p. 36 *apud* LUENGO, 2010, p. 51)

A disciplina quando chega até a escola coloca um novo modo de exercer controle sobre o corpo e, conseqüentemente, de entender a tarefa e o papel do educar. Para Luengo (2010), a disciplina tem como sinônimo: eficiência, moldagem e adaptação. O disciplinamento não está limitado somente aos corpos dos sujeitos. A disciplina “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. (FOUCAULT, 2008, p. 119 *apud* LUENGO, 2010, p. 50).

A disciplina dentro da escola se caracterizava principalmente pelo controle do comportamento do aluno.

Os alunos sentam-se enfileirados, vestidos uniformemente, obrigados também a se comportarem uniformemente – com uma postura ereta, silenciosos e atentos aos ensinamentos –, proporcionando condições para absorverem os conhecimentos de uma outra pessoa, que se julga detentora do conhecimento – ao menos da área previamente proposta pela instituição. Tais alunos, geralmente tratados como iguais, são colocados numa condição de aprendizagem dos mesmos conteúdos, na mesma velocidade e da mesma forma. Muitas vezes não se respeitam seus conhecimentos prévios, suas diferenças em termos de capacidade, muito menos suas opiniões sobre o que se está aprendendo. O aluno tem apenas o dever de aprender em um tempo determinado, de uma forma preestabelecida e configurada de acordo com o que se cobra na sociedade. Vê-se, nesse âmbito, um processo de homogeneização, vítima de uma racionalização produzida a partir de modelos [...]. (CARVALHO, 2006, p. 57 *apud* LUENGO, 2010, p. 55)

Essa forma de organizar os espaços escolares e a forma como os alunos devem ocupar esses espaços tiveram seu princípio no início do século pelas práticas higienistas e sanitárias

já apontadas anteriormente, mas essas práticas ainda fazem parte da cultura escolar nos dias de hoje, “...e hoje a escola continua sendo uma instituição selecionadora e punitiva que procura homogeneizar os comportamentos e patologizar aqueles que destoam dos demais” (LUENGO, 2010, p. 60). Gostaríamos novamente de ressaltar, assim como pontuamos na introdução desta dissertação, que inúmeras propostas de educadores contemporâneos (ARROYO, 2008; FORMOSINHO, 2007; entre outros) vêm sendo discutidas para introduzir na cultura escolar uma outra forma de organizar os tempos e espaços das crianças, porém não é nosso objetivo discorrer sobre esse ponto. Destacamos que, apesar dessas novas propostas, o que vemos no dia-a-dia da escola ainda são práticas pedagógicas baseadas numa concepção de disciplinamento dos alunos.

Com isso, se o que foi institucionalizado no ambiente escolar foram formas de disciplinamento visando a ordem e o controle dos alunos, a consequência que vemos disso é o seu oposto a: indisciplina. Obviamente esse controle sobre os corpos, como pontou Foucault (1987), não consegue atingir de forma satisfatória a todos. Algo do sujeito escapa a essa disciplina ocasionando uma forma bastante comum de sintoma²⁹ escolar, a indisciplina. Como Luengo (2010, p. 55) observa: “a indisciplina é entre os educadores, atualmente, umas das queixas que mais aparecem no cotidiano escolar”. Também observamos isso em nossa prática cotidiana, ao lidar com comportamentos de alunos que não conseguem se adaptar à norma e à forma com que a escola acredita que devem se comportar. Com muita frequência recebemos falas dos professores e da equipe escolar do seguinte tipo: “Ele não fica dentro da sala de aula...”, “Toda hora pede para ir ao banheiro...”, “No intervalo fica correndo para todos os lados e brigando com os colegas...”. Falas que revelam que o que se desejaria era que o comportamento considerado como inadequado e como fora de uma ordem deveria ser corrigido.

Como Luengo (2010) nota, muitos desses comportamentos são comuns da infância, mas passam a ser confundidos como distúrbios e transtornos do comportamento, “o que acaba impulsionando o professor o auxílio dos especialistas parapedagógicos (psicólogos, neurologistas, psiquiatras e afins), com o intuito de solucionar tais questões.” (p. 56).

Esses ditos “comportamentos comuns da infância” que menciona a autora foi um aspecto que me causou estranhamento frente às queixas escolares que recebia na minha prática diária enquanto profissional da saúde dentro da Educação. Diante desse binômio

²⁹ Sobre a questão do que poderia ser o sintoma do sujeito dentro da Educação, conferir o trabalho de Santos (2013).

disciplina-indisciplina, a criança que entra nesse segundo lugar nomeado “indisciplina” acabará indo para os profissionais de saúde. No entanto, antes de entrarmos nesse ponto – do encaminhamento das queixas escolares para profissionais da saúde – é interessante ressaltar que a partir do momento que o comportamento foge da ordem estabelecida, entrando nessa categoria indisciplina, ocorre o que autores contemporâneos irão nomear como *patologização da infância na educação* (LUENGO 2010; COLLARES; MOYSÉS, 2011).

[...] a patologização escolar, pode-se dizer que é algo externo que influencia e modifica a subjetividade do indivíduo, ou seja, patologizar é o próprio ato de apontar no diferente uma doença que, mesmo inexistente, passa a ser reconhecida e diagnosticada pela equipe escolar e de saúde. Esse ato, além de estigmatizar o indivíduo classificando-o como anormal, ainda busca, através de justificativas sociais, afirmar a patologia, o que pode desencadear como consequência o ato da medicalização. (LUENGO, 2010, p. 63)

O ato de apontar o que é diferente no sujeito marcando essa diferença como algo de uma patologia teve seu início no processo de um discurso médico-higienista deslocado à escola, como discutido anteriormente.

Vimos que, num primeiro momento, um discurso médico adentrou a escola para disciplinar aqueles que já haviam passado por um crivo de normalidade. Então houve um segundo momento, no qual a escola, com um ideal de normalidade, determina certos comportamentos para as crianças seguirem, e essas, quando não correspondem a aquele imaginário escolar, serão vistas como doentes e as ditas falhas nesse percurso corresponderão ao fracasso escolar, tão discutido por inúmeros autores (PATTO, 1993; COLLARES; MOYSÉS, 2011; LUENGO, 2010).

O Fracasso escolar é expressão institucionalizada, presente na escola como problema, cuja existência – que já parece ser inquestionável – opera produzindo saber. Porém, se antes o aluno fracassado era aquele que apresentava “desinteresse”, “indisciplina” e “falta de educação”, na atualidade é o aluno que apresenta algum tipo de disfunção cerebral de origem genética, capaz de causar deficiências e desordens de comportamento. A ciência médica atravessou o âmbito escolar e hoje a escola é um dispositivo institucionalizado, que foi produzido e produziu relações saber-poder. (LUENGO, 2010, p. 61)

Há uma vasta literatura a respeito do que se foi nomeando como fracasso escolar ao longo da história (COLLARES; MOYSÉS, 1996/1997; PATTO, 1990). Muitos nomes foram destinados para nomear a causa do fracasso escolar. Se antes se tratava de causas

comportamentais, agora suas causas vêm ligadas a um discurso médico, caracterizando o que chamamos de medicalização da vida:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. (COLLARES; MOYSÉS, 2013, p. 25)

O ponto que gostaríamos de destacar é que o processo de medicalização da vida foi ao longo do tempo se estendendo à infância e às dificuldades que a criança enfrenta no seu percurso escolar. Historicamente inúmeras nomenclaturas foram dadas para esse fracasso da criança dentro da escola:

Desde 1896 sucedem-se hipóteses de doenças neurológicas que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou o comportamento, hipóteses jamais comprovadas e sempre criticadas dentro da própria medicina. Nessa trajetória, sempre que um questionamento atingiu o que poderíamos chamar de nível crítico, ocorreu a transmutação da hipótese vigente em uma nova, diferente e absolutamente igual. (COLLARES; MOYSÉS, 2013, pp. 3-4)

Collares e Moysés (2013) realizam uma análise crítica a respeito de como foi se constituindo o processo de nomear os processos do não-aprender em distúrbios médicos.

A palavra distúrbio compõe-se do radical turbare e do prefixo dis. O radical turbare significa “alteração violenta na ordem natural” e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar, conturbar. O prefixo dis por seu significado – “alteração com sentido anormal, patológico” – possui, intrinsecamente, valor negativo. É exatamente por esse significado que é um prefixo muito usado na terminologia médica. Assim, retomando a palavra distúrbio, podemos traduzi-la por “alteração violenta na ordem natural por anormalidade patológica”.

Logo, o que seria um distúrbio de aprendizagem? Seria uma alteração violenta na ordem natural da aprendizagem por uma anormalidade patológica. Um ponto importante

dentro dessa lógica é que os problemas de aprendizagem recairão na criança, e as intervenções futuras deverão ser feitas também nessa criança.

Nosso objetivo nessa dissertação não é fazermos uma análise a respeito do que significa o processo de aprender e as possíveis causas que podem gerar o seu fracasso. Também não temos como objetivo, como mencionamos anteriormente, fazer um levantamento de todos os nomes que a ciência médica utilizou ao longo do tempo para esses impasses escolares vivenciados pela criança. Acreditamos ser importante apontar as críticas de vários autores que discutem esse tema, como mostra Luengo (2010, p. 69):

Vários distúrbios resultam dos diagnósticos feitos com essas crianças: dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). De todos esses distúrbios, a maior incidência é sem dúvida o TDAH, considerado como a doença do “não aprender” e dos comportamentos “desatentos”, “hiperativos” e “desobedientes”, encabeçando a lista dos transtornos a que mais são prescritos medicamentos.

Logo, o que seria um distúrbio de aprendizagem? Seria uma alteração violenta na ordem natural da aprendizagem por uma anormalidade patológica. Um ponto importante dentro dessa lógica é que os problemas de aprendizagem recairão sobre a criança, e as intervenções futuras deverão ser feitas também nessa criança. Nosso objetivo nessa dissertação não é fazermos uma análise a respeito do que significa o processo de aprender e as possíveis causas que podem gerar o seu fracasso. Também não temos como objetivo, como mencionamos anteriormente, fazer um levantamento de todos os nomes que a ciência médica utilizou ao longo do tempo para esses impasses escolares vivenciados pela criança. Nosso foco aqui é apontar as principais críticas tecidas sobre esse tema. Como mostra Luengo (2010, p. 69):

Vários distúrbios resultam dos diagnósticos feitos com essas crianças: dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). De todos esses distúrbios, a maior incidência é sem dúvida o TDAH, considerado como a doença do “não aprender” e dos comportamentos “desatentos”, “hiperativos” e “desobedientes”, encabeçando a lista dos transtornos a que mais são prescritos medicamentos.

Antes de discorrermos sobre o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, iremos pontuar brevemente a construção de dois outros diagnósticos que se iniciaram nessa associação entre o saber médico e os problemas de aprendizagem. Collares e Moysés (2013) mostraram em seus trabalhos como duas categorias nosológicas

originaram das dificuldades apresentadas pelas crianças no contexto escolar, são elas: dislexia e a lesão cerebral mínima. A categoria *dislexia* surgiu em 1925, mas inicialmente seu nome era de *cegueira verbal congênita*, que associava um distúrbio que jovens apresentavam por não conseguirem ler nem escrever. Esse diagnóstico se dava por associação a um outro, chamado *distúrbio de leitura proveniente de uma lesão adquirida*, também conhecido como *cegueira verbal adquirida*. Segundo Collares e Moysés (2013, p. 4):

No final do século 19, já se sabia que algumas doenças neurológicas, especialmente traumatismos cranianos, podiam provocar ao lado de sequelas motoras importantes e facilmente perceptíveis, comprometimentos cognitivos, com perda da linguagem oral ou escrita já estabelecida, e de comportamento. A perda da linguagem oral já era chamada afasia; a perda da linguagem escrita, menos comum, era conhecida como “cegueira verbal”.

De acordo com Collares e Moysés (2013), a categoria *cegueira verbal congênita* foi proposta pelo oftalmologista James Hinshelwood em 1896. A partir do contato com alguns casos de cegueira verbal, Hinshelwood postulou a associação entre essa cegueira verbal com um distúrbio de leitura provocado por defeito genético. As autoras apontam que o trabalho de Hinshelwood, em associar comprometimentos de aprendizagem com fatores genéticos ou orgânicos, não teve repercussão em nenhum campo científico, seja da educação, psicologia, linguística ou até mesmo a medicina: “Os trabalhos de Hinshelwood não foram citados por outros autores e nenhum autor publicou algum texto compartilhando dessa linha teórica. Reação previsível, pois a especulação era feita sem qualquer evidência empírica ou estudo sistemático.” (COLLARES; MOYSÉS, 2013, p. 5). As autoras apontam que apesar de faltar qualquer critério de cientificidade, Hinshelwood é considerado como o primeiro grande autor do campo teórico referente aos distúrbios de aprendizagem, sendo muitas vezes identificado como neurologista.

Embora muitos autores e pesquisadores questionem o diagnóstico de dislexia, esse ainda está presente no DSM-V como um Transtorno Específico da Aprendizagem, cujo prejuízo se dá na leitura, na expressão escrita e na matemática. Para o fechamento desse diagnóstico, referente à leitura, deve-se observar no sujeito os seguintes sintomas: prejuízo na precisão, na velocidade e na compreensão da leitura (MELO, 2016). Para que o diagnóstico ocorra, esses sintomas devem persistir por mais de 6 meses, e deve-se utilizar medidas de desempenho padronizadas e administradas individualmente – testes padronizados de leitura. Também deve-se excluir: deficiências intelectuais, deficiência sensoriais, transtornos mentais

ou neurológicos, adversidades psicossociais, falta de proficiência na língua, falta de instrução acadêmica ou instrução acadêmica inadequada (DSM-V, 2014).

Outro diagnóstico médico apontado por Collares e Moysés (2013), proveniente das dificuldades de aprendizagem, refere-se ao que o neurologista americano Strauss nomeou em 1918 como lesão cerebral mínima. Strauss (1918) especulou sobre a existência de uma lesão cerebral pequena demais para acometer outras funções neurológicas, mas suficiente para comprometer exclusivamente o comportamento e/ou a aprendizagem. Daí o nome Lesão Cerebral Mínima. (COLLARES; MOYSES, 2013, p. 5). Essa lesão não trazia em seu quadro clínico uma disfunção neurológica, mas era considerada o suficiente para comprometer o comportamento e/ou a aprendizagem.

Sua hipótese [de Strauss] é publicada sem qualquer evidência empírica. A observação de que algumas pessoas que sobreviviam a doenças neurológicas bem estabelecidas, principalmente infecções e traumas, passaram a apresentar, como uma das sequelas, alterações de comportamento (em relação a seu próprio padrão anterior à doença), suscita a ideia de que os indivíduos com “comportamento anormal”, poderiam ter, como causa básica, uma lesão cerebral. Lesão suficiente para alterar o comportamento, porém mínima o bastante para não provocar outras manifestações neurológicas. (COLLARES; MOYSES, 2013, p. 16)

O termo *lesão cerebral mínima* foi substituído em 1962 por *disfunção cerebral mínima* (DCM). Collares e Moysés (2013) apontam que em 1962 realizou-se em Oxford um *workshop* internacional reunindo pesquisadores que desde 1918 buscavam encontrar a lesão cerebral mínima preconizada por Strauss.

Resultado unânime: usando todos os recursos disponíveis, nenhuma equipe conseguiu encontrar a lesão nas inúmeras pessoas a quem atribuíram o diagnóstico de LCM. Salienta-se que, mesmo não dispondo de toda a tecnologia atual, dispunham de algo bastante preciso, o estudo anatomopatológico, pois haviam acompanhado várias pessoas até sua morte e estudado seu cérebro diretamente ao microscópio. (COLLARES; MOYSES, 2013, p. 8)

Logo, se não havia uma lesão cerebral, o que poderia haver então? Seria uma disfunção cerebral mínima (DCM). Em 1967, os pesquisadores Johnson e Myklebust, do *Institute for Language Disorders*, introduziram a categoria *distúrbio psiconeurológico de aprendizagem*, nomeando assim um distúrbio de aprendizagem causado por uma disfunção neurológica. De acordo com Melo (2016):

O termo psiconeurológico é aplicável a todas as aberrações de comportamento que tenham base neurológica, independente da idade de aparecimento ou da etiologia (...). É nesse sentido que dizemos que certas crianças tem um distúrbio psiconeurológico de aprendizagem, ou seja, que seu comportamento é perturbado em consequência de uma disfunção cerebral... (p. 10)

Logo, o que Melo (2016) aponta é que a partir disso houve uma disseminação, entre os profissionais da saúde e da educação, dos conceitos de disfunção cerebral mínima e distúrbios de aprendizagem como responsáveis pela incapacidade de algumas crianças aprender. E “no curso dessa história, verifica-se que o que vem substituir a DCM é justamente a Attention Deficit Disorder” (MELO, 2016, p. 254). Nessa mesma direção, aponta Collares e Moysés (2013, p.11):

Em 1984, a Academia Americana de Psiquiatria, considerando que os critérios diagnósticos do DCM eram vagos, subjetivos e confusos e também, que o defeito localizar-se-ia na área de atenção, propõe uma nova mudança, lançando no mercado a mais nova sensação: a Attention Deficit Disorder (ADD).

