

**unesp**

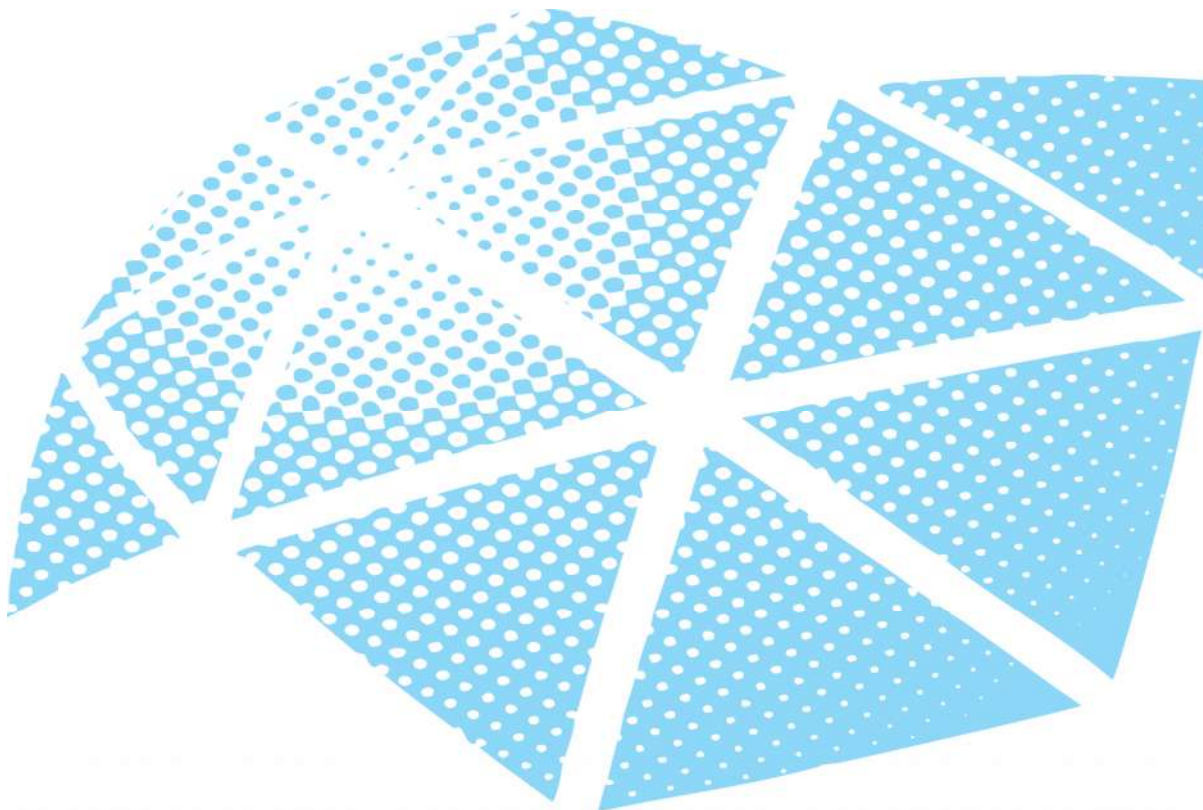


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP**

**GUSTAVO RODRIGUES SALINAS**

**A TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA ENTRE GERAÇÕES: OS ASPECTOS  
DETERMINANTES DO FAZER-SE HERDEIRO DA VIOLÊNCIA SEXUAL**



**ARARAQUARA – SP  
2015**

**GUSTAVO RODRIGUES SALINAS**

**A TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA ENTRE GERAÇÕES: OS ASPECTOS  
DETERMINANTES DO FAZER-SE HERDEIRO DA VIOLÊNCIA SEXUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual:  
interfaces com a história, a cultura e a sociedade**

**Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória**

**ARARAQUARA – SP  
2015**

**GUSTAVO RODRIGUES SALINAS**

**A TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA ENTRE GERAÇÕES: OS ASPECTOS  
DETERMINANTES DO FAZER-SE HERDEIRO DA VIOLÊNCIA SEXUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual:  
interfaces com a história, a cultura e a sociedade**

**Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória**

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória**

**UNESP – FCL Araraquara**

---

**Membro titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen**

**UNESP – Bauru**

---

**Membro titular: Prof. Dr. Antonio A. Soares Zuin**

**UFSCar – São Carlos**

---

**Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara**

**Dedico esse trabalho aos  
meus pais e aos meus  
antepassados, eternos  
viajantes através da carne.**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo aos meus pais. A meu pai José Rodrigues Salinas agradeço, principalmente, essa voz paterna que fala em mim, essa voz que em meu crescimento me acompanhou e que me ensinou, entre tantas idas e vindas do sítio do Moacirzão, um pouco da imensidão do sertão que nos habita. A minha mãe Geni Ferraz de Campos Salinas agradeço por ela ter se feito gesto indecifrável em não raros momentos de minhas inquietudes, agradeço a minha mãe por ela ter sido suporte para a singularização do meu olhar.

À Andréia Brito de Souza, misto de força, determinação e inspiração. Agradeço por você ter me ajudado nessa travessia da escrita, agradeço fundamentalmente pelo seu carinho, pela sua amizade inestimável. Essa vitória também é sua. Gratidão.

Agradeço aos meus amigos e colegas que leram e, de diferentes formas, contribuíram para o avanço de minhas reflexões: professora Silvia Beatriz Adoue, professora Renata Medeiros Paoliello, professor João Paulo do Prado Rodrigues, professor Ettore Dias Medida, professor Dagoberto José Fonseca, professora Simone Ferreira Fonseca, professor José dos Reis Santos Filho, professor Augusto Caccia-Bava Junior.

Agradeço especialmente a Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória, orientador desse trabalho, pela escuta e abrigo, pelas palavras esclarecedoras e pontuais.

Gostaria também de agradecer a professor Dr. Antonio A. S. e a professora Dra. Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen pela leitura criteriosa deste trabalho.

Agradeço especialmente à amiga e professora Valdirene Ferreira pela correção criteriosa dessa dissertação.

À UNESP, pela viabilização dessa pesquisa.

[...]

**As horas. Aqui, são tristes,**

**Passam longamente**

**Em anos de embrutecimento.**

**A nossa verdadeira história**

**Jamais será contada,**

**Que a verdade é proibida,**

**como se todas as derrotas,**

**desde o logro da maçã,**

**pesassem nos nossos cérebros**

**como grilhetas nos tornozelos dos condenados:**

**E isso rasga chagas**

**Impossíveis de cicatrizar,**

**Que passam de geração em geração [...].**

**(Ribeiro; vecchio, 2011, p. 111)**

## **RESUMO**

Nosso objetivo é aclarar aspectos da repetição geracional da violência sexual, mais particularmente o motivo pelo qual crianças e ou adolescentes que não sofreram abuso sexual tendem a repetir a situação traumática vivenciada por seus pais. A importância de um estudo sobre o trauma associado à perspectiva geracional destaca-se por conta de sua quase inexistência na literatura sobre traumas decorrentes de abuso sexual. E, nesse mesmo sentido, importa-nos frisar também que existem poucos estudos dedicados a explorar as características das mães envolvidas nesse complexo ciclo de violências sexuais. Trata-se de uma investigação de caráter estritamente teórico referenciada por uma incursão bibliográfica que abarca as seguintes áreas: teoria social com base psicanalítica e educação; ambas indispensáveis para a compreensão e reflexão acerca de alguns dos aspectos decisivos envolvidos no fenômeno da repetição da violência sexual.

**Palavras-chave:** Educação; Trauma; Testemunho; Transmissão Geracional.

## **ABSTRACT**

Our goal is clarify the aspects of generationality on sexual violence, particularly the reason why children and teenagers who have not experienced sexual abuse tend to repeat the traumatic situation experienced by their parents. The relevance of a study on trauma associated to generationality perspective stands out for its nearly total absence of literature. In addition, it must be underlined that studies on exploring mother's involved in such complex of sexual violence characteristics have been insufficiently researched. This is a strictly theoretical nature of research referenced by a critical social theory based on psychoanalysis and education; both indispensable for understanding and reflecting about the some aspects involved in generationality phenomenon of sexual violence.

**Keywords:** Education; Trauma; Testimony; Generationality Transmission.



## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** Heredograma referente à repetição geracional da violência sexual **14**

## LISTA DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1</b>	A relação entre significado e significante expressa pelo signo Saussuriano	<b>111</b>
<b>Esquema 2</b>	O corte linguístico	<b>116</b>
<b>Esquema 3</b>	Elementos para exemplificar a formação metafórica	<b>118</b>
<b>Esquema 4</b>	Ilustração das condensações metafóricas	<b>119</b>
<b>Esquema 5</b>	Exemplo de significantes para ilustrar uma formação metonímica	<b>121</b>
<b>Esquema 6</b>	A substituição do significante no processo de formação metonímica	<b>122</b>
<b>Esquema 7</b>	A construção metafórica do sintoma	<b>124</b>
<b>Esquema 8</b>	Elementos significantes para exemplificar a formação da fobia	<b>127</b>
<b>Esquema 9</b>	A formação de conteúdos inconscientes por meio do processo metafórico	<b>127</b>
<b>Esquema 10</b>	O deslocamento metonímico na formação da fobia	<b>127</b>
<b>Esquema 11</b>	A instauração da fobia	<b>128</b>

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>7 - 8</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>9</b>
<b>LISTAS DE ESQUEMAS</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>PRIMEIRO CAPÍTULO</b>	<b>22</b>
A TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA ENTRE AS GERAÇÕES: UMA INCURSÃO NOS TEXTOS FREUDIANOS	22
A Transmissão de Conteúdos Inconscientes	22
<b>SEGUNDO CAPÍTULO</b>	<b>48</b>
AS IDENTIFICAÇÕES E AS RELAÇÕES OBJETAIS NOS PROCESSOS DE TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA TRAUMÁTICA	49
As Identificações e as Relações Objetais: nas trilhas da transmissão de um ideal de ego corrompido	49
<b>TERCEIRO CAPÍTULO</b>	<b>76</b>
O QUADRO DAS POSSÍVEIS ATÍPIAS ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DE UM SUPEREGO	

POUCO-ADAPTATIVO: DA VIOLÊNCIA GENERALIZADA ÀS VICISSITUDES DA FORMAÇÃO DO EU	76
As Estruturas do Parentesco e a Ineficácia da Proibição do Incesto: o desamparo das mulheres e das crianças	76
Da Perpetuação da Violência Contra Mulheres e Crianças: alguns apontamentos sobre a influência da violência na formação do eu	81
A Perpetuação das Estruturas Superegóicas Pouco Adaptativas Entre as Gerações: da sedução traumática à sedução traumática e estruturante	93
<b>QUARTO CAPÍTULO</b>	<b>107</b>
O RECALCADO E A REPETIÇÃO EM ATO: A COEXTENSIVIDADE DO SIGNIFICANTE NO RETORNO DO RECALCADO	107
Os mecanismos Linguísticos Envolvidos no Enodamento de Sentido: as condensações e os deslocamentos do trauma	108
A Alienação do Eu no Desejo do Outro: alguns aspectos envolvidos na compulsão a repetição	127
<b>QUINTO CAPÍTULO</b>	<b>134</b>

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA	134
O impacto da Psicanálise na Educação	135
Psicanálise e Educação: os limites e as possibilidades de uma educação emancipada	141
A Transferência na Ação Educativa	150
Os Determinantes Psíquicos Envolvidos no Desejo de Aprender	152
As Possibilidades da Educação pelo Testemunho: o ato testemunhal nos processos de prevenção e elaboração do trauma do abuso sexual	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>168</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>172</b>

## INTRODUÇÃO

Não sabíamos se existiria de fato alguma relação entre a compulsão à repetição e transmissão da vida psíquica de conteúdos relacionados ao trauma do abuso sexual. Porém, foi a partir dessa dúvida que iniciamos um estudo exploratório que nos conduziu às bibliografias relacionadas à transmissão da vida psíquica. De modo geral, conhecemos com René Kaës (2001) cinco tipos de transmissão psíquica:

1ª) A intrapsíquica: estabelecida entre as instâncias psíquicas e suas ramificações. Aqui estamos olhando para o que se transmite ou se transfere entre as instâncias do inconsciente para o pré-consciente, do pré-consciente para o consciente;

2ª) A intersubjetiva: se origina a partir do grupo familiar, ou grupo primário. Ao nascer, o sujeito já faz parte de uma cadeia intersubjetiva que é anterior a ele. Nessa cadeia, o sujeito torna-se um herdeiro, um “beneficiário” de tudo que o antecede. Um exemplo específico dessa transmissão é a herança das expectativas construídas pelo grupo sobre a criança antes mesmo dela ter nascido;

3ª) A Transpsíquica: aqui o que se supõe é a abolição dos limites e do espaço subjetivo. Nessa transmissão vemos os processos psíquicos demandados ou criados nos estados de multidão ou de massa;

4ª) A intergeracional: esta por sua vez descreve todas as transmissões que ocorrem na mesma geração;

5ª) A transgeracional: é a transmissão ligada aquilo que se transmite entre as gerações.

Encontramos, então, no último modo de transmissão psíquica a palavra-chave que nos conduziu e refinou nossas buscas. Portanto, esse conceito nos inseriu em uma seara de estudos (artigos, dissertações, teses, livros, entre outros) relacionados com a repetição traumática de histórias de vida.

Nossa investigação preliminar, a partir desse conceito, nos permitiu observar tanto na literatura especializada sobre transmissão psíquica geracional como nos órgãos de atendimento às

crianças e adolescentes que sofreram abuso sexual: a recorrência de abuso sexual também em gerações anteriores à criança.

Para ilustrarmos essa recorrência optamos pelo relato de caso de uma família na qual o abuso sexual intrafamiliar aparece em quatro gerações. Nesse relato, Gisela M. Pires Castanho (2010) sintetiza em um heredograma a perpetuação da repetição geracional da violência sexual:

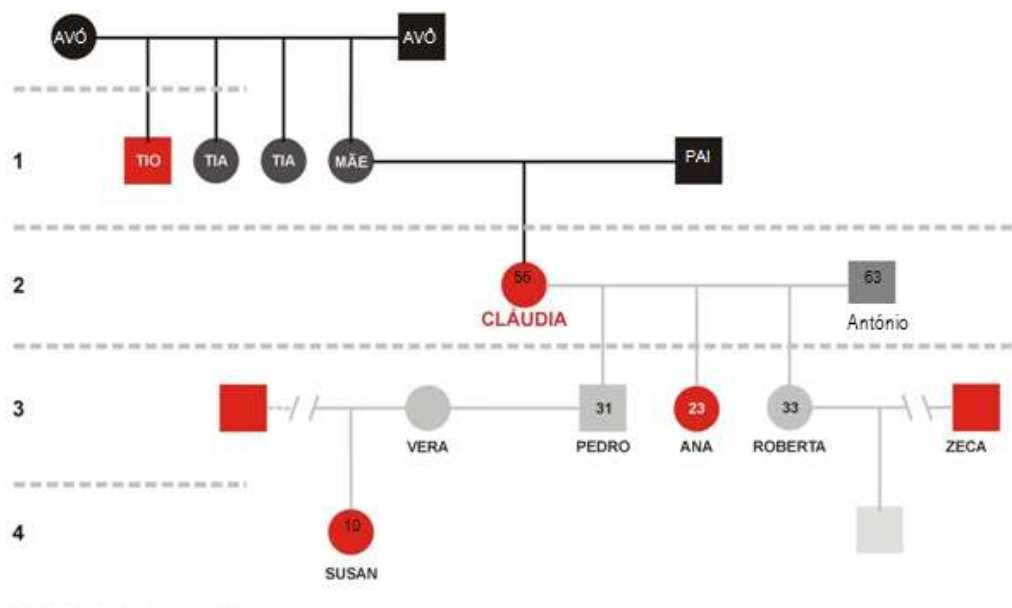


Figura 1: Heredograma referente à repetição geracional da violência sexual

Título: As marcas da repetição do abuso sexual em quatro gerações

fonte:

<http://www.febrap.org.br/publicacoes/arquivos/ABUSO%20SEXUAL%20%20INTRAFAMILIAR%20%20E%20%20TRANSMISS%3%83O%20%20PS%3%8DQUICA.doc.>

Essa ilustração gráfica nos traz em linhas gerais as marcas da violência sexual em quatro gerações:

- Cláudia, 56 anos, mãe de três filhos, abusada na infância pelo tio e pelo primo.
- Antonio, 63 anos, marido de Cláudia e pai complacente na situação de abuso da filha.
- Roberta, 33 anos, casou com um abusador e nada percebeu por sete anos.
- Ana, 23 anos, sofreu abuso do cunhado por dois anos.
- Pedro, 31 anos, filho de Cláudia, casado com Vera.
- Vera, 28 anos, casou-se pela primeira vez muito cedo, não criou a filha, e seu ex-marido ou o ex-sogro tenta abusar da sua filha Susan.
- Susan, 10 anos, faz xixi na cama e não quer mais ir à visita semanal na casa do pai.
- Zeca, 34 anos, ex-marido de Roberta, abusava da cunhada e assediava as amigas de Roberta (CASTANHO, 2010, p.6).

Esse trabalho de Castanho (2010) revela a existência da dimensão do segredo enquanto invariante que perpassa todas as gerações. Esse aspecto constitui fator relevante para nossa pesquisa, uma vez que o segredo (o não-dito) constitui a nosso ver um filão para a investigação metapsicológica, de caráter especulativo, acerca da função do segredo na manutenção da violência sexual entre as gerações.

Nesse sentido, nosso estudo se propõe investigar de que modo o não-dito pode contribuir para a manutenção do elo da cadeia geracional da violência sexual perpetrada contra mulheres, crianças e adolescentes. Em outras palavras, buscamos desenvolver um estudo preliminar, estritamente teórico, acerca de como o não-dito está envolvido na transmissão da vida psíquica de conteúdos relacionados a um possível trauma. Para tanto buscaremos articular o aspecto traumático da violência, a compreensão erótica da vida, e a dimensão do segredo a fim de discutir a perpetuação dos abusos sexuais ao longo das gerações.



Para tanto buscaremos nos respaldar na teoria social crítica de base psicanalítica. Particularmente tratamos de investigar de que modo a relação entre o segredo quanto ao abuso sexual (o não-dito) se vincula à transmissão da vida psíquica, nexos que pode nos ajudar a compreender alguns aspectos determinantes envolvidos na manutenção da violência sexual entre as gerações. Diante da complexidade própria ao tema, adotamos para a realização dessa investigação de caráter estritamente teórico uma incursão bibliográfica que contemplasse as áreas da psicanálise e da educação. Num primeiro momento, apoiado pela psicanálise investigou-se os aspectos envolvidos na transmissão da vida psíquica de conteúdos ligados ao tema da sexualidade. E, num segundo momento, baseando-nos também em esclarecimentos possibilitados pela psicanálise e pela Teoria Crítica, tal como desenvolvida por T. W. Adorno, sondamos como a educação pode orientar tanto suas práticas quanto as possíveis estratégias de prevenção e elaboração de traumas dessa ordem.

Para compreendermos a hereditariedade do fenômeno em questão acreditamos que não basta restringir nosso conhecimento à história dos pais vítimas de abuso sexual. É preciso olhar, sobretudo, para a história da mulher e de seus filhos, visto que em muitos momentos a construção dessas histórias se confunde com a repetição traumática por eles vivenciada. Entretanto esse estudo não se dedica à empiria destas histórias. Como antecipado, nos apoiaremos apenas em relatos históricos fornecidos pela literatura especializada para ilustrar a repetição geracional da violência sexual em seus aspectos supostamente traumáticos.

Nesses termos, a construção do entendimento acerca do trauma decorrente do abuso sexual é mais enriquecedora através de uma perspectiva multidisciplinar. Por essa razão o presente estudo privilegiará o diálogo das Ciências Sociais com a Psicanálise, e com a denominada “literatura de testemunho”, para pensarmos o aspecto da prevenção, da elaboração e do ato educativo enquanto produtores de ordem social; sobretudo, por meio da importante parcela de contribuição da figura do professor para o desenvolvimento saudável dos educandos.

Partimos do pressuposto psicanalítico de que não existe prevenção possível para as

neuroses (sejam elas de angústia, obsessivas ou histéricas), e, portanto, não haverá uma educação capaz de prevenir integralmente o seu aparecimento; e, por conseguinte evitar certa ordem de traumas. Segundo S. Freud, a elaboração traumática seja ela qual for, representaria possivelmente uma forma de pôr fim à compulsão à repetição própria às neuroses (ao menos as de angústia). Nossa hipótese é a de que uma educação voltada ao esclarecimento deve ser efetivada mesmo em meio às crises que se seguem aos eventos de extrema desumanização, tais como o Holocausto, Hiroshima, Vietnã, dentre outros; e, a prática do testemunho pode auxiliar no reestabelecimento do sujeito para a ordem social<sup>1</sup>, pois a capacidade de testemunhar envolve em si mesmo um processo de elaboração traumática tanto das violências decorrentes do abuso sexual, quanto de outras formas de violência, a saber: física, psicológica, institucional ou negligência.

Desse modo, compreender a tendência à repetição da situação traumática constitui o nosso principal objetivo. Nas palavras de Freud (1996):

Ficamos muito mais impressionados nos casos em que o sujeito parece ter uma experiência passiva, sobre o qual não possui influência, mas nos quais se defronta com uma repetição da mesma fatalidade. É o caso, por exemplo, da mulher que se casou sucessivamente com três maridos, cada um dos quais caiu doente logo depois e teve que ser cuidado por ela em seu leito de morte (Freud, 1996, p.33).

Diante da tendência à repetição no âmbito da vida, podemos supor a partir de Freud que nos casos de mulheres com histórico de abuso sexual isso ocorre porque elas buscam, de algum modo, na repetição, reverter (resolver) uma situação da qual não conseguiram se livrar, elaborando-

---

<sup>1</sup> Entendemos por “produção da ordem social” um meio possível para recompor mais adequadamente o sujeito para a vida em sociedade. A esse respeito ver Costa (1984).

a adequadamente. Portanto, a repetição (“o retorno do recaiado”) se apresenta como uma manifestação inconsciente por meio da qual se busca restaurar um estado de coisas anterior à experiência traumática. Isto é, buscar reconstruir o momento em que uma experiência chocante rompeu as defesas da consciência, indo instalar-se diretamente no inconsciente. A repetição, como nos adverte Freud, é engendrada pela pulsão de morte, tendência ainda mais primitiva, e, portanto, anterior ao princípio do prazer. A repetição no caso das mulheres violentadas representa a nosso ver um duplo movimento: a) refazer a proteção consciente rompida pelo choque traumático; b) possibilitar significações outras, ou seja, promover um possível desatamento de significados fixos relacionados ao evento traumático do abuso sexual, de modo a transformá-lo em uma “dor inteligível” e suportável conscientemente. Noutros termos, se poderia dizer a partir da psicanálise que o processo de elaboração pela consciência permitiria um desatar do significado traumático ancorado nos significantes que, de certo modo, estruturam a compulsão à repetição.

