

A criança de escolaridade inicial¹

Primary school children

Noeli Reck Maggi*

Resumo

Este texto apresenta elementos para reflexão sobre a saída da criança de casa e a sua entrada na escola, passagem que indica a primeira grande ruptura da família para ingresso num grupo mais amplo de pessoas com as quais se identificará. Neste estudo são apresentadas idéias sobre o desenvolvimento da criança na escolaridade inicial, sobre a sexualidade e as atividades sublimatórias traduzidas na pulsão de saber, fundamentadas nas teorias de Freud, Lacan, Aulagnier e Winnicott. Um espaço é dedicado às narrativas infantis, especialmente em relação ao papel que desempenham na revisão dos conflitos vivenciados pela criança na sua infância inicial. São apresentados os elementos teóricos e conceituais que explicam as aquisições iniciais da criança, permitindo-lhe o seu ingresso nas regras e modos de relação próprios da cultura escolar. O apoio dos

adultos, pais e cuidadores é indicado como fator necessário nesta fase do processo evolutivo.

Palavras-chave: Escolaridade inicial. Latência. Sublimação. Aprendizagem. Conhecimento.

* Doutora em Educação, pedagoga, psicóloga, professora da PUCRS e Uniritter. E-mail: nrmaggi@portoweb.com.br

Uma criança em desenvolvimento ingressa na escola

A criança, quando ingressa na escola, traz marcas da cultura familiar instituídas a partir das relações que foram estabelecidas para a sua sobrevivência e que, mais tarde, transformam-se em representações de objetos internos. O processo de escolarização exige o controle da impulsividade, o reconhecimento de papéis e de funções entre os pares e os adultos responsáveis pela educação da criança.² Dificuldades para elaborar frustrações e limites próprios do desenvolvimento se constitui em obstáculo para o pensamento e a criatividade, elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Para explorar esse estudo, algumas reflexões teóricas anunciam elementos que são fundantes dessa área da evolução humana.

O aprender, formal e não formal, está diretamente ligado à constituição subjetiva, que é formada com base no como o sujeito é anunciado e inscrito nas primeiras relações estabelecidas com os pais. O funcionamento psíquico da criança reedita e atualiza permanentemente essas relações. A resistência da criança diante dos desafios propostos pela aprendizagem e a dificuldade para reprimir os impulsos governados pelo princípio do prazer nos remetem às identificações primárias e às primeiras relações de objeto que a criança traz em sua história. Na escola há o constante desafio de enfrentar

a realidade com suas diferenças, tanto em relação ao objeto do conhecimento como em relação às pessoas envolvidas no ato de aprender.

Muitas escolas de psicanálise preocuparam-se com a constituição psíquica dos bebês e com as primeiras relações estabelecidas com os pais para compreender as possibilidades ou não de essas crianças desenvolverem o pensamento.

Freud (1980, v. 12), ao falar dos dois princípios reguladores do funcionamento mental – princípio de prazer e princípio de realidade –, explica que o desenvolvimento humano é um processo regulado pelo esforço contínuo do sujeito em afastar-se de qualquer evento que possa despertar sofrimento, ou seja, são mecanismos de defesa a serviço do princípio de prazer. Mesmo nos sonhos, a tendência é afastar impressões aflitivas, mostrando a força do princípio do prazer sobre o princípio da realidade. Essa teoria fundamentada na psicanálise não exclui o necessário investimento libidinal nos cuidados iniciais com o bebê, que exige gratificação plena das suas necessidades para que, mais abastecido e integrado, possa suportar a angústia de desamparo.

Para falar do desamparo, Winnicott (1980) destaca a presença significativa do olhar da mãe sobre o filho. Sob os cuidados de uma mãe “suficientemente boa”, a criança reconhece-se pela relação de mútua interdependência e continua buscando em outros referenciais o objeto de desejo. Se a criança olha a mãe e se percebe,

não vai se sentir só ou desamparada. A mãe confirma-lhe, por meio do seu olhar, que o filho está ali e que, portanto, existe. Se a criança no olhar da mãe somente conseguisse percebê-la, ela não teria espaço de existência; tudo estaria fora, na mãe. O olhar da mãe é o elemento impeditivo de um possível desamparo do filho.

Por outro lado, é Winnicott³ quem também aponta a grande possibilidade de criação da criança quando experimenta o espaço do vazio. Um espaço virtual entre o bebê e a “mãe suficientemente boa”, em que há necessidade de criar algo para aliviar a ansiedade da separação. Se essa mãe provoca uma privação suportável no bebê, este se obriga a inventar um substituto para o vazio que poderá se instalar. Os objetos transicionais, comumente configurados pelo cobertor, bichos de pelúcia, objetos de cheirar, são criações do bebê que, de alguma forma, confortam a ausência de um objeto que já esteve presente. O lugar que não é interno, mas também não é externo, ao bebê denomina-se “espaço potencial”, espaço da criação, da imaginação.

Destacando o que se conhece da obra de Piera Aulagnier⁴ sobre o início da vida psíquica, retomamos o papel da mãe como o grande privilegiado em levar a realidade à criança, permitindo as possíveis referências identificatórias portando a marca paterna. A existência e efetividade dessa marca vão depender da posição que os pais ocupam entre eles e em relação à criança. As primeiras inscrições e representações na atividade psíquica da

criança são designadas pela mãe ou representante dessa função.