Antes de darmos prosseguimento à mudança diagnóstica do DCM para o diagnóstico de Attention Deficit Disorder (ADD)³⁰, é importante pontuarmos um outro ator que foi fundamental nessa trajetória a respeito da expansão do discurso médico no campo educacional. Segundo Collares e Moyses (2013), ganhou evidência em 1937 um neurologista americano chamado Bradley, o qual começou a realizar experiências com crianças e adolescentes abrigadas em orfanatos e asilos. Seu objetivo era verificar se drogas psicotrópicas – calmantes e anfetaminas – poderiam melhorar o comportamento dessas crianças. Sua conclusão foi que, ao utilizar anfetaminas, todas as crianças com problemas de aprendizagem e de comportamento apresentaram melhora significativa e persistente em todos os seus sintomas (COLLARES; MOYSES, 2013)

Collares e Moyses (2013) apontam que as pesquisas de Bradley foram essenciais para a sustentação de uma mudança na nomenclatura de lesão para disfunção. Pois ao colocar o problema de comportamento ou aprendizagem como uma disfunção, e não lesão, abre-se um novo campo para sustentar o uso de substâncias psicotrópicas para regular essa disfunção neurológica, abrindo o campo para a entrada das indústrias farmacêuticas³¹.

³⁰ Em português Transtorno de Déficit de Atenção.

³¹ Nessa mesma direção, uma outra pesquisadora que discute a problemática do TDAH afirma: “Ao retomar a história do TDAH, o autor [Landman] explica que seu nascimento está ligado ao que se poderia chamar perspectiva organicista americana, na medida em que seu início teve como marco a demonstração realizada em 1930 de que as crianças hiperativas respondem positivamente aos psico-estimulantes num contexto em que as

Collares e Moyses (2013) apontam que em menos de dois anos depois o diagnóstico ADD - Attention Deficit Disorder foi substituído em dois subgrupos: o ADD, e quando também houvesse hiperatividade, o ADD-H, embora tenha-se continuado a manter o déficit de atenção como problema central. E por fim, ocorrerá uma nova alteração, o ADD-H virará ADHD – Attention Deficit and Hiperactivity Disorder, traduzido para nossa língua como o famoso Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. Collares e Moyses também apontam que os critérios de avaliação diagnóstica ainda continuam vagos como era com o DCM. O diagnóstico vem sendo produzido somente através de um questionário aplicado aos familiares da criança, baseados muitas vezes em queixas vindas dos professores, como pontuamos na introdução dessa dissertação. Logo, assim como os outros diagnósticos mencionados nesse texto, não existe nenhum exame de imagem clínica ou fisiopatológica que comprove problemas cerebrais.

São critérios de avaliação para o fechamento do diagnóstico de TDAH, segundo o **Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais - DSM-IV**:³²

Critérios Diagnósticos para o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Ou (1) ou (2)

Seis ou (mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistirem por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção

Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras.

Com frequência tem dificuldades de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.

Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.

Com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).

Com frequência tem dificuldades de organizar tarefas e atividades.

manifestações comportamentais da criança foram isoladas e tratadas “miticamente” como entidades patológicas.” (KAMERS, 2016, p.520)

³² Esses critérios foram retirados da Associação Brasileira do Déficit de Atenção baseados no DSM-IV. A respeito das alterações que tiveram da nova versão - DSM-V - os mesmos indicam que não houveram alterações significativas a respeito dos critérios de diagnóstico. Disponível em: <http://www.tudosobretDAH.com.br/o-tdah-no-dsm-5/> Acesso em: 20. Abril.2017

Com frequência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).

Com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou materiais).

É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa.

Com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

Hiperatividade

Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistirem por pelo menos 6 meses, em grau mal-adaptativo e inconsistente com o nível do desenvolvimento:

Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.

Frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.

Frequentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação).

Com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer.

Está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”.

Frequentemente fala em demasia.

Impulsividade

Frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas.

Com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez.

Frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por ex., intromete-se em conversas ou brincadeiras).

Alguns sintomas de hiperatividade – impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos 7 anos de idade.

Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (por ex.. na escola [ou trabalho] e em casa).

Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não são melhores explicados por outro transtorno mental (por ex., Transtorno de humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou um Transtorno de Personalidade).

Codificar com base no tipo:

F 90.0 – 314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado: se tanto o critério A1 quanto o critério A2 são satisfeitos durante os últimos 6 meses.

F 98.8 – 314.00 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento: Se o Critério A1 é satisfeito, mas o critério A2 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

F 90.0 – 314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo: Se o critério A2 é satisfeito, mas o Critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

Por fim, lembramos que nosso objetivo não é realizar um levantamento de como as categorias diagnósticas referentes aos problemas de aprendizagem e de comportamento na infância foram se transformando ao longo da história da medicina. Mas sim, refletirmos como o saber médico foi se institucionalizando dentro de um discurso da educação e promovendo a medicalização da infância. Como aponta Kramers (2016, p. 521):

Medicalizar todos os comportamentos da criança e da infância nos faz perder de vista o que é uma criança, suas necessidades, suas demandas, seus desejos, que nesse contexto, são reduzidos a patologias que estão sempre sustentadas por um tripé: todo problema da criança é um transtorno mental, todo transtorno revela uma desordem química e essa desordem química precisa ser corrigida por um medicamento – sendo essas as condições que têm transformado o TDAH em uma das principais causas de consulta em neuropsiquiatria.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SUJEITO EM LACAN

Neste capítulo iremos apresentar o conceito de sujeito no pensamento de Lacan. Tal conceito perpassa toda a obra de Lacan, portanto, não pretendemos abordar todas as formulações que o autor elaborou ao longo de sua trajetória nos Seminários.

Nosso objetivo neste segundo capítulo, e posteriormente no terceiro, é contribuir para que a discussão levantada a respeito da medicalização da infância possa ser feita a partir do viés psicanalítico, mais especificamente a partir da psicanálise de orientação lacaniana, enfocando o discurso capitalista. Para que isso seja possível, iremos primeiramente ver como Lacan, partindo de Freud, entende o sujeito e sua relação com a sociedade, com o laço social.

2.1 O sujeito da certeza cartesiana.

“Não digo que Freud introduz o sujeito no mundo – o sujeito como distinto da função psíquica, a qual é um mito, uma nebulosa confusa – pois é Descartes quem o faz. Mas direi que Freud se dirige ao sujeito para lhe dizer o seguinte, que é novo – Aqui, no campo do sonho, estás em casa. Wo es war, soll Ich werden”. (LACAN, 1964/1998, p. 47)

Lacan postulou que o surgimento do sujeito do inconsciente só foi possível graças ao corte epistemológico que Descartes fez a respeito do sujeito do pensamento. Conforme Quinet (2014) observa, “Sem o advento do sujeito com Descartes, a psicanálise não poderia ter vindo à luz” (p. 11).

O pensamento de Descartes surge como um marco na tradição filosófica. A partir dele inicia-se na história do pensamento filosófico uma virada radical na construção da epistemologia do conhecimento. Inicia-se o racionalismo moderno, a partir do sujeito da razão cunhado pelo método cartesiano e pela certeza do “Cogito”.

Descartes estava em busca de uma certeza a partir da qual pudesse erigir algo de sólido nas ciências. Seu raciocínio, conhecido como dúvida metódica, era de questionar todos os objetos do mundo que chegavam até ele por meio dos sentidos: visão, olfato, tato etc., para se chegar a uma certeza. O mundo era caracterizado por um lugar onde não cabia a falta. Os fenômenos da natureza eram apreendidos pelos sentidos e o conhecimento que se desdobrava a partir disso consistia em uma descrição do mundo e como ele deveria ser.

Dessa forma, Descartes recusa qualquer autoridade que venha de fora para atestar a existência do sujeito, nesse primeiro momento³³. Ele chega a conceber a existência de um Deus enganador, cujo único objetivo seria a de enganar o sujeito. Entretanto, conclui que mesmo nada sendo verdadeiro, o fato de estar questionando tudo e, portanto, pensando, era algo indubitável. Logo, seu único ponto de certeza era o pensamento, o qual se mostrou como a única forma de atestar a existência do sujeito:

[...] encontro aqui, [diz Descartes], que o pensamento é um atributo que me pertence; só ele não pode ser destacado de mim. Sou, existo: isto é certo, mas por quanto tempo? O tempo que eu pensar, pois, talvez, se eu deixasse de pensar eu poderia deixar de existir. Não admito agora nada que não seja necessariamente verdadeiro: não sou senão uma coisa que pensa (DESCARTES, 1638-1650/1964, p. 277 *apud* QUINET, 2014, p. 11)

³³ Ele mudará isso na segunda meditação.

Para Descartes, assim como para os céticos, a dúvida trará a radicalidade da razão. A razão, para os céticos é a capacidade de trazer a dúvida como atividade do pensamento que não aceita nada que não seja convincente à própria razão. Pois o exercício da dúvida é feito pelo intelecto, pela razão, e não pelos sentidos. Logo, para Descartes, a primeira evidência constatada em seu *Método* é a relação do sujeito com o seu próprio pensar, pois esse não pode duvidar que está duvidando, culminando na sua famosa elaboração “Penso, logo existo”. Quinet (2014): “Res cogitans – é a definição desse sujeito que é uma coisa cuja substância é pensamento” (p. 12).

O *método cartesiano* para chegar a essa conclusão passa por várias etapas em suas *Meditações*. Como por exemplo, para chegar a essa conclusão na segunda Meditação, o sujeito precisa de algo para se assegurar no tempo. Algo que garanta que ele não precisa voltar-se para si para conhecer o mundo. Logo, na segunda meditação, o sujeito cartesiano precisará de um Outro, que não seja enganador e que garanta a sua existência, que será um Outro divino, Deus.

O sujeito do pensamento considera verdadeiro tudo o que a razão concebe de forma clara e distinta, como, por exemplo, a idéia de Deus que Descartes restitui a partir da “terceira meditação” não mais como um gênio maligno, mas como “autor da minha existência”. Com esse procedimento, Descartes postula um Outro divino como garantia do pensar e do existir: um Outro, em suma, garante o sujeito. (QUINET, 2014, p. 14)

Lacan (1964/1998) irá dizer que graças ao advento do sujeito do pensamento proposto por Descartes é que foi possível se constituir o sujeito da psicanálise. O sujeito da psicanálise não é outro senão o sujeito cartesiano, que por sua vez não é outro, senão o sujeito da ciência:

[...] Mas foi possível notar que tomei como fio condutor, no ano passado, um certo momento do sujeito que considero ser um correlato essencial da ciência: um momento historicamente definido, sobre o qual talvez tenhamos de saber se ele é rigorosamente passível de repetição na experiência: o que foi inaugurado por Descartes e que é chamado *cogito*. (LACAN, 1966/1998, p. 870)

Lacan (1966/1998) irá dizer que existe uma homologia entre o sujeito inaugurado por Freud e o sujeito cartesiano. O ponto que ambos se relacionam será aquele que funda o sujeito a partir de uma *certeza* sobre a própria lógica do seu próprio pensamento. Para Lacan, ambos partem do sujeito da certeza. Em relação a isso, Vorzates (2015) nos diz:

Em relação a Descartes, a certeza é o elemento insofismável, extraído da dubitação metodológica. Quanto a Freud, é justamente em relação ao elemento impreciso, indistinto, contido no sonho – em suma, duvidoso –, que ele afirma a existência de um pensamento inconsciente. (p. 251)

A diferença entre ambos os pensadores estará no fato de que Descartes buscará um Deus que não seja enganador para garantir a verdade. Já Freud irá buscar no próprio sujeito a verdade, não no Eu do sujeito e sim no Isso, de modo que a verdade será tributada ao inconsciente. Lacan nos diz que o sujeito da psicanálise é também o sujeito do pensamento, mas do pensamento inconsciente.

Lacan (1964/1998) irá dizer que Freud descobriu em seus trabalhos – desde o *Estudo sobre a histeria* (1893-1895) e na *Interpretação dos sonhos* (1900), ou seja, nos sintomas histéricos apresentado pelas mulheres de Viena e na análise dos sonhos – que ali não se encontrava um sujeito da desrazão, e sim um sujeito da razão inconsciente. Nos *estudos sobre histeria*, Freud mostra que justamente nos quadros histéricos, onde as mulheres eram consideradas loucas, operava na verdade uma espécie de avesso da razão. Os seus sintomas histéricos revelavam um desejo que não poderia aparecer de outra forma, ali traziam um desejo que não poderia ser reconhecido. “O sujeito que a psicanálise descobre nos escombros das patologias, nos caleidoscópios oníricos, nas fantasmagorias da ópera privada, nos corredores das vesânicas – esse sujeito é fundamentalmente desejo” (QUINET, 2014, p. 13).

Para Freud, o inconsciente somente pode ser apreendido pelas suas formações: sonhos, sintomas, chistes e atos falhos. Mas serão nessas formações que se trará a verdade do sujeito. “Para Descartes o sujeito está no pensamento ‘Lá onde penso eu sou’; para Lacan, relendo Freud, o sujeito está no pensamento como ausente, como pensamento barrado. ‘Lá onde penso eu não estou, eu não sou.’” (Quinet, 2014, p. 13). A diferença entre Descartes e Freud será que, para o primeiro, a certeza do sujeito existiria somente quando a dúvida for apreendida pela razão; para Freud, a certeza do sujeito virá justamente quando este se deparar com a dúvida, com o tropeço do seu pensamento. Lacan (1964/1998) a respeito da dúvida trazida no sonho: “Ora – é aí que Freud enfatiza com toda a sua força – a dúvida, é o apoio da certeza” (p. 38). Contribuindo para essa ideia, nos diz Quinet (2014, p. 14): “Descartes parte do pensamento e chega na existência; Freud parte do pensamento inconsciente e chega no desejo”.

O que Freud irá mostrar é que onde o sujeito duvida, tropeça ou em seus sintomas ou sonhos, ali estará a verdade do sujeito. Não um sujeito vindo da razão, e sim nessa falta ou vazio que aparece no pensamento do sujeito é que estará sua verdade. Se para Descartes a

conclusão é de que “Penso, logo sou”; para Freud, será “Sou, onde não penso”. Segundo Quinet (2014, p. 14): “Para a filosofia cartesiana o sujeito é Uno, inteiro, identificável, enquanto para a psicanálise não é identificável, mas sujeito à identificação”. Lacan (1964/1998, p. 39):

Descartes nos diz – Estou seguro, porque duvido, de que penso, e – diria, para me manter numa fórmula não mais prudente que a sua, mas que nos evita debater o eu penso – Por pensar, eu sou. Notem, de passagem, que eludindo o eu penso, eludo a discussão que resulta do fato de que esse eu penso, para nós, não pode certamente ser destacado do fato de que só pode formulá-lo dizendo-o para nós, implicitamente – o de que ele se esquece.

O que Lacan (1964/1998) irá pontuar é a diferença entre a construção elaborada por Descartes e Freud. Freud também se apoiará na dúvida levantada pelo sujeito. Ali onde o sujeito encontra a dúvida, existirá um pensamento, mas este será da ordem do inconsciente. O pensamento inconsciente revelado como ausente e nesse lugar ausente que irá se revelar a certeza da verdade do sujeito. Nos diz Lacan (1964/1998, p. 39):

É aqui que se revela a dissimetria entre Freud e Descartes. Ela não está de modo algum no encaminhamento inicial da certeza fundada do sujeito. Ele se prende a que, nesse campo do inconsciente, o sujeito está em casa. E é porque Freud lhe afirma a certeza que se faz o progresso pelo qual muda o mundo para nós.

Nosso objetivo aqui não é trazer toda a discussão a respeito da construção que Lacan fez a respeito do estatuto do sujeito cartesiano e o que nele se aproxima e também se distingue do sujeito da psicanálise. Trouxemos esse breve apontamento para pontuarmos que o sujeito que a psicanálise opera se trata do sujeito do inconsciente e não da razão. Podemos dar seguimento à construção do conceito de sujeito feito por Lacan, e com o que ficou conhecido como seu “retorno a Freud”.

Face à sua certeza, há o sujeito, de quem lhes disse há pouco que está aí esperando desde Descartes. Ouso enunciar, como uma verdade, que o campo freudiano não seria possível senão certo tempo depois da emergência do sujeito cartesiano, por isso que a ciência moderna só começa depois que Descartes deu seu passo inaugural. (LACAN, 1964/1998, p. 49).

2.2 O retorno a Freud

Como apontado na introdução desse trabalho, Lacan, a partir de 1953, propõe o que ficou conhecido como “retorno a Freud”. Segundo Quinet (2014, p. 21): “O retorno a Freud promovido por Lacan é o retorno ao sentido de Freud, que diz respeito à verdade”. Antes desse período, que compreende os anos de 1938 a 1950, o pensamento de Lacan estava fortemente marcado pela teoria sociológica durkheimiana (Baima, 2011).

Assim, no seu texto “Função e campo da fala e da linguagem” de 1953, que configura o relatório do Congresso de Roma, Lacan defenderá que os analistas devem retornar à obra de Freud, pois nela encontrarão que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. A partir desse momento, fica como marca em seu ensino a aproximação de Lacan com a teoria estruturalista de Lévi-Strauss e da linguística de Saussure. O que evidencia esse período será sua articulação dos conceitos freudianos ao registro simbólico da linguagem.

Ninguém deve desconhecer a lei: essa fórmula, transcrita do humor de Código de Justiça, exprime no entanto a verdade em que nossa experiência se fundamenta e que ela confirma. Nenhum homem a desconhece, com efeito, já que a lei do homem é a lei da linguagem. (LACAN, 1953/1998, p. 273)

Para Lacan (1953/1998), o homem só se constitui como tal, pois desde o seu nascimento é imerso num campo simbólico de linguagem. O autor irá sustentar que é na relação do bebê com o Outro da linguagem, que se constituirá o sujeito: “Foram esses jogos de ocultação que Freud, numa intuição genial, produziu, a nosso ver, para que neles reconhecêssemos que o momento em que o desejo se humaniza é também aquele em que a criança nasce para a linguagem” (LACAN, 1953/1998, p. 320).