Daí resulta, porém, apenas uma possibilidade da transmissão geracional: aquela em que a situação se repete de forma inconsciente tende em vista a sua possível elaboração. Mas como explicar os casos em que as filhas dessas mães vitimizadas, e que não foram abusadas pelos pais, também elas não deixaram de repetir as experiências traumáticas vividas por suas mães? Nesse caso aventamos a hipótese segundo a qual a repetição geracional nos casos das mães vitimizadas que não tiveram suas filhas abusadas pelo pai, possa ocorrer pela transmissão de conteúdos psíquicos traumáticos por meio do não-dito. Em outras palavras, quando essas mães não verbalizam suas experiências traumáticas não elaboradas, ocorre outra forma de transmissão – instaura-se uma transmissão diretamente ao inconsciente (de significantes enigmáticos de sentido traumático), através dos processos de identificação e relações objetais envolvidos na formação do Eu da criança.

O não-dito perdura, acima de tudo, porque “as almas de nossos pais vibram ainda em nós pelas dores esquecidas, mais ou menos como o ferimento da mão que não tem mais” (MICHELET citado por ALTOUNIAN, 2007, p.38). Nesse caso, sustentamos que o não-dito funciona também como uma estratégia, operada pelo inconsciente dos pais, no sentido de “preservar” a vida psíquica

das futuras gerações.

O não-dito se consumaria numa espécie de transmissão; uma dialética na qual o trauma herdado já traria oculto a chave de sua potencial libertação: a elaboração sintética dos traumas herdados. Nesse sentido, no caso de pais vitimizados, também eles comunicariam inconscientemente o trauma, ainda não elaborado, aos filhos para que estes busquem romper de alguma forma a cadeia da repetição da violência sexual, isto é, busquem elaborar o trauma que perdura entre as gerações. No entanto, cabe ressaltar que de modo algum estamos defendendo que a elaboração do trauma do abuso sexual tornaria as futuras gerações totalmente isentas desse tipo de violência. Sustentamos apenas que a prática do testemunho pode contribuir para tornar viva a memória do trauma às futuras gerações, ampliando assim, a possibilidade da sua prevenção.

Tendo em vista que o nosso objeto se constitui pela transmissão psíquica, sobretudo nos casos de filhos não abusados, mas que, ainda assim, tendem a repetir o destino de suas progenitoras de modo a reestabelecer o nexos geracional da violência sexual, esse estudo visa aclarar os alguns meandros envolvidos no fazer-se herdeiro da violência sexual.

Iniciaremos por uma incursão na teoria psicanalítica. A partir dela buscaremos compreender não só a compulsão à repetição geracional da violência, mas principalmente, a transmissão de conteúdos psíquicos ligados a essa questão (Capítulo 1). Em seguida iremos investigar, de modo geral, como o tema da transmissão aparece nos textos de Freud (Capítulo 2).

No terceiro capítulo, investigaremos de que modo os processos de formação do eu podem sinalizar os processos envolvidos na transmissão da vida psíquica, particularmente, de conteúdos ligados ao trauma sexual.

No quarto capítulo, adentraremos nossa hipótese da repetição geracional da violência sexual contra mulheres, crianças e adolescentes especulando na direção da formação e manutenção de um superego-pouco adaptativo. Isto na medida em que clivado por meio de conteúdos psíquicos constituídos de significantes enigmáticos, enodados com sentido traumático.

Mantendo em tela a formação superegoica, investigaremos como, possivelmente, ocorrem

esses enodamentos de sentido e como eles estão envolvidos na compulsão à repetição (Capítulo 5).

Finalmente, na última parte desse trabalho, a partir da relação entre Psicanálise e Educação, refletiremos acerca dos pressupostos básicos da ação transferencial no ato educativo para pensarmos tanto a educação quanto a elaboração de traumas provenientes de abuso sexual. Em seguida, analisaremos como o ato testemunhal pode nos auxiliar enquanto ferramenta pedagógica tanto para a prevenção quanto para a elaboração desses traumas.

## PRIMEIRO CAPÍTULO

### A TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA ENTRE AS GERAÇÕES: UMA INCURSÃO NOS TEXTOS FREUDIANOS

Nessa primeira seção, investigaremos a partir de um conjunto de textos freudianos, como desponta a temática da transmissão da vida psíquica entre as gerações. Aqui, nosso intuito é constatar a existência desse fenômeno a partir do pensamento psicanalítico.

#### A TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS INCONSCIENTES

Rene Kaës (2001), tem assinalado em sua investigação semântica dos textos freudianos, pelo menos quatro variações que indicam o sentido da transmissão:

- die Übertragung, que, com outros termos forjados sobre essa base, qualifica o fato de transmitir (übertragen) ou a transmissibilidade (die Übertragbarkeit). O mesmo termo designa a transferência, no sentido psicanalítico estrito; mas também a translação, a tradução e, numa acepção mais restrita, a comunicação por contágio;
- die Vererbung, que serve para designar o que se transmite por hereditariedade ou por herança;
- die Erwerbung, que indica a aquisição como resultado da transmissão: é o que se expressa neste verso do Fausto de Goethe: “Was du ererbt von deinem Vätern has, Erwirb es, um es zu besitzen”, “aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”;
- die Erblichkeit, termo formado a partir do adjetivo erblich (hereditário,

transmissível por hereditariedade biológica ou por sucessão jurídica) e utilizado para designar a hereditariedade ou a herança (Kaës, 2001, p. 27-28).

Com Kaës (2001) constatamos que a noção de transmissão em Freud é marcada, acima de tudo, por sua acepção polissêmica. Portanto, reconhecemos, então, que além do sentido adquirido por *Übertragung* no campo psicanalítico, podemos destacar ainda outras formas de emprego dessa palavra para qualificar os processos envolvidos: “transmissão de pensamento de telepatia, de indução, os fenômenos de contágio e de imitação em funcionamento nas multidões, as modalidades de prescrição do tabu” (Kaës, 2001, p. 28).

Nesse ponto, contudo, Kaës (2001) situa-nos em relação ao fato de que a investigação sobre a transmissão psíquica deve partir do contexto do debate sobre a hereditariedade apresentada na reflexão freudiana. Desse modo, apresentaremos a seguir a trajetória desse tema na produção desse autor.

Freud em “Análise terminável e interminável” (1937), indaga se toda alteração do ego é adquirida durante as lutas defensivas dos primeiros anos de vida. E, logo em seguida responde que não se pode hesitar nessa resposta, pois não existe “razão para duvidar da existência e importância das características distintivas, originais e inatas do ego”. De acordo com o autor cada indivíduo faz uma seleção dos possíveis mecanismos de defesa e na maioria dos casos observados revelam que essas escolhas perduram durante a vida, isto é, uma vez realizada tal seleção, os indivíduos passam a demandar sempre os mesmos mecanismos nos processos de defesa. Para Freud isso aponta que cada ego está dotado:

[...] desde o início, de disposições e tendências individuais, embora seja verdade que não podemos especificar a sua natureza ou aquilo que as determina. Ademais, sabemos que não devemos exagerar a diferença existente entre os caracteres herdados e adquiridos, transformando-a numa antítese; o que foi adquirido pelos

nossos antepassados forma decerto uma parte importante do que herdamos. Quando falamos numa “herança arcaica” estamos geralmente pensando no id, e parecemos presumir que, no começo da vida do indivíduo, ainda não existe ego algum. Mas não desprezaremos o facto de que id e o ego são originalmente um só; tampouco implica qualquer sobrevalorização mística da hereditariedade; acharmos crível que, mesmo antes de o ego surgir, as linhas de desenvolvimento, tendências e reacções que posteriormente apresentará, já estão estabelecidas para ele. As peculiaridades psicológicas das famílias, raças e nações, inclusive na sua atitude para com a psicanálise, não permitem outra explicação. Na verdade é mais do que isso: a experiência analítica impôs a convicção de que mesmo conteúdos psíquicos específicos, tais como o simbolismo, não possuem outras fontes senão a transmissão hereditária; e pesquisas nos diversos campos da antropologia social tornam plausível supor que outros precipitados, igualmente especializados, deixados pelo primitivo desenvolvimento humano também estão presentes na herança arcaica (Freud, 1937, p.257).

Pode-se dizer, portanto, que herdamos mais do que dispositivos de defesa. Nesse ponto, situamo-nos diante da complexidade da transmissão psíquica geracional e a importância de dirigirmos nosso olhar para o âmbito da hereditariedade nos textos de Freud torna-se uma prerrogativa indubitável, tal qual já fora assinalado por Kaës (2001). Portanto, a fim de aclararmos os aspectos envolvidos na transmissão, passemos agora a evidenciar como esse conceito aparece nos textos ditos “antropológicos”, a saber: Totem e Tabu (1913-1914); O mal-estar na civilização (1929); O futuro de uma ilusão (1926); Moisés e o monoteísmo (1939).

Em “Totem e Tabu”, o autor abre o texto com um exemplo de transmissão simbólica :

O homem pré-histórico, nas várias etapas de seu desenvolvimento, nos é conhecido através dos monumentos e implementos inanimados que restaram dele, através das



informações sobre sua arte, religião e atitude para com a vida – que nos chegaram diretamente ou por meio de tradição transmitida pelas lendas, mitos e contos de fadas –, e através das relíquias de seu modo de pensar que sobrevivem em nossas maneiras e costumes (Freud, 1913-1914, p. 21).

Mas, pelo contrário, entre os australianos, o lugar das instituições que organizam a vida social que eles não têm é entregue ao sistema do “totemismo”. O totem, como nos mostra Freud, desempenha um papel de antepassado comum e constitui algo muito sério para seus membros. Todos os que descendem do mesmo totem são parentes consanguíneos e formam uma única família, mesmo os mais distantes em grau de parentesco são encarados como impedidos de matarem ou manterem relações sexuais. Portanto, o totem instaura a proibição/tabu do incesto e a do homossímio como forma de garantir a organização não só da sociedade, mas também de cada sujeito.

Em outra passagem, tendo como base os estudos de Wundt Freud (1906, p. 308), expõe o tabu como um código de leis não escrito e o mais antigo do homem. Constitui-se ainda fato amplamente aceito que o tabu antecede tanto a criação dos deuses quanto o surgimento de qualquer espécie de religião.

As proibições descritas pelo tabu são:

Os objetivos do tabu são numerosos: (i) os tabus diretos visam (a) à proteção de pessoas importantes – chefes, sacerdotes etc. – e coisas, contra o mal; (b) à salvaguarda dos fracos – mulheres, crianças e pessoas comuns em geral – do poderoso *mana* (influência mágica) de chefes e sacerdotes; (c) à precaução contra os perigos decorrentes do manuseio ou entrada em contato com cadáveres, ingestão de certos alimentos etc.; (d) à guarda dos principais atos da vida – nascimento, iniciação, casamento e funções sexuais etc. contra interferências; (e) à proteção dos seres humanos contra a cólera ou poder dos deuses e espíritos; (f) à proteção de

crianças em gestação e de crianças pequenas que mantêm uma ligação especialmente forte com um ou ambos os pais, das consequências de certas ações e mais especialmente da comunicação de qualidades que se supõem derivar de certos alimentos. (ii) Os tabus são impostos a fim de prevenir contra ladrões a propriedade de um indivíduo, seus campos, ferramentas etc. (Freud, 1913-1914, p. 38).

Esse conjunto de regras expressas pelo tabu para garantir certa proteção e organização no decorrer das gerações teve, posteriormente, as suas prescrições formalizadas em leis escritas. Freud nos explica essa passagem no mito da horda primeva, na qual os irmãos uniram-se para matarem o pai e terem acesso ao poder e às mulheres do clã. Contudo, na contramão desse ato, tivemos o surgimento do sentimento de culpa por meio da volta da afeição recalcada. Devemos nos atentar que Freud trabalha o tempo todo com a ideia de ambivalência (amor e ódio), seja quando se refere ao indivíduo ou quando faz menção às relações do grupo.

Do crime, assim, concluído, tornou-se preciso legislar para que tal história não voltasse a se repetir, pois, se entre os irmãos houvesse aspirações a ocupar o lugar deixado pelo pai, outros confrontos e mortes sucederiam. Assim, a psicanálise explica que os dois tabus – a proibição de matar o animal totêmico e a proibição de manter relações sexuais com parentes – visam evitar todos os motivos que levaram a morte do pai primevo. Por isso, Freud postula que todos os humanos seriam regidos por desejos sexuais e agressivos, e esses possuiriam enorme poder no sentido de unir e dividir os homens. Portanto, a criação de leis constituiu a forma de garantir, de algum modo, um meio de organização social e psíquica a um só tempo.

No entanto, outras proibições são apresentadas por Freud, mas paremos por aqui nesse inventariado, pois isso não interessa a nossos propósitos. Por hora, apenas sublinhamos que outras formas de proibição são decorrentes da própria heterogeneidade dos grupos, pois cada grupo possui um totem entre outras variações, ou seja, cada grupo possui suas próprias idiossincrasias. Retomando a questão da transmissão da vida psíquica, ao descrever o tabu, apresenta-nos o

“contato” como sendo também uma das formas possíveis de transmissão:

A fonte do tabu é atribuída a um poder mágico peculiar que é inerente a pessoas e espíritos e pode ser por eles transmitido por intermédio de objetos inanimados. ‘Pessoas ou coisas consideradas como tabu podem ser comparadas a objetos carregados de eletricidade; são a sede de um imenso poder transmissível por contato e que pode ser liberado com efeito destrutivo se os organismos que provocam sua descarga são fracos demais para resistir a ele; o resultado da violação de um tabu depende em parte da força da influência mágica inerente ao objeto ou pessoa tabu, em parte da força do *maná* antagônico do violador do tabu. Assim reis e chefes se acham possuídos de grande poder, e dirigir-se a eles diretamente significa morte para os seus súditos; mas um ministro ou outra pessoa de maior *maná* que o comum podem aproximar-se deles ilesos e, por sua vez, podem ser abordados por seus inferiores sem risco [...]. Do mesmo modo, os tabus indiretos dependem, quanto à sua força, do *maná* daquele que os impõe; se for um chefe ou um sacerdote, são mais poderosos que os impostos por uma pessoa comum [...]

(Freud, 1913-1914, p. 39).

E mais:

Por trás de todas essas proibições parece haver algo como uma teoria de que elas são necessárias porque certas pessoas e coisas estão carregadas de um poder perigoso que pode ser transferido através do contato com elas, quase como uma infecção. A *quantidade* desse atributo perigoso também desempenha seu papel. Algumas pessoas ou coisas o têm mais do que outras e o perigo é na realidade proporcional à diferença de potencial das cargas. O fato mais estranho parece ser que qualquer um que tenha transgredido uma dessas proibições adquire, ele mesmo, a característica de ser proibido – como se toda a carga perigosa tivesse sido

transferida para ele. Esse poder está ligado a todos os indivíduos *especiais*, como reis, sacerdotes, ou recém-nascidos, a todos os estados *excepcionais*, como os estados físicos da menstruação, puberdade ou nascimento, e a todas as coisas *misteriosas*, como a doença e a morte o que está associado a elas através do seu poder de infecção ou contágio (Freud, 1913-1914, p.40).

A transmissão aparece aqui de forma análoga ao processo virulento de infecção ao qual Freud nos informa ser uma das formas presentes na maioria dos povos primitivos. Essas infecções se dão em muitos casos como decorrência do contato com os mortos ou no contato com os doentes.

Mais a frente, outra forma de transmissão é relacionada ao mecanismo violento da imposição. Para o autor, as proibições relacionadas ao tabu foram na antiguidade arcaica, em certa época, externamente fixadas pela geração anterior à geração subsequente. A persistência no tempo de geração para geração, talvez esteja relacionado com a tradição transmitida por meio da autoridade parental e social. Contudo, possivelmente, as gerações posteriores só se tornaram organizadas e perduraram no tempo quando se tornaram “organizadas” como um dom psíquico herdado” (Freud, 1913-1914, p. 48).

Existe ainda, segundo o autor a transmissão via identificação com o totem. Essa via se efetiva em ações e palavras nas ocasiões cerimoniais (nascimento, da iniciação e do enterro), momentos antes em que os integrantes do clã se disfarçam como o totem e imitam o seu comportamento em danças e outras manifestações corporais.

Além dessas manifestações, encontramos em *Totem e Tabu* a apresentação da teoria psicológica da origem do totemismo apresentada por G. A. Wilken (1884). Freud diz que “ela vincula o totemismo à crença na transmigração das almas” (Freud, 1913-1914, p. 78).

Em todas estas possíveis explicações sobre a transmissão da vida psíquica, Freud faz uma ressalva acerca dos posicionamentos ele adotou como base comum:

a existência de uma mente coletiva, em que ocorrem processos mentais exatamente como acontece na mente de um indivíduo [...] Supus que um processo emocional, tal como se poderia ter desenvolvido em gerações de filhos que foram maltratados pelos pais, estendeu-se a gerações novas livres de tal tratamento, pela própria razão de o pai ter sido eliminado. Devo admitir que estas são dificuldades graves e qualquer explicação que pudesse evitar pressuposições dessa espécie seria preferível (Freud, 1913-1914, p. 159).

Como podemos observar, o autor refere-se à transmissão através das gerações. Contudo, não antecipemos nossas conclusões sem antes verificarmos como esse conceito aparece no conjunto da obra freudiana.

Seguindo na trilha dos textos “antropológicos”, de Freud, passaremos agora ao *Mal-Estar na Civilização* (Freud, 1929), pois eles podem nos fornecer evidências suplementares a respeito da transmissão da vida psíquica.

Na penúltima parte desse texto o autor mostra a identificação como sendo também uma forma de transmissão da autoridade entre as gerações:

Através da identificação, incorpora a si a autoridade inatacável. Esta transforma-se então em seu superego, entrando na posse de toda a agressividade que a criança gostaria de exercer contra ele. O ego da criança tem de contentar-se com o papel infeliz da autoridade – o pai – que foi assim degradada. Aqui, como tão frequentemente acontece, a situação [real] é invertida: ‘Se eu fosse o pai e você fosse a criança, eu o trataria muito mal’. O relacionamento entre o superego e o ego constitui um retorno, deformado por um desejo, dos relacionamentos reais existentes entre o ego, ainda individualizado, e um objeto externo. Isso também é típico. A diferença essencial, porém, é que a severidade original do superego não representa – ou não representa tanto – a severidade que dele [do objeto] se

experimentou ou que se lhe atribui. Representa, antes, nossa própria agressividade para com ele. Se isso é correto, podemos verdadeiramente afirmar que, de início, a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo subsequentemente reforçada por novas repressões do mesmo tipo (Freud, 1929, p. 132-133).

Conforme podemos notar, Freud afirma que a inclinação à agressividade contra o pai se repetiu nas gerações seguintes, já que o sentimento de culpa também persistiu; visto que foi “cada vez mais fortalecido por cada parcela de agressividade que era reprimida e transferida para o superego” (Freud, 1929, p.135).

Em *Moisés e o Monoteísmo* (1939), o autor dá continuidade aos estudos acerca da organização humana, iniciados já em “Totem e Tabu”. Nos três ensaios de 1939, Freud deixa indicado o que seria a dimensão da transmissão psíquica negativa. É bom sublinharmos que essa via de transmissão constitui o eixo central de nosso trabalho.

O trabalho *Totem e Tabu* nós mostra que quando Freud escreveu ensaio, ele já acreditava que os fenômenos religiosos só poderiam “ser compreendidos segundo o padrão dos sintomas neuróticos individuais que nos são familiares – como o retorno de acontecimentos importantes, há muito tempo esquecidos, na história primeva da família humana [...]” (Freud, 1939, p. 72).

Tendo isso em vista, podemos agora prosseguir com o texto “*Moisés e o Monoteísmo* (1939), para observarmos como se deu a resistência da tradição oral contra o apagamento realizado pelos homens que detinham o poder da tradição escrita. Para compreendermos esse confronto, devemos, pois, levar em conta que:

O povo oriundo do Egito trouxera consigo a escrita e o desejo de escrever história; mas longo tempo deveria passar-se antes que a escrita histórica compreendesse que estava comprometida com uma veracidade inabalável. Inicialmente, ela não tinha

escrúpulos em modelar suas narrativas segundo as necessidades e os propósitos do momento, como se ainda não tivesse reconhecido o conceito de falsificação. Em resultado dessas circunstâncias, pôde desenvolver-se uma discrepância entre o registro escrito e a transmissão oral do mesmo material — a *tradição*. O que fora omitido ou alterado no registro escrito poderia muito bem ter sido preservado intacto na tradição. Esta constituía não só um suplemento, mas, ao mesmo tempo, uma contradição do escrito histórico. Estava menos sujeita à influência de intuítos deformantes e talvez, em certos pontos, inteiramente isenta deles; poderia, portanto, ser mais verídica do que o relato registrado por escrito (Freud, 1939, p.82-83).

No entanto, a transmissão oral, sendo menos definida que o registro escrito por estar exposta a toda sorte de alterações quando transmitida de uma geração para outra, se tornava menos eficaz no sentido de garantir a manutenção da tradição. Esse modo de tradição, por certo, poderia deformar-se e ter um destino incerto. O mais provável seria que ela se deformasse e desaparecesse diante do relato escrito, mesmo quando esse fosse operado de forma inescrupulosa. Porém, não é o que aconteceu, pois em vez da oralidade ter se tornado mais fraca com o transcorrer das gerações, se tornou cada vez mais poderosa e impôs a:

(...) sua entrada nas revisões posteriores dos relatos oficiais e, finalmente, se mostraram suficientemente fortes para exercer influência decisiva nos pensamentos e ações do povo. No momento, é verdade, os determinantes que tornaram possível esse resultado estão fora de nosso conhecimento (Freud, 1939, p.83-84).

Os determinantes envolvidos na transmissão psíquica ainda que obscuros nos incitam cada vez mais a sua busca, pois eles talvez sejam o meio pelo qual poderemos tornar inteligível a imortalidade de certas construções psíquicas imaginadas. Vale à pena destacarmos esta passagem na

qual Freud nos mostra como aquilo que foi negado ou obscurecido na transmissão insiste em sua inscrição nas gerações futuras:

As epopéias nacionais de outros povos — alemães, indianos, finlandeses — também vieram à luz. É tarefa dos historiadores da literatura investigar se podemos presumir em relação à sua origem os mesmos determinantes que os dos gregos. Uma tal investigação renderia, acredito, um resultado positivo. Aqui está o determinante que identificamos: um fragmento de pré-história que, imediatamente depois, estaria sujeito a parecer rico em conteúdo, importante, esplêndido, e sempre, talvez, heróico, mas que jaz tão atrás, em tempos tão remotos, que apenas uma tradição obscura e incompleta informa as gerações posteriores sobre ele (Freud, 1939, p. 85).

A repetição desses conteúdos que informam as gerações posteriores, isto é, sua insistência, é o que buscaremos entender através da compulsão à repetição. Contudo, nosso objetivo aqui é apresentar como o conceito de transmissão aparece no conjunto da obra do pai da psicanálise. Torna-se oportuno esclarecermos e refinarmos nossos propósitos nessa seção, pois estamos, sobretudo, interessados na transmissão psíquica negativa, ou seja, transmissões relacionadas ao trauma.