Ao pensarmos no modo de funcionamento do psiquismo, retomamos logo a condição do Eu, que assume um grau de autonomia necessário à atividade de pensar, relativo aos registros de significação interligados. A possibilidade de pensar permite ao sujeito apropriar-se das significações nomeadas pela linguagem, reconhecendo necessidades, direitos e desejos próprios a partir da relação com os iguais. Essa relação poderá ser, aparentemente, tanto normatizadora quanto fusional entre a mãe e o filho; se for fusional, permanecerá o caos subjacente. A autora afirma que a perda do objeto materno originário pela criança, tendo de ser criada pela mãe substituta, gera dificuldade de recapturar o cheiro, a textura, a voz do objeto primordial, podendo causar o fracasso na sua ressimbolização. Essa experiência é reeditada também em momentos de aprendizagem escolar.

Segundo Piera Aulagnier,⁵ a mãe investe sobre a criança, dando-lhe um suporte para a sua existência. Embora não haja ainda o reconhecimento desse investimento, a psique necessita metabolizar num espaço complementar essas representações, para, mais tarde, a criança se auto-apresentar num estado próprio de suposta completude.

Joyce McDougall (1996) afirma que, na concepção de muitas mães, é natural que o filho seja um prolongamento delas mesmas. Isso lhes permite interpretar, à sua maneira, os estados de sofrimento da criança e, por-

tanto, decidirem o que ela sente ou do que necessita. A afirmação da autora, com base em sua experiência clínica, faz eco no trabalho desenvolvido com crianças em outros espaços, como na escola. Quando se encontram fusionadas no desejo de adultos ou desamparadas de um olhar que as nomeie, não conseguem dar sentido ao que lhes é proposto, têm dificuldade para organizar sua própria realidade psíquica e para se proteger das situações que as ameaçam.

Se não houver criação do espaço psíquico potencial entre a mãe e o filho, ou se o espaço for deficiente, surgirão dificuldades para a criança simbolizar, podendo ocorrer transtornos efetivos na aprendizagem. A entrada na escola exige que a criança transponha os obstáculos sem a presença da mãe. Sílvia Bleichmar,⁶ quando analisa os fundamentos da tópica psíquica que se assentam a partir do narcisismo materno, sugere que os cuidados primordiais que dão origem aos objetos internos são o único receptáculo possível do amor do ego, mesmo antes que este se estruture como instância na criança.

Se, por um lado, há preocupação em analisar como se relacionam na origem psíquica os elementos oriundos do real externo, administrados primordialmente pela mãe, por outro, os mecanismos de troca que o sujeito estabelecerá com o meio, igualmente as vias de poder saber e aprender, serão decorrentes da base originariamente constituída.

Folberg (1993) faz referência a uma possível relação da mãe com o

filho em que a “lei” única e impositiva desta dificultará a abertura de espaços para outras referências sociais compartilharem na vida da criança. A mãe que não se fez passar pela “lei paterna” terá dificuldade de abrir novas possibilidades de relação.

O que garante o acesso de novos elementos na ordem das relações e das representações, propiciando um enriquecimento psíquico, é o substrato econômico do sujeito que permite a passagem e a troca de dados, oportunizando uma reatualização constante e uma possibilidade de encontro com o novo, o diferente, o distante. Esse sistema é exigido no momento em que a criança se encontra com o objeto do conhecimento e necessita, para apropriar-se dele, incluí-lo numa ordem de representação que lhe é própria.

As crianças encaminhadas para tratamento porque não conseguem dar significação aos novos elementos apresentados nas situações de ensino escolar podem encontrar-se numa relação fusional com a mãe e, portanto, não se resignam a se deparar com a falta e com a incompletude pessoal, ou não permitem o acesso de instrumentos e trocas com o outro porque não foram investidas psiquicamente para desejar. Tem-se evidência de que a relação fusional, isto é, a ausência de subjetividade, incapacita a criação do espaço potencial do qual se origina a incipiente simbolização.

Para compreender melhor a história da criança, Sílvia Bleichmar (1994) faz ainda uma metáfora falando de uma reconstituição de documentos fragmen-

tados, atemporais no sentido cronológico, assinalados pela subjetividade e pela convivência com a alteridade. Todo o processo arqueológico de reconstituição das influências que marcaram e operam na capacidade de simbolização da criança não é totalmente capturado e será sempre incompleto. Se o conhecimento não é redutível a uma competência cognitiva, os prejuízos, do ponto de vista simbólico, que impedem o processo identificatório, poderão estar relacionados com as primeiras identificações registradas no psiquismo, especialmente se tratando de crianças afastadas de suas mães desde os primeiros tempos. Conforme a autora,

em uma criança, para quem o objeto materno originário se perdeu, que foi levada a uma mãe substituta, as inscrições primordiais serão metaforizadas, mas os laços metonímicos sofrerão uma fratura, retranscrições parciais do cheiro, da textura, da voz que guardam restos, enquanto humanos (sexualizantes e amorosos), do objeto primordial, mas com dificuldade de recaptura, por retransmissão de contigüidade, aberta a possibilidades potenciais ou ao fracasso de sua ressimbolização (1994, p. 69).

As representações na criança quando é privada das gratificações provenientes de necessidades básicas podem ocupar uma posição de onipotência. Nesse caso, ela pode, embora com muita dificuldade, procurar uma substituição dessa falta, recriando substitutos por meio de ações simbolizadas como o pensamento. A aprendizagem transita por contínuas construções elaboradas a partir dessas primeiras ritualizações entre a mãe e o bebê e inscreve-se também no nível do organismo, do corpo e da inteligência.