Lacan partira do texto de Lévi-Strauss “A eficácia simbólica”, que está presente no seu livro de 1952 “Antropologia Estrutural”, o qual será fonte de inspiração para sua famosa tríade “o imaginário, o simbólico e o real”. Não temos como objetivo nessa dissertação esmiuçar a tríade lacaniana nem discutir sua relação com o estruturalismo de Lévi-Strauss. O que gostaríamos de apontar é como essa aproximação ao pensamento de Lévi-Strauss contribuirá para uma nova articulação com a obra de Freud, trazendo uma nova elaboração a respeito do simbólico.

[...] o conjunto de criações humanas que chamamos cultura pode ser pensado como uma herança simbólica e, neste

contexto, fica evidente o papel crucial da linguagem exerce na especificação do que significa sermos humanos. O fato de que não há ser humano fora da linguagem revela, por um lado, seu caráter fundante de um outro nível de relações mediadas, para além daquelas existentes entre organismos e meio ambiente. Por outro lado, a linguagem que se transmite é, por sua vez, o próprio meio de transmissão da herança simbólica, o que fica muito evidente nos trabalhos de Lévi-Strauss (1949) a respeito das estruturas elementares de parentesco. (PRATES PACHECO, 2012, pp. 143-144)

Enfatizamos que a partir desse período, da influência do estruturalismo e, como veremos adiante, da linguística, Lacan irá dar uma outra elaboração à sua teoria e aos textos freudianos. Como mencionou algum tempo depois: “Em meu relatório de Roma, procedi a uma nova aliança com o sentido da descoberta freudiana. O inconsciente é a soma dos efeitos da fala, sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante.” (LACAN, 1964/1998, p. 122). Isso irá demarcar também sua nova elaboração a respeito do complexo de Édipo, levando essa a funções simbólicas exercidas na constituição do sujeito, assim retirando as influências que a família sofreu ao longo da história.

Como mencionado anteriormente, outra grande influência para Lacan nesse período foi o linguista Saussure, e será em sua teoria que Lacan irá trazer a propriedade do significante para designar o que é o sujeito. Cabas (1982) apontará algumas possíveis razões da aproximação de Lacan com o estruturalismo e a linguística:

[...] A necessidade do recurso linguístico se faz patente a partir desta tríplice perspectiva: a) por um lado, a tentativa de pensar o que é um símbolo, para o que a linguística parece estar em condições satisfatórias de fazê-lo; b) por outro, se a troca entre os homens é uma troca de palavras, a linguística nos pode dar uma idéia do papel e valor da palavra como fenômeno de intercâmbio; c) finalmente, se o problema é a questão do sentido – *dizemos como se produz o sentido*, visto que, sabemos este não preexiste³⁴. (CABAS, 1982, p. 63, grifos do autor)

Freud elabora sua teoria a partir de dois pontos principais, o sonho como via régia do inconsciente e o sintoma neurótico como a atualização do trauma sexual infantil (QUINET, 2014). Na obra “A interpretação dos sonhos”, em 1900, Freud percebe que para analisar um sonho era necessário decifrá-lo, pois esse se apresenta em imagens que devem ser

³⁴ Iremos desmembrar a questão do sentido mais à frente. “Falar da questão do sentido nos leva a formular, antes de tudo, a tese de que todo sentido é sempre relacional.” (CABAS, 1982, p. 63).

interpretadas juntamente com os aspectos da vida do paciente. Freud (1900/2006) dirá que existem dois mecanismos na formação do sonho e que esse deve ser interpretado a partir deles: condensação e deslocamento.

Nos sonhos, às vezes aparecem pessoas, que não se sabe quem são, mas que, ao se analisar, verifica-se que têm o nariz de um, a boca de outro e o andar de um terceiro, sendo portanto uma condensação de vários personagens que foram importantes na vida do sonhador. No deslocamento, há a mudança de importância de uma coisa para outra, como na associação livre, por exemplo, em que, em vez de falar sapato, fala-se de meia, apontando o deslocamento de uma palavra para outra devido à proximidade de uma ideia com outra. (QUINET, 2014, p. 21)

Assim, ao retornar à famosa obra de Freud “A interpretação dos sonhos”, Lacan irá construir a tese de que o inconsciente tem estrutura de linguagem. Na sua obra, Freud (1900/2006) irá argumentar que os sonhos revelam o desejo inconsciente do sujeito. Por sua vez, no texto “A instância da letra no inconsciente ou A razão desde Freud”, Lacan irá articular as “leis do inconsciente”, afirmando que as categorias que Freud nomeou como condensação e deslocamento correspondem a duas categorias da linguística, metáfora e metonímia³⁵. Lacan irá formular isso a partir da obra de outro linguista: Roman Jakobson.

A partir de Jakobson, Lacan propõe que os mecanismos freudianos que regulam o processo primário, e conseqüentemente o inconsciente – o deslocamento e a condensação, – sejam entendidos em termos de linguagem, respectivamente metáfora e metonímia. Lacan define metáfora como: “um significante que surge no lugar de outro significante”. Estabelece-se um jogo de sentido, no qual um significante assume o lugar do outro dentro da cadeia significante, assumindo sua significação.³⁶ (ESTEVÃO, 2009, p. 118)

Outro aspecto importante que Lacan irá buscar na linguística será trazer a propriedade do significante para designar o que seria o sujeito, o que buscará na teoria de Saussure.

³⁵ “O texto de Jakobson ‘Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia’ (1954), em que desenvolve as ideias de contigüidade e similaridade articulando-se à metonímia e à metáfora, foi fundamental para a tese de Lacan de que o inconsciente é estruturado como linguagem, a partir da correlação da metáfora com a condensação e a metonímia com o deslocamento.” (ESTEVÃO, 2009, p. 119).

³⁶ “A *Verdichtung*, condensação, é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a *Dichtung*, indica ‘a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional desta’. (LACAN, 1957/1998, p. 515)
“A *Verschiebung* ou deslocamento é, mais próxima do termo alemão, o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura”. (LACAN, 1957/1998, p. 515)

Segundo Cabas (1962), Saussure trabalhará a diferença entre os conceitos de língua e fala, a língua: “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e com conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade.” (SAUSSURE, 1967, p. 70 *apud* CABAS, 1982, p. 67). Cabas (1962) irá apontar que ao distinguir a língua da fala, o trabalho de Saussure será separar o que é social e o que é individual: “Efetivamente, a fala é individual, e um sujeito pode decidir falar ou calar, porém independentemente dessa livre determinação a língua vai continuar existindo em sua estrutura independente” (CABAS, 1982, p. 68).

Em relação à função de transmissão inerente à linguagem, é bastante relevante a distinção feita por Saussure entre língua e fala, pois, se por um lado temos a língua como aquilo que já está dado, ou seja, algo que cada novo indivíduo recebe pronto ao nascer, por outro, a fala, sendo a vertente individual da linguagem, inclui aí a dimensão da criação do indivíduo, na medida em que ele tem o poder de criar a partir do código estabelecido, ao qual deve se submeter para se fazer compreender por seus pares. (PRATES PACHECO, 2012, p. 144)

Assim, para pensar esse fenômeno da língua, Saussure (1916/1982) irá estudar dois aspectos que a compõem. O primeiro ele nomeia de eixo diacrônico, que consiste da dimensão histórica da língua, e o segundo denomina de sincrônico, que será o corte que o indivíduo irá realizar dentro do eixo diacrônico para constituir-se enquanto sujeito na linguagem. Nas palavras de Cabas (1982, p. 68): “O infans, ao interceptar em qualquer ponto desse eixo, dessa diacronia, vai interceptar com uma estrutura sincrônica já constituída e da qual nada pode modificar pois mais que tente transgredi-la: o popó, a papa, o lelé, a lala, etc.” Logo, Cabas (1982) irá sustentar que por mais que o sujeito tente transgredir essa barreira da língua, em determinado momento ele entrará numa língua compartilhada pelo grupo social. “Ao pensar no fenômeno da língua, Saussure o considera basicamente como um produto histórico, como uma série de transformações sincronizadas, acumuladas no curso da história”. (CABAS, 1982, p. 69)

Cabas (1982) irá apontar que um ponto importante da obra saussuriana consiste em trabalhar quais são os fenômenos que a língua integra, ou seja, sua dimensão dentro dos aspectos da linguagem. Assim, quais os fenômenos da linguagem? Os fenômenos da linguagem irão se desdobrar no exercício da língua, ou seja, nas propriedades da fala. Logo, Saussure irá analisar o fenômeno da linguagem por meio de dois pontos “o fenômeno da língua como estrutura de signos independentes do sujeito e o fenômeno da fala como exercício dessa estrutura por parte do sujeito” (CABAS, 1982, p. 69).

Como exemplo, Saussure (1916/1982) menciona a palavra “árvore” em latim, *arbor*, para explicar o que chamou de signo linguístico. O signo linguístico será composto pelo seu som – que ele denomina de imagem acústica, ou significante – e pelo seu significado, o conceito de árvore. O conceito de árvore será “o significado daquele som que é a coisa que o som designa” e a imagem acústica representará “esse som extraído de seu significado, para aquém ou para além do conceito que a representa, o puro som, é o significante” (QUINET, 2014, p. 28). Para Lacan, Saussure coloca uma prevalência do significado sobre o significante (s/S). Mas Lacan irá inverter essa relação, colocando a prevalência do significante sobre o significado.

A teoria lacaniana do significante subverte o algoritmo saussuriano, redundando na primazia do significante. Para Saussure, o significante é a imagem acústica, único elemento material da linguagem. Já Lacan oferece diversas definições de significante, que, aliás, são compatíveis entre si. A principal é: *um significante representa o sujeito para outro significante*. Definição difícil, que parece levar a uma certa circularidade, na medida em que implicaria o termo a ser definido. No entanto, como o significante é suporte do sujeito, manifesta-se para outros significantes, não para outro sujeito. Há circulação de significantes (não de sujeitos que significariam). Não se pode estar mais longe da acepção saussuriana de significante como imagem acústica. (ESTEVÃO, 2009, p. 116)

Quinet (2014) exemplificará a respeito da prevalência do significante sobre o significado trazendo a palavra cadeira. Quando pensamos em uma cadeira, não nos remetemos ao que o dicionário irá atribuir ao seu significado. Podemos pensar numa bonita cadeira onde nossa avó sentava para nos contar uma história quando éramos criança. Ou também, podemos lembrar de uma cena traumática onde em uma briga que presenciamos dos nossos pais, uma cadeira foi jogada contra o outro. Isso quer dizer que uma cadeira poderá ter inúmeros significados para o sujeito, não se prendendo a um único ponto. Segundo Quinet (2014) Lacan defenderá que é o significante que deverá prevalecer sobre o significado (S/s). Nas palavras de Quinet (2014, p. 30): “O primeiro ponto é portanto a prevalência do significante em relação ao significado. Na verdade, o significado é outro significante, não existindo o significado fixo de nenhum significante, pois o significado pode remeter a outros”. E como vimos acima, o inconsciente sendo estruturado como linguagem também trará a propriedade do significante para defini-lo: “[...] O inconsciente é constituído dessa forma: pelo desfilamento dos significantes, que deslizam sem cessar não se detendo em significados” (QUINET, 2014, p. 30).

Logo, se o sujeito é o sujeito do inconsciente e o inconsciente é estruturado como linguagem, Lacan irá concluir que “o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante” (1964/1998, p. 197), ou seja, o sujeito não se prenderá a nenhum significado. O sujeito será inapreensível, um vazio, uma falta-a-ser nesse intervalo entre os significantes. Lacan buscará na lógica o matema para designar o que é o sujeito ($\$$). Segundo Quinet (2014, p. 28):

Lacan escreve sujeito dividido com um S barrado, riscado ($\$$), para indicar que o sujeito equivale a um significante riscado, pulado na cadeia de significantes do inconsciente, apontando que não existe significante que designe o sujeito. Essa barra, em lógica, significa negação, sendo, portanto, $\$$ o matema do sujeito do inconsciente definido pela impossibilidade de sua nomeação e pelo vazio de sua negatividade.

2.3 O campo do gozo

Segundo Quinet (2006) e Soler (1997), a partir dos anos 1960, os dois seminários proferidos por Lacan em 1964, Seminário X – “Angústia” e Seminário XI – “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, marcam o término do período intitulado “retorno a Freud”. Lacan até então buscava reinterpretar os conceitos psicanalíticos de Freud por meio da linguística estruturalista. Porém, como mencionamos no item anterior, a partir desse momento fica mais evidente em seu ensino a sua busca de utilizar operadores da lógica formal e da topologia para pensar aquilo que o campo simbólico não dava conta.

Nesse momento, ocorre o que Quinet (2006) observa como uma bipartição no ensino de Lacan. A primeira bipartição referira-se ao campo da linguagem (simbólico) e a segunda bipartição seria o campo do gozo. No entanto, essa bipartição em seu ensino não significa que um campo exclua o outro, ao contrário, trata-se de uma nova rearticulação do seu pensamento. Como aponta Quinet (2006, p. 24): “Da mesma forma que a segunda tópica freudiana não exclui a primeira, o campo do gozo e a clínica que dele deriva não exclui o campo da linguagem, mas o inclui”.

Lacan (1964/1998) utilizará os conceitos de alienação e separação para pensar a constituição do sujeito³⁷, todavia, não abandonará sua formulação do inconsciente estruturado como linguagem. Como apontado anteriormente, Lacan irá falar que o sujeito é um efeito da linguagem, um efeito da cadeia significante, mas esta não dá conta de significar todo o sujeito. Nessa tentativa de simbolização, algo sempre escapa, trazendo assim a dimensão do real. O real será aquilo que foge a toda tentativa de significação do simbólico. Logo, os conceitos de alienação e separação servirão para articular como o sujeito se constitui no campo do Outro, simbólico, e o gozo será aquilo que escapa dessa operação.

Como já mencionamos na introdução, o Outro, escrito com letra maiúscula e colocado com o matema A³⁸, é definido por Lacan (1960/1998) como o tesouro dos significantes, ou seja, tem um caráter simbólico. A entrada do sujeito na linguagem ocorre quando este Outro – que poderá ser a mãe ou qualquer outra pessoa que represente essa função – atribui significação ao que vem da criança. Assim, segundo Lacan (1960/1998), o sujeito só se

³⁷ Cabe ressaltar que a teorização que estamos fazendo nesse momento e que este trabalho se detém será do sujeito neurótico.

³⁸ “A letra que aparece nos matemas para se referir ao Outro é A, do termo *Autre*, em francês. E como matema não se traduz, o Outro é sempre referido com a letra A, em todas as línguas e nos matemas de Lacan.” (QUINET, 2012, p. 21).

constitui a partir dos significantes que o Outro lhe fornece. Nas palavras de Baima (2011, p. 76), “o Outro ocupa uma posição de mestria para o sujeito, pois é desse Outro que o sujeito recebe a significação da mensagem que ele próprio emite”.

O primeiro processo que opera na constituição do sujeito será nomeado por Lacan (1964/1998) como o processo de alienação: “Trata-se do vel da primeira operação essencial em que se funda o sujeito. [...], pois que não se trata de nada menos que essa operação que podemos definir como *alienação*” (LACAN, 1964/1998, p. 199).

O processo de alienação e separação que Lacan introduz no Seminário XI, refere-se a operações lógicas conhecidas como união e intersecção, da teoria dos conjuntos. O feito da intersecção é o de isolar o que pertence a ambos os conjuntos. Além de existir dois vels clássicos, o da exclusão e o da união, Lacan (1964/1998) criará um terceiro vel, o da alienação, associado por ele à expressão de “escolha forçada feita pelo sujeito”.

A operação conhecida como intersecção na teoria dos conjuntos é modificada por Lacan (1964/1998), ele isolará o que pertence a ambos os conjuntos. A separação não será aquilo que pertence aos dois conjuntos, mas sim, uma intersecção que é definida pelo que falta a ambos.

Em relação à constituição do sujeito, os dois termos utilizados por Lacan será no processo de alienação, o sentido e o não-sentido. Assim, esses termos corresponderão respectivamente o do Outro e do Ser. O ser é transformado no campo do Outro em sujeito. É no campo do Outro da linguagem que o sujeito é constituído. Será, portanto, no meio dos dois conjuntos, o não sentido.

[...] o ser do sujeito, aquele que está ali sob o sentido. Escolhemos o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso – escolhemos o sentido, e o sentido só subsiste decepado dessa parte de não-senso que é, falando propriamente, o que constitui na realização do sujeito, o inconsciente. Em outros termos, é da natureza desse sentido, tal como ele vem a emergir no campo do Outro, ser, numa grande parte de seu campo, eclipsado pelo desaparecimento do ser induzido pela função mesma do significante. (LACAN, 1964/1998, p. 200)

Soler (1997) nos diz que os dois termos utilizados por Lacan como sendo o não sentido e o sentido, referem-se a dois termos da cadeia significante, S1 e S2. Deste modo, o sujeito poderá escolher se petrifica-se num significante ou desliza-se na busca de sentido na cadeia significante.

O bebê, ao nascer, se encontra à mercê de um adulto que o auxilia desde os cuidados para que sobreviva até a sua constituição enquanto sujeito de desejo. Este Outro poderá ser a mãe ou qualquer outro que cumpra a função materna, pois corresponde à primeira pessoa que introduzirá o sujeito na estrutura de linguagem. O bebê se alienará ao desejo desse Outro para se constituir enquanto tal. Ela cumprirá a função de nomear em termos de linguagem suas pulsões.