Para compreendermos essa questão, voltemos a observar como certos mecanismos próprios às neuroses podem nos ajudar a esclarecer outros aspectos da transmissão da vida psíquica:

Não pode ser psicologicamente indiferente que o período de amnésia infantil coincida com esse período primitivo da sexualidade. Pode ser que esse estado de coisas forneça o verdadeiro determinante para a possibilidade da neurose, que é, em certo sentido, uma prerrogativa humana e, desse ponto de vista, aparece como um vestígio — um ‘survival’ — de tempos primevos, tal como certas partes de



nossa anatomia corporal (Freud, 1939, p. 90).

O autor constata, assim, na sobrevivência psíquica de aspectos relacionados aos tempos primevos um ponto ambivalente da transmissão psíquica, por ser tanto positivo quanto negativo, mas daremos aqui destaque apenas ao segundo, pois está diretamente relacionado com o nosso enfoque. Assim, Freud declara que em relação aos fenômenos neuróticos:

[...] Os efeitos dos traumas são de dois tipos, positivos e negativos. Os primeiros são tentativas de pôr o trauma em funcionamento mais uma vez, isto é, recordar a experiência esquecida ou, melhor ainda, torná-la real, experimentar uma repetição dela de novo, ou, mesmo que ela seja apenas um relacionamento emocional primitivo, revivê-la num relacionamento análogo com outra pessoa. Resumimos esses esforços sob o nome de ‘fixações’ no trauma e como uma ‘compulsão a repetir’. Eles podem ser percebidos no que passa por ser um ego normal e, como tendências permanentes nele, podem emprestar-lhe traços caracterológicos inalteráveis, embora, ou melhor, precisamente por causa disso, sua verdadeira base e origem históricas estejam esquecidas. Assim, um homem que passou a infância numa ligação excessiva e atualmente esquecida com a mãe pode passar toda a vida procurando uma esposa de quem possa conseguir ser nutrido e apoiado. Uma menina que foi tornada objeto de uma sedução sexual na infância pode orientar sua vida sexual posterior de maneira a constantemente provocar ataques semelhantes. Pode-se facilmente adivinhar que, a partir de tais descobertas sobre o problema da neurose, podemos penetrar numa compreensão da formação do caráter em geral (Freud, 1939, p. 90).

Contudo, em posição diametralmente oposta às tendências expressamente positivas, existem também as reações negativas na qual estas por sua vez seguem um objetivo contrário. Pois

nesse ponto, como constata o autor, ocorre reações defensivas de impedimento/bloqueio: o não recordar ou o repetir de traumas já vividos. Para o autor, esse mecanismo de evitação pode ainda se intensificar em “inibições” e “fobias”. Podemos dizer, assim, que essas reações negativas também efetuam contribuições poderosas na formação do caráter.

A partir disso, Freud pontua:

que o surgimento da idéia da evolução não mais deixa lugar para dúvidas de que a raça humana possui uma pré-história, e visto que esta é desconhecida — isto é, esquecida —, uma conclusão desse tipo carrega quase o peso de um postulado. Quando aprendemos que, em ambos os casos, os traumas operantes e esquecidos se referem à vida na família humana, podemos acolher isso como um prêmio altamente bem-vindo e imprevisto, que não foi invocado por nossos estudos até esse ponto (Freud, 1939, p. 95).

Portanto:

Se nossa descrição da história primeva é aceita como, em geral, digna de crédito, dois tipos de elementos serão identificados nas doutrinas e rituais religiosos: por um lado, fixações na história antiga da família e sobrevivências dela, e, por outro, revivescências do passado e retornos, após longos intervalos, daquilo que fora esquecido [...] (Freud, 1939, p. 99).

No contexto, justamente, de sua exposição, reiterada muitas vezes através do mito da horda primeva, podemos confirmar que a transmissão da culpa está diretamente relacionada com a mitologia do pecado original, isto é, como forma de punir aqueles que mataram o pai primevo. Mais uma vez recorreremos a uma passagem para confirmar essa idéia:

[...] Parece como se um crescente sentimento de culpa se tivesse apoderado do povo judeu, ou, talvez, de todo o mundo civilizado da época, como um precursor de retorno do material reprimido, até que, por fim, um desses judeus encontrou, ao justificar um agitador político religioso, ocasião para desligar do judaísmo uma nova religião — a cristã. Paulo, um judeu romano de Tarso, apoderou-se desse sentimento de culpa e o fez remontar corretamente à sua fonte original. Chamou essa fonte de ‘pecado original’; fora um crime contra Deus, e só podia ser expiado pela morte. Com o pecado original, a morte apareceu no mundo. Na verdade, esse crime merecedor de morte fora o assassinato do pai primevo posteriormente deificado. Mas o assassinato não era recordado; ao invés, havia uma fantasia de sua expiação, e, por essa razão, essa fantasia podia ser saudada como uma mensagem de redenção (*evangelium*). Um filho de Deus se permitira ser morto sem culpa e assim tomara sobre si próprio a culpa de todos os homens. Tinha de ser um filho, visto que fora o assassinato de um pai [...] (Freud, 1939, 100-101).

Para Freud esses fatos históricos confirmavam, por assim dizer, a transmissão da culpa. Dessa forma, pode-se afirmar que a culpa se transmitiu ao redentor, visto que não seria lógico “alguém sem culpa do ato do assassinato tomar sobre si a culpa dos assassinos, permitindo-se ser morto? Na realidade histórica, não havia tal contradição” (Freud, 1939, p. 101).

Tais considerações foram importantes para que Freud manifestasse a dificuldade sobre essa transferência para a psicologia de grupos por esta colocar outro problema que segundo ele é de natureza fundamental, isto é, como a tradição operante na vida de um povo se apresenta.

Ao retomar os exemplos históricos, Freud argumenta que:

Segundo Sellin, a tradição do assassinato de Moisés esteve sempre na posse dos círculos sacerdotais, até que acabou por encontrar expressão por escrito, o que, e

somente isso, permitiu a Sellin descobri-las. Mas ela só pode ter sido conhecida de algumas pessoas; não constituía propriedade pública. E isso é suficiente para explicar seu efeito? É possível atribuir a um conhecimento como esse, detido por poucas pessoas, o poder de produzir uma emoção tão duradoura nas massas, ao chegar ao seu conhecimento? Parece antes que, também nas massas ignorantes, deve ter havido algo que era, de certa maneira, aparentado ao conhecimento dos poucos, e que foi encontrar esse conhecimento a meio caminho quando ele foi enunciado (Freud, 1939, p. 108).

A dificuldade de precisarmos como a transmissão operante por meio da tradição do grupo opera é ainda mais difícil como mostra o autor. Pois quando nos voltamos de forma análoga aos tempos primevos é também certo que, no transcorrer de milhares de anos, foi esquecido tanto à existência de um pai primevo, quanto qualquer tradição oral disso, como no caso de Moisés. É por isso mesmo que o autor pergunta: “Em que sentido, então, uma tradição se torna importante? Sob que forma pode ter estado presente?” (Freud, 1939, p. 108).

Para em seguida responder:

Em minha opinião, existe, a esse respeito, uma conformidade quase completa entre o indivíduo e o grupo: também no grupo uma impressão do passado é retida em traços mnêmicos inconscientes. No caso do indivíduo, acreditamos que podemos ver claramente. O traço mnêmico de sua experiência primitiva foi nele preservado, mas numa condição psicológica especial. Pode-se dizer que o indivíduo sempre o conheceu, tal como se conhece a respeito do reprimido. Aqui formamos ideias, que podem ser confirmadas sem dificuldades através da análise, de como algo pode ser esquecido e depois reaparecer, após algum tempo. O que é esquecido não se extingue, mas é apenas ‘reprimido’; seus traços mnêmicos estão presentes em todo seu frescor, mas isolados por ‘anticatexias.’ Eles não podem entrar em

comunicação com outros processos intelectuais; são inconscientes — inacessíveis à consciência. Pode ser também que certas partes do reprimido, havendo escapado ao processo [de repressão], permaneçam acessíveis à lembrança e ocasionalmente emergem na consciência, mas, mesmo assim, se encontrem isoladas, como corpos estranhos sem conexão com o restante. Pode ser assim, mas não precisa sê-lo; a repressão também pode ser completa e é com essa alternativa que lidaremos no que se segue (Freud, 1939, p. 108-109).

Nesse contexto, podemos destacar que os aspectos negativos não se apagam, pelo contrário, permanecem em estado de latência. Freud também destaca que tudo aquilo que se constitui como reprimido estaria sempre em movimento em direção à consciência. Esse percurso ascendente tornar-se-ia completo em seus objetivos em três circunstâncias:

(1) se a força da anticatexia é diminuída por processos patológicos que tomam conta da outra parte [da mente] que chamamos de ego, ou por uma distribuição diferente das energias catexiais nesse ego, como acontece normalmente no estado de sono; (2) se os elementos instintuais que se ligam ao reprimido recebem um reforço especial (do qual o melhor exemplo são os processos que ocorrem durante a puberdade); e (3) se, em qualquer ocasião na experiência recente, ocorrem impressões ou vivências que se assemelham tão estreitamente ao reprimido, que são capazes de despertá-lo. No último caso, a experiência recente é reforçada pela energia latente do reprimido e este entra em funcionamento por trás da experiência recente e com a ajuda dela (Freud, 1939, p. 109).

No entanto, em nenhuma dessas alternativas, descritas por Freud, o reprimido ingressa no consciente de forma suave, pois tem de se defrontar com deformações decorrentes de anticatexias,

isto é, “da influência modificadora da experiência recente, ou de ambas”.

A partir dessas observações, o autor acrescenta que aquilo que retorna pode estar ligado tanto as experiências vividas pelo indivíduo como estar relacionadas a uma herança filogenética, ou seja, com a herança arcaica da espécie. No entanto, nossa análise não se refere nem à experiência vivida (concreta de abuso sexual) e nem à herança da espécie (filogênese). E sim à herança direta do trauma do abuso sexual dos pais, isto é, aquela na qual criança e/ou adolescente tornou-se herdeiro da violência sexual sem ter sofrido de fato o abuso sexual. Nossa investigação parte, assim, desse ponto cego da transmissão.

Diante disso, perguntamo-nos em que consiste essa herança, o que contém e como podemos compreendê-la? Para pensarmos essas questões sobre a transmissão, retomamos as construções filogenéticas sobre a transmissão da vida psíquica entre as gerações. Freud questionava sobre o retorno de coisas relacionadas às experiências vividas ou relacionadas a uma herança filogenética. Sobre tais questões, ele expressou que:

A resposta imediata e mais certa é que ela consiste em certas disposições [inatas], características de todos os organismos vivos: isto é, na capacidade e tendência de ingressar em linhas específicas de desenvolvimento e de reagir, de maneira específica, a certas excitações, impressões e estímulos. Visto a experiência demonstrar que, a esse respeito, existem distinções entre os indivíduos da espécie humana, a herança arcaica deve incluir essas distinções; elas representam o que identificamos como sendo o fator *constitucional* no indivíduo. Ora, desde que todos os seres humanos, em todos os acontecimentos de seus primeiros dias, têm aproximadamente as mesmas experiências, eles reagem a elas, também, de maneira semelhante. Pôde, portanto, surgir uma dúvida sobre se não deveríamos incluir essas reações, juntamente com suas distinções individuais, na herança arcaica. Essa dúvida deve ser posta de lado: nosso conhecimento da herança arcaica não é ampliado pelo fato dessa semelhança. Não obstante, a pesquisa analítica trouxe-nos

alguns resultados que nos dão motivo para reflexão. Temos, em primeiro lugar, a universalidade do simbolismo na linguagem. A representação simbólica de determinado objeto por outro — a mesma coisa aplica-se a ações — é familiar a todos os nossos filhos e lhes vem, por assim dizer, como coisa natural. Não podemos demonstrar, em relação a eles, como a aprenderam, e temos de admitir que, em muitos casos, aprendê-la é impossível (Freud, 1939, p. 112-113).

Portanto, como veremos a seguir a universalidade do simbolismo na linguagem, constitui um dos aspectos relevantes na transmissão psíquica geracional. Essa característica universalizante, acrescenta o autor, “despreza toda e qualquer diferença de linguagem; investigações provavelmente demonstrariam que ele é ubíquo – o mesmo para todos os povos” (Freud, 1939, p. 113).

Temos aqui um exemplo que nos ajudará a entender melhor esse fenômeno da transmissão advindo do trabalho analítico do autor. Assim, voltemos mais uma vez a um recorte do texto *Moisés e o Monoteísmo* (1939):

[...] Quando estudamos as reações a traumas precoces, ficamos amiúde bastante surpresos por descobrir que elas não se limitam estritamente ao que o próprio indivíduo experimentou, mas dele divergem de uma maneira que se ajusta muito melhor ao modelo de um evento filogenético, e, em geral, só podem ser explicadas por tal influência. O comportamento de crianças neuróticas para com os pais nos complexos de Édipo e de castração abunda em tais reações, que parecem injustificadas no caso individual e só se tornam inteligíveis filogeneticamente — por sua vinculação com a experiência de gerações anteriores [...] Seu valor probatório parece-me suficientemente forte para que me aventure a dar um passo à frente e postule a assertiva de que a herança arcaica dos seres humanos abrange não apenas disposições, mas também um tema geral: traços de memória da experiência de gerações anteriores. Dessa maneira, tanto a extensão quanto a importância da

herança arcaica seriam significativamente ampliadas (Freud, 1939, p. 113).

Dessas reflexões, o autor admite também que ele mesmo se comportou por muito tempo como se a herança de traços de memória da experiência de nossos antepassados fossem fatos independentes tanto da comunicação direta quanto da educação operadora de exemplo. Contudo, provavelmente somente nesse texto ele vai declarar mediante a confirmação de suas suspeitas pelo trabalho de análise que: “quando falei da sobrevivência de uma tradição entre um povo ou da formação do caráter de um povo, tinha principalmente em mente uma tradição herdada desse tipo, e não uma tradição transmitida pela comunicação” (Freud, 1939, p. 113). Portanto, frisemos apenas que o autor está convencido de que a base filogenética constitui a confirmação da transmissão psíquica entre gerações.

De momento, como já se observou “temos de finalmente decidir-nos por adotar a hipótese de que os precipitados psíquicos do período primevo se tornaram propriedade herdada, a qual, em cada nova geração, não exigia aquisição, mas apenas um redespertar” (Freud, 1939, p. 146).

Passemos agora a analisar estas questões nas passagens de *O futuro de uma Ilusão* (1927). Nesse artigo o autor destaca que a primeira infância (0-4 anos), já constitui momento no qual se operam as vias da transmissão, pois “o homem se acha aparelhado com as mais variadas disposições instintuais, cujo curso definitivo é determinado pelas experiências da primeira infância (Freud, 1927, p. 18).

Nessa etapa da primeira infância, é fundamental:

[...] dizer que a civilização fornece ao indivíduo essas ideias, porque ele já as encontra lá; são-lhe apresentadas já prontas, e ele não seria capaz de descobri-las por si mesmo. Aquilo em que ele está ingressando constitui a herança de muitas gerações, e ele a assume tal como faz com a tabuada de multiplicar, a geometria, e outras coisas semelhantes (Freud, 1926, p. 30).



Agimos desse modo em aceitação, sobretudo, em relação às religiões. De acordo com Freud “isso já foi sentido em todas as épocas, e, indubitavelmente, também pelos ancestrais que nos transmitiram esse legado” (Freud, 1927, p. 36). Mas, ainda que por vezes muitos deles manifestassem cada um a seu modo seus questionamentos, o momento histórico não permitia que esses se atrevessem a exteriorizá-los, ou seja, cabia apenas a aceitação em decorrência da força emanada da tradição.

Feita essa exposição acerca do conceito de transmissão nos textos de Freud considerados antropológicos segundo Kaës (2001), passaremos agora a outros textos relativos à transmissão da vida psíquica estudadas por Kaës (2001) e Mazzarella (2006), pois esses autores representam para nós importantes marcos nos estudos relacionados aquilo que chamamos de geracionais.

Em *Introdução ao Narcisismo* (1914), Freud nos apresenta de que modo o narcisismo dos pais vincula-se aos processos de transmissão da vida psíquica. A relação dos pais com seus filhos no processo de transmissão constitui a chave para entendermos a própria transmissão. Ao longo de nossa discussão buscaremos expor não só o mecanismo envolvido, lugar da projeção, mas também o que de fato se transmite às futuras gerações. Freud nos esclarece sobre uma das atitudes mais comuns entre pais e filhos:

[...] Quando vemos a atitude terna de muitos pais para com seus filhos, temos de reconhecê-la como revivescência e reprodução do seu próprio narcisismo há muito abandonado. Como todos sabem, a nítida marca da superestimação, que já na escolha de objeto apreciamos como estigma narcísico, domina essa relação afetiva. Os pais são levados a atribuir à criança todas as perfeições — que um observador neutro nelas não encontraria — e a ocultar e esquecer todos os defeitos, algo que se relaciona, aliás, com a negação da sexualidade infantil (Freud, 1914, p. 25).

Assim, pode caber ao herdeiro realizar os sonhos não realizados de seus pais, tornar-se o

herói que seu pai não foi, casar-se com ou príncipe ou princesa para deleite tardio de sua mãe. Não obstante, podemos dizer de acordo com o autor que a parte mais importante do processo narcísico, a imortalidade do Eu, tão flagelado pela dureza da realidade, só pode obter segurança quando refugiado na criança. Portanto, “o amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetal revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora” (Freud, 1914, p. 25-26).

Consideramos essa passagem uma das mais eloquentes, pois ela sinaliza um modo também possível de transmissão da vida psíquica, do narcisismo dos pais em sua relação para com o filho. Assumindo este fato como evidencia parcial daquilo que se transmite, passaremos a mais alguns textos freudianos com o intuito de encontrarmos outras evidências suplementares sobre a transmissão da vida psíquica.

Em *Além do Princípio do Prazer* (1920), o autor dá destaque à posição intermediária da linguagem, pois “de intermediários em intermediários constituem-se os significantes, suas remissões, suas citações e suas correspondências (Kaës, 2001, p. 64). Tanto o processo de transmissão quanto o processo de internalização podem ser ilustrados a partir de uma brincadeira inventada por um menininho de um ano e meio. Freud relata que conviveu certo tempo com essa família e pôde ver que não se tratava de um precoce desenvolvimento intelectual. A única coisa de estranho que ele apresentava era o hábito de arremessar objetos para longe. Em outra oportunidade, o autor descreve um brinquedo constituído por um carretel amarrado um cordão:

O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó’. Puxava então o carretel para

fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘*da*’ (‘*ali*’). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (Freud, 1920, p. 25-26).

Esse carretel “adquire para a criança um valor desviado, simbólico, ele funciona como um objeto-pensamento intermediário” (Kaës, 2001, p. 64). Esse objeto é manipulado tanto para representar a ausência e a presença da mãe quanto para representar a si mesmo e a relação com ela. Em outras palavras, o arremessar e fazer aparecer demonstra a internalização de mecanismos psíquicos que permitem à criança diferenciar o que está dentro (pensamento, imagem acústica do objeto) e o que está fora (o objeto propriamente dito, que no caso é o carretel).

Além desses aspectos da linguagem, do qual já apontamos em outros textos em sua correlação com os processos de transmissão geracional, existe nessa obra outra dimensão sob o signo da categoria de “intermediário”. Para explicá-la Freud lança mão da sua teoria da vesícula viva e do pára-excitações. A partir do modelo explicativo do aparelho psíquico, a teoria descreve o que podemos chamar de um escudo contra os estímulos provenientes do mundo externo. Com isso, Freud introduz sua concepção psíquica sobre o trauma:

Descrevemos como ‘traumáticas’ quaisquer excitações provindas de fora que sejam suficientemente poderosas para atravessar o escudo protetor. Parece-me que o conceito de trauma implica necessariamente uma conexão desse tipo com uma ruptura numa barreira sob outros aspectos eficazes contra os estímulos. Um acontecimento como um trauma externo está destinado a provocar um distúrbio em grande escala no funcionamento da energia do organismo e a colocar em movimento todas as medidas defensivas possíveis. Ao mesmo tempo, o princípio de prazer é momentaneamente posto fora de ação. Não há mais possibilidade de impedir que o aparelho mental seja inundado com grandes quantidades de estímulos; em vez disso, outro problema surge, o problema de dominar as

quantidades de estímulo que irromperam, e de vinculá-las no sentido psíquico, a fim de que delas se possa então desvencilhar (Freud, 1920, p. 40).

Uma das possíveis formas para dominar as quantidades de estímulos que irromperam requer um esforço de verbalização sobre o ocorrido para que isso não se transforme em um não-dito. Poderíamos conjecturar que: para que não se transforme em algo oculto às gerações futuras. Mais à frente, na parte final desse trabalho, nos ocuparemos da importância do ato de testemunho como uma das formas possíveis de elaboração do trauma.

Feita essa breve exposição da teoria freudiana do trauma, passaremos aos elementos extraídos do texto “O Ego e o Id” (1923). Nesse trabalho, Freud retoma alguns aspectos já tratados em “Além do princípio de Prazer” (1920), mas desta vez com o objetivo de aprofundá-los.

Nesse artigo, Freud irá nos mostrar como o Ego na qualidade de mediador se esforça para dar conta de exigências contrárias, isto é, como esse se esforça em servir a três senhores, ao mesmo tempo em que “é ameaçado por três perigos: o mundo externo, a libido do id e a severidade do superego [...] (Freud, 1923, p. 68).

Na explicação da identificação com o pai, temos:

[...] os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros. Isso nos conduz de volta à origem do ideal do ego; por trás dele jaz oculta a primeira e mais importante identificação de um indivíduo, a sua identificação com o pai em sua própria pré-história pessoal. Isso aparentemente não é, em primeira instância, a consequência ou resultado de uma catexia do objeto; trata-se de uma identificação direta e imediata, e se efetua mais primitivamente do que qualquer catexia do objeto. Mas as escolhas objetais pertencentes ao primeiro período sexual e relacionadas ao pai e à mãe parecem normalmente encontrar seu desfecho numa identificação desse tipo, que assim reforçaria a primária (Freud, 1923, p. 43-44).

No entanto, talvez essa explicação não sirva para a “periferia do capital”, com grande porcentagem de mães solteiras. Pensamos que tal identificação deve ser pensada não diretamente relacionada ao pai, mas sim à figura paterna, ou seja, àquele que assume a função paterna e aqui não importa o gênero, pois estamos falando de *função* paterna e não mais de *figura*.