Segundo Sara Pain, “um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano. Através do conhecimento, ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino” (1996, p. 15). O conhecimento no ser humano é construído em razão do desejo provocado pela frustração das pulsões. Assim, o desejo é sempre uma representação que vem ocupar o lugar da falta. Fala-se de representações porque não existe para o homem a realidade no sentido natural.

Existe uma realidade objetiva, cujas leis não são modificadas, mas que cada sujeito pode repensar em virtude dos seus objetos internalizados. Na ausência do objeto esperado, o sujeito pode manter-se numa posição de onipotência e narcisismo, ou tentar uma substituição dessa falta. Quando a criança recria substitutos da falta, pode simbolizar, pensar, enfrentar obstáculos e desafios. Uma criança pode desejar muito ou, sentindo-se onipotente, de nada necessitar.

Sara Pain dá um exemplo:

Se o bebê já se acostumou a esperar a mãe escutando o ruído das panelas nas quais a mamadeira é preparada, seu conhecimento lhe permite que não haja falta. E, se, de repente, ele sentir um silêncio na casa, então começará a se inquietar. E, como o inquietar-se por uma falta se dá na ordem do desejo, ele vai voltar a ter o desejo de não necessitar nada, ou de ter absolutamente tudo. Assim, quando a mãe vier, pode ser que esteja emburrado e não queira comer, ou que coma vorazmente (1996, p. 34).

Na situação referida percebe-se uma posição de onipotência da criança diante do Outro, momento em que ainda prevalece a necessidade de gratificação imediata. Para Freud (1980, v. 12), são a ausência da satisfação esperada e o desapontamento experimentado que oportunizam à criança buscar no mundo externo uma nova apropriação, mesmo que isso cause uma espécie de desagrado. Se as crianças não toleram as tensões ocasionadas pelas ausências e pelas privações, possivelmente terão dificuldades para transpor obstáculos na elaboração de novos conhecimentos e de simbolizá-los por meio de outras representações.

O sistema psíquico trata de expulsar os estímulos desagradáveis, tentando permanecer de acordo com o princípio do prazer, e essa é uma aprendizagem que a criança desenvolve na relação com os pais. É com esses que ela aprenderá a buscar substitutos para preencher o espaço da falta. Se a frustração pela falta for devida ao não-atendimento de uma necessidade básica, poderá ser traumática, mas, se for devida ao não-atendimento de uma gratificação, a criança terá condições de aprender a substituir o objeto do desejo e a esperá-lo, como um bebê que, em vez de chorar na ausência da mãe, se põe a balbuciar tomando a fala pelo outro.

Toda aprendizagem envolve um modo de relação e de criação onde os espaços de falta de resposta, ou de presença de questionamentos, mobilizam o sujeito à invenção. A criança, sujeito da aprendizagem, reatualiza

em cada desafio que a tarefa escolar apresenta o seu aparato interno com base na posição que ocupa em relação ao Outro. As aprendizagens revelam e reeditam os modos de relação inicial vividos pela criança; relação de confiança, ou seja, de vínculo que só pode estar disponível caso essa experiência tenha sido vivenciada, primariamente, pela mãe e, mais tarde, pelo bebê.

Segundo Bergès e Balbo (2001, p. 66), a mãe, enquanto cuida da criança, articula um discurso, introduzindo-a no registro simbólico. Na relação mãe-filho há diversas ordens, tais como o tocar, o olhar; embora não haja uma fala, há um símbolo que inscreve o discurso no corpo. O discurso da mãe produz representações do recalcado, do sexual, das zonas erógenas que são reeditadas nos momentos de enfrentar novas relações, mesmo as do conhecimento.

Bergès e Balbo referem que já antes do nascimento a criança ouve e, nesse momento em que entra em contato com a voz, acelera o seu coração; se a voz não lhe agrada, ela pára de ouvir. “O que é muito importante, nesse discurso que a mãe mantém, é o quanto ele produz do recalcado, do sexual e das zonas erógenas na criança”. A relação mãe-bebê favorece os sentimentos de amor e generosidade, embora o excesso de mimo possa obstaculizar a criança de continuar desejando e enfrentando as dificuldades diante de possíveis privações.

Quando a mãe, de forma onipotente, assumir todo espaço na relação com o filho, impedirá que o pai se faça

presente, não o pai no sentido físico, mas como um significante que representa o sujeito frente a outro significante. A criança que elabora a perda e a recuperação da mãe abraçando a boneca e dizendo “não vou te deixar” ou “vou mas eu volto”, como no jogo do *Fort-Da* (1980, v. 18), está aprendendo a pensar. Os desafios da perda, da recuperação e elaboração estão presentes no cotidiano das aprendizagens.

Se, por um lado, na escolaridade inicial, as crianças vivem um tempo em que as potencialidades têm um desdobramento convertendo-se em novas possibilidades de ação, é nesse mesmo tempo que ocorrem desafios em que entra em jogo a constituição subjetiva marcada pelas relações primeiras com os pais. Com relação aos pais inscritos na realidade, não se pode garantir que eles tenham um poder legítimo de intervenção estruturante do ponto de vista do inconsciente, senão de um poder simbólico. A noção de pai parece ser um marco simbólico que é referente na constituição psíquica do sujeito e que opera independentemente de uma cronologia.