O bebê recém-nascido está imerso num puro *real*, ou seja, na ausência de inscrição de um significante e responde somente à pressão da necessidade. Ao mesmo tempo, está num estado perceptivo de pura diferença, diferença absoluta e não de quantidade. A criança sente algo que *nós* nomeamos como um estado negativo de necessidade, que designamos como a dor, e responde instintivamente com o grito. Não se trata de nenhum estado *quantitativo* de dor, pequeno ou grande. A criança sente *dor*, em absoluto: uma qualidade. Imerso no simbólico, o Outro materno responde a esse grito ouvindo-o não como uma necessidade, mas já no campo da demanda e significando-o: “o bebê tem fome”. (ESTEVÃO, 2009, p. 123)

No exemplo citado acima, ao nomear o grito do bebê em algo da estrutura da linguagem, o que o adulto, nomeado por Lacan como o Outro, faz é introduzir o *infans* a uma cadeia simbólica da linguagem. Assim, será no campo do Outro que o sujeito irá se constituir. Nas palavras de Lacan: “O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação.” (LACAN, 1964/1998, p. 197). O Outro será aquele ao qual o sujeito irá se assujeitar por completo para se constituir – movimento chamado por Lacan de alienação. “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito.” (LACAN, 1964/1998, p. 193).

Esse primeiro movimento do sujeito em direção a um Outro, e desse Outro como aquele que fornece o primeiro significante que marcará o sujeito e fará que esse entre na linguagem, Lacan denominará de significante mestre, S1: “[...] o sujeito depende do significante e de que o significante está primeiro no campo do Outro.” (LACAN, 1964/1998, pp. 194-195).

O segundo processo para se efetivar a constituição do sujeito será nomeado por Lacan (1964/1998) como separação. O primeiro movimento do bebê em direção ao Outro é marcado pela sua alienação ao campo do Outro materno; o segundo, por outro lado, caracteriza-se pelo momento em que o bebê precisara se separar desse Outro para então se constituir.

“*Separare*, separar, irei logo ao equívoco de se *parare*, se *parer*, em todos os sentidos flutuantes que tem em francês, tanto também vestir-se, quanto defender-se, munir-se do necessário para pôr-se em guarda, e irei mais longe ainda, no que autorizam os latinistas, ao se *parere*, ao engendrar-se de que se trata no caso. Como, desde este nível, o sujeito terá que se procurar? – aí está a origem da palavra que designa em latim o engendrar”. (LACAN, 1964/1998, pp. 202-203)

Soler (1997) irá dizer que o que é novo no Seminário XI é a introdução do termo separação. No processo de separação ocorre que o sujeito encontra no Outro uma falta: “Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte: que é radicalmente destacável – ele me diz isso, mas o que é que ele quer?” (LACAN, 1964/1998, p. 203). É nessa intersecção entre o sujeito e o Outro que a criança irá perceber que há uma falta, e essa estará localizada no campo do Outro. Segundo Lacan, nesse encontro com a falta o desejo se constituirá:

É de lá que se inclina, é lá que desliza, é lá que foge como um furão, o que chamamos desejo. O desejo do Outro é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro, e todos os por-quês? Da criança testemunham menos de uma avidez da razão das coisas do que constituem uma colocação em prova do adulto, um por que será que você me diz isso? Sempre re-suscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto. (LACAN, 1964/1998, p. 203)

Logo, a condição para que ocorra o processo de separação é o encontro do sujeito com a falta. Assim, a questão produzida no processo de separação será “o que sou eu no desejo do Outro?”. Soler (1997) afirma que o Outro não poderá responder a essa questão, pois dele só são capturados significantes que não permitem uma resposta. E a outra parte capturada no Outro é um vazio.

Os significantes são elementos do conjunto do Outro e o desejo é uma parte do conjunto do Outro. Logo, temos que distinguir no conjunto do Outro entre ‘elementos’ e ‘partes’. Quando Lacan fala de separação, está falando de partes, e é por isso que o desejo é parte do Outro sem ser um elemento do Outro. (SOLER, 1997, p. 65).

Soler (1997) aponta que o Outro não poderá nunca fornecer uma resposta, pois no Outro há apenas significantes e vazio, e o intervalo entre os significantes é um vazio. O

sujeito também não poderá responder a essa questão, pois ele também é falta. Dessa separação, um vazio irá se instaurar, haverá dessa sobra, nomeado por Lacan como gozo. E toda tentativa do sujeito ao longo de sua vida é de se reencontrar com esse Outro e de preencher essa falta encontrada no campo do Outro.

O sujeito, no seu estatuto de sujeito do inconsciente, acredita num Outro não barrado, não castrado³⁹, busca esse (re)encontro primordial com o Outro, e tentará através da sua fantasia restaurar-se ao campo do Outro. Para esse resgate que o sujeito tentará fazer ao longo da sua vida, esse tentará esse lugar, através de significante que vem via identificação com o Ideal do Outro [I(A)]. Baima (2011, p. 99) aponta que o Ideal do Outro vem pelo processo de constituição do supereu, no sujeito: “O supereu sempre delata a falta do sujeito, traz o imperativo de gozo pleno, e impele o sujeito a tentar resgatar-se da falta com base na obediência e convicção ao ideal que vem do Outro [I(A)]”. Quinet (2012, p. 25) afirma que “no sujeito, encontra-se o eu ideal, no qual se espelha o eu sem nunca conseguir se igualar, pois ele, o eu ideal, é constituído pelos ideais do Outro, ou seja, pelos significantes recalcados no inconsciente que foram ditados e exigidos que assim *eu fosse*”.

O sujeito se apoia na fantasia de que existe um Outro consistente para sustentar o ideal de que o gozo absoluto e ilimitado é possível. Baima (2011, p. 98) alega que “Independente de como se configura a sociedade, os sujeitos elaboram um saber coletivo que lhes remete a um único Outro absoluto e lhes assegura a ilusão de compartilhamento de uma mesma fantasia”, enquanto Pacheco Filho (2011, p. 3) complementa esta ideia afirmando que “Os sujeitos sempre manterão uma inclinação para construir realidades compartilhadas que visem à eliminação completa e absoluta da ‘falta’”. Assim, o que movimenta o sujeito é o desejo de saber o que ele é para o Outro. E dessa tentativa de reencontro com esse Outro, constituirá a fantasia fundamental do sujeito, $S \diamond a$.⁴⁰

Soler (1997) afirma que esse vazio instaurado no processo de separação, ou seja, esse intervalo, não será tão vazio assim, pois é nessa lacuna entre o sujeito e o Outro que entrará o

³⁹ Sobre o conceito de castração, esse será melhor trabalhado ao longo da dissertação.

⁴⁰ Cabe ressaltar que o conceito de fantasia foi trabalhado por Lacan desde seus primeiros seminários, sendo também um conceito fundamental na obra freudiana. Nosso objetivo não é discorrer sobre tal conceito, e sim apontar que a partir desse momento na obra de Lacan, o matema da fantasia – $S \diamond a$ – é articulado com o conceito de objeto *a*, construído no Seminário X.

objeto *a*. Objeto *a* como resto da separação do sujeito do campo do Outro. O objeto *a* causa de desejo.⁴¹

Lacan (1964/1998) coloca a construção do conceito de objeto *a* como a sua contribuição para a psicanálise de Freud. O objeto *a* é um objeto da pulsão e condensador de gozo, não tem consistência material nem visível, sua consistência é lógica. Este é da ordem do inominável, ou seja, nenhum significante simbólico pode nomeá-lo, ou capturá-lo. Ele é o vazio, o Real que cai para sempre no processo de separação do sujeito ao Outro. Quinet (2012, p. 24) nos dá uma descrição:

O objeto *a* se aloja no Outro do simbólico sem aí estar (por não ser da ordem da linguagem). Ele não se encontra no inconsciente como discurso do Outro, pois não é simbólico e, portanto, não é um significante. Equivale ao objeto perdido cuja falta estrutura o inconsciente.

Lacan formula o conceito de objeto *a* articulado à noção freudiana de Coisa (*das Ding*) e de “A Coisa” de Heidegger, o qual pergunta “o que é a Coisa?”. Conforme Lacan relata, para explicar o que é a “Coisa”, Heidegger recorre à imagem de um vaso. O vaso é apenas um continente, ele em si não é nada, e seu vazio, o seu buraco, é que dá a característica do vaso. “...o perfil do vaso que simboliza, para nós, o continente narcísico da libido. Esse pode ser relacionado com a imagem do corpo próprio, *i* (*a*), por intermédio do espelho do Outro” (LACAN, 1962-63/2005, p. 98). Assim, o objeto terá a consistência topológica, ou seja, será um objeto de libido, sem poder capturá-lo em sua essência. O que não quer dizer, porém, que o sujeito não tentará alcançá-lo. Será um objeto de causa de desejo. Nas palavras de Lacan (1962-63/2005, p. 113): “O *a* que aparece aqui, no entanto, foi introduzido há muito tempo. Anunciou-se na fórmula da fantasia como suporte do desejo, ($S \diamond a$), \$ desejo de *a*”; e também, “o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito se constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível, além do que pode parecer no retorno do recalçado.” (1962-63/2005, p. 121).

O objeto *a* é conceitualizado como do campo do Gozo, e este sendo um resultado da separação do sujeito do campo do Outro. Assim, o objeto *a* se configura como objeto de desejo, objeto causa de desejo.

⁴¹ “A passagem do infantil à estrutura implica, como vimos, uma operação que deixa um resto inacessível ao saber inconsciente. É, entretanto, a partir da lógica da fantasia que o sujeito pode constituir uma ficção sobre a causa de seu desejo.” (PACHECO, 2012, p. 237).

Lacan (1968-69/2008), no seu Seminário XVI, retoma o conceito de sujeito e de objeto *a*, delegando a eles um novo estatuto em sua obra. A partir desse momento, o objeto *a* entra como homólogo ao termo mais-valia cunhado por Karl Marx em sua célebre obra “O Capital” de 1867. Desse modo, Lacan começa sua discussão sobre a nova articulação que fará a respeito do objeto *a*: “é de um nível homólogo calcado em Marx que partirei para introduzir hoje o lugar em que temos de situar a função essencial do objeto *a*.” (LACAN, 1968-69/2008, p. 16). Nesse sentido aponta Prudente (2015): “Lembremos da observação de Lacan no Seminário de um Outro ao outro, de que Marx localizou a mais-valia, e esta tem uma homologia com o mais-de-gozar que gera em função do objeto *a*”. (p. 206)

Lacan (1968-69/2008) então formulará o conceito de mais-gozar; o objeto *a* como um mais-gozar homólogo à mais-valia de Marx. Checchia (2015) destaca que o conceito de mais-valia refere-se ao modo de produção capitalista. Além disso, em suas palavras:

Sucintamente, a mais-valia pode ser considerada como a diferença entre o valor da mercadoria produzida pelo trabalhador e o valor de sua força de trabalho. Essa diferença é resultante dos próprios meios de produção estabelecidos pelo capitalismo, pois a criação desses meios provoca o surgimento de um tipo especial de mercadoria, a força de trabalho. Enquanto mercadoria, é atribuída à força de trabalho um valor que até pode ser considerado justo em comparação com outras mercadorias. Contudo, a força de trabalho é uma mercadoria cuja peculiaridade consiste no fato de que ela produz valor, isto é, trata-se de uma mercadoria que produz outras mercadorias que têm seu próprio valor, surgindo daí a mais-valia. (CHECCHIA, 2015, pp. 327-328)

Segundo Checchia (2015), ao transformar a força de trabalho em uma mercadoria, Marx mostra que o trabalhador irá dispensar seu próprio corpo, suas horas de trabalho, para fabricar a mercadoria. Ao se colocar nessa posição, o sujeito poderá produzir uma determinada mercadoria em 4 horas, por exemplo, porém ele continuará a trabalhar por oito horas. Ou seja, há algo do seu trabalho que não é remunerado e ficará nas mãos do dono dos meios de produção. Esse valor excedente do trabalho não remunerado, Marx chama de mais-valia. Deste modo, conforme Checchia (2015) destaca: “Esse valor correspondente ao ganho por meio do trabalho não remunerado é a mais-valia. Deste modo, o conceito de mais-valia põe em evidência que a exploração própria do capitalismo incide sobre um trabalho não remunerado”. (p. 328)

Ao discutir o conceito de objeto *a*, Lacan (1968-69/2008) retoma a dialética do senhor e do escravo, formulada por Hegel, para construir o conceito de mais-gozar e posteriormente o de discurso do mestre. Essa dialética será discutida melhor no Capítulo 3, mas por hora,

vamos ressaltar que a dialética do senhor e do escravo é a dialética do reconhecimento. Nessa, o mestre é o senhor do escravo, porém o escravo é o senhor da natureza, é ele quem sabe e detém o saber para produzir os objetos para o senhor. O mestre não tem um saber prático sobre a natureza, ele tem um saber sobre o outro. Nas palavras de Checchia (2015, p. 329): “O escravo é, segundo Hegel, aquele que, nesse jogo, escolhe a perda de liberdade devido ao seu medo de morte, enquanto o senhor é aquele que, para não perder a liberdade, aceita arriscar a própria vida”. O que o senhor deseja do escravo? Ele não deseja possuir o escravo, ele deseja ser reconhecido como senhor, deseja que o seu desejo seja reconhecido.

O escravo, por sua vez, embora tenha renunciado a seu desejo pelo desejo do senhor, pode conseguir se libertar desse senhor, porque ele possui o saber que produz os objetos para o senhor.

O escravo pode recuperar sua consciência de si por meio daquilo que o escraviza, o trabalho. É pelo trabalho que o escravo produz um saber não só a respeito da produção, mas também sobre a própria natureza da dominação, superando assim o medo da morte que o senhor jamais conseguiu efetuar. (CHECCHIA, 2015, p. 330).

De uma forma simplificada, essa é a dialética do reconhecimento como fundadora do desejo, formulada por Hegel. Hegel aponta que o escravo renuncia seu gozo, por medo da morte. Mas Lacan, no Seminário 16, aponta que não é somente o escravo que renuncia seu gozo e o põe nas mãos do senhor. Há também uma renúncia do senhor em relação ao seu próprio gozo. De acordo com Lacan (1968-69/2008, p. 113):

De fato, ele [Hegel] fazia a dialética partir, (...), das relações entre o senhor e o escravo e da luta de morte, de puro prestígio, insiste. Que quer dizer isso senão que o senhor renunciou ao gozo? Como não é por outro motivo senão a salvação de seu corpo que o escravo aceita ser dominado, não vemos por que, nessa perspectiva explicativa, o gozo não ficaria em suas mãos. Afinal, não se pode ao mesmo tempo comer o doce e guardá-lo. Se, logo de saída, o senhor envereda para o risco, é porque deixou o gozo para o outro. É muito singular que isso não seja manifestado de maneira absolutamente clara.

Lacan (1968-69/2008) propõe então que a recuperação do gozo perdido pelo senhor será através da mais-valia. A recuperação do gozo volta para as mãos do senhor, e isso Lacan chamará de mais-gozar. “...simplesmente cumprindo a função do senhor, ele perde alguma coisa. Essa coisa perdida, é por aí que pelo menos algo do gozo deve ser-lhe restituído – precisamente o mais-de-gozar” (LACAN, 1968-69/2008, p. 110). Assim, o objeto *a* será nesse momento colocado na categoria de objeto mais-de-gozar. Se o objeto *a* é o objeto

condensador de gozo, como vimos anteriormente, nesse momento seu estatuto se reconfigura como objeto mais-de-gozar.

Antes de iniciarmos uma explanação sobre o discurso do mestre e posteriormente sobre o discurso capitalista como discurso do mestre moderno, é necessário esclarecer brevemente um paradoxo encontrado no conceito de objeto *a*, este quando conceituado como homólogo ao de mais-valia. Eis o paradoxo apontado por Checchia (2015, p. 334):

[...] A articulação entre mais-valia e mais-de-gozar suscita, entretanto, um paradoxo na concepção do objeto *a*, na medida em que ele pode ser considerado concomitantemente o vazio que instaura a causa do desejo e aquilo que o sujeito encontra na realidade para recuperar algo do gozo perdido. Tal paradoxo também é evidente pelo modo de produção capitalista, que depende da forma mercadoria. Para que o consumo se mantenha, são produzidos objetos cuja finalidade é aprisionar o consumidor num mais-de-gozar facilmente acessível e substituível.

A economia capitalista promove objetos-mercadoria, objetos de consumo para fazer o capital continuar girando. Para Marx (1867/1983), a forma-mercadoria também não tem uma consistência unicamente material, ela é um objeto abstrato. Em suas palavras:

..a objetividade do valor das mercadorias é diferente de Mistress Quickly, na medida em que não se sabe por onde agarrá-las. Exatamente ao contrário da objetividade sensível e crua dos corpos das mercadorias, na objetividade de seu valor não está contido um único átomo de matéria natural. (1867/1983, p. 125).

No capitalismo, os objetos-mercadoria são fabricados para fazer com que o sujeito continue consumindo, para assim a economia capitalista continuar a girar. No entanto, Lacan aponta que esses objetos-mercadoria são colocados ao sujeito como objeto *a*, como objeto causa de desejo.