Para melhor entendermos essa passagem, acompanhemos mais de perto a explicação simplificada por Freud (1923) nesse mesmo texto, quando ele defende que no caso do menino, esse em idade muito precoce desenvolve uma catexia objetal pela sua mãe; originalmente direcionada ao seio materno, ao mesmo tempo em que isso ocorre, o filho identificar-se-ia com o pai. Essa identificação ainda não conflituosa perdura até o momento que os desejos sexuais da criança em relação à mãe se tornam intensos, momento em que o pai (ou aquilo que intercepta o desejo erótico da criança) passaria a ser percebido como rival; desse cenário origina-se o complexo de Édipo. Agora sua identificação com o “pai” assume uma conotação hostil e surge o desejo de livrar-se dele a fim de assumir seu posto junto à mãe. A sequência desse momento passa a denotar uma evidente ambivalência de sentimentos em relação ao “pai” e uma relação objetal de tipo unicamente afetivo com a mãe. Isso constituirá o conteúdo positivo simples no complexo de Édipo para o menino.

Porém, com a demolição desse complexo, a catexia objetal da mãe, por parte do filho, deve ser abandonada. Em seu lugar, surge o retorno da identificação com pai, e a relação afetiva com a mãe é mantida apenas em certa medida. Quando do desfecho edipiano, o autor pontua que se ocorrer o contrário (no caso do menino), teremos a consolidação de um caráter feminino e não um caráter masculino. De maneira análoga, isso ocorre também com a menina, ou seja, “o desfecho da atitude edipiana numa menininha pode ser uma intensificação de sua identificação com a mãe (ou a instalação de tal identificação pela primeira vez) – resultado que fixará o caráter feminino da criança” (Freud, 1923, p. 45); ou masculino, caso em que a identificação com o pai é reinvestido como catexia objetal. Ao final do processo, teremos formado em cada um, seja na menina ou no menino, o seu ideal de ego.

Essa herança realizada por meio do complexo de Édipo conduz à formação tanto do ego quanto do superego:

[...] “Muito certo”, podemos dizer, “e aqui temos essa natureza mais alta, neste ideal do ego ou superego, o representante de nossas relações com nossos pais. Quando éramos criancinhas, conhecemos essas naturezas mais elevadas, admiramo-las e tememo-las, e, posteriormente, colocamo-las em nós mesmos” (Freud, 1923, p. 48).

Também para Freud o ideal do ego constitui a expressão dos mais poderosos impulsos e das mais importantes vicissitudes libidinais do id. Isso ocorre porque o ideal de ego não dominou apenas o complexo de Édipo, mas colocou-se em sujeição ao inconsciente. Nessa dinâmica o ego é o representante do mundo externo, isto é, da realidade, e em contrapartida coloca-se no papel de representante também do mundo interno, do inconsciente. Já os conflitos entre o ego e o ideal refletem o contraste entre o que é real e o que é da ordem psíquica, ou seja, os contrastes do mundo externo e mundo interno. Portanto, o ego é formado tanto pelo mundo externo, e por isso mesmo dominado pelo princípio de realidade; como pelo mundo interno e, desse modo, dominado pelo princípio do prazer, que é inconsciente.

O autor reconhece que “devido à maneira pela qual o ideal do ego se forma, ele possui os vínculos mais abundantes com a aquisição filogenética de cada indivíduo – a sua herança arcaica” (Freud, 1923, p. 49). No entanto, conforme adverte o autor,

[...] não é possível falar de herança direta no ego. É aqui que o abismo entre um indivíduo concreto e o conceito de uma espécie se torna evidente. Além disso, não se deve tomar a diferença entre ego e id num sentido demasiado rígido, nem esquecer que o ego é uma parte especialmente diferenciada do id. As experiências

do ego parecem, a princípio, estar perdidas para a herança; mas, quando se repetem com bastante frequência e com intensidade suficiente em muitos indivíduos, em gerações sucessivas, transformam-se, por assim dizer, em experiências do id, cujas impressões são preservadas por herança. Dessa maneira, no id, que é capaz de ser herdado, acham-se abrigados resíduos das existências de incontáveis egos; e quando o ego forma o seu superego a partir do id, pode talvez estar apenas revivendo formas de antigos egos e ressuscitando-as (Freud, 1923, p. 50-51).

Portanto, é necessário que reconheçamos que somos possivelmente o resultado não só de nossas escolhas, mas de tudo aquilo que nos antecede, seja pela via filogenética, quando relacionado à herança de nossa espécie, ou, pela via da ontogênese, quando ligado à construção histórica de nossa individualidade.

Pudemos constatar, também, ao longo da análise desses textos freudianos que a transmissão de conteúdos psíquicos pode ocorrer de diferentes formas: a) pelo contato com artefatos proibidos; b) pela imposição de uma geração a outra; c) via processos de identificação; d) via transmissão oral ou escrita.

Cabe ressaltar que as disposições dos seres humanos abrangem traços de memória de experiências de gerações anteriores. Essas experiências como bem as ilustraram Freud são decorrentes das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância e são descritas como sendo a um só tempo as mais gerais e as mais duradouras.

Essas identificações estão relacionadas com a origem do ideal de Ego. Tal formação constitui-se como fator relevante para a investigação dos fatores determinantes do fazer-se herdeiro da violência sexual. Pois, ela apresenta os vínculos mais abundantes com a aquisição filogenética de cada indivíduo, ou seja, sua herança arcaica, que possivelmente pode nos ajudar a aprofundar o entendimento sobre a perpetuação geracional de tipo de violência.

A seguir investigaremos como os conceitos de identificação e de relações objetais podem nos auxiliar a identificar os possíveis processos envolvidos tanto na formação do ideal de Ego, quanto sobre os mecanismos envolvidos no processo de transmissão.

## **SEGUNDO CAPÍTULO**

### **AS IDENTIFICAÇÕES E RELAÇÕES OBJETAIS NOS PROCESSOS DE TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA TRAUMÁTICA**

A natureza e a qualidade das relações de uma criança com as pessoas do seu sexo e do sexo oposto já foram fixadas nos seus primeiros seis anos de vida. Pode mais tarde desenvolvê-las e orientá-las em certas direções, mas não poderá mais desembaraçar-se delas (Freud, 1924, p. 243).

Ao falarmos tanto de identificações quanto de relações objetais, no plural, salientamos a existência de diferentes processos identificatórios e de investimentos libidinais envolvidos no desenvolvimento, ao longo da vida de cada indivíduo. Esses conceitos, portanto, nos permitem diferentes incursões na obra freudiana, mas essa seção se limitará a investigar sobre a possibilidade da transmissão de conteúdos psíquicos ligados, particularmente, à vida erótica. Buscamos investigar como os processos de identificação e de relações objetais contribuem para a formação do aparelho psíquico.



## **AS IDENTIFICAÇÕES E AS RELAÇÕES OBJETAIS: NAS TRILHAS DA TRANSMISSÃO DE UM IDEAL DE EGO CORROMPIDO**

É a partir das identificações, das relações objetais e dos inúmeros casos de repetição geracional ligado ao abuso sexual, pano de fundo dessa pesquisa, que nos indagamos se não estaríamos diante de um quadro que ilustra a transmissão de uma possível formação superegíca “pouco adaptativa”. Ou seja: de uma formação pouco eficaz para garantir a preservação tanto da vida psíquica quanto da vida física no convívio entre os homens; pois caberia ao superego, como demonstra a segunda tópica freudiana da do aparelho psíquico, exercer as funções de juiz e sensor em relação ao eu, e, mais do que isso, caberia ao superego fazer o papel da interdição. Nesse sentido, nos indagamos: as mães que foram abusadas sexualmente e se calaram conseguem obstar a transmissão de conteúdos psíquicos (recaçados) ligados ao trauma do abuso sexual?

Iniciaremos a apresentação de nossa análise a partir do sétimo capítulo do ensaio *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921). Nessa sessão Freud nos ajuda a traçar um quadro geral sobre seus conceitos em torno dos processos de identificação.

Para Freud a identificação primária representa a expressão mais antiga de um laço emocional com outra pessoa. Essa forma de identificação, segundo o autor, só pode ser deduzida da experiência analítica, pois na verdade está relacionada com a identificação com o pai da pré-história do complexo de Édipo, isto é, está relacionada com o pai do mito da horda primitiva. Nesse sentido, a experiência clínica revelou que a criança já entraria no complexo de Édipo com um conjunto de disposições relacionadas com as possíveis identificações com o pai da horda primeva. Portanto, isso indica que não é por acaso que no complexo de Édipo a criança tenha no pai, em determinado momento, o seu rival mortal ou mesmo tema a castração.

A partir desse mito, o autor afirma que o menino, na fase fálica, mostrará especial interesse em ser como seu pai e tomar o seu lugar em tudo, pois toma o adulto por modelo ideal. Ao mesmo tempo o menino desenvolve catexias objetais em relação à mãe, ou seja, surge uma relação na qual

a mãe passa a figurar como um objeto no qual ele (criança) pode encontrar estímulos que produzem prazer sexual. Isso porque na relação entre mãe e filho, ao mesmo tempo que ela nutre-o com seu peito e cuida de sua higiene, também o estimula sexualmente quando o coloca em contato suas zonas erógenas. Isso demonstra a existência de dois laços psicologicamente distintos: “uma catexia de objeto sexual e direta para com a mãe e uma identificação com o pai que o toma como modelo. Ambos subsistem lado a lado durante certo tempo, sem qualquer influência ou interferência mútua” (Freud, 1921, p.115). Porém, no segundo momento do Édipo, o menino nota que o pai se coloca em seu caminho, em relação à mãe. No entanto, o autor nos diz que essa identificação, na verdade, é ambivalente desde o primeiro momento. Podemos ver isso na criança tanto na sua ternura quanto no seu desejo de afastamento do progenitor masculino.

Por outro lado, pode ocorrer uma inversão do complexo de Édipo. Nesse caso, a criança se identifica com a mãe e toma o pai por objeto de catexias sexuais. O autor explica que “a mesma coisa se aplica, com as substituições necessárias, à menina” (Freud, 1921, p.116).

Os dois tipos de identificação possíveis no complexo de Édipo podem ser expressos em duas fórmulas. No primeiro caso, o pai é aquilo que esse filho gostaria de ser, no segundo, o que ele gostaria de ter. Para o autor “podemos apenas ver que a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo” (Freud, 1921, p.116). Em relação às atitudes eletivas, o autor conclui que essas ligações ajudam a preparar o caminho para o complexo de Édipo, de modo que essas atitudes eletivas contribuem:

[...] para a organização das pulsões (investimentos de objeto) ativa e passiva, heterossexuais e homossexuais, ternas e odiosas. Essa identificação primária torna possível a rivalidade posterior e todos os conflitos da relação de ter (Florence, 1994, p.134-135).

A segunda forma de identificação ocorre na estrutura dos sintomas neuróticos. Esses

sintomas são formados por identificações múltiplas. Um exemplo de identificação neurótica é descrito por Freud em sua análise do caso Dora, na qual aparece a dupla rede de identificações tanto direcionadas aos homens quanto às mulheres. Essa análise revelou que a identificação pode advir do complexo de Édipo. Nesse quadro, a menina passa a manifestar uma hostilidade contra a mãe, pois deseja o seu lugar. O sintoma de Dora expressa então que seu amor objetual pelo pai é formado pelo seu sentimento de culpa por desejar assumir o papel de esposa, lugar da mãe: “Você queria ser sua mãe e agora você a é — pelo menos, no que concerne a seus sofrimentos. Esse é o mecanismo completo da estrutura de um sintoma histérico” (Freud, 1921, p.116). No entanto, quando ela se identifica com o pai, seu sintoma pode ser descrito como o mesmo da pessoa amada. Nesse caso, Freud descreve que seu sintoma é um substituto da escolha objetual e que essa escolha regrediu para a identificação. Essas identificações:

[...] são a apropriação (Aneignung) de qualidades, e até de sintomas, do objeto da rivalidade ou do amor. Elas se dão por meio de uma regressão dos investimentos de objeto, para garantir o recalçamento desses últimos. Essas identificações (históricas) são extremamente limitadas e recebem do objeto um só traço (Florence, 1994, p.135).

Já no terceiro caso de identificação, a formação de sintomas não apresenta qualquer forma de relação com um objeto ligado à pessoa copiada. Observemos de perto o exemplo ilustrado por Freud sobre mulheres que viviam em um internato. Uma moça testemunha uma crise histérica de uma amiga, logo depois desta ter recebido uma carta de um namorado secreto e, em seguida, foi tomada também por uma crise histérica análoga. Isso foi deflagrado segundo o autor por conta de uma infecção mental. Esse mecanismo descreve uma identificação baseada na possibilidade ou desejo de se colocar na mesma situação, isto é, devido às proibições típicas dos internatos femininos, muito provavelmente a moça que se identificou com sua amiga que recebeu a carta

também gostaria de ter um namorado secreto. Portanto, essa identificação tem no desejo sexual recalcado um ponto de ancoragem comum e o sintoma histérico surge como resultado do sentimento de culpa. Podemos dizer, então, que “a identificação por meio do sintoma tornou-se assim um sinal e um ponto de coincidência entre dois egos, sinal que tem de ser mantido reprimido” (Freud, 1921, p. 117). Sobre isso, Jean Florence acrescenta que “essa identificação é frequente nos grupos e é o ponto de partida dos laços de amizade, de camaradagem e de competição de todas as espécies (Florence, 1994, p.136).

Resumindo: há uma identificação originária (lembramos que só citamos aqui a relacionada ao menino); há a identificação múltipla, na qual se recalca um traço do objeto de desejo por meio da identificação regressiva, isto é, somente uma parte do objeto é introjetado no eu; há também aquela que pode despontar com a percepção de um ponto em comum com uma pessoa, mas nesse caso, não existe nenhuma relação com um objeto sexual real. É dessa última forma de identificação que Freud aponta a possibilidade de surgimento de outros laços sociais.

Outra forma de introjeção do objeto no ego foi marcada pela análise da melancolia. Portanto, a fim de aprendermos mais, detenhamo-nos agora a essas questões elucidadas por Freud em *Luto e Melancolia* (1917), para que possamos alargar nosso entendimento, sobretudo, de outros conceitos envolvidos no processo da transmissão da vida psíquica.

Em 1917, Freud estabelece uma diferenciação entre luto e melancolia, mediante a elaboração conceitual do narcisismo e do ideal do ego. Essa diferenciação marca a forma como o eu reage à perda do objeto. Seja no processo de luto ou no estado de melancolia, Freud ressalta a importância dos mecanismos identificatórios e das modificações produzidas no ego.

Para Freud (1917), o luto é uma reação que pode estar relacionada tanto à perda de uma pessoa querida quanto à perda de alguma abstração (liberdade, ideal de alguém, país, etc.) que nesse caso assume, por deslocamento, o lugar semelhante ao de um objeto físico. Nesse processo, observa-se uma perda de interesse pelo mundo externo e dificuldade de encontrar outro objeto. Isso ocorre devido à insistência do ego em continuar a investir catexias no objeto perdido. Porém,

mesmo quando o princípio de realidade intervém e revela que o objeto amado não existe mais, ainda assim, a ligação pode continuar e levar a um desvio da realidade e um “apego do objeto por intermédio de uma psicose alucinatória carregada de desejo” (Freud, 1917, p.250). Essa exceção apenas prolonga o trabalho do luto, pois, normalmente, prevalece o respeito à realidade e tudo caminha para a sua retomada, ou seja, o normal é que o princípio de realidade se sobreponha ao princípio do prazer. O autor conclui que após inúmeras tentativas de investimento e desinvestimento no mundo externo, o fim do luto é marcado pela volta da circulação da libido e pelo retorno de investimento em novos objetos.

Esclarecido os caminhos tomados no processo do luto, Freud adentra ao estudo da melancolia, tendo como referência os avanços teóricos advindos do aprendizado sobre o primeiro. A melancolia, como atesta Freud, é também constituída em relação à perda, mas essa perda é de natureza mais ideal, pois a pessoa sabe que perdeu algo, porém não sabe dizer o que realmente perdeu. No entanto, a falta de interesse pelo mundo externo não pode ser explicada tal como no luto, pois segundo Freud “a diferença consiste em que a inibição do melancólico nos parece enigmática porque não podemos ver o que está absorvendo tão completamente” (Freud, 1917, p.251).

Outro ponto de distinção entre luto e melancolia é que no estado melancólico ocorre uma diminuição severa de sua autoestima, isto é, ocorre um empobrecimento do ego. O autor conclui então que no luto é o mundo que se torna pobre e vazio enquanto na melancólica tudo isso é intrínseco ao ego. Por isso, o paciente se apresenta para o analista como sendo desprovido de valor.

Freud pede que nos detenhamos um pouco no conceito de perturbação do melancólico, pois este oferece um caminho para que possamos entender a constituição do ego humano. Nesse estado uma parte do ego se coloca contra a outra e a julga criticamente, ou seja, a toma por objeto.

Dessas relações no ego, Freud descobre ao ouvir seus pacientes, que as muitas autoacusações não se dirigiam ao próprio paciente, mas sim “a outrem, a alguém que o paciente ama, amou ou deveria amar” (Freud, 1917, p.254). Portanto, essa descoberta constituiu, nos dizeres

do autor, a chave para o entendimento da melancolia, pois tudo se passa como se a sombra do objeto caísse sobre o ego. Pode se dizer, portanto, que ele desvendou os mecanismos envolvidos na identificação melancólica, e, por extensão, do mesmo modo, aqueles envolvidos na formação do eu. Nas palavras de Freud,

Existem, num dado momento, uma escolha objetal, uma ligação da libido a uma pessoa particular; então, devido a uma real desconsideração ou desapontamento proveniente da pessoa amada, a relação objetal foi destruída. O resultado não foi o normal — uma retirada da libido desse objeto e um deslocamento da mesma para um novo —, mas algo diferente, para cuja ocorrência várias condições parecem ser necessárias. A catexia objetal provou ter pouco poder de resistência e foi liquidada. Mas a libido livre não foi deslocada para outro objeto; foi retirada para o ego. Ali, contudo, não foi empregada de maneira não especificada, mas serviu para estabelecer uma identificação do ego com o objeto abandonado. Assim a sombra do objeto caiu sobre o ego, e este pôde, daí por diante, ser julgado por um agente especial, como se fosse um objeto, o objeto abandonado. Dessa forma, uma perda objetal se transformou numa perda do ego, e o conflito entre o ego e a pessoa amada, numa separação entre a atividade crítica do ego e o ego enquanto alterado pela identificação (Freud, 1917, p. 254-255).

Portanto, o trabalho que o ego tem na melancolia é sumariamente oposto ao apresentado do processo do luto. Reconhecemos, então, que a perda do objeto na melancolia causa uma cisão do ego, pois o objeto perdido é introjetado no ego por meio da identificação narcísica. Desse modo, podemos localizar no ego cindido em duas partes, uma relacionada ao objeto perdido e a outra constituindo o agente crítico. Esse agente, como nos diz Freud, é aquele responsável por julgar o ego como se esse fosse o objeto perdido. Por isso, o ataca com agressividade, sem discernir que está ferindo a si próprio.

Em “Luto e melancolia”, o agente crítico prenuncia a questão sádica do superego, a pulsão de morte e as ambivalências presentes nas identificações edípicas. Daqui, portanto, podemos perceber que o processo de identificação fundamentaria a construção do psiquismo humano. Este constitui a mais remota expressão de laços emocionais com outra pessoa, norteando, sobretudo, o complexo de Édipo, momento no qual o superego se forma por identificações. Trataremos dessa formação mais à frente.

Temos agora, contudo, um ponto que já nos permite afirmar que as identificações estão diretamente relacionadas a um conjunto de relações objetais. Para ilustrar o quadro geral dos caminhos das escolhas objetais nos deslocaremos para a obra *Introdução ao Narcisismo* (1914). Neste estudo Freud nos apresenta um breve sumário a respeito dessas escolhas/relações, o qual optamos em citar na íntegra. Temos então, que uma pessoa ama:

1) Conforme o tipo narcísico:

- a) o que ela mesma é (a si mesma),
- b) o que ela mesma foi,
- c) o que ela mesma gostaria de ser,
- d) a pessoa que foi parte dela mesma.

2) Conforme o tipo “de apoio”:

- a) a mulher nutriz,
- b) o homem protetor (Freud, 1914, p.24-25)

Para Freud (1914), os instintos sexuais encontram-se, inicialmente, relacionados às satisfações do Eu, e somente mais tarde tornam-se independentes deles. Essa relação pode ser manifesta a partir das pessoas encarregadas de prover os cuidados necessários nas fases iniciais da vida desta criança, pois estas pessoas tornam-se os primeiros objetos sexuais desta. Ou seja, esse

objeto pode ser a própria mãe ou qualquer outra pessoa que execute esse papel. Freud chama os tipos e as fontes de escolha objetal de tipos de apoio. No entanto, suas pesquisas apontaram para outra possibilidade:

[...] De modo especialmente nítido em pessoas cujo desenvolvimento libidinal sofreu perturbação, como pervertidos e homossexuais, descobrimos que não escolhem seu posterior objeto de amor segundo o modelo da mãe, mas conforme o de sua própria pessoa (Freud, 1914, p.22).

Nesse caso, temos um tipo de escolha objetal conhecido como narcísico. Essa comprovação constitui o ponto central da comprovação da hipótese do narcisismo. Disso tudo, o autor conclui que para cada pessoa ficam abertos dois caminhos de escolhas objetais, no qual um ou outro pode ser preferido. Portanto, podemos dizer “que o ser humano tem originalmente dois objetos sexuais: ele próprio e a mulher que o cria, e nisso pressupomos o narcisismo primário de todo indivíduo” (Freud, 1914, p.22). Modelo que pode, eventualmente, expressar-se como forma dominante nas escolhas objetais.

Além disso, como destaca Florence (1994), podemos aprofundar ainda mais essas questões em *Totem e Tabu* (1913), pois neste trabalho “a questão da identificação recebe um enfoque novo, marcado pelos ensinamentos da transferência – escuta-se aí a voz do Pequeno Hans, do Homem dos Ratos, do Homem dos Lobos” (Florence, 1994, p.128).

Portanto, Florence nos ajuda a entender que no totemismo as regras que proíbem o incesto e o canibalismo entre os membros de um mesmo totem são internalizados por meio da identificação em vários sentidos:

— Recalcar o incesto e o canibalismo é a condição para que um indivíduo adquira uma identidade (inscrição na rede das linhagens, das genealogias, por meio do



nome) e seja inserido no sistema das trocas com seus “semelhantes” (trocas lingüísticas, econômicas, sexuais).

— A identificação com o totem (ter um nome) garante a individuação e a socialização.

— A identificação do totemismo infantil (a zoofobia do Pequeno Hans e de Arpad) esclarece o alcance das interdições totêmicas das sociedades “primitivas”, assim como as dos obsessivos (que também possuem seus animais-totem: ratos, lobos...). Assim, o totem é o pai morto: *Ur-vater*. Seu lugar de morto o instalou, retroativamente, como autor da lei e como ideal (Florence, 1994, p.129).