Joël Dor⁷ afirma que os pais encarnados são homens que representam uma autoridade junto à comunidade mãe-filho. Para o autor, a entidade paterna, à qual a psicanálise faz alusão, depende de uma representação simbólica, podendo se ancorar em outro operador da cultura que vá interceder na relação do filho com a mãe. Essa entidade pode ser assumida pelo pai genitor, que passa a ser um representante da lei. Para que essa função seja legítima, deverá ser nomeado como

tal, deverá ocupar o lugar de reconhecimento e de representante simbólico para estabelecer essa intermediação diante da economia do desejo do filho.

A criança, diante das situações de aprendizagem, vivencia um paradoxo entre desejar e autorizar-se na apropriação do conhecimento e, ao mesmo tempo, necessita conviver com o estado de falta. Para aprender, ela necessita estar investida de um desejo e, ao mesmo tempo, diferenciá-lo como algo próprio, a fim de poder autorizar-se a buscar outros elementos e situações que cumpram a função de complementação das subseqüentes faltas. Todas essas idéias estão apresentadas originariamente em Freud e, como desdobramento delas, Lacan, Aulagnier e Winnicott passam a reafirmá-las.

Como o referencial teórico da psicanálise é bastante amplo, selecionamos Lacan e Aulagnier, para as referências sobre a constituição do Eu e sobre a função paterna, e Winnicott, para as questões sobre o espaço potencial e a simbolização. Os princípios trabalhados pelos autores referidos apontam uma complementaridade a respeito da temática em estudo.

O período de latência e a escolaridade inicial

Aos seis anos de idade, a criança, tendo passado pela experiência do complexo de Édipo, entra no período de latência. Essa época de repressão da sexualidade infantil propicia uma amnésia em relação às primeiras ex-

periências vivenciadas junto aos pais e um fortalecimento das defesas como um mecanismo adaptativo do ego. Sentindo-se demasiadamente exposta e tendo reconhecido a interdição simbólica, a criança não só reprime a sexualidade frente aos genitores, mas também, buscando uma identificação por meio deles, sublima sua energia pulsional em atividades como a aprendizagem, o brinquedo e o pensamento. A entrada na latência consolida a formação do superego, uma vez que o complexo de Édipo institui a passagem do eu ideal para o ideal de eu na formação dos valores éticos e morais.

Folberg,⁸ refletindo sobre o complexo de Édipo, faz uma análise da importância dos pais como interditores e, ao mesmo tempo, representantes dos processos de identificação e de sublimação. O período de latência, por caracterizar-se como um período de calma, tem sido pouco estudado e, portanto, pouco compreendido. Freud (1980, v. 7) designou “latência” para a condição psíquica em que as defesas do sujeito são organizadas para reprimir a pulsão sexual. Por isso o nome latência: a sexualidade encontra-se latente, mas assumindo outro destino que não o prazer imediato e direto. A reordenação das pulsões dá um novo rumo às atividades da criança, como o jogo com regras, o brinquedo livre no grupo, as aprendizagens formais e não formais, entre outros.

O mecanismo de sublimação torna-se o centro dessa operação dinâmica do eu que, mais tarde, manifesta-se

pelo ressurgimento da pulsão sexual na adolescência. A entrada para a latência exige a superação de laços estabelecidos em momentos precoces da vida da criança. A relação simbiótica preliminarmente vivenciada com a mãe, juntamente com o narcisismo e a onipotência, dá lugar a um reconhecimento de que o ser humano é incompleto, necessitado e carrega consigo a busca contínua de meios para sobreviver.

Na latência, a tolerância à frustração é condição necessária para que a criança ingresse no mundo do conhecimento, o que possibilita formas mais maduras de desfrutar o prazer e de conviver com as exigências próprias da cultura. A latência é um período em que as defesas são mais eficazes e, com uma repressão mais bem sucedida, consegue manter-se por mais tempo persistindo na mesma atividade, estabelecendo uma constância comportamental. O desenvolvimento da função simbólica é condição básica do período de latência, em oposição à expressão direta dos impulsos. Observa-se uma independência progressiva dos pais ou cuidadores; há também uma diferenciação entre fantasia e realidade. A evolução da capacidade de diferenciar fantasia/sonho e realidade permite um reconhecimento diferente do corpo e do controle do pensamento, facilitando, dessa forma, os mecanismos de intelectualização e da consciência moral. O superego, herança do complexo de Édipo, assume as funções de ideal do ego, oportunizando a internalização da orientação apresentada pelos pais.

Os pais assumem um lugar destacado no processo de identificação das crianças. Agora, menos idealizados, tornam-se elementos importantes para a estruturação da capacidade de empatia e de relação intersubjetiva. O equilíbrio da fase é consolidado quando os sentimentos de rivalidade, inveja e ciúmes cedem lugar aos de solidariedade, cooperação e compreensão do Outro. A imagem dos pais, comparada com a de outros pais e demais adultos, vai servindo de referência para que a criança possa se inserir em atividades esportivas, intelectuais, manuais, sublimando a sexualidade auto-erótica, acompanhada de momentos de masturbação e desejos incestuosos do período pré-escolar.

A relação com os pais ainda é vivenciada por meio de conduta ora independente, ora submissa, numa situação ambivalente própria de quem está organizando o superego. A renúncia da posse dos pais ocasiona sentimentos de perda de referência, de vazio interior e estranhamento, impulsionando o latente a buscar na escola e nos grupos sociais fora da família elementos para elaborar a ansiedade de castração, para desenvolver ações e obter reconhecimento pela produção pessoal.