3 DISCURSO COMO LAÇO SOCIAL

Por fim, para iniciar a última discussão que esta pesquisa se propõe, iremos trazer um outro ponto da teoria de Lacan. Apresentaremos brevemente como ele articulou, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, uma nova forma de entender como o sujeito se constitui e como este faz laço com o Outro. No seminário 16, “De um Outro ao outro” (1968-1969), Lacan anuncia a substituição do modelo energético freudiano pela referência à economia política via concepção marxista da mais-valia (CHECCHIA, 2015). Como mencionamos no capítulo anterior, é a partir desse novo momento de sua obra que acontecerá uma nova reformulação do conceito de objeto *a*, trazendo uma homologia com o conceito de mais-valia de Marx. A nova formulação do conceito de objeto *a*, como objeto mais-de-gozar, e suas reformulações a respeito do que até então era concebido como discurso, este trabalhado até então por Lacan como sendo ao que aludia ao campo dos enunciados, a partir desse momento será articulado como aquilo que estrutura a fala (CHECCHIA, 2015) e o campo do gozo. Nesse momento, então, Lacan colocará:

A essência da teoria psicanalítica é um discurso sem fala. Trata-se da essência da teoria. A essência da teoria psicanalítica é a função do discurso, e é muito mais precisamente nisso, que talvez lhe pareça novo, ou pelo menos paradoxal, que eu o digo sem fala. (1968-1969/2008, p. 14, grifo do autor).

Será então no seminário seguinte, intitulado “O avesso da psicanálise” (1969-1970/1992) que Lacan irá formular a teoria dos discursos. Este seminário é marcado fortemente pelos eventos de maio de 68 que sacudiram Paris⁴², como pontua Castro:

O avesso da psicanálise foi proferido em meio a um período de turbulência no campo universitário francês. Maio de 1968, como ficou conhecido, foi um movimento estudantil que questionou as instituições e o poder, bem como suas bases, dentre elas o próprio saber. [...] Portanto, maio de 1968 foi um momento em que uma reflexão forçada se impôs a partir de um denominador comum surgido na cultura: as novas formas de fazer laço social. (2009, p. 247, grifo do autor)

O Seminário 17 foi construído dentro desse cenário em Paris, marcado pela eclosão do movimento estudantil que teve sua importância histórica, onde os estudantes questionavam as

⁴² “Pronunciada em 1960-1970, no contexto imediatamente posterior aos eventos de maio de 1968 que sacudiram Paris, a teoria dos quatro discursos de Lacan comparece em seu ensino para tratar de uma forma original do *liame social*.” (JORGE, 2002, p. 18, grifo do autor).

diversas instituições que fundavam a sociedade, com uma ênfase nos saberes produzidos pela Universidade, e sua capacidade de responder aos diversos problemas políticos e sociais que emergiam na França. Castro (2009) pontua que a construção desse Seminário foi não mais para realizar um retorno ao mestre, ao pai simbólico da psicanálise. A nova aposta de Lacan (1969-1970) nesse momento é ir além dos ideais atribuídos ao ideal do eu⁴³ encarnados na figura do líder, no caso Freud.

Isso não significa que nesse seminário Lacan abandonará toda a construção feita até então a respeito do conceito de sujeito como aquele que é representado pelo significante. Como nos diz Jorge (2012, p. 19):

A originalidade dessa teoria e o contexto sociopolítico no qual surge não impedem que ela seja um verdadeiro corolário de fundamentais desenvolvimentos lacanianos anteriores, já que trata do liame social enquanto essencialmente fundado na linguagem se o inconsciente é estruturado como linguagem, como Lacan postulou desde 1953, o liame social não deixa de sê-lo. [...] Assim, os discursos introduzidos por Lacan correspondem às estruturas mínimas de todo e qualquer liame social, sempre concebido como fundado exclusivamente na linguagem.

Lacan, através da teoria dos discursos, propõe como esse processo de entrada no sujeito na linguagem acontece e como o gozo é organizado a partir disso: “Não há discurso [...] que não seja do gozo” (1969-1970/1992, p. 74). Sua definição será então:

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vem em seguida alojar-se neles. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 159)

Como indicamos na introdução deste trabalho, Lacan propõe a teoria dos discursos em referência às três profissões impossíveis mencionadas por Freud no seu texto de 1925 – prefácio à obra “Juventude desorientada”, de August Aichhorp. As três profissões impossíveis mencionadas por Freud são analisar, curar e educar. Freud refere-se a essas profissões como sendo da ordem do impossível. Essas serão transformadas por Lacan em discursos: discurso do analista, discurso do mestre, discurso universitário; e por fim, partindo da análise da

⁴³ “Em 1969, assistimos igualmente à eclosão de uma crise na Escola Freudiana de Paris em torno da questão do passe, do ensino, da transmissão e da própria estrutura da instituição psicanalítica.” (CASTRO, 2009, p. 247).

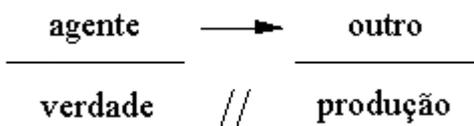
histórica, Lacan propõe uma quarta impossibilidade: o fazer desejar, formulando então, o discurso da histórica.

Cabe ressaltar que não é objetivo deste trabalho aprofundar sobre a construção dos quatro discursos mencionados acima⁴⁴. Nosso foco, como já indicado anteriormente, é abordar a construção de um quinto discurso apresentado por Lacan (1972/inédito) – o discurso capitalista, como aquele que representaria um discurso do mestre moderno – e como este pode auxiliar-nos a discutir a questão da Medicalização da infância na Educação.

Lacan (1969-70/1992) utiliza de quatro elementos da construção da sua lógica⁴⁵: S1 como significante mestre, S2 como o saber do Outro e quem o sujeito se dirige, *a* de objeto *a*, na sua própria de mais-de-gozar, e \$ de sujeito barrado, como fruto dessa lógica significante. Esses elementos foram trabalhados anteriormente por Lacan, como nos aponta Checchia:

Até aí, nota-se uma continuidade do que Lacan já vinha elaborando desde o início de seu ensino e aprimorando nos anos subsequentes. A grande novidade proposta por ele nesse momento foi de considerar nessa estrutura quatro elementos (S1, S2, \$, *a*) que se situam em quatro lugares, que por sua vez também são definidos em suas funções específicas. (CHECCHIA, 2015, p. 339)

Logo, como nos pontua Checchia (2015), a grande novidade na construção da teoria dos discursos será de articular esses elementos em lugares específicos e com funções definidas dependendo de qual discurso for se estruturar. Os quatro lugares são: agente, Outro, produção e verdade, como mostra a figura abaixo:



Outro ponto importante e essencial para entender a lógica que opera os discursos, é entender que as funções designadas por esses lugares não são intercambiáveis. Ou seja, as funções não mudam de lugares. O que é mutável nessa lógica são apenas os elementos que

⁴⁴ Outros trabalhos aprofundam-se na teoria dos quatro discursos: Checchia (2015), Jorge (2002), Castro (2015), Quinet (2014), entre outros.

⁴⁵ “A associação combinatória dessas letras veio a constituir o que Lacan denominou *matema* da psicanálise, inventado simultaneamente ao nó borromeano e cunhado a partir do *mitema* de Claude Lévi-Strauss e do termo grego *mathema*, que significa conhecimento. [...] Não seria muito arriscado avançar aqui que Lacan aproxima, de algum modo, o lugar ocupado pelo matema na teoria psicanalítica àquele que a fantasia ocupa na estrutura psíquica, um lugar entre o simbólico e o real.” (JORGE, 2002, p. 20).

compõem cada discurso, e essa mudança modificará a função de cada discurso e o que ele irá produzir.

A mutação discursiva ocorre pelo que Lacan nomeia de giro discursivo. Este sempre começará pelo lugar do agente do discurso, em direção ao lugar do Outro, assim modificando cada elemento para o lugar seguinte. Conforme Checchia (2015, p. 340): “Os quatro discursos são resultantes, portanto, de quatro posições distintas que cada elemento pode ocupar em cada um dos quatro lugares, desde que respeitando uma ordem entre esses elementos”. Os quatro discursos serão então: o discurso do mestre/senhor, o discurso da universidade, o discurso da histeria e o discurso do analista, representados na figura abaixo:



Outra propriedade importante que designa a estrutura dos discursos refere-se às setas que indicam as relações entre cada lugar. A única seta definida por Lacan refere-se ao que liga o lugar do agente com o lugar do Outro, e também a barreira existente entre o lugar da produção com o da verdade. Em nenhum dos quatros discursos é possível chegar ao lugar da verdade, com exceção, como veremos mais à frente, do discurso capitalista. Desse modo, as setas “[...] designam uma impossibilidade, o que nos leva aos três ofícios impossíveis designados por Freud: governar, educar e analisar. [...] Lacan acrescenta um quarto ofício impossível associado ao discurso da histórica: fazer desejar.” (CHECCHIA, 2015, p. 341).

Como mencionamos acima, não iremos nos deter na construção de cada discurso proposto por Lacan em seu Seminário. Nosso foco agora será apresentar como Lacan (1969-1970/1992) estrutura o discurso que funda o sujeito na linguagem, designado por ele como discurso do mestre, este tendo como base a dialética do senhor e do escravo de Hegel.

Mas é fato, determinado por razões históricas, que essa primeira forma, a que se enuncia a partir desse significante que representa um sujeito ante outro significante, tem uma importância toda particular na medida em que, entre os quatro discursos, ela se fixará no que iremos enunciar este ano como a articulação do discurso do mestre.

[...] Antes de que falasse apenas disso, isto é, que o chamasse por seu nome – pelo menos é o que ressalta em Hegel, e é muito especialmente ilustrado por ele –, já estava manifesto que era no nível do discurso do mestre, do senhor, que aparecia algo que nos concerne quanto ao discurso, seja qual for sua ambiguidade, e que se chama filosofia. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 19)

A construção da dialética do senhor e do escravo⁴⁶ construída por Hegel configura-se na dialética do reconhecimento, onde o que o escravo deseja é que o seu desejo seja reconhecido (CHECCHIA, 2015). É o escravo que possui o saber sobre o seu gozo e, a partir desse saber, que poderá conseguir sua liberdade, porque existe um saber sobre o gozo do Outro. Lacan (1969-1970/1992, p. 20):

[...] vocês talvez se lembrem do que enfatizei muitas vezes no ano passado – o campo próprio do escravo é o saber, S2. Lendo os testemunhos que temos da vida antiga, em todo o caso do discurso que se emitia sobre essa vida – leiam sobre isto a Política de Aristóteles –, não fica qualquer dúvida sobre o que afirmo quanto ao escravo caracterizando-o como suporte do saber.

Assim, nesse Seminário, Lacan irá articular como acontece este processo entre a relação entre o saber e o gozo. O discurso será aquilo que irá aparelhar o gozo na linguagem, como aponta Quinet (2009, p. 17): “[...] na medida em que o processo civilizatório, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, implica a renúncia da tendência pulsional em tratar o outro como um objeto a ser consumido: sexual e fatalmente”. Logo, estar na cultura é realizar uma renúncia ao gozo, ou seja, o discurso foi uma forma de Lacan articular o enquadramento pulsional feito com a entrada do sujeito na linguagem, que ocasionará uma perda real de gozo (QUINET, 2009).

Como mencionado anteriormente, o conceito de gozo tem inúmeros desdobramentos e articulações na teoria lacaniana. Nosso objetivo não é nos adentrarmos neste conceito específico e esmiuçá-lo. O que gostaríamos de apontar é que, no Seminário 17, o conceito de gozo tem seu estatuto fundado em algo trabalhado anteriormente, com o conceito de pulsão de morte, elaborado por Freud no seu texto “Além do princípio do prazer” (1920) e consequentemente ao conceito de repetição. Lacan (1969-1970/1992):

⁴⁶ A dialética hegeliana do senhor e do escravo foi discutida brevemente no Capítulo 2, quando discutimos a questão do objeto *a* na sua nova configuração como objeto mais-de-gozar, formulada por Lacan no Seminário 16 – de um Outro ao outro, e que toma essa propriedade a partir deste Seminário em homologia à noção de mais-valia de Marx. Nas palavras do autor: “Não foi à-toa que esse mesmo objeto – que eu, por outro lado, designara como aquele que organiza toda a dialética da frustração –, eu o tenha chamado, no ano passado, de mais-de-gozar.” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 18).

Leiam o que fez Freud sobre a resistência da vida à tendência para o Nirvana, como foi designado de outra maneira a pulsão de morte no momento em que ele a introduziu. Certamente faz-se presente no seio da experiência analítica, que é uma experiência de discurso, essa tendência de retorno ao inanimado. Freud chega até aí. Mas o que constitui, diz ele, a subsistência dessa bolha – a imagem verdadeiramente se impõe à audição dessas páginas – é que a vida só retorna aí pelos mesmos caminhos de sempre, que ela uma vez traçou. O que será isto, senão o verdadeiro sentido ao que encontramos na noção de instinto, o de implicação de um saber? (p. 17)

Lacan então aponta que o que barra o gozo em direção à morte é um saber: “O saber, isto é, o que faz com que a vida se detenha em um certo limite em direção ao gozo” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 17). O sujeito no seu processo de constituição ao se alienar ao Outro é marcado pelo S1 (significante mestre), fazendo com que o gozo seja barrado. Nas palavras de Lacan: “Há uma relação primitiva entre o saber e o gozo, e é ali que vem se inserir o que surge no momento em que aparece o aparato do que concerne o significante. É desde então concebível que, desse surgimento do significante, releiamos sua função.” (1969-1970/1992, p. 17). Assim como já havia anunciado em outro momento: “a palavra mata a Coisa”.

O S1 é aquele que funda o sujeito na linguagem. É o que Lacan chama de traço unário, o UM⁴⁷. S1 será aquele que surge do campo do Outro para significar o sujeito, correspondendo a uma das máximas lacanianas já apontada na seção 2.2.: “significante é aquele que representa o sujeito para outro significante”. O autor faz referência assim a toda construção a respeito do que é um significante baseada na teoria de Saussure.

O S2 seguirá essa mesma lógica, correspondendo à afirmação de Saussure: “na língua só há diferenças”, configurando a relação binária entre S1 e S2: “O significante, em si mesmo, não é nada de definível senão como uma diferença para com um outro significante.” (LACAN, 1972-1973/1981, p. 194). Ou seja, é somente nessa diferença entre dois significantes que algo pode surgir, no caso, o sujeito.

O S1 será então visto como um significante que intervêm na bateria de significantes representado pelo matema S2. “S1 deve ser visto como interveniente. Ele intervêm em uma bateria significante que não temos direito algum, jamais, de considerar dispersa, de considerar que já não integra a rede do que se chama um saber” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 144). O

⁴⁷ Sobre isso, aponta Rinaldi: “[...] formulações de Lacan sobre o traço unário, marca primeira do surgimento do sujeito a partir do significante. [...] O traço unário surge no lugar do apagamento do objeto, sendo antes um traço distintivo, de pura diferença, que marca a divisão do sujeito pela própria linguagem, onde algo, que diz respeito ao objeto, se perde.” (RINALDI, 2008, p.59)

S2 correspondendo ao campo do Outro, do Saber. E dessa relação entre S1 e S2 é que surgirá o sujeito. O S2, como sendo a bateria dos significantes do campo do Outro, terá um caráter de conjunto faltoso⁴⁸: “– dos significantes do campo do Outro e designa todos os outros significantes que não possuem valor de S1 para o sujeito.” (JORGE, 2002, p. 24).

Dessa operação simbólica feita entre dois significantes – S1 e S2 – há algo que irá se perder. Segundo Lacan: “Dessa operação de representação significativa – e, portanto, simbólica – do sujeito, surge alguma coisa definida como uma perda” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 13). Esse algo do real que se perde, como já apontado no item anterior, será o objeto *a*, aqui em sua propriedade de objeto mais-de-gozar.

Desde o Seminário 16, Lacan já havia apontado o conceito de repetição como fundamental para pensar o conceito de *objeto a* como mais-de-gozar. Assim, S2 é a repetição do S1. A repetição que ocorre é o movimento que o sujeito realiza para tentar capturar o gozo perdido, ocasionando um paradoxo da repetição. Sobre esse aspecto, Quinet (2006, p. 31) aponta que: “É uma repetição de gozo, mas que implica reencontro com a falta de gozo. Essa repetição que não cessa forma a própria rede de significantes – eis o saber inconsciente (S2), o qual se constitui, portanto, através da repetição do S1, comemorando o gozo”. E por fim, o \$, de sujeito barrado, o sujeito do inconsciente, o sujeito como inapreensível.

O discurso do mestre então se configura com o seguinte matema:

$$S1 \rightarrow S2$$

$$\$ // a$$

Lacan evidencia nessa primeira forma histórica de estabelecer laço social, é que nos regimes pré-capitalistas a lógica que configura o laço do sujeito com o Outro, no caso, do senhor e do escravo, era de dominação. Nas palavras do autor: “os senhores de que se trata no horizonte do mundo antigo não são homens de negócios.” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 94). O que configura que a dominação exercida entre senhor e escravo era feita pelo uso da força ou pela ameaça dela. Assim, a divisão entre aqueles que mandavam e aqueles que obedeciam era muito mais transparente, e as relações entre eles muito mais estratificadas. Marx, na sua

⁴⁸ O matema do conjunto faltoso com campo do Outro é colocado por Lacan como “S (A) é a matriz da estrutura psíquica e constitui o núcleo do inconsciente, homólogo ao objeto da pulsão e do desejo, *a*; S(A) é o furo do simbólico, assim como *a* é o furo real do imaginário.” (JORGE, 2002, p. 24).

grande obra “O Capital” de 1867, evidencia essa relação: “no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenharam, ao se confrontarem, as relações entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais” (1867/1983, p. 86).