Na visão de Florence (1994), esse percurso, permite compreender, que a identificação transitiva de Hans, dos pais com o cavalo, representa uma forma de recalcar a ambivalência afetiva e a tendência a bissexualidade do complexo de Édipo. No entanto, durante o tratamento terapêutico a superação do recalque conduziu a uma forma de identificação resolutiva, isto é, “simbolização ativa e lúdica da ambivalência, sublimação do Édipo” (Florence, 1994, p.129). Portanto, veremos Hans tornar-se um cavalo e, de forma análoga a outro caso analisado por Ferenczi:

O próprio pequeno Árpád cuidou para que o significado de seu estranho comportamento não permanecesse oculto. De tempos em tempos, traduzia seus desejos, da linguagem totêmica para a da vida cotidiana. ‘Meu pai é galo’, disse em certa ocasião, e, noutra: ‘Agora sou pequeno, sou um frango. Quando ficar maior, serei uma galinha e quando for maior ainda, serei um galo.’ Em outra ocasião, disse subitamente que gostaria de comer um pouco de *‘fricassée de mãe’* (por analogia com o *‘fricassée de frango’*). [Ibid., 249.] Era muito generoso em ameaçar outras pessoas com a castração, tal como ele próprio fora por ela ameaçado, por causa das atividades masturbatórias ( Freud, 1913, p.135-136).

Nesse sentido, a identificação totêmica ou simbólica opera o luto do objeto edipiano, isto é, através do princípio de realidade a criança abandona os pais como objeto de desejo, renuncia uma relação incestuosa e ambivalente. Isto posto, fiquemos por hora com apenas essas explicações, para retomarmos o assunto quando abordarmos a formação do ideal do ego e do superego. Antes, porém, busquemos conhecer como se operou em Freud a passagem da primeira tópica para a segunda tópica.

Freud dá conta da existência da reação terapêutica negativa<sup>2</sup>, da existência das pulsões de thanáticas ao lado das eróticas, das compulsões a repetição. Isso levou o autor à conclusão de que a primeira tópica (consciente, pré-consciente e inconsciente); já não dava mais conta de explicar tais situações apresentadas por seus pacientes. Dessa forma, é nesse momento que veremos surgir a segunda tópica<sup>3</sup> (Id, Ego e o Superego), formalizada em *O Ego e o Id* (1923), obra na qual já se apresentam as formas de identificação do ego, os mecanismos de formação do superego e as relações desses com o Id.

Assim sendo, para compreendermos essas questões de maior alcance analítico, estruturaremos nossa investigação, a partir daqui, tendo como eixo norteador o trabalho *O Ego e o Id*. Essa escolha é a mais sensata para nossa construção e articulação textual com outros estudos do autor, visto que ela “é a última grande contribuição em que Freud justifica a função das identificações de maneira clara e extensa” (Florence, 1994, p.137).

Vemos com Freud (1923) que o ego constitui aquela parte do Id modificada pela influência do mundo externo por meio do sistema percepção-consciência (Pcpt-cs), isto é, o ego “é uma

---

<sup>2</sup> Freud em “O ego e o Id” afirma: “Há certas pessoas que se comportam de maneira muito peculiar durante o trabalho de análise. Quando se lhes fala esperançosamente ou se expressa satisfação pelo progresso do tratamento, elas mostram sinais de descontentamento e seu estado invariavelmente se torna pior. Começamos por encarar isto como um desafio e uma tentativa de provar a sua superioridade ao médico, mas, posteriormente, assumimos um ponto de vista mais profundo e mais justo. Ficamos convencidos, não apenas de que tais pessoas não podem suportar qualquer elogio ou apreciação, mas que reagem inversamente ao progresso do tratamento. Toda solução parcial, que deveria resultar, e noutras pessoas realmente resulta, numa melhoria ou suspensão temporária de sintomas, produz nelas, por algum tempo, uma exacerbação de suas moléstias; ficam piores durante o tratamento, ao invés de ficarem melhores. Exibem o que é conhecido como ‘reação terapêutica negativa’ (Freud, 1923, p. 62).

<sup>3</sup> [...] as concepções oriundas da segunda tópica: as do Id hereditário, do Ego que deriva do Id, do Superego herdeiro do complexo de Édipo e, portanto, do Superego dos pais (Käes, 2001, p.11).

extensão da diferenciação de superfície” (Freud, 1923, p.38). Essa extensão, grosso modo, procura, com auxílio do mundo externo, frear/substituir o princípio de prazer que reina no Id, através do princípio de realidade. No entanto, nessa relação o ego nem sempre consegue impedir as pulsões do id, pois:

[...] A relação do ego para com o id poderia ser comparada com a de um cavaleiro para com seu cavalo. O cavalo provê a energia de locomoção, enquanto o cavaleiro tem o privilégio de decidir o objetivo e de guiar o movimento do poderoso animal. Mas muito freqüentemente surge entre o ego e o id a situação, não propriamente ideal, de o cavaleiro só poder guiar o cavalo por onde este quer ir (Freud, 1932, p.81-82).

Ademais, Freud aponta outra forma de constituição do Ego, a partir do corpo de uma pessoa, sobretudo, a sua superfície, pois esta “constitui um lugar de onde podem originar-se sensações tanto externas quanto internas” (Freud, 1923, p.39). O corpo pode ser entendido assim, como qualquer outro objeto, mas, pelo tato, paladar ou qualquer outro sentido corpóreo, podemos produzir duas espécies de sensações, das quais uma pode ser descrita como uma sensação interna. Nesse sentido, a dor também contribui de alguma forma no processo, visto que é uma maneira pela qual obtemos novos conhecimentos de nossos órgãos internos. Dessa forma, Freud conclui que o ego não constitui apenas uma simples entidade de superfície, mas este é, acima de tudo, um ego corpóreo e, por conseguinte, uma projeção da superfície.

Sublinhemos também que para Freud o ego é ainda o resultado de um acúmulo de catexias abandonadas. No entanto, a formação do ego não ocorre sem dor, pois o ego, inicialmente fraco, sujeita-se às catexias eróticas de objeto advindas do Id, mas em alguns momentos tenta desviar delas pelo processo de repressão. O desvio dessas catexias para o ego ocorre por meio das identificações dele com as catexias erótica do Id. Tal explicação de Freud indica que talvez essa

operação seja a única condição em que o Id abandone os seus objetos. Por isso, as identificações que ocorrem frequentemente nas primeiras fases do desenvolvimento egóico “torna possível supor que o ego é um precipitado de catexias objetais abandonadas e que ele contém a história dessas escolhas de objeto” (Freud, 1923, p.42).

Para Freud, se analisarmos esse processo de outra perspectiva, a alteração no ego integraria outro método pelo qual essa instância aufere seu domínio sobre o Id e alarga suas relações com este, porém isso não ocorre sem a sujeição da mesma. Assim, para conseguir controlar o Id, ele assume as características do objeto erótico. Nessa estratégia é como se o ego dissesse: “Olhe, você também pode me amar; sou semelhante ao objeto” (Freud, 1923, p.43).

No entanto, não devemos nos esquecer de que quando o ego consegue se proteger de um perigo através da repressão

[...], ele por certo inibiu e prejudicou a parte específica do id em causa; mas ao mesmo tempo lhe deu certa independência e renunciou a um pouco de sua própria soberania. Isto é inevitável pela natureza da repressão, que é, fundamentalmente, uma tentativa de fuga. O reprimido é agora, por assim dizer, um fora-da-lei; fica excluído da grande organização do ego e está sujeito somente às leis que regem o domínio do inconsciente. Se, agora, a situação de perigo modificar-se de modo que o ego não tenha razão alguma de desviar-se de um novo impulso instintual análogo ao reprimido, a consequência da restrição do ego que ocorreu se tornará manifesta. O novo impulso prosseguirá seu curso sob uma influência automática - ou, como eu preferiria dizer, sob a influência da compulsão à repetição (Freud, 1926, p.149-150).

O autor explica, portanto, que o fator de fixação na repressão é a compulsão à repetição do Id inconsciente. Fiquemos por hora com essa afirmação de Freud. Porém, retrocedamos um passo

atrás para complementarmos nosso entendimento acerca dessa sentença e, sobretudo, para que possamos entender a necessidade dele de criar a pulsão de morte, uma vez que as explicações biológicas em si não são suficientes para explicar o fenômeno da compulsão à repetição.

A rigor, não podemos falar de um domínio do princípio do prazer sobre o psiquismo, pois se isso fosse verdade a maioria dos processos psíquicos seriam acompanhados de prazer ou conduziriam a eles. No entanto, ainda que exista uma forte tendência em direção ao princípio do prazer, isso não ocorre porque, segundo Roudinesco (1944), outras forças ou ocasiões se opõem a ela. A principal oposição é realizada pelo princípio de realidade. Esse princípio, marca a formulação freudiana dos dois princípios do funcionamento mental. Nele se opera a substituição do princípio do prazer, sob influência das pulsões de autoconservação.

Freud explora duas formas de perigo externo para explicar uma espécie de repetição ligada a eventos traumáticos. As primeiras formas de perigo estão relacionadas às catástrofes naturais, atos de guerra, acidentes graves, entre outros, circunstâncias capazes de provocar uma neurose traumática. Nos soldados retornados do *front*, o autor verificou que seus sonhos reproduziam por reminiscência os eventos relacionados com os eventos traumáticos vividos. Uma segunda forma de perigo externo também fora ilustrado pela brincadeira de algumas crianças muito pequenas. Ao observar seu neto (Ernestl), filho de Sophie Halberstadt, como já antecipamos, ele pode notar que a criança jogava um carretel de linha toda vez que a mãe se ausentava e depois o puxava de volta. Quando jogava, emitia um vocábulo “o-o-o” prolongado, no qual se podia entender em alemão o som da palavra *Fort*, que significa fora, e depois ao puxar o barbante a criança dizia *da*, “aqui”.

Freud viu nessa operação uma alteração de uma posição passiva, na qual a criança sentia um perigo ou desprazer causado pela ausência da mãe, para outra na qual era senhor, não importando qual fosse o caráter doloroso contido nessa repetição. Para complementar a essa primeira explicação, o autor fornece outra na qual o ato de jogar o carretel expressa uma hostilidade inconfessável, um sentimento de vingança, que não se pode realizar na presença da mãe, mas é capaz de encontrar satisfação toda vez que ela partia. Essas duas formas de perigo externo,

manifestadas tanto nas neuroses de guerra quanto na brincadeira *For/da*, levaram o autor a questionar se não existiriam tendências psíquicas mais originárias, situadas em um além do princípio do prazer. Roudinesco (1944) chama a atenção para o fato de que:

Em vez de responder de imediato, Freud faz um desvio pela situação analítica, caracterizada pelas resistências do paciente e por sua transferência para a pessoa do analista. Conscientizar o que está inconsciente não se revela uma tarefa simples. Como mostrou a observação, a rememoração voluntária é ineficaz, e o paciente é obrigado a repetir na análise o recalque, em especial o de sua vida sexual infantil, marcada pela fase edipiana, para conseguir se instalar numa nova neurose\*, a neurose de transferência, substituta daquela que o fez procurar o analista (Roudinesco, 1944, p.500).

O tratamento sinaliza, portanto, um processo idêntico aos que ele pôde observar nas brincadeiras de seu neto e nos sonhos de angústia dos soldados de guerra. Ele denominou tais processos de compulsão à repetição.

Freud (1996), Como veremos mais à frente, Freud (1996) buscará sem muito sucesso uma base orgânica para entender a dinâmica da compulsão a repetição. Ele havia proposto que o aparelho psíquico possuía uma espécie de membrana chamada “para-excitação” (*Reizschutz*), que auxiliava na filtragem das excitações externas para protegê-lo. Nesse sentido, o trauma seria aquilo capaz de furar essa barreira. Desse modo, o princípio de prazer não teria nenhuma utilidade e, portanto, caberia ao organismo dominar essa invasão. O efeito traumático não seria propriamente o choque em si, mas os sustos ou as surpresas sentidas, “consequência de uma falta de angústia” Roudinesco (1944), pois a angústia, como demonstra Freud, é um tipo de disparador que aciona os sistemas para realizar a proteção. Nesse sentido os sonhos:

Os sonhos em que os sujeitos às voltas com uma neurose traumática revivem a situação do acidente “têm por objetivo o domínio retroativo da excitação”, recriam uma situação em que a angústia, que foi insuficiente na realidade, acha-se agora bastante presente. Aqui começamos a perceber a possível existência de um modo de funcionamento do aparelho psíquico que é independente do princípio de prazer. Esses sonhos constituem uma exceção à lei do sonho como realização de desejo: obedecem à compulsão à repetição, que, por sua vez, está a serviço do desejo inconsciente de permitir que o recaiado retorne (Roudinesco, 1944, p. 501).

Essas manifestações ligadas à compulsão à repetição, seja ela na forma de brincadeira ou no tratamento analítico, apresentam, como atesta Freud (1996), o mesmo caráter pulsional independente do princípio de prazer. Diante disso ele se questiona sobre a relação entre o pulsional e a compulsão a repetição.

Dos enunciados em forma de esboço, como atesta Roudinesco (1944), o pai da psicanálise dá mais um passo no que se convêm chamar de ponto decisivo do livro. É nesse momento que ele dirá que a pulsão “seria um impulso, inerente ao organismo vivo, em direção ao restabelecimento de um estado anterior (...) seria (...) a expressão da inércia na vida orgânica” (Roudinesco, 1944, p. 502). Freud reconhece, assim, no ser vivo a existência de uma dimensão conservadora. Por isso, ele segue em seu texto na busca de argumentos para corroborar esse modelo explicativo.

Se tais forças conservativas existem, como explicar sua coexistência com forças ligadas ao desenvolvimento do organismo? Essa contradição é apenas aparente, pois essas forças que se direcionam ao desenvolvimento, são forças que conduzem à morte, mas “são sempre dominados pelas pulsões conservadoras, senhoras do desenvolvimento global do organismo, submetido a uma finalidade regressiva” (Roudinesco, 1944, p. 502). Disso Freud depreende que todo ser vivo é convocado à morte.

A originalidade de Freud se expressa quando ele, ao abandonar as explicações biológicas,

apresenta um novo dualismo pulsional:

[...] que opõe as pulsões de vida, ainda designadas pelo termo *Eros*, que reúnem as pulsões sexuais e as pulsões do eu, às pulsões de morte, às vezes denominadas de pulsões de destruição, ou, quando se trata de especificar a orientação delas para o exterior, pulsões de agressão. Nesse contexto, atribui-se às pulsões de morte uma posição funcional, e elas não mais decorrem do registro do inefável. Se as pulsões de vida não escapam por completo ao movimento regressivo geral, na medida em que sua satisfação implica um retorno a um estado anterior, nem por isso são menos resistentes às influências externas e, mais ainda, às outras pulsões, inteiramente voltadas para a morte (Roudinesco, 1944, p. 502).

Temos aqui, então, uma concepção global e pendular do aparelho psíquico, na qual vemos as pulsões que buscam atingir um percurso final da vida, enquanto outras estão mais voltadas a fazer a vida perdurar.

Nesse processo, de acordo com Laplanche e Pontalis:

[...] o sujeito se coloca ativamente em situações penosas, repetindo assim experiências antigas sem se recordar do protótipo e tendo, pelo contrário, a impressão muito viva de que se trata de algo plenamente motivado na actualidade (Laplanche & Pontalis, 1967 [1983], p.125).

Em linhas gerais, como mesmo atestam esses autores, o recalado busca retornar ao presente de diversas formas, entre elas, podemos destacar o retorno desses conteúdos na forma de sonho, sintoma, de atuação, entre outros. Importa aqui frisarmos também que o conteúdo que “permaneceu incompreendido retorna; como uma alma penada, não tem repouso até que seja encontrada solução e alívio” (Laplanche & Pontalis, 1967 [1983], p.126).



Essa dinâmica aponta, em certa medida, alguns aspectos envolvidos no processo de defesa do ego de pessoas vítimas do abuso sexual. E, por inferência, podemos dizer que também nos permite pensar o funcionamento do ego em crianças herdeiras do trauma do abuso sexual, pois “o ego, que experimentou o trauma passivamente, agora o repete ativamente, em versão enfraquecida, na esperança de ser ele próprio capaz de dirigir seu curso” (Freud, 1926, p.162). O ego poderá ocasionalmente conseguir romper tais barreiras que ele mesmo construiu e recuperar sua influência sobre os impulsos do Id e “dirigir o curso do novo impulso de conformidade com a situação de perigo modificada. Mas de fato o ego muito raramente consegue fazer isso: ele não pode desfazer suas repressões” (Freud, 1926, p.150).

Ainda que não possamos afirmar se as resistências posteriores do ego continuarão a barrar as influências das catexias abandonadas, podemos, contudo, afirmar novamente, através de Freud que: “os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros” (Freud, 1923, p.43-44). Isso nos conduz de volta ao ponto em que paramos quando trouxemos alguns exemplos sobre identificação destacados por Freud em *Totem e Tabu* sobre a formação do ideal do ego. Podemos então retomar, pois nossa investigação nos prepara e nos conduz de volta àquilo que não pudemos adentrar naquele momento, ou seja, na origem do ideal do ego, do superego, suas identificações e relações de objeto. Nesse ponto, parece mais pertinente, portanto, nos reportarmos ao texto *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros Trabalhos* (1932), mais precisamente à conferência número XXXI, pois nela Freud trabalha a dissecção da personalidade psíquica.

Freud (1932) descreve-nos que toda criança de tenra idade é amoral e não conhece limites para seus impulsos relacionados à busca do prazer. Nesse sentido, caberia aos pais assumirem o que mais tarde seria o papel do superego. No entanto, Freud sublinha que o superego na criança não se constrói segundo o modelo dos pais, pois os modelos podem ser dissimulados, mas sim sobre o que é constituído por meio do superego desses pais.

A influência dos pais nesse momento é prova de amor e ao mesmo tempo de ameaça de

castigos, dos quais o mais temido pela criança é o de castração. Isso é sentido pela criança como uma ansiedade realística, algo semelhante ao que mais tarde se constituirá como ansiedade moral subsequente. Porém, para o autor, enquanto a ansiedade realística for predominante na criança, não existirá propriamente um superego e uma consciência. Conseqüentemente, só se pode falar de superego em um momento posterior, isto é, “quando a coerção externa é internalizada, e o superego assume o lugar da instância parental e observa, dirige e ameaça o ego, exatamente da mesma forma como anteriormente os pais faziam com a criança” (Freud, 1932, p.67-68).

Notemos ainda que o autor nos fala dessa instância internalizada não apenas como um simples sucessor parental, mas também, certamente, como o “seu legítimo herdeiro” (Freud, 1932, p.68). A base desse processo é nomeada pelo pai da psicanálise de “identificação”. Esse conceito define:

[...] a ação de assemelhar um ego a outro ego, em conseqüência do que o primeiro ego se comporta como o segundo em determinados aspectos, imita-o e, em certo sentido, assimila-o dentro de si. A identificação tem sido comparada, não inadequadamente, com a incorporação oral<sup>4</sup>, canibalística, da outra pessoa (Freud, 1932, p.68).

Para Freud, essa é sem dúvida a primeira e a mais importante forma de se vincular a uma pessoa. No entanto, ela não deve ser confundida com uma escolha objetal, pois “se um menino identifica-se com seu pai, ele quer ser igual ao seu pai; se fizer dele o objeto de sua escolha, o menino quer tê-lo, possuí-lo” (Freud, 1932, p.68). Notemos então, que no primeiro caso, seu ego modifica-se de acordo com o ego de seu pai; enquanto no segundo, isso não é requerido. No entanto, podem existir casos em que a pessoa se identifica com o objeto sexual e isso também tem como conseqüência uma alteração no ego. Esse tipo de identificação ocorre com maior frequência

---

<sup>4</sup> “[...] O modelo metapsicológico dessa construção (de um objeto ausente!) é a incorporação da fase oral de organização pulsional (Florence, 1994, p.139).

entre as mulheres, onde a modificação do ego tem como consequência o surgimento de característica de feminilidade. Podemos citar aqui também o quadro descrito pela melancolia, na qual a pessoa se identifica com o objeto perdido e o restabelece no ego, ou seja, a escolha objetal regride por assim dizer à identificação. Esse processo corresponde:

[...] a um abandono dos fins sexuais diretos, a uma *dessexualização*, e abre o caminho para uma *sublimação*. A identificação aparece então como método mais geral da sublimação do fim pulsional: ela dá lugar ao campo do narcisismo secundário, com a libido retirada dos objetos. O eu se desenvolve assim, incessantemente, por incorporação sucessivas (Florence, 1994, p.139).

Contudo, se esses comentários sobre identificação não são de todo satisfatórios para nossa investigação, podemos afirmar que nesse ponto Freud também não se mostrou de todo satisfeito com o seu argumento em si. Mesmo assim ele diz “mas isto será suficiente se os senhores puderem assegurar-me de que a instalação do superego pode ser classificada como exemplo bem-sucedido de identificação com a instância parental” (Freud, 1932, p.69).

Essas considerações são importantes, pois o fato mais relevante nesse momento é que essa instância superior dentro do ego está diretamente relacionada com a dissolução do complexo de Édipo, “de modo que o superego surge como herdeiro dessa vinculação afetiva tão importante para a infância” (Freud, 1932, p.69). Nesse sentido:

[...] Abandonando o complexo de Édipo, uma criança deve, conforme podemos ver, renunciar às intensas catexias objetais que depositou em seus pais, e é como compensação por essa perda de objetos que existe uma intensificação tão grande das identificações com seus pais, as quais provavelmente há muito estiveram presentes em seu ego. Identificações desse tipo, cristalização de catexias objetais a que se renunciou, repetir-se-ão muitas vezes, posteriormente, na vida da criança;

contudo, está inteiramente de acordo com a importância afetiva desse primeiro caso de uma tal transformação o fato de que se deve encontrar no ego um lugar especial para seu resultado (Freud, 1932, p.69).

Portanto, a autoridade do pai ou dos pais é introjetada no ego e aí temos a formação do núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua, através do filho, na proibição do incesto. Por isso, a formação do superego protege o ego do retorno das catexias libidinais, das pulsões descontroladas do Id. Além disso, pode-se dizer que as tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo, quando de sua dissolução:

[...] são em parte dessexualizadas e sublimadas (coisa que provavelmente acontece com toda transformação em uma identificação) e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos afeição. Todo o processo, por um lado, preservou o órgão genital – afastou o perigo de sua perda – e, por outro, paralisou-o removeu sua função (Freud, 1924, p.196).

A paralisação da função genital por volta dos cinco ou seis anos introduz a criança no período de latência, isto é, interrompe o desenvolvimento sexual da criança e prepara sua entrada na organização fálica típica da pré-adolescência. A observação analítica nos permite demarcar ou prever cada “vinculação entre a organização fálica, o complexo de Édipo, a ameaça de castração, a formação do superego e o período de latência” (Freud, 1924, p.196).