Com uma capacidade de discriminação mais desenvolvida e menos ego-cêntrica nas expectativas e modos de operar a realidade, o latente desloca a imaginação e criatividade no brinqueado e em outras atividades sublimatórias. A abertura para o mundo permite romper alguns laços e consolidar a necessidade de conhecer o mundo com as

leis que o regem. A forma concreta de falar das pessoas, situações e objetos passa, gradativamente, a ser apoiada pela capacidade de simbolização, que constitui um aspecto fundamental da condição humana.

O aparelho psíquico nos aspectos psicodinâmico e econômico possibilita à criança utilizar os mecanismos de defesa de modo eficaz. Com a repressão bem-sucedida da pulsão sexual, o ego organiza-se em torno de defesas que mascaram os conflitos decorrentes do confronto entre o desejo e a censura, intensificando o desenvolvimento do pensamento simbólico. Sintomas obsessivos e fantasias persecutórias tornam-se mais intensos como consequência do controle dos afetos e do intenso desejo de fazer coisas proibidas e de transgredir.

Freud, ao falar da sexualidade infantil, aponta equívocos de sérias consequências pelo fato de ignorarmos este elemento importante na formação psíquica da criança. A preocupação com aspectos relacionados à hereditariedade e maturação fortaleceu muito mais as conceitualizações sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Segundo Freud, a normatividade da vida sexual na infância até meados de 1904 era totalmente desconhecida ou, ao menos, não era referida. A sexualidade na criança foi tratada durante muito tempo como um fenômeno degenerativo ou dominado pela amnésia infantil.⁹

Embora o adulto não preserve grande parte das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida,

elas dão contorno, delimitam nossas ações e tornam-se determinantes ao desenvolvimento posterior. Não há esmaecimento, enfraquecimento das experiências infantis, mas amnésia, o que quer dizer que elas estão preservadas, mas por força da repressão não podem ser lembradas. Segundo Freud, a amnésia infantil que oculta do sujeito as primeiras experiências de sexualidade é carregada do sentimento de culpa pelo fato de não se dar valor ao período de grande importância no desenvolvimento da vida sexual e, portanto, da vida de relação.

Quanto às inibições sexuais,¹⁰ o período de latência preserva de forma inconsciente a pulsão sexual, dando origem, em seu lugar, às exigências morais, aos ideais estéticos como também ao sentimento de vergonha. A necessidade de reprimir o desejo sexual remetido a um dos genitores leva a que a criança por vezes se mostre educada, o que se deve ao ambiente civilizador. Entretanto, o fator econômico do psiquismo dá uma direção à pulsão sexual à medida que a presença da lei do pai se fez presente na passagem pelo Édipo.

Se, por um lado, a criança reprime o seu impulso erótico que preliminarmente era dirigido a um dos genitores, parte dessa energia não fica reprimida e é utilizada nas atividades que envolvem o jogo, o pensamento operatório, as construções de linguagem oral e escrita, bem como os movimentos corporais em busca de uma relação mais integrada com o Outro.

As representações simbólicas das crianças

A criança, ao nascer num mundo de signos e de palavras, desenvolve a atividade auto-erótica de escutar, de emitir sons, imitar e, por fim, reconhecer que já não se encontra como elemento único dessa realidade. A quebra da fusão narcísica com a mãe inscreve a criança no mundo em que os gestos, os pensamentos e as palavras fazem-se presentes. As representações simbólicas possibilitam aproximar o que está distante, reconhecendo a ausência do objeto.

A partir do momento em que a criança reconhece a diferença, torna-se uma necessidade estabelecer a unificação do objeto além de si mesma. Percebendo-se separada do outro e tendo de reagir à incompletude pessoal, a criança procura formas de enfrentar a realidade. Se há necessidade de buscar alternativas para suprir uma falta, é porque a sua confirmação já foi dada. Nesse sentido, a formação de símbolos é primordial no processo de deslocamento para o mundo exterior e do desenvolvimento do ego perante a realidade.

O investimento na realidade pelo deslocamento de interesses e afetos em objetos e situações é uma forma de continuar a existir, mesmo na ausência da mãe. Os significados simbólicos atribuídos aos brinquedos, ao objeto transicional, à escuta, ao encontro com o desconhecido tornam evidente o quanto a função paterna possibilitou as inscrições para o fortalecimento de um

ego voltado para a realidade, rompendo com a onipotência indiferenciada, própria da relação fusional.

O processo de simbolização organiza a vida de relação do sujeito com os objetos, ameniza a ansiedade e o medo de enfrentar as diferenças e os desafios diante dos conflitos. À medida que a criança se percebe menos onipotente e narcísica, terá melhores condições para diferenciar o símbolo do objeto simbolizado. A ponta do cobertor utilizada como objeto transicional não é a mãe, mas pode representá-la, e é com esse recurso que a criança enfrenta a realidade. Da mesma forma, a palavra para expressar amor, ódio ou indiferença pode ser eficaz no enfrentamento da realidade no momento em que a gratificação imediata necessita ser adiada.