Neste discurso, o significante mestre – S1 – está posicionado no lugar de Agente do discurso, sendo o lugar dominante do discurso. S1 como mestre é a “função do significante sobre o qual se apoia a essência do senhor” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 18). Enquanto que o S2 fica no lugar do Outro, e no discurso do mestre, o S2 será representado pelo escravo e, nas palavras de Lacan, “S2 é o campo próprio do escravo” (1969-1970/1992, p. 18). Assim, na dialética do senhor e do escravo, o senhor (S1) obriga o escravo (S2) a produzir objetos (*a*) para recuperar o seu próprio gozo perdido.

Nessa forma antiga do discurso do mestre, a produção do trabalho escravo para satisfazer o senhor, seria a produção de artefatos, comidas, objetos. Lacan (1969-70/1992) nomeará nesse momento o S2 como um “saber-meio de gozo”, tal como já havia anunciado na dialética do senhor e do escravo. Segundo Quinet (2006, p. 32): “O mestre/senhor S1 comanda o escravo \$ a produzir objetos (*a*) dos quais ele irá gozar. É o escravo que detém o saber para produzir os objetos, e esse saber constitui meios de gozo”. Como mencionado anteriormente, o senhor recupera seu gozo perdido por meio do saber produzido pelo escravo.

Outro ponto importante, é que neste discurso do mestre antigo, o sujeito \$ está localizado no lugar da Verdade. Importante ressaltar que, estando o mestre no lugar da verdade, e o sujeito nessa posição que ocupa no discurso do mestre, o sujeito está excluído de sua produção, *a*. Essa exclusão se dá mostra na barra da impossibilidade situada no discurso do mestre entre a verdade e a produção: \$ // *a*. Isso caracteriza que no discurso do mestre, o sujeito, \$, não produz uma verdade sobre si, sobre o seu desejo. Como mostra Lacan (1969-1970/1992, p. 166): “Quaisquer que sejam os sinais, os significantes mestres que vêm se inscrever no lugar de agente, a produção não tem, em qualquer caso, relação alguma com a verdade”. É importante esse apontamento, pois, como veremos em breve, o discurso do mestre moderno – nomeado por Lacan como discurso capitalista (1972/inédito), é o único discurso que o lugar da verdade se torna acessível ao sujeito, ou melhor, que cria a ilusão de acesso ao lugar da verdade por meio de *gadgets*.

3.1 O discurso do mestre moderno – discurso capitalista

Como já pontuamos brevemente, a teoria dos discursos proposta por Lacan (1969-1970/1992) foi uma nova forma de pensar a constituição do sujeito e como este faz laço social. Vimos também a construção do discurso do mestre, baseado na dialética do senhor e do escravo, e como este discurso funda o sujeito na linguagem, ordenando seu gozo num aparelho discursivo. Agora nosso objetivo é apontar a construção do que ficou conhecido como discurso capitalista. Este discurso não foi formalizado por Lacan juntamente com os outros quatro discursos no “Seminário 17 – O avesso da psicanálise”. A formalização do discurso capitalista aconteceu somente em 1972 (inédito). Alguns autores apontam que o discurso capitalista seria um quinto discurso, outros autores o interpretam como sendo uma modalidade do discurso do mestre moderno, como pontua Checchia: “Existem controvérsias quanto à consideração do discurso capitalista como um quinto discurso estabelecido por Lacan. Há quem defenda que não se trata de um discurso à parte, mas tão somente uma variação do discurso do mestre” (2015, p. 350).

Nossa posição acompanha a de Quinet (2006), para quem o discurso capitalista é o discurso do mestre moderno, e não o discurso universitário como apontou Lacan no Seminário 17. “Este sim, corrige-se Lacan, é o laço social dominante em nossa sociedade – e não o discurso da universidade como discurso do mestre moderno, como afirmara no seminário *O avesso da psicanálise*, em 1969/1970.” (QUINET, 2006, p. 38).

Isso considerado, iremos nos deter agora sobre a passagem que ocorreu do discurso do mestre para o discurso capitalista. Neste último, ocorre uma torção sobre o lado esquerdo do matema do discurso do mestre, por isso a defesa de alguns autores de que se trata de uma variação desse mesmo discurso. Como aponta Castro (2009, p. 247): “A escrita do discurso do capitalista, também chamado por Lacan de ‘discurso do mestre moderno’, é feita ao tomá-lo como um derivado lógico do discurso do mestre por efeito da torção de sua banda lateral esquerda”. Assim, neste discurso o S_1 fica no lugar da verdade e o sujeito $\$$ no lugar de agente do discurso. Logo, o matema do discurso capitalista se caracteriza da seguinte forma:

$$\begin{array}{ccc} \downarrow & \begin{array}{c} \cancel{S} \\ \hline S_1 \end{array} & \begin{array}{c} S_2 \\ \hline a \end{array} & \downarrow \\ & \nearrow & \nwarrow & \end{array}$$

Outro ponto dessa nova configuração serão as flechas que indicavam as relações entre o lugar do Agente e do Outro. Nesse discurso, não há a relação entre o agente e o Outro, o que irá caracterizar uma nova forma de fazer laço social. Isto levará alguns autores considerá-lo como um discurso associal (BOUSSEYROUX, 2012; QUINET, 2009; SOLLER, 2016), ou seja, que não faz laço⁴⁹. Iremos ver mais a frente que o laço estabelecido neste discurso é do sujeito com o objeto, este configurado na homologia proposta por Lacan (1968-1969/2008) entre a mais-valia e o mais-gozar.

Como havíamos apontando na seção anterior, o lugar da verdade na teoria dos discursos é o único lugar em que nenhuma flecha chega. Porém é somente nesse discurso que o lugar da verdade será acessível:

Observamos que o lugar da verdade é o único através do qual nenhuma flecha chega e que ele é também o único de onde partem duas flechas, que vão em direção ao agente e em direção ao outro do discurso. Este aqui indica que a verdade é inacessível salvo no quinto discurso, o discurso capitalista, o único discurso que faz laço associal, porque seu laço ignora a perda ligada à barreira do gozo, em sua função de barrar a passagem da produção do discurso à verdade. (BOUSSEYROUX, 2012, p. 186)

Como este discurso é caracterizado como um discurso do mestre moderno, o antigo senhor foi ocupado pelo significante capital: “No lugar da verdade encontra-se o capital (S1) como significante-mestre desse discurso” (QUINET, 2006, p. 39). O que caracteriza o sistema capitalista é a relação estabelecida por meio do capital, como apontou Marx na sua célebre obra “O capital”.

Parece-nos necessário entendermos a estrutura básica do capitalismo para compreendermos seu discurso, ou seja, a forma de laço social que ele gera. Como demonstra Marx (1983) em sua obra máxima, a fórmula geral do capital é D-M-D: dinheiro, que é utilizado para produzir (ou comprar) mercadorias, que são vendidas para obter o dinheiro inicial mais o lucro, cujo nome ele deu como "mais-valia". É o domínio desta lógica sobre as relações sociais que caracteriza o capitalismo. A produção depende do investimento de dinheiro e este depende da expectativa de lucro. Assim, no capitalismo, as coisas só são produzidas se elas gerarem lucro. O dinheiro penetra por todos os poros da sociedade, se utilizando do excedente de trabalho apropriado para se multiplicar. Segundo Zizek

⁴⁹ Existe um paradoxo nesta afirmação a respeito do laço social, paradoxo este que não iremos nos aprofundar, mas que foi discutido por Soler em ao menos duas ocasiões, no texto de 2011 “Cuestionamiento del lazo social” e no texto de 2016 “O que faz laço?”. Neste último, a respeito deste paradoxo, a autora afirma: “É que o discurso capitalista do qual dizemos e constatamos que desfaz os laços, é também aquele que multiplicou ao máximo as possibilidades de relação, dando a eles instrumentos inéditos, sem precedentes na história, e que alargam a circunstância dos investimentos libidinais a dimensões até mesmo planetárias.” (SOLLER, 2016, p. 15).

(1989/1996, p. 307): “A força de trabalho é uma mercadoria peculiar, cujo uso – o trabalho em si – produz uma certa mais-valia, e esse excedente que ultrapassa o valor da própria força de trabalho é apropriado pelo capitalista”.

Os laços sociais que se davam majoritariamente de maneira direta, agora são mediados pelo dinheiro. O capital assim torna-se a *forma* do laço social predominante na formação do sujeito, a maneira pela qual aponta Zizek (1989/1996, p.316):

Numa sociedade em que os produtos do trabalho humano adquirem a forma de mercadorias, as relações cruciais entre as pessoas assumem a forma de relação entre coisas, entre mercadorias – em vez de relações imediatas entre as pessoas, temos relações sociais entre coisas.

Neste sentido, Quinet (2006) afirma que os sujeitos, quando regidos pelo discurso capitalista, só irão fazer laço com o outro com mediação por um objeto. Este aparece hoje como modalidade dominante do discurso do mestre, que por sua vez se baseia na dialética do senhor/escravo. Como já apontamos, em tal dialética, em sua primeira forma histórica descrita por Hegel, o senhor domina o escravo e o obriga a produzir os objetos para seu gozo. Com isso, o escravo se torna o detentor de um saber por meio do trabalho, enquanto aparece como verdade um sujeito cindido, separado de seu gozo. No discurso típico do capitalismo, o laço social de exploração e dominação direta que caracterizava a antiguidade transforma-se a partir da mercantilização. Como diz Lacan (1969/1970, p. 169): “Alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de um certo momento da história [...] a partir de um certo dia, o mais-gozar se conta, se contabiliza, se totaliza. Eis quando começa o que chamamos a acumulação do capital”⁵⁰.

A estrutura de dominação que caracteriza o discurso do mestre continua a existir em *outra forma*, agora refundada sobre um laço indireto entre as pessoas, mediado pelo dinheiro e pelas mercadorias. Esta substituição do laço direto pelo capital corresponde à mudança do discurso do mestre para o capitalista:

⁵⁰ A respeito disso, Pedelon afirma “Observo que aqui se trata de um compartilhamento de natureza bem diferente de que Freud descrevia em sua ‘Psicologia das massas’. Inicialmente, porque ela é mais durável que as massas mais ou menos instáveis das quais fala Freud. Em seguida, porque, ao inverso da relação da massa freudiana com seu líder, essa organização é ainda mais coercitiva quanto, embora estritamente codificada, desconhecida pelos sujeitos que determina. E, por fim, e talvez principalmente, porque o arranjo discursivo do qual Marx fala modifica concretamente o mundo físico: pela influência que ele exerce sobre os corpos em presença, por um lado, pela repartição diferenciada do elemento material que este arranjo produz em lugar do saldo, e que Marx chama de ‘mais-valia’.” (2016, p. 88).

No discurso capitalista, o saber do trabalhador está, como no discurso do mestre, reduzido à condição de trabalho que gera mais-gozar — em forma de lucro para o capitalista e em forma de mais-gozar da mercadoria (S2/a) para o consumidor — porém, com a diferença de o sujeito estar colocado como dominante, diante da cena de consumo. Lacan inscreve aí uma mudança de posição do sujeito gerada, no discurso do mestre, pelo advento do capitalismo: o sujeito é deslocado do lugar da verdade para o lugar do agente. (CASTRO, 2015, p. 251)

Uma vez que o capital se torna meio entre as relações, o sujeito (\$) aparece não mais na posição de verdade, mas de agente do processo, como de fato, no capitalismo, cada pessoa aparece como sujeito que produz e consome, responsável por si diante do Mercado. A verdade se apresenta como Significante Mestre (S1), o Capital ou o próprio Mercado, que com sua lógica de autoexpansão sustenta o discurso, por meio da recuperação do gozo estabelecido na homologia entre a mais-valia e o mais-gozar. Como pontua Lacan: “A mais-valia é a causa do desejo do qual uma economia faz seu princípio: o da produção extensiva, portanto, insaciável, da falta-de-gozar” (LACAN, 1970, p. 434).

O Outro ou saber (S2) continua a aparecer em relação (por meio das setas invertidas) com o Mestre, mas agora este é, como dissemos, o Capital em sua lógica abstrata. O saber (S2) aparece então como cultura capitalista, como alteridade construída em ambiente de mercado. O objeto *a* – na sua forma de objeto mais-de-gozar, aparece como o que é produzido, por assim se dizer, pelas mercadorias e pelo espetáculo do *marketing*, pelo que o Mercado, este ente abstrato, lhe coloca como objeto de consumo. O objeto mais-de-gozar, por sua vez, se liga diretamente com o sujeito (\$) na esfera do consumo e retroalimenta um ciclo infinito⁵¹. Como apontou Lacan (1972/inédito): “Uma pequena inversão simplesmente entre o S1 e o \$, que é o sujeito [...] isto é suficiente é que funcione como sobre rodas, não pode funcionar melhor, mas justamente isso funciona rápido demais, se consuma, se consuma tão bem que isso se consome”.

Logo, quanto mais produz, mais este sujeito cria em si mesmo desejo de consumo, e quanto mais consome, mais deve produzir. A relação com o Outro, com o saber, só se encontra aí entre a produção e o consumo de mercadorias, a relação social sendo mediada pelo dinheiro. No mesmo sentido, diz Quinet (2006, p.18) que: “Ao se tornar dominante, o discurso capitalista visa sobrepor o mercado à sociedade. Por ele, não existe mais sociedade, só mercado, cujas leis, já dizia Adam Smith, são invisíveis. Trata-se, como indica Lacan, de um discurso sem lei, que *fora*clui a castração”.

⁵¹ Essa retroalimentação como iremos ver adiante, acontece porque o objeto-mercadoria é colocado como objeto causa-de-desejo, no discurso capitalista.

A *forclusão* da castração acontece no sentido de que neste discurso o sujeito não se relaciona com a sua falta, como apontou Lacan (1972/inédito): “O que distingue o discurso capitalista é a *Verwergung*, a rejeição, a rejeição fora de todos os campos do simbólico com aquilo que eu já disse que tem como consequência a rejeição do quê? Da castração.” (p. 49) Com isso, o sujeito acreditará que sua falta, seu vazio estrutural, pode e deve ser preenchida. Esse preenchimento aconteceria por meio da oferta de objetos causa-de-desejo produzidos pelo Outro⁵², os quais, neste discurso, têm um caráter de consumo. Neste sentido, Castro afirma:

No *discurso do capitalista*, o sujeito se coloca em cena e, dirigindo-se a um saber de mercado, portanto saber do Outro, tem por fim o gozo (em forma de consumo) de um objeto-mercadoria (bem, saber ou serviço), sendo, todavia, impotente em nele verificar, tal e qual no discurso universitário, a verdade de seu significante-mestre. (CASTRO, 2009, p. 254, grifo do autor)

Checchia (2015) irá pontuar que o estatuto do saber no discurso capitalista⁵³ se deslocou da episteme para a técnica. Esse deslocamento ocasionará uma mudança também na forma de causar o desejo do sujeito, este desejo agora ligado ao desejo de consumir objetos produzidos pela ciência. Nas palavras do autor:

...essa troca de lugares entre os elementos do lado esquerdo do esquema se deve, então, aos produtos da tecnociência (caracterizados pela generalização da forma-mercadoria), que incitam os indivíduos a consumirem cada vez mais mercadorias em ritmo cada vez mais acelerado, sempre causando o desejo do sujeito, colocando-o, em sua divisão, no lugar dominante do discurso e ocasionando, assim, a mutação do discurso do mestre em discurso capitalista. (CHECCHIA, 2015, p. 351)

Uma sociedade na qual o laço dominante é regido pelo discurso capitalista se nutrirá de fabricar sujeitos insaciáveis em sua demanda de consumo (QUINET, 2001). O sujeito no discurso capitalista, regido pelo Significante mestre capital, foi retirado do lugar de verdade que ocupava no discurso do mestre, e estando agora no lugar de Agente do discurso, irá se posicionar diante do Outro, como um sujeito-consumidor. Neste sentido, afirma Bousseyroux:

⁵² “Quanto lhe faltam semblantes que consigam fazer convergir e orientar. Com o capitalismo financeiro, somos confrontados com um poder ainda mais aterrador por ser acéfalo, sem mestre.” (SOLER, 2016, p. 11).

⁵³ Assim como também aconteceu no discurso universitário.

É ele, o sujeito consumidor do mais-de-gozar do mercado capitalista que, de seu lugar de agente e de semblante desse discurso que se autorrelança num duplo laço, tem um acesso imediato à verdade da potência mercadológica do capital financeiro que, para além do padrão do lingote fálico, é o significante mestre. (2012, p.187)

Essa nova configuração discursiva promoverá uma nova economia libidinal entre o sujeito e o Outro (QUINET, 2001). Mencionamos acima que o lugar da verdade é pela primeira vez colocado como possível de ser atingido. Isso se dá, pois a verdade se ligará diretamente com o lugar do Saber. A outra mudança importante apresentada pelas flechas neste discurso é a ligação entre o Agente e a produção, ocupado aqui pelo sujeito (\$) e o objeto mais-de-gozar, \$ e *a*, inserindo assim a fórmula da fantasia. Logo, o que ocorrerá neste discurso é a fantasia de ligação do sujeito com o objeto que lhe é causa do desejo. Como afirma Soler (2007):

A fantasia conecta o sujeito com o objeto que Lacan escreve como *a*. Nesse sentido, podemos dizer que o capitalismo faz passar à realidade uma versão da fantasia, o laço direto de um sujeito com um objeto, que não é o objeto individual que ordena o discurso de um sujeito, mas um objeto por todo o discurso e, portanto, idêntico para todos os sujeitos, o que dá lugar ao efeito homogeneizante no discurso capitalista. (p. 139)

Vimos no segundo capítulo que o objeto *a* nesse discurso sofre um paradoxo. Ao mesmo tempo que ele é um objeto vazio por estrutura e assim inapreensível, ao se tornar homólogo à mais-valia, causará no sujeito a fantasia de que sua recuperação é possível. Essa recuperação do objeto *a* funcionará pela forma de consumir mercadorias: “[o discurso capitalista] realiza uma forma de fantasia, o laço direto do sujeito com um objeto *a*, sem se levar em conta que este objeto é coletivamente condicionado por toda a economia.” (SOLER, 2011, p. 59). Assim, por meio dessa ilusão fantasmática, o sujeito tem a crença de que através de objetos de consumo forjados pela tecnociência ele conseguirá recuperar o gozo perdido. Checchia (2015) afirmará que o gozo, então, será regulado por uma lógica de consumo, pois “o discurso capitalista consegue manter um circuito fechado entre sujeito e objeto, fazendo com que o sujeito seja governado pelo objeto” (p. 352).