Para Freud (1925):

O complexo de Édipo, contudo, é uma coisa tão importante que o modo por que o indivíduo nele se introduz e o abandona não pode deixar de ter seus efeitos. Nos meninos (como demonstrei amplamente no artigo a que acabo de me referir [1924d] e ao qual todas as minhas atuais observações estão estreitamente

relacionadas), o complexo não é simplesmente reprimido; é literalmente feito em pedaços pelo choque da castração ameaçada. Suas catexias libidinais são abandonadas, dessexualizadas, e, em parte, sublimadas; seus objetos são incorporados ao ego, onde formam o núcleo do superego e fornecem a essa nova estrutura suas qualidades características. Em casos normais, ou melhor em casos ideais, o complexo de Édipo não existe mais, nem mesmo no inconsciente; o superego se tornou seu herdeiro (Freud, 1925, p. 285).

Cabe ressaltar que para a menina a castração funciona de modo diferente, pois se no menino a castração estava vinculado ao estilhaçamento do Édipo, vemos com Freud que na menina a castração “força a criança à situação do complexo de Édipo” (Freud, 1925). Deste modo, o autor afirma que:

[...] esse complexo foge ao destino que encontra nos meninos: ele pode ser lentamente abandonado ou lidado mediante a repressão, ou seus efeitos podem persistir com bastante ênfase na vida mental normal das mulheres [...] (Freud, 1925, p.286).

A diferença essencial no caso da menina é marcada pela aceitação da castração como um fato consumado, enquanto o menino a teme.

No caso da menina a renúncia ao pênis é tolerada, pois ela desliza “ao longo de uma equação simbólica, poder-se-ia dizer – do pênis para um bebê” (Freud, 1924, p.198). Dito de outro modo, seu complexo de Édipo culmina em um desejo secreto de receber do pai um filho ou dar-lhe um filho, isto é engravidar do pai, ser sua esposa. Nesse caso, o fim do complexo edipiano é marcado pelo gradativo abandono desse desejo quando ela percebe que jamais isso se realizará.

Freud (1924) chama a atenção para o fato de que nem sempre a dissolução do complexo de Édipo toma esses rumos, tanto para o menino quanto para a menina.

Evidentemente, existem casos nos quais o superego é tolhido tanto em suas forças quanto em sua concisão quando a superação do complexo edipiano não obtém êxito, ou seja, quando é apenas parcial.

Entendemos, portanto, que aqui podemos sinalizar a possibilidade de uma falha e de uma falta na formação do superego, pois essa formação parcial não consegue estabelecer uma substituição aos vínculos sexuais ambivalentes da criança em relação aos pais no complexo de Édipo. Essa ineficaz substituição torna impossível o trabalho de luto das identificações secundárias, ou seja, a criança com um superego débil fica presa, por assim dizer, às identificações primárias – ao ideal de eu<sup>5</sup>.

Aquilo que falta e falha na formação superegoica impedindo o trabalho de luto das identificações secundárias, ao nosso entender, estão diretamente relacionados com a herança de conteúdos psíquicos relacionados com o trauma do abuso sexual; e por isso teremos a formação de um superego pouco adaptativo, pois clivado por esses conteúdos traumáticos advindos dos pais.

Podemos dizer, então, que o insuficiente surgimento das identificações secundárias ocasiona uma falta de algo que se oporá ao resto do eu, isto é, não se instalará de forma eficaz a função das demandas parentais dirigidas ao eu: as interdições, as censuras, as regras morais, o sentido de realidade. Isso pode contribuir, portanto, para que tais funções sejam pouco adaptativas. Pois a formação do superego foi apenas parcial porque falha, ou seja, foi de algum modo falha porque não garantiu de forma eficaz as identificações com as instancias superiores da cultura; constituintes fundamentais e necessárias para a formação superegoica, sobretudo, a partir os ideais coletivos do ideal do ego.

Se essa articulação se mostrar plausível, podemos então caminhar em direção ao objetivo central de nossa pesquisa. Pois acreditamos ter encontrado a fundamentação teórica necessária para

---

<sup>5</sup> Ideal do ego ou ideal do eu – Expressão utilizada por Freud no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico. Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se (Laplanche & Pontalis, 1967 [1983], p. 289).

que possamos pensar nossa hipótese de que aquilo que falta enquanto identificação com as instancias superiores da cultura tende a produzir uma falha na formação do superego e isso constitui, a nosso juízo, uma das principais causas tanto da formação de um superego pouco adaptativo quanto da tendência à propagação da herança da violência através das gerações.

O texto *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914) constitui um terreno fértil para nossas investigações porque, nesse trabalho, podemos deduzir que a clivagem do ego se torna possível porque o indivíduo possui uma dupla existência: uma que se realiza como fim em si mesmo (ponto de vista da biologia), e outra que serve como elo de uma corrente sem opção de escolha, ou seja, contra a sua vontade (ponto de vista ontogenético). Nesse sentido, o indivíduo é “o depositário mortal de uma (talvez) imortal substância, como um morgado, que possui temporariamente a instituição que a ele sobreviverá” (Freud, 1914, p.14).

Freud nos dirá que a transmissão dessa substância imortal é realizada por intermédio da constituição narcísica da criança. Para Freud (1914), é nesse momento que o narcisismo dos pais é renascido nos filhos, ou seja, os filhos viriam a ser os herdeiros dos sonhos e desejos não realizados por esses pais, garantindo, sobretudo, a imortalidade do eu:

O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetal revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora (Freud, 1914, p. 25-26).

Esse reviver narcísico se inicia com o complexo de Édipo e termina após o período de latência, com a configuração do superego na criança. Para Freud:

Quando éramos criancinhas, conhecemos essas naturezas mais elevadas, admiramo-las e tememo-las, e, posteriormente, colocamo-las em nós mesmos. O ideal do ego, portanto, é o herdeiro do complexo de Édipo, e, assim, constitui

também a expressão dos mais poderosos impulsos e das mais importantes vicissitudes libidinais do id. Erigindo esse ideal do ego, o ego dominou o complexo de Édipo e, ao mesmo tempo, colocou-se em sujeição ao id [...] (Freud, 1923, p. 48-49).

Essa passagem trazida em *O Ego e o Id* (1923) permite-nos pensar como o trauma do abuso sexual pode gerar uma falta, e também uma falha no desenvolvimento normal ontogenético. Fato que estaria relacionado com a herança arcaica da espécie, em que pese não termos pretensão alguma de alçar o nosso argumento ao nível filogenético da humanidade.

Nesse sentido, os pais que foram abusados em algum momento de suas vidas portam necessariamente um ego e superego marcado por esse evento traumático. Portanto, seus filhos podem vir a herdar, via um ideal de ego, a instância egóica portadora de falhas e faltas relacionadas tanto ao desenvolvimento moral quanto aos sonhos e desejos não realizados na vida de seus pais em virtude das consequências traumáticas. Então, supomos poder existir uma tendência de que seus filhos tornem-se predispostos a repetir inconscientemente escolhas de parceiros que tenderão a violentá-los, ou mesmo a cometer abusos de seus futuros filhos. Por essa via, a cadeia geracional da violência sexual se perpetuará, não obstante a forma indireta, e quiçá controversa, de sua transmissão.

Essas crianças, portanto, herdariam de seus pais o ímpeto de realizarem seus sonhos e desejos não realizados por conta da cisão no ego provocada pelo evento do abuso sexual; herdariam, paradoxalmente, a possibilidade de romper com essa mesma herança que as tornam escravas dos sonhos e desejos outros. Portanto, herdariam, em última instância, o “dever” de libertar as futuras gerações desse aprisionamento, devolvendo a elas o direito à vida isenta desse tipo de violência. Segundo Freud (1923), o ideal de ego responde a tudo que é da mais alta ordem da natureza humana:



Como substituto de um anseio pelo pai, ele contém o germe do qual todas as religiões evoluíram. O autojulgamento que declara que o ego não alcança o seu ideal, produz o sentimento religioso de humildade a que o crente apela em seu anseio. À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (*conscience*), a exercer a censura moral. A tensão entre as exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego (Freud, 1923, p.49).

Tendo isso em vista, podemos dizer que a transformação do ideal de ego, resultado do abuso sexual, acarreta consequências contrárias ao desenvolvimento humano, contrário ao desenvolvimento da mais alta ordem cultural (ética e política) na natureza humana. Nesse sentido, Freud afirma que “Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal de ego”,

(...) amamos nosso amado não pelo que ele é, mas por ele ser portador de um traço que o torna desejável a nossos olhos. (...) Assim, quando somos impelidos a gostar de alguém, sem que saibamos a causa, sabemos que isso resulta do fato de existir alguma coisa nele semelhante ao que existiu num outro objeto que amamos antes, ainda que não saibamos o que é. (Nasio, 2012, p.34)

Isso nos permite entender que mesmo os casos de abuso sexual que julgávamos serem possivelmente fatalidades do acaso, não necessariamente o são. Portanto, um ideal de ego corrompido pelo trauma do abuso sexual, a nosso ver, torna-se o ponto central para entendermos

porque as filhas de mulheres abusadas sexualmente podem tender a se identificar com parceiros potencialmente abusadores, ou mesmo porque elas estariam mais predispostas a sofrer essa modalidade de violência.

Assim sendo, nessa seção pudemos constatar que o conceito de identificação fundamenta a construção do psiquismo humano. Esse mecanismo permite ver como as mais remotas expressões dos laços emocionais com as pessoas que cumprem a função paterna ou materna, no entanto, sobretudo, o complexo edípico, momento no qual o superego se constitui.

Destacamos também que as identificações estão diretamente relacionadas a um conjunto de relações objetivas que se estabelecem de acordo com o tipo narcísico ou tipo de apoio. Importa frisar a importância dessas relações não só para a constituição psíquica, porém cabe destacar que, aos olhos da teoria psicanalítica, o ser humano tem originalmente dois objetos sexuais: ele próprio e a pessoa que o cria. Esse modelo pode, possivelmente, expressar-se como forma dominante nas escolhas objetivas.

A criança em formação é descrita por Freud como amorosa e sem limites para seus impulsos relacionados à busca de prazer. Ficaria a cargo dos pais assumirem o que mais tarde seria o papel do superego. Porém, o superego não se constrói apenas segundo o modelo dos pais, mas também sobre o que é constituído do superego deles. Por isso, a mesma mãe que produz um segredo sobre uma vivência sexual negativa (traumática), possivelmente não impeça deliberadamente a transmissão de conteúdos inconscientes dessa ordem à criança. No processo de identificação, portanto, como mostra Freud, temos a ação de assemelhar um ego a outro ego, ou seja, o ego em formação assimila o segundo a si.

Desse modo, podemos supor que a formação psíquica da criança, no caso de serem filhos de mães abusadas sexualmente e que recalcam esse fato, o ideal de eu que se constitui provavelmente ateste a insuficiência das identificações secundárias. Isto é, enseja uma formação superegológica até certo ponto ineficaz quanto à assimilação de instâncias culturais – como é o caso da ética – capazes de interditar os caminhos que conduzem à violência, incluindo-se a violência no âmbito sexual.

A constituição do ideal de eu nessas condições, guardado as devidas proporções do segredo das mães abusadas sexualmente, constituem a nosso ver o ponto central para esboçarmos uma possível compreensão do por que as filhas de mulheres não abusadas sexualmente tendem a se identificar com parceiros potencialmente abusadores; ou porque elas estariam mais predispostas a sofrer essa modalidade de violência.

Deter-nos-emos no próximo capítulo a investigação e sugestão de possíveis apontamentos sobre a formação superegoica, e, em particular, sobre a formação de um superego que chamamos de pouco adaptativo, uma vez que é constituído na e pela clivagem deflagrada por conteúdos psíquicos contidos no “segredo” das mães.

## TERCEIRO CAPÍTULO

### **O QUADRO DAS POSSÍVEIS ATIPIAS ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DE UM SUPEREGO POUCO-ADAPTATIVO: DA VIOLÊNCIA GENERALIZADA ÀS VICISSITUDES DA FORMAÇÃO DO EU**

“A violência contra as mulheres ainda acontece todos os dias em todos os países. Temos que entender as causas e saber o que fazer para eliminá-la. Pôr fim à violência contra mulheres e meninas é um dos mais importantes objetivos deste século.”

*Ban Ki-moon*

Para refletirmos sobre a formação daquilo que chamamos de superego pouco-adaptativo, optamos por apresentar o resultado de nossas investigações em três momentos. Na primeira seção, contextualizaremos, em linhas gerais, o processo violento de subjulgamento e desempoderamento da mulher nas sociedades ocidentais; no segundo momento, apresentaremos as especificidades desse processo no Brasil e, por fim, refletiremos de que modo a teoria da sedução generalizada sustentada por Laplanche pode nos ajudar a pensar a perpetuação entre as gerações de uma formação superegoica pouco adaptativa.

### **AS ESTRUTURAS DO PARENTESCO E A INEFICÁCIA DA PROIBIÇÃO DO INCESTO: O DESAMPARO DAS MULHERES E DAS CRIANÇAS**

Para Claude Meillassoux (1976), a universalidade da proibição do incesto está longe de ser demonstrada e por isso continua a ser demasiado duvidosa para servir como base para a toda teoria do parentesco. Sendo também ineficaz para explicar a mobilidade matrimonial.

Entendemos por proibição do ‘incesto’ o intercuro sexual entre descendentes dos mesmos pais e entre pais e descendentes, “sem mesmo alargar esta noção aos pais classificatórios, constata-se que se trata de uma prática conhecida e por vezes institucionalizada num certo número de sociedades” (Meillassoux, 1976, p. 26). Devido essa não proibição, Meillassoux, apoiando-se na leitura de Middleton (1962), destaca que essa prática incestuosa foi realizada legitimamente entre irmãos e irmãs no Hawai. Também foi constatada dentro do seio das dinastias faraónicas, entre pai e filha *azendé* (conjunto de tribos vivendo em África, na região compreendida entre o Nilo e o Congo), entre mãe e filho Mbuti e também entre a gentilha no Egito romano.

Para Meillassoux,

Poderiam multiplicar-se estes casos, mas é provável, como todas as práticas consideradas como “vergonhosas” pela cristandade, tenha sido rapidamente eliminada. Todos os etnólogos de campo sabem como se torna difícil obter, por onde passaram os missionários e os administradores coloniais, informações sobre tudo o que a moral do colonizador reprova: sacrifícios humanos, liquidação de velhos, práticas sexuais, antropofagia e mesmo a escravatura (Meillassoux, 1975, p. 27)

Dessas práticas, sabe-se também que os etnólogos e viajantes também tinham o costume de se autocensurarem, no sentido de não divulgar detalhes das práticas dos nativos para não perder a confiança dessas populações que ganharam as suas simpatias. Por isso, devido à repulsa que nossa sociedade nutre em torno das práticas incestuosas nas sociedades cristãs, podemos pensar que as

informações sobre esse ponto é ainda mais profunda do que sobre os restantes.

De acordo com Meillassoux, a prática do incesto, ao contrário de outras práticas consideradas desviadoras ou “anormais”, não provocava repulsa na maior parte dos indivíduos. Muito pelo contrário, essa prática tinha uma atração tão forte que foram demandados todos os recursos do terrorismo religioso para combatê-la, na medida em que as condições sociais para contê-la alargou os grupos domésticos e passou a facilitar a sua prática.

A proibição do incesto é, portanto, uma transformação cultural das proibições endogâmicas (ou seja, proibição de caráter social) em proibições sexuais ou morais de caráter absoluto. Isso se deu quando o controle matrimonial se tornou um elemento do poder político. Dito de outro modo,

[...] o incesto surge como uma noção moral produzida por uma ideologia ligada à elaboração do poder nas sociedades domésticas como um dos meios de domínio dos mecanismos da reprodução, e não uma proscrição inata que seria nesse caso a única da sua espécie: o que é apresentado como pecado contra a natureza não é na verdade senão pecado contra a autoridade (Meillassoux, 1976, p. 28)

Como se pode constatar, a gênese da proibição do incesto não está ligada a motivos exclusivos de proteção a criança, mas sim aos mecanismos da reprodução e sobrevivência da sociedade. Ademais, em uma sociedade organizada para a sobrevivência, os grupos constitutivos são aqueles capazes de satisfazer as suas necessidades materiais e, particularmente, nutritivas. Sob esse prisma, o grupo mãe-filho, deixado ao acaso da fecundidade, não é um grupo constitutivo funcional e tampouco foco de maiores cuidados, pois não são constituídos por indivíduos capazes de produzir e de satisfazer as necessidades materiais do grupo.

Para Meillassoux, a existência física do grupo mãe-filho está subordinado à sua inserção numa célula de produção de dimensões e composições diferentes, econômica e socialmente determinada pelas condições gerais da produção. Assim, numa economia em que apenas se

emprega meios individuais de produção quase sempre ocorria que essas células grupais não davam conta de suprir a demanda de indivíduos funcionais às garantias da manutenção da produção de existência. Por isso, existia a necessidade de mobilidade dos indivíduos entre um conjunto de células de produção para assegurar a reprodução da existência. Nesse cenário, portanto, as mulheres púberes são subordinadas à reprodução da célula grupal e de outro lado às mulheres não púberes ou o sistema mães-filho é subordinado ao grupo; ou em outras palavras: é subordinado aos prazeres dos homens e, portanto, aqui as regras de proibição do incesto são borradas.

A reprodução doméstica em sua forma acabada da comunidade doméstica<sup>6</sup>, célula familiar e cenário de nossa pesquisa, apresenta-nos uma mudança de pertença em relação à progenitura, pois agora, em sua forma acabada, a progenitura passa a ser do esposo. Segundo Meillassoux:

A circulação pacífica de mulheres substitui-se tanto à circulação igualmente pacífica dos homens como à circulação violenta das mulheres. A aliança impõe-se de maneira decisiva à violência como meio de regulamentação das relações matrimoniais, pela generalização dos processos de conciliação que o reforço da autoridade civil autoriza, ela própria ligada a novas condições de produção (Meillassoux, 1976, p.61).

A comunidade doméstica constitui a célula base de um modo de produção formado por um conjunto dessas comunidades organizadas entre si para a produção/manutenção econômica e social. Essa comunidade funciona, como veremos mais à frente, também para garantir a perpetuação da violência contra as mulheres e seus filhos.

Nesse modelo de comunidade doméstica, a reprodução realiza-se pela inserção da

---

<sup>6</sup> A definição de comunidade doméstica, tal qual o autor nos chama a atenção, demanda uma contextualização não só do período histórico, mas também do desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, como um estudo minucioso sobre isso escapa ao escopo dessa pesquisa, reforçamos a indicação da leitura de Claude Meillassoux (1976) em “Mulheres, Celeiros & Capitalismo”, dando atenção ao capítulo 5 e, dos autores que ele traz em sua construção textual.

progenitura da esposa na comunidade do esposo, ou seja, se dá via inserção da comunidade de acolhimento do esposo, pela patrilinearidade. Ocorre que agora os filhos não mais pertencem à comunidade de origem da mulher, e sim à do esposo. Nesse sentido, a filiação maternal ostensiva é substituída por uma filiação paternal de caráter jurídico.

De acordo com o autor acima citado, o acordo que regulamenta as condições da “produção do produtor” e o seu destino é o casamento. Este é a instituição que define as regras da filiação, ou seja, a situação da esposa na comunidade de acolhimento, as diversas relações que a esposa mantém com os membros dessa comunidade e as relações da sua progenitura com a comunidade do pai.

Nesse sentido, as mulheres perdem o direito sobre seus filhos e tornam-se objetos de troca:

[...] a troca de mulheres continua a ser baseada em acordos bilaterais de reciprocidade diferida: o grupo que forneceu uma mulher espera do que dela se beneficiou uma outra mulher em contrapartida. A evolução de tais acordos é susceptível de se estender a uma população bastante numerosa, capaz de reunir parceiros matrimoniais em número adequado para assegurar uma reprodução contínua. Simultaneamente, o acordo bilateral evolui para acordos multilaterais (Meillassoux, 1976, p.78).

Por isso, na medida em que a célula doméstica, a fim de se reproduzir, se abre cada vez mais fortemente ao exterior a fim de obter esposas/mulheres púberes, o poder do mais velho se desloca do controle das substâncias para o controle das mulheres e de sua prole. Ou seja, se desloca da gestão dos bens alimentares para a autoridade política sobre os indivíduos.

De modo geral, a mulher apesar de sua função insubstituível na reprodução, não aparece como vetor da organização social. Nesse cenário ela desaparece por detrás do homem: “o seu pai, o seu irmão ou seu esposo” (Meillassoux, 1976, p. 125). Como buscamos evidenciar com esse autor, a subordinação da mulher resulta de circunstâncias históricas variáveis, mas sempre ligadas às suas



funções de reprodutoras.

DA PERPETUAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES E CRIANÇAS: ALGUNS  
APONTAMENTOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DO EU

DEMOCRACIA<sup>7</sup>

A índia enrabada  
a negra explorada  
a branca fodida  
direitos iguais.

*Leila Miccolis*

Nessa subseção chamaremos a atenção para a perpetuação da violência contra as mulheres e seus filhos no Brasil. Depois disso, trabalharemos com as reflexões de Tales Ab’Saber para ilustrarmos de que modo dois contextos, um europeu e outro brasileiro, impactam na formação do eu e, sobretudo, como esses contextos impactam na formação superegoica.

De acordo com o Dossiê digital “Violência contra as mulheres” (2015), um grande número de mulheres, jovens e meninas, no Brasil e no mundo, são vítimas de algum tipo de violência. Essa violência é decorrente de um processo histórico de subjulgamento da mulher e vigora, com pequenas variações, nos campos econômicos, político, social e cultural da maioria das sociedades e culturas.

Encontramos descrito nesse dossiê que no Brasil em 2014 a população feminina já ultrapassava a cifra de 103 milhões de mulheres vítimas de algum tipo de violência. Desse total, uma média de uma em cada cinco mulheres relatará ter sofrido algum tipo de violência de algum

---

<sup>7</sup> Poema de 1984, em Mercadores de escravos, sarcasticamente intitulado “Democracia”, poema de Leila Miccolis.

homem, conhecido ou desconhecido.

Para melhor ilustrarmos o cenário da violência contra a mulher no Brasil, optamos por destacar um trecho do relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (2013) instaurado com a finalidade de investigar a violência contra a mulher no Brasil, onde se apresenta os antecedentes do congresso Nacional: CPMI de 1992, 2003 e 2013:

A investigação da violência contra mulheres já mereceu atenção do Congresso Nacional em outras oportunidades. Em 14 de março de 1992 foi instalada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para “investigar a questão da violência contra a mulher”, presidida pela Deputada Federal Sandra Starling e tendo como relatora a também Deputada Federal Etevalda Grassi de Menezes. Dentre suas principais conclusões destacam-se: a) inúmeras dificuldades no tocante ao levantamento de dados sobre os índices de violência solicitados às Delegacias da Mulher e às Comarcas; b) inexistência de uma nomenclatura unificada referente aos dados sobre violência contra a mulher; c) dados incompletos ou que chegaram tardiamente à CPI. A carência de informações foi considerada reveladora do descaso por parte das autoridades governamentais que não supriram as comarcas e as delegacias de recursos humanos e tecnológicos para fazer o levantamento necessário, conforme solicitado à época pela CPI. No que se refere aos homicídios, a CPMI de 1992 apontou dados alarmantes em Alagoas (24,8%), Espírito Santo (11,1%) e Pernambuco (13,2%). Uma das explicações para o caso de Alagoas foi a sua “estrutura oligárquica autoritária, verticalizada, discriminatória em que as relações sociais e afetivas operam a partir da desigualdade entre homens e mulheres, ricos e pobres, e se traduzem em relações de mando e obediência, favor e clientela, superior e inferior, agressor e vítima” (p.17). Em 2003, a CPMI da exploração sexual contra crianças e adolescentes presidida pela Senadora Patrícia

Saboya, tendo como Relatora a Deputada federal Maria do Rosário, apontou a grave violação aos direitos humanos das meninas e das adolescentes submetidas à exploração sexual. A violência e o abuso sexual são formas de negar a condição de sujeito a meninas e adolescentes femininas. Mais recentemente, em 2013, a CPI do Tráfico de Pessoas, do Senado Federal, Presidida pela Senadora Vanessa Grazziantin e tendo como Relatora a Senadora Lítice da Mata destacou a necessidade de mudanças na legislação atual de modo a proteger às mulheres do tráfico e punir os aliciadores e traficantes de mulheres (CPMI, 2013, p. 19).