A intolerância à frustração desencadeia na criança um sentimento de que os impulsos e os desejos experimentados internamente são perigosos e devem ser expulsos para o exterior. Nessas situações, o que deveria ser pensado ou representado mediante símbolos é transformado em objeto perigoso por meio da identificação projetiva, inviabilizando a possibilidade de estabelecer vínculos e de pensar. Os adultos em geral, pais ou representantes de modo particular, com capacidade de controle afetivo, recebem o que foi projetado pela criança: (agressões, medos, frustrações), dão significado e devolvem à criança a segurança e a possibilidade de pensar. Assim, a criança aprende a simbolizar.

A mãe que tem controle sobre suas emoções é capaz de transformar fome,

dor, medo, solidão em satisfação, prazer e tranquilidade. Os transtornos na formação dos símbolos são decorrentes da dificuldade para tolerar a ausência ocasionada pela separação do objeto de amor. Pensar algo para representar a ausência ou poder pensar na ausência possibilita a simbolização do que é desejado. Quando a criança tem uma boa relação no desenvolvimento inicial, com o objetivo de estar atendida nas necessidades básicas e gradativamente ir convivendo com as frustrações imediatas, há espaço para a origem do pensamento.

Bion (1977) faz referência ao *deficit* de simbolização como uma dificuldade de controlar as pulsões diante da percepção de uma frustração. Essa dificuldade é freqüente em crianças em meados do primeiro ano de vida, quando ainda vivenciam o desmame como um momento de perda e de substituição de objetos gratificantes. Quando a criança torna presente, por meio de alguma representação, a ausência de algo, está simbolizando. Os símbolos são diferentes daquilo que representam e parece ser este o indicador de maturidade psíquica da criança. A boneca pode aproximar a criança da mãe, ao mesmo tempo em que anuncia o reconhecimento do seu afastamento. O mesmo ocorre com o pensamento, com o desenho, com a fala e o brinquedo. Esses elementos não representam a realidade da falta, mas anunciam que há uma carência e que esta está sendo representada por outro objeto.

Na psicose, não há distinção entre o real e o simbolizado, uma vez que

a dificuldade de tolerar a frustração é negada, tornando o ausente concreto e presente. Neste caso nada falta, porque o sujeito ainda está indiferenciado e em estado de onipotência narcísica. A atividade de pensar está relacionada com a função simbólica, possibilitando substituir um objeto ou pessoa por uma palavra ou imagem.

A criança e a pulsão de conhecer

O conhecimento da criança inicia com a descoberta de sua vida sexual, com a curiosidade sobre o corpo e seu funcionamento, sobre a sua origem e conseqüente destino. Há um incipiente processo de sublimação acompanhado do gosto e prazer de dominar e conhecer. Freud denomina esse processo de “pulsão epistemofílica”,¹¹ uma energia direcionada para fins mais evoluídos do que o atendimento das necessidades básicas; portanto, um processo que é conseqüência da repressão ocasionada pela passagem pelo conflito edípico.

A possibilidade sempre presente de que um novo bebê centralize a atenção de todos, tirando-lhe o amor e dedicação que lhes são dispensados, conduz a que a criança passe a investigar a origem dos bebês. Mais tarde, surgem as preocupações com as diferenças sexuais e também com os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher.

O complexo de castração e a inveja do pênis tornam-se experiências dolorosas vivenciadas pela criança,

que, à medida que vai superando-as, torna-se mais tolerante e, ao mesmo tempo, organizada em torno de defesas reativas para desviar toda a carga pulsional para atividades produtivas. A criança interessa-se pela investigação prática, e o permanente estado de alerta sobre os acontecimentos reedita a ansiedade básica do conflito familiar, permeado pela relação entre os genitores, pela competição e ciúme entre os irmãos e pela interminável dúvida sobre a origem e o destino das pessoas. A repressão da sexualidade promove na criança a diminuição da fantasia e dos interesses eróticos sobre partes do corpo, oportunizando o realce das atividades sublimatórias.

A socialização entre os pares do mesmo sexo e o exercício do pensamento constituem as atividades reativas típicas da fase escolar. Com a passagem pelo Édipo, a sexualidade sofre a repressão, mantendo-se preservada a energia que impulsiona a criança à busca do conhecimento. Mediante elaboração pessoal no plano simbólico, a energia que estava a serviço de gratificações imediatas passa a ser canalizada para situações substitutivas, como a linguagem e diferentes formas de brincar. Segundo a teoria psicanalítica, a pulsão sexual sublimada transforma-se em “desejo de conhecer” e possibilita à criança o enfrentamento da realidade com todos os desafios que ela traz consigo.

Entre as atividades que realçam as gratificações da criança nesse período estão as narrativas infantis, as quais auxiliam na organização das

defesas contra os riscos da expressão direta da sexualidade que se encontra reprimida. As crianças, quando narram suas histórias, conseguem se organizar através do seu mundo imaginário, buscando uma lógica que dê sentido aos seus temores e desejos mais imediatos. Segundo Freud (1980, v. 13), adultos rememoram situações da infância por meio de contos e de narrativas plenas de significado, que tanto na época de criança como na atual reeditam as experiências mais arcaicas portadoras de lembranças encobridoras.

Segundo Perroni (1992, p. 71), as histórias narradas ou inventadas são agentes de socialização para a criança e facilitam a mediação com a realidade mediante valores, papéis e modos de relação cultural. A autora refere que as crianças menores têm dificuldade de reconhecer a diferença entre fato e ficção, diferentemente do que ocorre com os adultos ou com as crianças mais velhas, que diferenciam a realidade do faz-de-conta. No início da fase escolar a criança incorpora nas suas narrativas parte do discurso do adulto, evidenciando um acentuado papel de complementar a enunciação feita a ela e por ela. Assim, pelas narrativas as crianças expressam sua criatividade e revelam seus desejos, por meio de uma realidade fictícia, deslocando personagens e papéis.