Portanto, o capitalismo funcionará oferecendo, pelo saber regido pela tecnociência, objetos de consumo que provocarão no sujeito a fantasia de que somente através desses objetos é possível tamponar a falta, ou seja, o seu vazio estrutural. Nesse sentido, Soler

afirma: “é a visão globalizada da fantasia, na qual os *gadgets* adquirem a mesma função de objeto *a* ao qual dão substância de mais-de-gozar” (2016, p. 16).

3.2 Discurso capitalista na Educação – uma interpretação para a Medicalização da Infância na Educação

Como apontado na introdução deste trabalho, esta dissertação nasceu a partir da minha prática enquanto psicóloga dentro da Educação. Como mencionado, eu era convocada pela equipe gestora das Unidades Educacionais para analisar o que acontecia com as crianças ou adolescentes que de alguma forma não correspondiam às propostas pedagógicas oferecidas pela escola. Eram alunos que não conseguiam aprender em um determinado tempo considerado “adequado”; alunos que se comportavam de forma agressiva; alunos que não socializavam com os demais colegas, ou seja, “alunos problema”. Como também apontei na introdução e no capítulo 1, ao começar a pesquisar sobre o tema, fui me deparando com inúmeros outros trabalhos de psicólogos, psicanalistas, médicos, que também eram convocados em sua prática para dar uma solução a estes alunos com dificuldades no processo de escolarização (COLLARES; MOYSÉS, 2011; LUENGO, 2010; SANTOS, 2013).

A peculiaridade existente que observei dentro das queixas escolares encaminhadas tanto na minha prática quanto nas pesquisas que apontei neste trabalho, era que todas apontavam para um pedido de diagnóstico médico e muitas vezes acompanhado pelo pedido de medicamentos, para solucionar o problema apresentado dentro do ambiente escolar. Essas queixas apresentavam assim uma dupla “fantasia”: a primeira consistia na crença de que somente um especialista da área da saúde poderia resolver o problema apresentado pelo aluno; segunda consistia na ideia de que somente um diagnóstico de cunho psiquiátrico – como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Desafiador Opositor – poderia dar uma resposta satisfatória para aquela situação apresentada.

Também observei que esses pedidos diagnósticos carregados de uma expectativa “mágica” de resolução de problemas tinham um caráter de um pedido “inconsciente”. Ou seja, os pedidos de diagnóstico e de um possível medicamento para tal situação estavam operando nestes sujeitos como algo de uma ordem ideológica.

Tomamos o conceito de ideologia aqui como aquele trabalhado por Žižek (1989/1996, p. 305): “Uma ideologia só ‘nos pega’ para valer quando não sentimos nenhuma oposição entre ela e a realidade – isto é, quando a ideologia consegue determinar o modo de nossa experiência cotidiana da própria realidade”. Apesar de não ter sido o foco desta dissertação trabalhar o conceito de ideologia e como ela opera nos sujeitos, apontamos brevemente na

introdução e no primeiro capítulo o caráter ideológico de algumas questões, como a construção do conceito de infância e a construção de categorias diagnósticas médicas para justificar problemas de aprendizagem.

Assim, no primeiro capítulo trouxemos brevemente a discussão a respeito de como o conceito de infância tal qual conhecemos hoje se tratou de uma construção ideológica feita ao longo da história. Abordando aspectos da Antiguidade e da Idade Média, discutimos como a infância saiu de um lugar de invisibilidade que marcava seu lugar social para, na Modernidade, passar a ser pensada por um novo viés. Como apontou Cirino:

A emergência do “sentimento da infância” – contemporânea à afirmação da família como um núcleo restrito de pais e filhos unidos por sentimentos íntimos – é o que possibilita, portanto, que a criança passe a ser pensada como o “homem de amanhã”, sendo destacada e recortada como objeto de teorização e de práticas educacionais, higiênicas e científicas. (CIRINO, 2001, p. 20)

Apontamos brevemente como a criança a partir de seu novo estatuto na Modernidade passa a ser objeto de intervenção social cujo objetivo era construir o “homem do amanhã”. Com a criança ocupando esse novo lugar na Modernidade, foram construídos diversos saberes – Pediatria, Psicologia, Pedagogia –, os quais defenderam como essa fase deveria ser percorrida (PRATES PACHECO, 2012). A infância foi dividida em fases que correspondiam aos seus próprios períodos de desenvolvimento – e cada período passou a trazer uma expectativa de comportamentos que deveriam ser apresentados pela criança. Logo, a infância se tornou “uma fase determinante na vida de qualquer indivíduo, situada entre o nascimento e a adolescência, e marcada por importante desenvolvimento físico, intelectual e emocional.” (CIRINO, 2001, p. 20).

No Brasil, como apontamos, o novo lugar que a criança ocupou na Modernidade a colocou como foco de intervenção social, cujo objetivo era contribuir para o progresso social de uma nova sociedade que estava se formando. A intervenção social que caíra sobre a sociedade brasileira, e cujo um dos alvos era a criança, se deu por meio de uma política higienista, como aponta Cirino (2001, p. 32):

Para os higienistas, a criança era uma entidade físico-moral amorfa, espécie de cera mole, que seria moldada a partir de pequenos hábitos exercidos cotidianamente pela disciplina física (costumes alimentares, ginástica, controle da masturbação...), pela disciplina intelectual e moral, que visava uma regulação autônoma e automática do “espírito das crianças” através do remorso e do amor-próprio ferido, mais do que dos castigos corporais.

Outro ponto que apontamos foi como as práticas higienistas voltadas para a infância recaíram sobre as práticas escolares (COLLARES; MOYSÉS, 2011; LUENGO, 2010). Assim, a escola se tornou um lugar privilegiado da intervenção higienista para delimitar métodos para atingir aquele ideal⁵⁴ de “criança futuro”.

No Brasil, a escola permeada pela política higienista é reflexo de uma posição social que o saber médico foi ocupando na vida dos indivíduos ao longo da história. Foucault analisou em diversas obras – como “Vigiar e punir” e “História da loucura” –, como desde a época clássica os corpos dos indivíduos se tornaram objetos de poder, de manipulação e treinamento. O objetivo disso, de acordo com Foucault, era disciplinar os corpos para esses se tornarem obedientes e dóceis. Conforme Ferreira e Couto (2013, p. 3):

...a disciplina como o “poder da norma” (Foucault, 1975/1993, p. 164), que, ao conduzir à homogeneidade, permite medir os desvios, tendo como função maior o adestramento. Demonstrou a difusão da sociedade disciplinar e de seus mecanismos por meio da vigilância permanente, exaustiva e onipresente. Para ele, o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é específico, o exame.

Assim, apontamos brevemente no capítulo 1 como esse disciplinamento do corpo, por meio de uma técnica de exame para mensurar e comparar indivíduos, apareceu na escola por meio de práticas higienistas nos corpos das crianças (LUENGO, 2010; RIZZINI, 2011). Assim, fizemos referência a discussões sobre como esses fatores contribuíram para o que mais tarde ficou conhecido como medicalização da infância na educação (LUENGO, 2010; RIZZINI, 2011, COLLARES; MOYSÉS, 2011). Essa medicalização se trata de como, ao longo da história, o saber médico foi invadindo o espaço escolar e tornando os problemas de aprendizagem em problemas de ordem médica. A respeito dessa problemática, Guarido (2007) nos diz:

⁵⁴ “O ideal educativo, no início do século XIX, já estava instalado na forma como hoje o conhecemos. Vinha, desde o século XVII, atribuindo contorno, a existência e o sentido que o discurso social designa para a criança, como nos mostra Philippe Ariès. Ariès demonstra que o novo sentimento de infância gestado a partir do século XVII é totalmente solidário com um novo ideal educativo, construído de modo a atender às exigências político-sociais de uma burguesia nascente. O discurso social moderno cria uma criança cuja consistência está no fato de ela ser submetida a uma educação nova, que implica vigilância, disciplina, segregação. Que implica o surgimento da escola. Nossa criança é, por definição, escolar.” (KUPFER, 2001, p.42 *apud* GUARIDO, 2007, p. 155).

Que o campo educativo esteja invadido pelos discursos técnicos, não é novidade. A cientificização dos discursos sobre a criança desde o início do século XX contribuiu não somente para a construção de um discurso pedagógico normalizador, mas também para a validação de um saber sobre a criança no campo das especialidades: psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, psiquiatria etc. Os encaminhamentos para especialistas feitos pelas equipes escolares e a psicologização do ensino têm sido bastante discutidos por diversos autores. (GUARIDO, 2007, p. 157)

Logo, trouxemos essas breves considerações a respeito do que foi trabalhado mais detalhadamente no capítulo 1, para situarmos alguns pontos que gostaríamos de analisar: a medicalização da infância na educação a partir de uma leitura do discurso capitalista. Ao pensarmos nas elaborações de Lacan a respeito do laço social predominante na modernidade, o discurso capitalista, vimos que Lacan colocou o sujeito \$ no lugar de Agente do discurso, este comandado por um significante capital e sem fazer laço com o saber/Outro. Vimos que a relação entre Agente e Outro na modalidade do discurso capitalista – sujeito (\$) e saber (S2) – a relação só acontecerá ao passo que o sujeito fizer laço com o objeto (a) que é produzido pela ciência. Desse modo, o sujeito regido pelo discurso capitalista se torna um sujeito consumidor (QUINET, 2006; CHECCHIA, 2015).

Ao pensarmos por essa perspectiva, podemos entender como o próprio corpo da criança nessa lógica do discurso capitalista entra no lugar do Agente, ou seja, a criança se torna um sujeito consumidor. Ferreira e Couto (2013) apontam como na contemporaneidade a criança e seu corpo se tornaram objetos privilegiados de diversos saberes. Essa disciplinarização do corpo, analisada por Foucault, tomou uma nova dimensão na contemporaneidade (FERREIRA; COUTO, 2013). A medicalização da infância seria uma nova forma de pensar esse adestramento do corpo para os torná-los corpos mais dóceis. Assim, a medicalização da infância analisada por um viés do discurso capitalista aconteceria da seguinte forma:

No lugar do agente, temos o sujeito criança com seu corpo não mais tomado como um corpo marcado pela falta, pela dimensão traumática que todo corpo apresenta para o ser falante. Ao contrário, temos um corpo marcado pelo signo do *déficit*, mesmo que pela vertente do excesso, ao escapar ao padrão considerado normal. Por isso mesmo, é um corpo a ser docilizado, domado, domesticado, silenciado, ao se endereçar, sem intermediários, ao saber científico e ao seu produto: o medicamento. Eliminada a dimensão do impossível (sem barras), nesse discurso demonstrado pelas setas que indicam a conexão direta, o corpo da criança se torna o objeto da ação do saber científico, sem as mediações necessárias que poderiam manter a disjunção entre a verdade e a produção presente nos outros discursos. (FERREIRA; COUTO, 2013, p. 8)

Segundo Ferreira e Couto (2013), o corpo da criança se tornou na contemporaneidade um corpo de déficit que poderia se tornar completo novamente, e isto a partir de um saber científico. Este último, ao nosso ver, se expressa no diagnóstico psiquiátrico e num produto, o medicamento. Logo, a criança se torna um sujeito consumidor tanto de diagnósticos quanto de medicamentos. Obviamente, o caráter de consumo apresentado aqui não se trata de um desejo da criança de consumir diagnósticos e medicamentos. A criança nessa posição discursiva, é colocada no lugar de Agente e, como vimos no discurso capitalista, o sujeito é transformado em consumidor, cujo impulso é consumir algo para ser completado. O corpo da criança nessa posição discursiva, é posto como um corpo de falta, de déficit. O S2 enquanto Saber regido pela tecnociência produz objetos para completar essa falta. O que apostamos é que quando a criança fracassa em seu processo escolar, os objetos produzidos para completar essa falta serão diagnósticos médicos e, conseqüentemente, medicamentos psiquiátricos, cuja promessa vendida pela própria indústria farmacêutica é de restabelecer uma falta no corpo, como podemos ver no próprio nome dado a um desses medicamentos: o CONCERTA⁵⁵.

Voltolini (2009) destacou como o discurso capitalista dentro da Educação foi modificando o próprio ato de educar ao longo do tempo. Essa influência aconteceu a partir do momento em que a ciência em seu caráter técnico entrou no campo educacional. Para Voltolini (2009), a ciência operada pelo discurso capitalista tem em seu estatuto o papel de modificar as relações entre todos os sujeitos:

Ela se apresenta, de fato, dominante, a um tal ponto que se tornou justificável considerá-la como sendo um discurso, o Discurso da Ciência, ou seja, tornou-se possível pensá-la não só como uma atividade específica entre outras do ser humano, mas como alguma coisa cujo impacto social altera a dinâmica do que produz os laços sociais. Seja na Educação contemporânea, pela hegemonia dada à discussão metodológica neste campo, seja no campo das várias terapêuticas que tentam se propor como alternativas ao sofrimento humano, para qualquer segmento do tecido social para onde se olhe a ciência apresenta seu manto e sua promessa de que com ela as coisas andam melhor. (VOLTOLINI, 2009, p.4)

Como apontado na seção anterior, a ciência operada pelo discurso capitalista promove um “impulso dos indivíduos a um consumo do que lhes fará bem” (VOLTOLINI, 2009, p.3). Ou seja, o saber (S2) influenciado pelo capitalismo oferece objetos de consumo (*a*) para a

⁵⁵ Como apontamos na Introdução, um dos nomes dados a substância metilfenidato é CONCERTA, pelo laboratório Janssen-Cilag.

satisfação dos sujeitos (\$), este no discurso capitalismo tem seu estatuto de consumidor. Sobre essa mudança no próprio estatuto da ciência, escreve Voltolini (2009, p.2): “Se na época de Galileu o que fascinava na Ciência era a revolução das idéias, o balançar de uma visão de mundo que ela causava, o que nela fascina hoje é certamente os objetos que ela põe no mundo.”

Nessa lógica, como apontado anteriormente, se funda uma nova relação entre sujeito e objeto. Logo, para Voltolini (2009), a ciência não apenas oferece objetos de consumo, esses objetos agora têm um critério de Verdade oferecido para os sujeitos, como objetos causa de desejo. Como aponta Voltolini (2009, p. 3):

...que poderíamos ver surgir com o Capitalismo de transformação sobre o estatuto da relação sujeito objeto. Que o objeto vença significa que no lugar de uma lógica (a lógica desejante) na qual cada objeto não seria percebido senão sobre um fundo de ausência (simbólico) em relação ao qual seu brilho (fálico) se sustentaria, viria uma outra lógica, na qual o objeto é proposto como real e adequado à sua demanda, demanda que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas que nasceria das qualidades contidas no objeto mesmo, concebidas para criar a demanda sobre ele.

Assim, a ciência também entrará na educação neste modelo tecnicista e influenciará a forma como esta última construirá a forma de produzir e transmitir conhecimento. Essa mudança no estatuto da ciência influenciará diretamente o saber educacional e criará a partir disso o papel do pedagogo:

Que a figura do pedagogo, tal como a conhecemos hoje, tenha nascido de uma necessidade institucional de gerir o trabalho escolar e que nós consideremos exigível que sua formação deva manter o caráter científico não deveria nos enganar em relação à íntima conexão entre a administração e a Ciência. [...] Esta associação entre as funções administrativas e uma formação científica não deveria nos enganar quanto ao que ela guarda de relação com o que apontávamos acima sobre a imbricação entre Ciência e capitalismo. (VOLTOLINI, 2009, p. 5)

O autor aponta que o pedagogo dentro da escola terá como principal foco de sua atuação a construção de uma metodologia adequada para o processo de educar do aluno. A pedagogia torna-se aquela que atravessará a especificidade de cada disciplina, como Matemática, Física, Biologia *etc.* A figura do pedagogo assentaria agora como um saber técnico científico que tem como foco garantir um método adequado para o processo de aprendizagem do aluno.