Em concordância com a CPMI de 2003, acrescentemos os dados fornecidos pela ABRAPIA (2002) (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência):

[...] dados do CRAMI – Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância de Campinas, SP – estimam que, em 1251 crianças atendidas no Instituto Médico Legal de Campinas, foram vítimas de abuso sexual 67,3% entre 7 e 14 anos; 31,7% entre 2 e 7 anos e 1% abaixo de 2 anos de idade (1982-1985); 14,4% dos adolescentes atendidos no Serviço de Assistência Integral à Adolescência (SAIA) de São Paulo demonstraram ter sido alvo de vitimização sexual; estudos no ABC paulista registraram que 90% das gestações de jovens com até 14 anos foram fruto de incesto, sendo o autor, na sua maioria, o pai, o tio ou o padrasto [...] (Abrapia, 2002, p.5-6).

E também:

Em cada 100 denúncias de maus-tratos contra a criança e o adolescente feita à

ABRAPIA, 9 são de abuso sexual. A vítima é do sexo feminino em 80% dos casos, sendo que 49% têm entre 2 e 5 anos e 33% entre 6 e 10 anos. (Abrapia, 2002, p.6).

Esses resultados são ainda mais alarmantes, pois como consta no Relatório Acesso à Justiça para as mulheres Vítimas de Violência nas Américas “[...] o estado brasileiro informou não dispor de estatísticas sobre a quantidade de denúncias de violência contra mulheres que foram feitas no período solicitado pela Comissão (1999 à 2003)” (CPMI, 2013, p. 27).

Feitos esses breves destaques sobre o panorama geral da violência contra a mulher e seus filhos, nos perguntamos: Quais os impactos da manutenção da violência na formação do sujeito? As futuras gerações herdam aquilo que não foi elaborado? Existe alguma diferença na formação do “eu” descrito por Freud e do “eu” decorrente do arranjo brasileiro?

Para pensarmos essas questões e não necessariamente esgotá-las em respostas fechadas, lançaremos mão dos estudos desenvolvidos pelo psicanalista Tales Ab’Saber, especificamente, a reflexão que ele constrói a partir da articulação teórica de Roberto Schwartz com a obra machadiana da segunda fase, o realismo machadiano.

Nesse sentido, a contemporaneidade da Obra de Machado de Assis e suas implicações psicanalíticas serão exploradas com a finalidade de encontrarmos algumas pistas para pensarmos de que modo certos aspectos da realidade brasileira permitiriam ou não o surgimento de um sujeito singular em comparação ao sujeito tipicamente neurótico de Freud.

Segundo Ab’Saber, enquanto a psicanálise sob todos os aspectos ainda engatinhava, Machado trazia em relevo uma radical e completa visão de um outro sujeito histórico, praticamente invertida em relação a estrutura psíquica e ideológica central que os estudos freudianos consagrariam pelo método psicanalítico. Tendo isso em vista, iremos, a partir dos resultados de Ab’Saber, evidenciar a perda do lastro do sujeito universal, próprio do mundo burguês clássico e concebido por meio das equações da disciplina freudiana e, como esse sujeito se torna contingente diante de uma outra forma de sociabilidade descrita por Machado de Assis a partir da experiência

histórica brasileira do século XX.

Para Ab'Saber, o trabalho de Machado aponta para um *outro* permite um avanço epistemológico na medida em que permite descrever uma outra forma de acesso à vida simbólica, bastante diferente das abstrações e construções de sentido propiciadas pela clínica, próprias às construções freudianas.

Vale à pena observar que para destacar a dimensão da contribuição machadiana, do ponto de vista da psicanálise, é preciso, antes, refletirmos sobre algumas questões de princípio. Ab'Saber destaca que a disciplina freudiana surge e se desenvolve em um espaço social marcado por um:

[...] fundo científico positivista, materialista e biologizante, herdeira de uma poética expressiva de caráter físico-matemático, tendo o horizonte real do iluminismo e da cidadania liberal burguesa européia como quadro mais amplo de inscrição, fundo simbólico geral em relação ao qual a disciplina desenvolveria seu específico desenho dos sujeitos (Ab'Saber, 2007, p. 269-270).

Dessa novidade histórica Freud constrói um modelo explicativo que faz emergir o sujeito do inconsciente que guarda em si todos os elementos correspondentes ao campo simbólico e ideológico de sua cultura específica. Campos habitam o sujeito da análise, como força e representação, ou seja, os elementos a partir dos quais se lança mão quando em estado de vigília (consciente) em um trabalho terapêutico. Esse inconsciente que emerge nas trilhas de significantes permite a Freud visualizar um processo de avaliação da tensão entre o indivíduo e a cultura repressora de sua época.

Esse percurso permite evidenciar que:

A partir da nova nomeação psicanalítica passa-se a reconhecer tal campo ideológico e simbólico iluminista-liberal como um fundo falso, diante da

radicalidade outra do desejo e do sexual no humano, mundo de sentido novo trazido à consciência do tempo pela nova disciplina (Ab'Saber, 2007, p. 270).

De modo geral, podemos explicar essa tensão entre indivíduo e cultura por meio da estruturação neurótica. Lembremos que a segunda tópica de Freud apresenta o aparelho psíquico dividido em três espaços topológicos: a) Ego (parte ligada a consciência e a percepção consciente); b) superego (suporte e execução das construções éticas e morais), importante lembrar que parte do superego é consciente e esta do lado do ego e parte dele é inconsciente; c) inconsciente (porção do consciente e dos desejos recalçados, por exemplo). A tensão no neurótico seria gerada pelo conflito entre (superego + ego) contra as manifestações do inconsciente (Id). No caso do desejo, especificamente, essa tensão revelaria um conflito entre desejo manifestado pelo ego e desejo inconsciente (que não é idêntico ao desejo moldado pela cultura e manifestado conscientemente).

Importa destacar nesse momento que o neurótico é aquele que possui a capacidade de melhor fazer frente contra as demandas do inconsciente, pois de modo geral, ele é também é aquele possui as características de um superego forte e, por isso mesmo ligado os princípios burgueses e suas formações de compromisso. Diferentemente do que veremos mais à frente nos exemplos trazidos por Ab'Saber da obra machadiana.

Essa descoberta central de Freud, de que um sujeito que não é idêntico a si mesmo, parece muito alinhada, de acordo com Ab'Saber, a uma ordem geral de coisa machadianas. Com relação às especificidades da vida republicana brasileira, uma nação recente e que naquele momento tinha avançado da autocrítica burguesa e da nascente psicanálise, ainda fazia usos e abusos de uma mercadoria muito especial, o corpo do escravo. Desse arranjo existiria outra manifestação que marcaria o desvio desse sujeito, “segundo Roberto Schwartz, da forma de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é ainda de outra ordenação, ou melhor, de uma outra forma de desordem, do que aquele descrito pela psicanálise original, sua contemporânea” (Ab'Saber, 2007, p. 271).

O ponto central, como veremos, passa pela problemática da oscilação sem limites

machadiana, em que seus personagens revelam o negativo da neurose (a perversão). Trata-se de uma espécie particular, tropical, culta e sem culpa. Muito diferente do inconsciente burguês e suas diferentes formas de compromisso, aclarados por Freud.

O neurótico é aquele sujeito que emerge do centro do capitalismo enquanto sujeito dividido em relação a uma norma incorporada e que não pode se expandir até as últimas consequências da verdade que seria no caso, segundo Ab'Saber, “o pós-burgues”. No entanto, isso não ocorre na periferia do capitalismo, pois aqui as coisas se dão sob uma ordem outra de subjetivação, “outra operação de sentido do sujeito, que passa simplesmente ao largo das soluções de compromisso simbólicas próprias à *forma sintoma* européia, expressão mais típica de quem introjetou e reconhece a instância psíquica da lei do outro como também sendo sua” (Ab'Saber, 2007, p. 271). Podemos dizer, que enquanto o neurótico é aquele que ao introjetar a instância psíquica da lei do outro (as regras sociais, morais e éticas) e executá-las, não as transgride, na maioria das vezes por medo, ou por culpa; o contrário disso seria o perverso, pois este ao introjetar a lei não a toma como sendo do outro e sim sua. Portanto, a esse último a lei não simboliza aquilo ligado a interdição e sim aquilo que o autoriza a uma auto deliberação.

Esse sujeito, que emerge tanto da estética quanto da crítica de Machado de Assis, permite descrever precisamente esse outro sujeito:

[...] pós-colonial, burguês e escravocrata, foi realizada segundo um método de investigação próprio, que não necessitou, quando não zombou constantemente, das ilusões universalistas, transcendentais ou científicas da vida ocidental central – ou simplesmente as superou no vazio, em sua inteiramente outra forma, meio ao modo de um Sade diante das normas de papel da *Aufklärung*. O célebre núcleo duro do recalque e da castração simbólica européia se desmanchava por aqui em uma forma de dissolução e variação infinita do sentido das coisas, cujo núcleo duro era provavelmente bem outro, ao que tudo indica, o da estrutura social escravocrata ou,

no plano do objeto, o corpo do escravo e o seu uso (Ab'Saber, 2007, p. 272).

No Brasil, como podemos depreender da obra machadiana, todo um conjunto de referências europeias (morais, culturais, estéticas, científicas), sofrem aqui um deslocamento, um desenraizamento, dos seus contextos de origem, pois as condições concretas da sociedade brasileira no século XIX destoavam em muito do contexto europeu.

A produção social europeia, da sociedade dita moderna não produziu os mesmo efeitos na sociedade escravista brasileira. O peso da massa crítica e ideologia que incidiu no contexto originalmente europeu permitiu a construção da noção de progresso social, direitos sociais, entre outros, porém noções, propriamente, deflagradas desse espaço simbólico. Todos esses mundos de ideias que se roteirizaram em práticas de controle sobre a sociedade, sobre a história e, particularmente, sobre a formação subjetiva não tiveram o mesmo efeito dentro de um campo simbólico escravista e burguês, mas de um burguês sem a estrutura social da burguesia europeia. No Brasil, as construções históricas europeias sem sua validade simbólica, assumem aqui outra expressão, pois moldada por “qualquer gesto aleatório, caprichoso ou egoísta, privativo dos senhores da elite proprietária da massa de trabalhadores, produzindo um tipo de campo de imanência de gestos particulares que, no contexto, impunham a sua validade social como universal (Ab'Saber, 2007, p. 272).

Isso ajuda-nos a entender que a vida psíquica e vida material se borram na constituição subjetiva do sujeito. Ab'Saber torna isso mais claro a partir de Adorno e Schwarz:

[...] a hipótese de Adorno, da correspondência instituinte entre vida subjetiva e vida material, entre as formas do sujeito da psicanálise e a ordem simbólica cindida da vida social sob o regime do capital, e pensarmos – com esquema mínimo –, partir de Roberto Schwarz, que a origem social da cisão simples europeia entre as classes



sociais pode corresponder relativamente ao sujeito contraditório do inconsciente, enquanto, por aqui, a ordem da modernidade Foi potencializada em uma *dupla e mais radical* natureza de cisão. Esta dupla tensão brasileira, e suas rachaduras, se daria entre o atraso colonial e o sistema simbólico central, não diretamente ajustado ao espaço central periférico – mas registro moderno atualizado, que também se habitava – e entre os senhores, seus escravos e seus dependentes, ordem social cuja simbólica não correspondia em nada ao jogo muito tenso mas regulado das modernas classes sociais no capitalismo liberal clássico, mas ordem estranha medida também por ele, que, podemos dizer, enfaixava simbolicamente o significante *advindo do todo* (Ab’Saber, 2007, p. 272-273).

Dessa forma, o senhor brasileiro, burguês, culto e sem culpa era um conhecedor das estruturas de ordenamento simbólico típicos do modelo europeu, o que lhes davam, assim, acesso a essa cultura e as garantias/prestígios de pertencimento a uma classe social. No entanto, esses senhores diferentemente do burguês europeu neurótico, não sentiam culpa em rebaixar tal ordem simbólica europeia, quando bem entendessem, ao sabor do gesto particular qualquer. Como os estudos de Ab’Saber atestam, esse gesto não era normatizado pela internalização de um tipo de ordenamento geral, a não ser o estatuto de sua própria vontade, “uma espécie de *lei particular; o imperativo de um gozo*<sup>8</sup> *qualquer*, fundamento psíquico da generalização do capricho como formação social por excelência (Ab’Saber, 2007, p. 273).

Essa forma particular de organização que destoava da formação superegoica europeia, marca uma forma de racionalização das ações práticas onde existe uma correspondência entre as ações sociais e o horizonte de legitimidade de uma lei comum, racionalmente reconhecida e introjetada desde a infância, com eficácia superegoica, porém, radicalmente oposta à estrutura superegoica descritas por Freud no contexto europeu.

De acordo com Ab’Sáber:

---

<sup>8</sup> Sobre o imperativo do gozo ver nos Escritos de J. Lacan (1966) texto “Kant com Sade”.

Este efeito subjetivante, de aspiração concreta ao absoluto<sup>9</sup>, deve ser correlato, na Europa, à expansão mundial do capital e da ciência a partir do século XVIII, mas no Brasil, tal absoluto passava pela não-inscrição, pela não-introjeção, de nenhuma norma nítida delimitadora, ou ordem das razões que tivesse valor transcendente rumo a alguma humanidade reconhecida como lei geral frente ao desejo ou capricho particular. Se lá tal sujeito correspondia à idéia da emancipação racional pela expansão reflexiva, aqui ele estava fundado em um princípio imaginário de onipotência, cujo resultado é uma impotência crônica que, sem abrir mão de um núcleo interessado, e vazio, da razão, apenas reproduzia a ordem social que garantia o seu predomínio radical (Ab'Sáber, 2007, p. 274).

Assim, no Brasil, o gesto aleatório, egoísta, sem culpa e sem medo se deu à custa de um esvaziamento radical de alguma densidade do eu. Esse esvaziamento tornou possível o surgimento de um superego-pouco adaptativo, ou seja, pouco eficaz na garantia de construções de valores transcendentais no sentido de alguma humanidade reconhecida como lei geral que fizesse freio ao desejo ou aos caprichos particulares.

Esse gesto “qualquer”, decorrente de uma internalização superegoica-pouco adaptativa, também tornou possível o imperativo de um gozo “qualquer”. Para Ab'Sáber essa ordem de coisa:

[...] é mantido socialmente legítimo e frouxamente desrecalcado, por senhores que dispõem diretamente do outro como mercadoria. Tal condição geral, poderíamos dizer, torna o outro um *objeto absoluto*. Um aspecto fantástico desse mundo é que, nele, dada a posse real do objeto, a fantasia sadomasoquista pode avançar diretamente sobre o real, de forma a tornar a coisa difícil de simbolizar: tratar-se-ia,

---

<sup>9</sup> Sobre isso ver o conceito de “Modernidade Reflexiva” de Anthony Giddens.

bem ao contrário da forma européia de operar o espaço social, da experiência histórica viva de uma imensa *formação de descompromisso*, convivendo mesmo com um sistema de *horror em ato*, que configurava aspectos importantes da vida social (Ab'Sáber, 2007, p. 274, 275).

Portanto, no Brasil tudo se deu de forma diferente da forma original europeia fundamentada na celebre solução de compromisso, forma decorrente do princípio do recalque que habitava simultaneamente o interior dos sujeitos e o ordenamento social da própria sociedade na qual operava. Pode-se dizer, então, que “era esta exata solução, com suas densidades simbólicas específicas, que, no plano da produção da vida social, faltava no Brasil” (Ab' SÁBER, 2007, p. 275). Desse modo, tudo isso se deu às avessas dentro do contexto da modernização e da expansão do capital nos séculos XVII, XVIII, XIX. Por outro lado,

[...] estaríamos falando daquilo que, após muitos anos da formação original da psicanálise sobre a ordem do sintoma neurótico, Lacan evocou como o regime perverso do sujeito diante da lei simbólica: *sei que ela existe, mas para mim ela não vale ...* Lendo o Machado de Assis redesenhado por Roberto Schwartz, podemos observar a precocidade da consciência crítica brasileira sobre algo destas formulações tardias na história européia e, mas ainda, no caso brasileiro, estaríamos diante de uma cultura que se estruturava inteiramente, desde a sua natureza própria às suas relações de violência direta entre as classes e de sua inserção atualizada na vida moderna de seu tempo, sobre esta norma escorregadia, dupla e clivada, que a psicanálise avançada associou à palavra *perversão* (Ab' Sáber, 2007, 275-276).

Para Ab'Sáber, o objeto fetiche principal que põe e nega a realidade simbólica da castração

pode ser descrito pelos usos do corpo do escravo, mas não devemos esquecer que isso também se estende ao uso dos corpos dos índios, das mulheres, das crianças, dentre outros. A afirmação acende a uma descrição extensiva, pois descreve uma forma de sociabilidade perversa tipicamente brasileira. No século XIX, a situação brasileira a julgar pela radicalidade das palavras de Machado, revelava as estruturas de sentido e dominação próprias a da perversão que, no entanto, só pode ser pensado a partir dos anos 20 do século XX na Europa “quando o capitalismo rompeu definitivamente com todas as soluções de compromisso e tendeu abertamente para a destruição e o fascismo, o que na periferia do sistema já aparecia muito claramente configurado ao longo de todo o século anterior (Ab’Saber, 2007, p. 276).

A formação subjetiva do brasileiro se constituiria na e pela internalização da lei perversa do outro. Seria essa lei que organizaria o sujeito, diferentemente da organização apontada por Freud, estruturada pelo mecanismo do recalque, produtor de uma simbolização específica. Nesse sentido, no Brasil a estruturação perversa passa a ter uma historicidade própria, o que revela um corte com um fio descrito por uma metapsicologia freudiana que se pretendia universalista. Portanto,

Antes de ser uma superação do dado violento que habitaria a norma de subjetivação européia, tal suspensão calculada de uma validade repõe um grau insuspeitado de barbárie, em uma outra ordem moderna de astúcia, radicalizando as cisões míticas entre os homens, de modo a tender, até segunda ordem, a transcender de forma específica as ilusões progressistas frente ao andamento da história (Ab’Sáber, 2007, p. 284)

Esse sujeito que denega a lei, vai se constituir como radicalmente oscilante, inconsequente, sem medo, sem culpa e volúvel por um lado, e totalmente narcísico por outro, atribuindo por isso o mundo ao seu potencial delirante, “ponto cego de um gozo infinito, o ponto de vista abrangente da

morte, constituindo uma modalidade específica de um eu fraco, socialmente determinado” (Ab”Saber, 2007, p. 284). Um eu fraco ou pouco adaptativo, como nomeamos, pois que não adaptativo no sentido de não fazer interdição à denegação da lei e, no sentido específico dessa pesquisa, não adaptativo porque não interdita as relações incestuosas.

Passaremos agora a refletir de que modo à teoria da sedução generalizada pode nos ajudar a pensar sobre a perpetuação dessa formação superegoica pouco adaptativa (eu fraco) entre as gerações.

### **A PERPETUAÇÃO DAS ESTRUTURAS SUPEREGOICAS POUCO ADAPTATIVAS ENTRE AS GERAÇÕES: DA SEDUÇÃO TRAUMÁTICA À SEDUÇÃO TRAUMÁTICA E ESTRUTURANTE**

Em primeiro lugar, recordaremos brevemente a história do conceito de trauma na obra freudiana. Esse conceito será apresentado em três momentos, tal como sugere Thierry Bokanowsky (2002). Optamos principalmente por essa sequência sugerida por Bokanowsky, porque sua proposta de discutir a noção freudiana de trauma nos permite realçar a interligação entre os conceitos de sedução e trauma, uma vez que na psicanálise, como veremos a seguir, a sedução pressupõe um trauma de natureza sexual ou não.

O primeiro momento dessa teorização vai de 1895 a 1920. A primeira teoria da sedução freudiana se propunha a explicar a etiologia das neuroses, ou seja, o pai da psicanálise não estava inteiramente preocupado em apenas constatar clinicamente a frequência de traumas decorrentes da sedução infantil. Em linhas gerais, Freud estava entusiasmado em estabelecer os vínculos entre sexualidade, trauma e recalçamento. Esse arranjo permitira explicar o processo de defesa patológico das neuroses, defesa que se exerce efetivamente sobre a sexualidade. Disso, Freud conclui que a emergência da sexualidade é traumática para o sujeito; e, em última instância, esse trauma marca a origem da neurose, enquanto algo decorrente da sedução sexual.

Nesse momento, Freud sustenta a ideia de que um adulto perverso, geralmente o pai, abusava sexualmente de uma criança, que, por sua posição de despreparo somático ou psíquico, agia sempre de forma passiva diante da situação traumática de sedução.

O trauma decorreria não só da posição passiva das crianças mais também de fatores tais como: despreparo somático, psíquico, afetivo e intelectual. Portanto, nesse primeiro momento da teorização foi enfatizado o viés traumático e patológico da sedução.

Contudo, segundo Bokanowsky (2002), dentro desse primeiro período da teorização, por volta de (1905-1920), durante o qual Freud traça o “desenvolvimento da sexualidade infantil” e sua metapsicologia. Em termos do desenvolvimento infantil e da teoria da libido, “situações traumáticas paradigmáticas estão relacionadas com ‘fantasias primordiais’ e ansiedades relacionadas [ansiedade sedução, castração, cena primaria, complexo de Édipo]” (Bokanowsky, 2002, p.19). A partir daqui, Freud opera uma mudança em sua teoria, pois se no primeiro momento havia imputado ao exterior a causa do trauma, para ele agora era no interior do sujeito que se encontravam as respostas. Em outras palavras, essa inversão mostra que todos os conflitos e todas as lesões passam a serem considerados por referência às fantasias inconscientes e à realidade psíquica interior.