Perroni, ao referir o aspecto discursivo da narrativa, explica que, nos casos inventados, o narrador faz combinações de forma livre, expressando espontaneamente as expectativas e o

desfecho para determinada situação. A criança estabelece a interlocução com os personagens internalizados atribuindo-lhes o sentido e o lugar que lhes são devidos. Dessa forma, a criança que inventa uma história estabelece o seu roteiro afirmando ou negando a ocorrência de um evento, revelando nas suas construções imaginárias de que modo a realidade de sua vida se expressa no registro simbólico.

Gutfreind (2003) faz uma extensa revisão da literatura sobre contos infantis, revelando a importância que oferecem na área clínica como também nas atividades cotidianas do sujeito, como forma de elaboração dos espaços vazios de suas vidas. Ao mesmo tempo em que revela o valor terapêutico do conto, trazendo elementos sobre pesquisas realizadas com a utilização desse recurso, alerta sobre a necessidade de relativizar a sua importância buscando e criando novas formas de utilização nas investigações.¹² O autor refere que o conto pode ser utilizado de duas formas, além de outras também referidas: em primeiro lugar, estando atento ao que o sujeito traz como material a ser utilizado na interpretação; em segundo lugar, propondo ou criando novas histórias.

Considerando o espaço potencial referido por Winnicott (1975), as crianças transitam entre a realidade experimentada internamente e a experiência compartilhada pela realidade externa, mediante as histórias inventadas pelas crianças. Assim como o urso de pelúcia, os paninhos ou partes do corpo prestam-se como “objetos

transicionais” para auxiliar a criança a transitar entre a presença e a ausência da mãe; o amigo imaginário e as histórias inventadas trazem à cena do discurso os elementos de transição para a vida cultural com os recursos da simbolização.

The theoretical and conceptual elements that explain children initial learning are presented. Support from parents, adults and carers has been indicated as a necessary factor during this developmental period.

Key words: Primary school. Latency. Sublimation. Learning. Knowledge.

Considerações finais

A passagem pelo Édipo, a representação da sexualidade representada pela gratificação imediata das necessidades e pela erotização de partes do corpo, deve ceder lugar ao reconhecimento do Outro como portador de singularidades a serem conhecidas e partilhadas. Isso se faz presente no exercício do jogo, na combinação de regras e no convívio com as frustrações. As histórias inventadas pela criança e o brinquedo espontâneo ou dirigido expressam na linguagem da criança o uso do simbólico para falar do real, utilizando o que figura no imaginário.

Abstract

This paper presents aspects about the children's experience of leaving home and starting school, rite of passage that indicates the first meaningful separation from parents to become part of a larger group. Ideas about children's development during primary school, their sexuality and sublimatory activities translated into desire of knowing, based on Freud, Lacan, Aulegnier and Winnicott, are discussed here. Special attention is dedicated to infant narratives, mainly to the role they play to review children conflicts experienced during childhood.

Notas

- ¹ Reflexão teórica que complementa a quarta seção da tese de Doutorado “A fratura da função paterna e o processo de simbolização: um estudo com crianças de periferia urbana em fase de escolaridade inicial”. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.
- ² “As aprendizagens formais, exigidas da criança quando ingressa na escola, reativam a pulsão epistemofílica, dirigida agora ao conhecimento. A pulsão sexual é reprimida e representada pela busca do jogo, trabalho, desejo de conhecer, embora a significação da descoberta e do aprender traga consigo as experiências dos primeiros vínculos” (MAGGI, 1998, p. 156).
- ³ “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente. O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. Para todo indivíduo, o uso desse espaço é determinado pelas experiências de vida que se efetuam nos estádios primitivos de sua existência. Desde o início, o bebê tem experiências maximamente intensas no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre extensões do eu e o não-eu” (WINNICOTT, 1975, p. 139).
- ⁴ “Para a criança ‘sobreviver’ é necessário a persistência de um investimento libidinal que resista a uma vitória definitiva da pulsão de morte. Desde que estas condições sejam dadas, a presença de uma atividade psíquica é garantida, qualquer que seja seu modo de funcionamento e suas produções [...]. A partir daí, poderá se consolidar a aquisição de uma certa autonomia da atividade de pensar e do comportamento. Essa etapa coincidirá com o declínio do complexo de Édipo e com a repressão que exclui do espaço do Eu uma série de enunciados que formarão a repressão secundária. Eis porque, no que se refere ao Eu, existe um limite abaixo do qual este último se vê impossibilitado de adquirir, no registro da significa-

ção, o grau de autonomia indispensável para que o Eu se aproprie da atividade de pensar [...]. O efeito antecipador da resposta materna está presente desde o início; o efeito antecipador de sua palavra e do sentido que ela veicula, deverá ser, posteriormente apreendido pela criança. Antes de qualquer análise do que se passa nos dois espaços psíquicos, esclarecemos que, separar de um lado os fatores próprios ao representante e do outro, os que pertencem ao enunciante (mãe), é uma necessidade didática, mas na realidade a interação é constante” (AULAGNIER, 1979, p. 37-39).