Na verdade, mais do que simplesmente oferecer um conhecimento a mais (o metodológico, no caso), que se agregaria aos conhecimentos dos professores em seu trabalho, o que parece ter sido a marca desta entrada do pedagógico na escola é um deslocamento do valor dos conteúdos específicos de cada disciplina que passariam agora a ser requalificados não mais pela lógica interna à disciplina, pelo seu peso histórico nela, mas segundo os critérios desta metodologia adequada ao aluno e seu desenvolvimento. (VOLTOLINI, 2009, p.4)

Embora não seja o nosso foco discutir a questão dos processos de aprendizagem e como isto ocorre, esse ponto que o autor aponta sobre como o desenvolvimento do processo de escolarização do aluno deve ocorrer se faz bastante pertinente para nossa discussão. Pois a questão do desenvolvimento da aprendizagem está intrinsecamente ligada à própria noção de desenvolvimento da criança, esta vista como um sujeito que deve cumprir determinados objetivos em cada faixa etária. Mostrando como o discurso médico entra no saber educacional:

A permeabilidade do discurso pedagógico à cientificidade médico-psicológica parece também cumprir a função de dar consistência a certa metodologia capaz de dar conta daquilo que passou a ser considerado ponto fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças: as chamadas competências. Por outro lado, esse recurso permite um discurso que, baseado na noção de déficit, explicaria os fracassos experimentados no interior das escolas, estando estes ora do lado da criança, que não seria capaz de desenvolver as famosas competências em função de falhas presentes em seu organismo, ora do lado da metodologia pedagógica, não realizada ou construída de forma a estar adequada às mesmas competências das crianças. (Guarido, 2007, p.159)

A noção de método adequado de aprendizagem só fará eco quando se tem também como pressuposta a concepção de como deve ser aluno e o professor. Assim, Voltolini (2009) coloca que será uma dupla abstração, ou seja, terá uma concepção ideal de aluno e uma concepção ideal de professor. Obviamente que o encontro entre ambos será fracassado, ou seja, trará a dimensão da falta e do que o próprio Freud apontou como o impossível de educar.

É neste ponto entre um ideal da prática pedagógica do professor, comportamento do aluno e metodologia de aprendizagem, que surgiu o fracasso escolar do aluno, ou melhor dizendo, o seu sintoma escolar nas suas diversas facetas – agressão física, indisciplina, isolamento *etc.* Acreditamos que é nesse encontro com a falta de resposta perante a quebra de um suposto ideal de comportamentos e expectativas, que o professor e a equipe escolar pedem

um diagnóstico psiquiátrico para tamponar o furo no percurso do aluno. Assim, novamente por uma lógica do discurso capitalista, a equipe escolar pede um saber médico via especialista para resolver a situação.

O recurso à técnica, seja ela a dos manuais de psicologia seja a do discurso médico hegemônico, tem tido efeitos não pouco nefastos sobre o discurso pedagógico nos tempos contemporâneos. A medicalização em larga escala das crianças nos tempos atuais pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao encontro humano. Que o discurso pedagógico contribua para a manutenção desse tipo de recurso deve ser objeto constante de crítica em direção à possibilidade de que o lugar do ato educativo seja redefinido. (GUARIDO, 2007, p. 160)

Diante desses apontamos, podemos dizer que o saber técnico-científico entra na escola por dois vieses, tanto na formação dos professores quanto a partir da quebra daquele ideal não correspondido. Assim, os docentes pedirão um novo saber técnico especializado para lidar com o aluno-problema.

Se, por um lado, os profissionais da Educação se vêem destituídos de sua possibilidade de ação junto às crianças pela hegemonia do discurso das especialidades; por outro, ao assumir e validar os discursos médico-psicológicos, a pedagogia não deixa de fazer a manutenção dessa mesma prática, desresponsabilizando a escola e culpabilizando as crianças e suas famílias por seus fracassos. (GUARIDO, 2007, p. 157)

Como mencionamos na introdução, é bastante recorrente a culpabilização da criança e da família diante do chamado “fracasso escolar”. A escola não se vê como espaço para questionar suas próprias práticas pedagógicas e relações estabelecidas entre funcionários e alunos. Diante desse impasse que a criança vivencia em seu percurso escolar, o pedido por um especialista da área da saúde é quase sempre a primeira e única saída que a equipe gestora considera. Assim, ao chegar até a escola, é muito comum que os profissionais ali presentes já estejam com um “pré-diagnóstico” para aquela criança. Como observou Guarido:

É comum que professores e coordenadores professem diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. (2007, p. 157)

A questão de como esses saberes diagnósticos chegam até as escolas foi bastante discutida no trabalho de Collares e Moysés (2011). Apontamos no capítulo 1 como ao longo da história os problemas de aprendizagem foram se configurando em problemas de ordem médica, transformados ao longo do tempo em categorias diagnósticas, ou seja, em transtornos de aprendizagem. Outro ponto bastante discutido por pesquisadores, e apontado aqui na introdução, é a associação da produção de categorias diagnósticas vinculadas a pesquisas financiadas pela indústria farmacêutica. A respeito disso, afirma Guarido (2007):

A produção de saber sobre o sofrimento psíquico encontra-se associado à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais. O consumo em larga escala dos medicamentos e o crescimento exponencial da indústria farmacêutica tornam-se elementos indissociáveis do exercício do poder médico apoiado em um saber consolidado ao longo do século XX. (p. 159)

A questão do aumento das categorias diagnósticas na construção do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – DSM-V, na sua quinta versão, e sua possível relação com o discurso capitalista, não é foco desta dissertação. Para tal discussão caberia um estudo a parte dada tamanha importância da questão. Porém podemos pensar que o significativo mestre (S1) sendo regido pelo capital financeiro das indústrias farmacêuticas poderia influenciar o saber (S2) que, no caso, seria a psiquiatria biológica e as neurociências, para a produção de diagnósticos psiquiátricos. Neste sentido, questiona Quinet (2006, p. 19):

Até que ponto o desenvolvimento das neurociências e da psicofarmacologia se presta ao discurso capitalista? O dinheiro investido em suas pesquisas não poderia inverter a ordem das coisas? Em vez de termos drogas cada vez mais eficazes para combater novos males decorrentes da transformação da sociedade, será que agora não são os “males” que são criados e categorizados em novas síndromes, para serem tratados pelas novas drogas? A evolução da ciência na psiquiatria produz novos remédios para novos males, pseudomales, para que sejam tratados pelos medicamentos que fabrica? Nesse caso, vemos as neurociências a serviço do discurso capitalista não só produzindo novas drogas (novos *gadgets*) mas também novas categorias diagnósticas que justificam “médica-mente” a utilização dos psicofármacos.

Dessa forma, o autor aponta o caráter de objeto de consumo (*a*) que se tornaria o medicamento psiquiátrico como também o próprio diagnóstico que ele deriva ou é derivado. Aqui, portanto, não poderia apresentar o paradoxo do objeto *a* encontrado no discurso capitalista? A fantasia que o discurso capitalista promove no laço social entre o sujeito e o

Outro e como este estabelece sua relação com o objeto *a*, poderia ser uma explicação para tal situação exposta por Quinet? Ou seja, a produção de um saber científico regido pelo discurso capitalista produziria objetos *a* na sua propriedade de mais de gozar, este objeto poderia ser o próprio objeto de consumo – o medicamento em si, como também o próprio diagnóstico psiquiátrico que cumpriria a função de tamponar o mal-estar social. Com isso, tanto o medicamento como o diagnóstico estariam retroalimentando o sistema capitalista, na sua função entre a homologia construída por Lacan entre a mais-valia e o mais-gozar.

Este ponto fica mais evidente quando consideramos a construção da categoria diagnóstica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Como pontuamos na introdução e no capítulo 1, existe por diversos autores (COLLARES; MOYSÉS, 2011; CROCHIK, 2011; LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2011) a grande controvérsia a respeito da validade deste diagnóstico, já que ele está associado à forte influência da indústria farmacêutica nas pesquisas. Kamers (2015) cita um estudo realizado na França pelo psiquiatra e psicanalista Patrick Landman a respeito dos fatores que conduziram o sucesso do diagnóstico de TDAH:

Landman salienta que nas últimas três décadas o consumo de medicamentos contra o TDAH explodiu na maior parte dos países ocidentais, produzindo uma falsa epidemia que encontra sua justificativa no sucesso da molécula química do metilfenidato sobre a atenção e a instabilidade num contexto em que a indústria farmacêutica, ao promover o TDAH, institui a necessidade do medicamento. (KAMERS, 2015, p.524)

Assim, as ditas doenças do não-aprender poderiam estar relacionadas ao discurso capitalista dentro da ciência psiquiátrica? Essas categorias diagnósticas da aprendizagem, como Dislexia, TDAH, poderiam estar como respostas a um mal-estar social referente aos fracassos escolares? Logo, a construção dessas categorias diagnósticas seria um objeto causa de desejo, cujo valor seria de tamponar a falta apresentada por esses sujeitos que não se adéquam ao processo escolar.

Levando essa análise para a realidade escolar, o professor ou a equipe gestora regidas pelo discurso capitalista podem estar na posição de sujeitos consumidores? Sobre essa lógica diante do impasse escolar vivenciado pelo aluno, o professor não conseguiria seguir o percurso escolar sem pedir a um saber técnico um diagnóstico para aquela criança. Como afirmamos antes, o laço social produzido pelo discurso capitalista é o laço mediado por objetos. Sendo assim, ao pedir um diagnóstico e um medicamento para continuar a conduzir o trabalho escolar, o laço estabelecido entre aluno e professor seria mediado pelos objetos

diagnóstico e medicamento. O saber médico, como abordado no capítulo 1, dentro da Educação, vem, na contemporaneidade, como saber médico psiquiátrico na sua entrada no campo educacional, trará a dimensão de um saber sobre as causas dos fenômenos chamados “fracassos escolares”. Esse discurso, vindo do Campo do Outro, trará em seu saber a dimensão de uma ideologia da ciência: “A ideologia da ciência consiste em postular que o saber no real (quer se trate do real do organismo, da sociedade ou da economia) pode responder por todas as aspirações humanas”. (SOLLER, 2012, p. 37).

Assim, a fantasia que mencionamos acima, a respeito da solução que um diagnóstico poderia conduzir para tal situação, seria a própria fantasia apresentada pelo discurso capitalista. Ou seja, de que neste discurso, com os objetos mercadorias, o sujeito conseguiria preencher sua falta estrutural. A fantasia nesse momento teria o estatuto de recobrir os objetos-mercadoria, os quais, como colocado anteriormente, são objetos causa-de-desejo. Sobre a fantasia, afirma Prudente (2015, p. 209): “O laço que o discurso do capitalista promove entre o sujeito \$ e os gadgets *a*, isto é, a relação entre o sujeito \$ e o objeto *a*, de um modo que há uma promessa de realização direta da fantasia, sustentada pelo saber totalizante que a ciência tem sobre o gozo”. Logo, apostamos que a escola ao pedir o diagnóstico médico e muitas vezes um medicamento -, que aqui terão o caráter de objeto *a*, a fantasia promovida será de que ao fornecer esses objetos *a*, a falta apresentada pelo aluno poderá ser preenchida e assim, seu percurso escolar poderá continuar.

Por fim, concluímos que o discurso capitalista é apenas uma das possíveis formas de se pensar o fenômeno da medicalização da infância na Educação. Já que partimos do pressuposto que este discurso é o predominante na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. DSM – V. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington – DC, 2013.

ARIÈS, P. (1973) **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

ARROYO, M. G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

ASKOFARÉ, S. Da subjetividade contemporânea. **A Peste**, São Paulo, v.1, n.1, pp. 165-175, jan/jun. 2009.

BAIMA, A. P. S. **O supereu como estrutural do sujeito e o consumo como o ideal do Outro na contemporaneidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

BRASIL registra aumento de 775% no consumo de ritalina. **Jornal Estadão**. São Paulo, 11 agosto 2014. Disponível em: <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos,1541952>. Acessado em 04 de out. 2016.

BRASIL. Portaria nº 986/2014 de 12 de junho de 2014.

BOUSSEYROUX, M. **Práticas do impossível e teoria dos discursos**. **A Peste**, jan./jun. e jul./dez. 2012, n. 1 e 2, v. 4, p. 183-194.

CABAS, A.G. **Curso e discurso da obra de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982.

CASTRO, J. E. **Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos**. *Ágora*. Rio de Janeiro. Jul./Dez., 2009. Vol. XII, n. 2, p. 245-258.

CASTRO, J, C, L. **Capitalismo e discurso da Universidade: Marx com Lacan**. VI Colóquio Internacional Marx e Engels. Campinas, 2009.

CHILDREN'S hyperactivity 'is not a real disease', says US expert. **The Guardian**. 30 março 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2014/mar/30/children-hyperactivity-not-real-disease-neuroscientist-adhd> . Acessado em 11 de nov. 2016.

CHECCHIA, M. **Poder e política na clínica psicanalítica**. São Paulo: Editora Annablume, 2015.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência moderna. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. O lado escuro da dislexia e do TDAH. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10650848/O_LADO_ESCURO_DA_DISLEXIA_E_DO_TDAH . Acessado em 15 de março de 2017.

CONT, V.D. **Francis Galton: Eugenia e hereditariedade**. Scientie studio. São Paulo, v.6; n.2. p. 201-18, 2008.

CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CROCHIK, J. L.; CROCHIK, N. A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria dos quatro discursos. In: **Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan**. DORIS, R. JORGE, M. A. C. (orgs.) Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

ESTÊVÃO, I. R. **A realidade entre Freud e Lacan**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, A. E. P; COUTO, M. P. **O corpo da criança e os discursos**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental. Minas Gerais, junho, 2013.

FORMIGONI, M. C. **O que é uma criança para a psicanálise? Considerações sobre a estrutura e o infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

FORMIGONI, M. C. O que é uma criança para a psicanálise? In: **Criança. Objeto ou sujeito. Quinze anos da rede de pesquisa Psicanálise e Infância do FCL-SP/ Ana Laura Prates Pacheco, Beatriz Oliveira (organizadoras)**, - São Paulo: Escuta /Fórum do Campo Lacaniano, 2016.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Lisboa: Pedago. 2007.

FREUD, S. O Mal-estar na civilização (1930). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada, de Alchhorn (1925). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1980b.

FREUD, S. (1990) A interpretação dos sonhos. Obras Completas. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, 1970.

GUARIDO, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GUARIDO, R. **A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 1. p. 151-161, jan/abril/2007

GUARIDO, R. **“O que não tem remédio, remediado está”**: Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na Educação. Dissertação Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRAMERS, M. **A falsa epidemia do TDAH e os impasses no uso da metodologia DSM na Infância**. São Paulo: *Estilos clin.*, v. 21, n. 2, maio/ago. 2016, 516-527.

LACAN, J. **O seminário, livro X**: a angústia (1962-63). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, J. **O seminário, livro XI**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Do sujeito enfim uma questão (1966). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro XVI**: de um Outro ao outro (1968-69). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LACAN, J. **O seminário, livro XVII**: o avesso da psicanálise (1969-70). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. A instância da letra ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. A ciência e a verdade. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. **O Seminário, livro XIX: O saber do psicanalista**. (1971-1972/inédito).

LACAN, J. (1972-73). *O seminário, livro XX: Mais, ainda*. Versão brasileira M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LEONARDI, J. L.; RUBANO, D. R.; ASSIS, F. R. P. Subsídios da Análise do Comportamento para avaliação do diagnóstico e transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **O capital** (1867). Vol. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO, R. Uma interpretação para a medicalização da infância e da adolescência. In: **Criança. Objeto ou sujeito. Quinze anos da rede de pesquisa Psicanálise e Infância do FCL-SP**/ Ana Laura Prates Pacheco, Beatriz Oliveira (organizadoras), - São Paulo: Escuta /Fórum do Campo Lacaniano, 2016.

PACHECO FILHO, R. A. A praga do capitalismo e a peste da psicanálise. **A peste. Revista de Psicanálise e Sociedade**, São Paulo, v.1, n.1, p. 143-163, jan/jun, 2009.

PACHECO FILHO, R. A. O Frenesi Teórico sobre o sujeito do capitalismo tardio. In: **I Congresso Latino – Americano de Psicanálise na Universidade**. “A Clínica do mal-estar”, realizado Agosto /2011, UERJ.

PACHECO, A. L. P. **Da fantasia de infância ao infantil da fantasia**. A direção do tratamento na psicanálise com crianças. São Paulo: Editora Annablume, 2012.

PELLION, F. **A propósito dos discursos**. Stylus Revista de Psicanálise, Rio de Janeiro, nov/2016.

PRUDENTE, S. E. L. **Dimensões da vergonha no avesso da psicanálise: uma contraexperiência política do sujeito**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

POSTMAN, N. (1982). **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINET, A. **Os Outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

QUINET, A. **Psicose e Laço Social**: esquizofrenia, paranoia e melancolia. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente**: do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

QUINET, A. **Psicanálise e Psiquiatria**: controvérsias e convergências. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

RABELLO, S.; LOPES, A.B.; ALENCAR, F. L. A história de alguns anos de pesquisa em detecção precoce de psicopatologias graves – PUCSP. **A peste. Revista de Psicanálise e Sociedade**, São Paulo, v.18, n.2, p. 231- 245, 2009.

RINALD, D. **O traço como marca do sujeito**. Estudos de Psicanálise. Salvador. n.31, p. 59-63.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SANTOS, R. J. V. **A solução do sintoma ou o sintoma como solução?** Do sujeito em questão para a Psicanálise, Medicina e Educação. 2013.Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SOLER, C. **O inconsciente: que é isso?** São Paulo: Editora Annablume, 2012.

SOLER, C. **O discurso capitalista**. Stylus: revista de psicanálise, n. 22, 55-67, 2011.

SOLER, C. **O que faz laço?** São Paulo: Escuta, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo integrador da infância Paulistana**. São Paulo, 2015.

SPAZZIANI, M. L.; COLLARES, C. Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. **O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação**. In: Educação online. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?view=article&catid=36%3Aespecial&id=335%3Ao-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-aeducacao&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=46 Acessado em: maio/2017.

VORSATZ, I. **O sujeito da psicanálise e o sujeito da ciência Descartes, Freud e Lacan**. Psic. Clinic. Rio de Janeiro, Vol 27, n.2, p. 249-273, 2015.

ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.