- ⁵ “O mundo só existe porque é suporte de investimento, a criança só existe porque representantes desse mundo o investem. Evidência que tem um corolário menos banal: o investimento de um mundo cuja exterioridade a psique não pode ainda reconhecer, exige que a psique possa dar-se uma representação dele que o metabolize em seu espaço complementar, metabolização necessária para que ela possa se auto-apresentar seu próprio estado de completude” (AULAGNIER, 1990, v. 2, p. 132).
- ⁶ “A mãe exerce um papel duplo e primeiro nas representações internas da criança, tanto no sentido de gerar prazer e amenizar a dor, como no sentido de possibilitar abertura do sistema desejante, buscando prazer em realizações secundárias. Seguindo o percurso teórico desta autora, deparamo-nos com as afirmações de que as representações que a criança tem dos pais não têm o mesmo caráter, não são todas da mesma ordem e ingressam de diferentes maneiras no psiquismo em função dos modos de investimento e das potencialidades simbólicas disponíveis no momento da relação” (BLEICHMAR, 1994, p. 4).
- ⁷ “Nenhum pai, na realidade, é detentor e, a fortiori, fundador da função simbólica que representa. Ele é o seu vetor. Esta distinção instaura, sob alguns aspectos, o desvio que existe entre a paternidade e a filiação. Por se desenvolver num nível prioritariamente simbólico, a filiação, do ponto de vista de suas incidências próprias, é prevalente sobre a paternidade real” (DOR, 1991, p. 15).
- ⁸ “Para Freud, o Complexo de Édipo é exponencial como conceito fundador na instalação do Sujeito. Articula-se também o Complexo de Castração na dupla interdição do desejo edípico: primeiro, define como proibido o incesto; segundo, proíbe o assassinato do pai. Abre-se assim a via privilegiada da marca cultural pela submissão à lei, seguida

pelas marcas identificatórias que aproximam o pequeno ao progenitor que impôs a lei: a proximidade é importante já que é ele que dita as regras do jogo social. Esta forma de resolver o conflito traz consigo algumas consequências importantes de se considerar: 1) essa repressão à tendência sexual, que provavelmente permanecerá inconsciente, latente, até a puberdade, vai oportunizar interesses mais amplos levando a simbolizações e abstrações; 2) é por essa época que se inscrevem no Inconsciente uma hierarquia de valores identificados com as figuras parentais, suas permissões e suas proibições, configurando o que se chama de Superego como *herdeiro do Complexo de Édipo*; 3) paralelamente, surge a instância de um ideal de Ego, sublimando e apontando para perspectivas futuras, que ajudam a suportar o Sujeito emergente presente” (FOLBERG, 2002, p. 38).

- ⁹ “Durante esses anos, dos quais só preservamos na memória algumas lembranças incompreensíveis e fragmentadas, reagíamos com vivacidade frente às impressões, sabíamos expressar dor e alegria de maneira humana, mostrávamos amor, ciúme e outras paixões que então nos agitavam violentamente, e até formulávamos frases que eram registradas pelos adultos como uma boa prova de discernimento e de uma capacidade incipiente de julgamento. Por que terá nossa memória ficado tão para trás em relação a nossas outras atividades anímicas? Ora, temos razões para crer que em nenhuma outra época da vida a capacidade de recepção e reprodução é maior do que justamente nos anos da infância” (FREUD, 1980, v. 7, p. 162-163).
- ¹⁰ “Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de sublimação, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais. Acrescentaríamos, portanto, que o mesmo processo entra em jogo no desenvolvimento de cada indivíduo, e situaríamos seu início no período de latência sexual da infância” (FREUD, 1980, v. 7, p. 166-167).
- ¹¹ “Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise

que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles" (FREUD, 1980, v. 7, p. 182).

- ¹² "Pelas experiências relatadas, o terreno, ainda novo, se presta a improvisações, o que inclui o uso simultâneo de outros mediadores ou o reemprego do conto em novas atividades como o desenho ou o teatro. É possível, portanto, perceber que existe uma grande variedade de abordagens a respeito da utilização do conto como mediador" (GUTFREIND, 2003, p. 31).

Referências

- AULAGNIER, Piera. *A violência da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- AULAGNIER, Piera. *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta, 1990. v. 2.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC, 2001.
- BION, Wilfred R. *Elementos de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- BLEICHMAR, Silvia. *A fundação do inconsciente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DOR, Joël. *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- FOLBERG, Maria N. Criança Psicótica e Escola Pública. In: FLEIG, Mario (Org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1993.
- FOLBERG, Maria N. *Desdobrando o avesso da psicanálise: relações com a educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2002.
- FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Coleção Obras completas, v. 7).
- _____. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (col. Obras completas, v. 2.).
- _____. Totem e Tabu. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (col. Obras completas, v. 13.).
- _____. Além do princípio do prazer, Rio de Janeiro: Imago, 1980. (col. Obras completas, v. 18.).
- GUTFREIND, Celso. *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MAGGI, Noeli R. O desenvolvimento e afetivo da criança e a aprendizagem na escola. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 23/24, p. 153-158, 1998.
- McDOUGALL, Joyce. *Teatros do corpo: o psicossoma em psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PAIN, Sara. *Subjetividade-objetividade: relações entre desejo e conhecimento*. São Paulo: Cevec, 1996.
- PERRONI, Maria C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- WINNICOTT, Donald W. A localização da experiência cultural. In: _____. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. O lugar em que vivemos. In: _____. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____. Donald W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.