Nesse sentido, é a partir das históricas que foi possível a psicanálise avançar na formulação da existência de uma vida sexual da criança, enquanto uma criação fantasística *sui generis* a cada um. De acordo com essa perspectiva, após o ano de 1897 Freud coloca o viés patológico e desestruturante da sedução em segundo plano, pois a sedução embora seja ainda entendida como necessariamente traumática, passa a ser vista, sobretudo, como instituinte do psiquismo, uma vez que o eu da criança se constitui por meio dela.

O segundo momento da teorização sobre o trauma vai de 1920 a 1939. Esse é o momento em que Freud abandona sua neurótica. O trauma toma “uma nova dimensão porque se torna um conceito icônico (metafórico) dos paradoxos econômicos do aparelho psíquico; portanto o trauma é um ‘quebrar o escudo protetor’” (Bokanowsky, 2002, p. 19).

Na sua fase tardia ou no final de seu trabalho, em Moisés e o monoteísmo (1939), Freud

ressalta que as experiências traumáticas são constituintes da organização e do funcionamento psíquico. O lado positivo, após o abandono da neurótica, faz ver que em qualquer situação concreta ou fantasística de sedução pode ser vista uma articulação estruturante entre a criança e um outro, isto é, entre a sedução dessa e a necessidade de uma outra pessoa que se encarregue de seus cuidados, em geral a mãe, a qual fornece alimentação, palavras, que o agasalhe, que faça seu asseio e que nomeie o mundo, etc.

Atender a essas necessidades não é de todo suficiente, pois os vínculos que unem o bebê aos objetos e, particularmente, à mãe são complexos. Isso porque só será possível a criança reconhecer os limites entre o interno e o externo de seu corpo em um segundo momento, pois nesse primeiro momento a criança vive total simbiose com a mãe. Em segundo lugar essa simbiose que também é estabelecida com outras pessoas que cuidam dela promovem uma fonte de contínua excitação e satisfações sexuais, o que, segundo Ana Beatriz Favero (2004), justifica:

[...] algumas perguntas que, hipoteticamente, o bebê pode vir a fazer a si mesmo: O que quer esta mãe de mim? Que lugar eu ocupo na fantasia desta mãe que me alimenta, mas também me afaga, me acaricia com gestos e, sobretudo, com palavras? Que lugar eu ocupo na fantasia desta mãe que, mais tarde, também me proíbe, me frustra? Finalmente, ao mesmo tempo em que o bebê é induzido à sedução desde seu nascimento – na medida em que precisa de um outro concreto, que cuide dele para sobreviver –, logo ele aprende que seu choro também provoca algo na mãe e que, assim, ela lhe dá atenção. Nesta medida, a sedução é quase que automática, no sentido da física newtoniana de ação e reação (Favero, 2004, p. 86).

A questão da sedução na obra de Freud aparece no primeiro tempo como sendo uma violência traumática e, no segundo e terceiro momento, embora ela seja traumática, é também aquilo sem o qual não é possível a instauração do psiquismo. Favero (2004), apoiando-se na leitura

de Jurandir Freire Costa (1984), afirma que essa teoria pode ser tida como o primeiro suporte da noção de violência, o elemento fundador do psiquismo:

Para ele, a sexualidade infantil em Freud é o resultado da confluência de três estímulos: o estímulo biológico, o estímulo ligado ao exercício das funções vitais e o estímulo exógeno. O estímulo exógeno se refere sobretudo à mãe, já que ela é a responsável pelos cuidados higiênicos e alimentícios. Por outro lado, a estimulação materna se expressa também através de carícias físicas, a partir de seu próprio desejo libidinal pelo filho. Neste sentido, na relação da criança com a mãe existe uma quantidade excessiva de energia que é vivenciada pela criança de maneira traumática, com tonalidades violentas (Costa, 1984). A relação com a mãe, portanto, pode ser, para Costa, uma prova da violência necessária para o surgimento do psiquismo, posto que a criança por vezes incorpora excitações sexuais que ultrapassam sua capacidade de absorção biopsicológica. Assim, através de um excesso de afluxo de energia que invade o aparelho psíquico infantil, a violência é experimentada pela criança (Favero, 2004, p.19).

Para marcar a violência da sedução sexual, Jeffrey Masson a descrevem como:

[...] um ato libidinoso real imposto a uma criança pequena que de modo algum o deseja ou incentiva. A sedução (...) é um ato de crueldade e violência que fere a criança em todos os aspectos do seu ser (...). Seu corpo não está preparado para o ato adulto da relação (...). Nem tão pouco as emoções estão preparadas, seja para o impacto imediato da paixão sexual do adulto, seja para os inevitáveis sentimentos posteriores de culpa, angústia e medo (Masson, 1984, p. 6 citado por Favero 2004, p. 34).



Masson (1984), com o intuito de marcar a posição da criança no abuso sexual, sugere que o conceito sedução induz a uma leitura errada na medida em que aponta para uma postura ativa da criança frente o adulto:

Freud usa várias palavras para descrever essas ‘cenas sexuais infantis’: Vergewaltigung (estupro), Missbrauch (abuso), Verführung (sedução), Angriff (ataque), Attentat (o termo francês, significando um atentado), Aggression (agressão), e Traumen (trauma). Todas essas palavras afirmam explicitamente algo sobre a violência dirigida contra a criança expressa na sexualidade do adulto, com exceção da palavra ‘sedução’, que foi uma escolha infeliz, pois implica alguma forma de participação da criança. (MASSON, 1984, p. 4 citado por Feavero, 2004, p. 34).

Expondo o que julgamos fundamental das críticas de Masson e feito esse percurso geral sobre a teoria da sedução de Freud, passemos agora para o avanço teórico proporcionado por Jean Laplanche (1988) em sua teoria da sedução generalizada. Iremos refletir, nesse momento, de que modo a teoria da sedução generalizada pode nos ajudar a pensar sobre a perpetuação de um tipo específico de formação superegoica que chamamos aqui de pouco adaptativa (eu fraco) entre as gerações. Dito de outro modo, nosso intuito é refletir de que modo a teoria da sedução generalizada pode nos ajudar a aclarar sobre os processos envolvidos na transmissão psíquica de conteúdos relacionados ao trauma da violência sexual; transmissão essa propiciada por conteúdos não verbais (que chamamos de não-dito) da mãe para a criança e seus possíveis envolvimento na formação e perpetuação de um superego pouco adaptativo (eu fraco).

Laplanche (1988) retoma as construções teóricas de Freud sobre a sedução a partir da neurótica freudiana enquanto uma teoria da sedução restrita. Desse modo, *Da teoria da sedução restrita a teoria da sedução generalizada* o autor, no intuito de revitalizar e ampliar a teoria da

sedução, retoma quatro características da teoria da sedução restrita, que, naquele momento, haviam sido rejeitadas pelo pai da psicanálise em 1897. Os conceitos que ele explora na formulação da teoria da sedução generalizada são: a) o adulto enquanto agente obrigatório da sedução; b) a sedução infantil; c) a passividade essencial da criança; e, d) o encadeamento das cenas.

A primeira característica resgatada por Laplanche revela um posicionamento teórico, pois se Freud abandona a figura do adulto sedutor juntamente com a recusa da sua neurótica, o mesmo não se dá com Laplanche. Para o autor da teoria da sedução generalizada, o adulto aparece como agente obrigatório da sedução; e isso se sustenta nas próprias experiências de anamnese descritas nos trabalhos de Freud na qual as crianças sempre, a primeira experiência como algo ocorrido com um adulto, mesmo que seduzidas posteriormente. Recordemos que Laplanche enfatiza o caráter perverso do pai da histérica. O adulto sedutor não era de forma alguma qualquer um, mas alguém conhecido da criança. Nesse sentido, Favero (2004) relembra que Freud já via o adulto sedutor como um desviante tanto em relação ao objeto<sup>10</sup> (criança) quanto à finalidade, mesmo antes do abandono de sua neurótica, pois o:

[...] adulto ‘perverso’ e isto no duplo sentido que vai ser estabelecido, mais tarde, nos Três ensaios: desvio quanto ao objeto, pois que é um pedófilo, até mesmo incestuoso, desvio quanto ao fim, pois ‘não se pode esperar de pessoas que não têm nenhum escrúpulo em satisfazer suas necessidades sexuais através de crianças que se preocupem com sutilezas na maneira de obter esta satisfação’ (Laplanche, 1988, p. 109-110).

Nessas cenas descritas por Freud vemos, então, uma irrupção de violência e intrusão, ou seja, agressão *lato sensu*, generalizada.

---

<sup>10</sup> Sobre processos de identificação e relações objetais retomar a segunda seção dessa dissertação.

A segunda característica da sedução restritiva é a *sedução infantil*. Na sedução infantil temos uma criança imatura e indefesa diante de um adulto sedutor. Uma criança desprotegida e despreparada em níveis somáticos, psíquicos, afetivos e intelectual, para o confronto direto com uma sexualidade de um adulto. Essa sedução – a sedução infantil – é descrita por Laplanche em dois tempos, “num primeiro tempo da experiência traumática de sedução, a criança situa-se numa etapa anterior à irrupção da sexualidade, numa etapa pré-sexual; somente num segundo tempo, já na puberdade, a criança pode resignificar a sedução infantil” (Favero, 2004, p. 63).

Nesse sentido, a posição passiva da criança representa o efeito decorrente da sua posição de despreparo frente o adulto sedutor perverso. Tal qual o tipo de adulto que aflora nos trópicos é o adulto perverso descrito por Tales Ab’Sáber em seu estudo sobre dois mestres na periferia do capital. Desse modo, a passividade da criança frente o adulto perverso marca, sobretudo, a sedução de uma forma traumática. Os sentimentos que marcam a passividade da criança são decorrentes da aflição e da angústia despertadas na cena da sedução. Portanto, essa sedução assume “contornos de uma agressão traumática, a qual irrompe o eu da criança, ameaçando-o de transbordamento e, sobretudo, de aniquilamento” (Favero, 2004, p. 63).

Quanto à passividade essencial da criança, Laplanche sugere que essa passividade da sedução não guarda em nenhum sentido relação com a passividade comportamental ou gestual, porém, está diretamente ligada à inadequação da criança para realizar leituras da linguagem do adulto. Dito de outro modo, está ligada à inadequação da criança em simbolizar a mensagem que lhe é insinuada pelo sedutor. Portanto, a criança que assiste a cena originária (coito parental), por exemplo, no caso do *Homem dos lobos*, segundo Favero (2004), é descrita como passiva, assim como a cena da criança sexualmente seduzida pelos adultos.

Avançando sobre a teoria da sedução restritiva, Laplanche apresenta três aspectos complementares, quais sejam: a) um aspecto temporal; b) um aspecto tópico e, c) um aspecto tradutivo, que na mesma sequência corresponde à sedução infantil, sedução precoce e sedução originária,

Para ele, o termo sedução infantil está referido a um primeiro Freud, com sua teoria da neurótica, em que o agente sedutor é descrito como o pai da histérica (Laplanche, 1988 [1987], p. 115). A sedução precoce, por outro lado, refere-se a um período de recalçamento teórico, entre 1897 e 1964/67, segundo Laplanche. Nela, o pai perverso, personagem mais importante da sedução infantil, cede seu lugar para a mãe, que passa a ser a sedutora por excelência, essencialmente na relação pré-edipiana (ibid., p. 126). Finalmente, a noção laplancheana da sedução originária, que surge somente após 1964/67, veicula tanto uma ideia de que existem significantes enigmáticos, cuja origem é inconsciente, quanto uma outra ideia que inclui na sedução originária situações de sedução “que em nada revelam do atentado sexual” (ibid., p. 134) paterno ou da sedução precoce pela mãe. Nas palavras de Laplanche: “Os cuidados ‘naturais’ ou o atentado ‘paternal’ só são sedutores porque não são transparentes mas opacos, veiculando o enigmático” (ibid., p. 134) (Favero, 2004, p. 65).

Já o aspecto temporal da sedução infantil em Laplanche (1988), está relacionado ao que ele chamou de *a-posteriori*, no qual se explica a construção/concepção do trauma em dois tempos. O primeiro tempo é descrito como o tempo do terror e do pânico, mas nesse momento a lembrança não é patológica e tampouco traumatizante, pois a significação dessa cena não pode ser assimilada pelo sujeito. Por outro lado, o segundo tempo é marcado por uma nova cena que, por apresentar uma correspondência com a cena primeira, pode tornar-se autotraumática, ou seja, torna-se autotraumatizante pelo fato de entrar em ressonância associativa com a primeira cena. Nas palavras de Laplanche:

Este tempo autotraumatizante encontra sua saída não numa liquidação ou numa elaboração normal, mas numa “defesa patológica” ou recalçamento: isto por razões

ligada ao aspecto tópico do processo implicando uma verdadeira estratégia de guerra. O indivíduo que vai, aliás, durante o curso deste processo mesmo, ser parasitado por seu Ego nascente, está entregue a dois tipos de aflição e de vulnerabilidade: quando do primeiro ataque, o externo, não tem o meio de defesa adequado, quem seja responsável, e pode, no máximo, bloquear o inimigo no lugar. No segundo tempo, já tem meios, mas se encontra revirado, atacado no seu front, desarmado, isto é, do interior (Laplanche, 1988, p. 112).

O aspecto tópico da teoria da sedução infantil marca o ataque interno de objetos. “Estes objetos a que nos referimos aqui corresponde, para Laplanche após 1964/67, aos *significantes enigmáticos*, na sedução originária” (Favero, 2004, p. 66). Importa-nos, aqui, ressaltar que o aspecto tópico é construído em conformidade com o desenvolvimento da teoria do *eu* e dos outros espaços metapsíquico, o *id* e o *superego*. Existe, portanto, indícios, sobretudo, com relação ao segundo tempo, que é autotraumático, para pensarmos em uma formação superegoica constituída por significantes enigmáticos relacionados ao evento traumático.

Nesse sentido, o aparelho psíquico se constitui por estratificações, traços de memórias, retranscrições:

Laplanche desvela um modelo tradutivo da constituição subjetiva, segundo o qual o aparelho psíquico se constituía por estratificação, em que os traços de memória se submetiam, de tempos em tempos, a uma retranscrição, de acordo com novas circunstâncias. Conforme este esquema, cabia a cada sistema uma inscrição de uma mesma representação, inscrição que se diferenciava pelos modos de funcionamento específicos de cada sistema. Neste sentido, a memória estava presente de uma forma múltipla e as inscrições sucessivas marcavam o mecanismo psíquico em diferentes etapas da vida, sendo que entre estas épocas deveria necessariamente se

efetuar uma tradução dos traços mnésicos. Dito de outra forma, a passagem de um sistema para o outro deveria ser operada por uma tradução (Fevero, 2004, p. 67).

Esse modelo tradutivo é construído em consonância com a hipótese da dupla inscrição, formulada por Freud em uma de suas correspondências com Wilhelm Fliess, carta 52 de 06/12/1896. Essa hipótese “admite a possibilidade de uma mesma representação estar presente em dois locais do aparelho psíquico, ao mesmo tempo. Segundo esta hipótese, uma representação pode avançar de um lugar para outro, sem abandonar sua primeira inscrição” (Fevero, 2004, p. 67).

Desse modo, o terceiro aspecto, o aspecto verbal e tradutivo, na perspectiva laplancheana, estabelece que na teoria da sedução restrita ocorre uma sucessão de traduções, *a posteriori*, e isso se justifica “na medida em que, para Freud, é necessário que a experiência de sedução e a instauração do trauma encontrem seu ponto de partida numa cena vivida ou fantasia originária” (Fevero, 2004, p. 66). Se, por um lado, o terceiro aspecto, o modelo de linguagem e tradução, afunda ou se deixa recalcar pouco a pouco nas formulações freudianas, por outro lado, ele sobreviverá por meio da renovação trazida por Ferenczi em seu artigo *Confusão de linguagem entre os adultos e a criança*; um verdadeiro prefácio da “teoria da sedução generalizada” (Laplanche, 1988, p. 115):

Se a sedução como teoria sofre, para Freud, esta espécie de recalçamento e de desmembramento que lamentamos, por outro lado, em compensação, o da “fatorialidade”, um aprofundamento importante se esboça, com a introdução de um segundo nível, que se pode chamar *sedução precoce*. O pai, grande personagem da sedução “infantil”, cede lugar à mãe, essencialmente na relação dita “pré-edipiana”. A sedução é aí vinculada pelos cuidados prodigalizados à criança. Este é um tema que se repete em Freud, e sua maneira de demonstrar que não somente a sedução não é abandonada mas que segue seu caminho, para além do episódio e direção ao essencial. Só posso citar a passagem canônica: “Aqui a fantasia toca o

solo da realidade efetiva, pois foi efetivamente a mãe que, no desempenho dos cuidados corporais, necessariamente provocou e talvez mesmo despertou pela primeira vez sensações de prazer no órgão genital (Laplanche, 1988, p. 116).

A relação, então, entre criança e adulto se mantém, e se estabelece de forma ética, não sendo, todo caso, uma interação que se estabelece na e pela reciprocidade. Pois que a mensagem que se transmite é sempre do lado do adulto. Isso marca um avanço ao marco teórico, uma vez que a sedução passa a ser vista como necessária e estruturante, “na medida em que, concebida como uma sedução precoce que constitui o aparelho psíquico da criança, desde os seus primeiros meses de vida” (Favero, 2004, p. 69). Em outras palavras, a sedução em Laplanche é necessariamente traumática e estruturante,

[...] dizemos que a sedução é traumática e ao mesmo tempo estruturante. Estruturante porque a organização da sexualidade só é possível pela intervenção, provocação por um agente externo dissimétrico e, portanto, traumático. Traumático porque a criança é confrontada com um excesso de quantidade, com a força pulsional, cuja representação, simbolização não é possível. O que determina a situação traumática é a possibilidade dessa quantidade ser ou não representada. (Coutinho, 1994, p. 118 citado por Favero, 2004, p. 70)

A mãe, nesse cenário, para Eugène Enriquez (1999) é aquela que:

[...] fornece comida, carinho, proteção, isto é, a aglutinação possível. Ela só pode desempenhar um papel estruturante se expressar, por seu discurso e seus atos, seu amor pelo pai e o reconhecimento da lei humana. Sozinha, entregue a seus desejos apenas, ela só pode ser vivenciada como lugar de onde tudo provém e para onde tudo retorna, como o *absorvente universal* (Enriquez, 1999 [1983], p. 192).

Para que nessa situação a mãe não se desmorone, Enriquez (1999) faz menção à necessidade da presença de um terceiro – aquele que exerça a função paterna/função de lei – que venha interditar tanto a mãe quanto a criança. Segundo Favero, isso é necessário porque “a partir da entrada de um terceiro, a linguagem dos corpos pode ser barrada, destacando-se, então, uma outra, a linguagem das palavras (Favero, 2004, p. 43).

Diante disso, se pensarmos a condição na qual se configura a formação do eu nos trópicos, como buscamos evidenciar com Tales Ab’Sáber, nos indagamos: É possível haver interdição dentro de um modo de sociabilidade descrito como perverso?

Enriquez (1999) marca a distinção da função estruturante, de um lado e, de outro, a função incestuosa e patológica. A função estruturante é descrita como função mantenedora da vida e é descrita por meio dos cuidados maternos de alimentação e higiene com vista à manutenção da sobrevivência do infante. Mas, ao mesmo tempo em que essa mãe nutre o corpo da criança ela o afaga com palavras. Por outro lado, “Enriquez ressalva que esta relação da mãe com sua criança é essencialmente incestuosas, seja para os meninos ou para as meninas. Por este motivo, quando a relação mãe-bebê chega ao ponto de impedir o descolamento da criança desta mãe é, então, descrita como patológica (Favero, 2004, p. 43-44).

A mãe que nutre e afaga com palavras fornece-nos o decalque do processo que propomos evidenciar na transmissão da vida psíquica dos significantes enigmáticos relacionados ao fazer-se herdeira da violência sexual. Nisso, Laplanche nos ajuda a aclarar, por meio do termo sedução originária,

[...] situação fundamental na qual o adulto propõe à criança significantes não-verbais tanto quanto verbais, e até comportamentais, impregnados de significações sexuais inconscientes [...] não é necessário procurar longe para encontrar exemplos concretos. O próprio seio, órgão aparentemente natural da lactação: podemos



negligenciar ainda seu investimento sexual e inconsciente maior pela mulher? Podemos supor que este investimento “perverso” não é percebido, suspeitado, pelo bebê, como fonte deste obscuro questionamento: que quer ele de mim? (Laplanche, 1988, p. 118).

O significante é enigmático não apenas porque a criança não possui os meios de interpretar, mas porque o próprio adulto desconhece o código, por ser inconsciente. Com base em estudos da obra de Favero, Coutinho afirma que a sedução originária é uma sedução por si mesmo, não estando, portanto, articulada a um atentado sexual. Conforme já vimos, em Laplanche, não se descarta a existência do abuso proposta na neurótica de Freud, mas é importante destacar que o seu avanço consiste em não apenas descrever a sedução como necessária e estruturante, mas, sobretudo, em mostrar que a teoria da sedução generalizada descreve: “o protótipo do mecanismo de toda sedução, de qualquer que seja o tipo” (Coutinho, 1994, p. 120 citado por Favero, 2004, p. 71).

Concluindo esta seção, cabe destacar a relevância da influência do contexto histórico, político e social nas construções superegoica e como essa instância psíquica pode nos ajudar a entender a respeito da perpetuação da violência entre as gerações. O intuito dessa seção foi propor uma construção argumentativa que sugerisse uma possível forma de entendimento sobre os fatores determinantes envolvidos na manutenção/perpetuação da repetição geracional da violência sexual

A subordinação da mulher e de seus filhos resulta de circunstâncias históricas variáveis, mas quase sempre ligadas às suas funções reprodutoras. Nesse processo, em uma visão macro da história, constatamos que tanto o corpo das mulheres quanto o de seus filhos figuram-se como objetos de domínio dos homens. A mulher rebaixada ao status de objeto de troca, de uso, de domínio, trona-se, assim, um meio para a manutenção da produção econômica e social. As leis de “proteção” para mulheres e crianças, por serem flexíveis aos interesses desse modo de produção econômica e social, permitem-nos fazer ver que as elaborações dessas leis não levam em consideração a violência relacionada à proibição do incesto.

O que nos chama a atenção nessa ordem de coisas é que ela não se altera, de todo, quando saímos dessa visão macro da violência para um recorte específico do território brasileiro. Em linhas gerais, indo no sentido oposto, se intensifica em suas manifestações de violência contra as mulheres e as crianças.

Uma investigação histórica realizada a contrapelo sobre a violência perpetrada por esses homens nos revelou que no Brasil a formação do eu resulta de forma distinta do que na Europa se traduziria por um homem tipicamente neurótico. Isso ocorre por que aqui, nesse mesmo momento, ainda se fazia uso de uma matéria muito particular, do corpo do escravo. Os senhores brasileiros, burgueses, cultos e sem culpa eram conhecedores das regras de sociabilidade europeia, o que lhes davam garantias de prestígio e pertencimento a uma classe social. Porém, como vimos, esses mesmos homens diferentemente do burguês europeu neurótico descrito por Freud, não sentiam culpa em passar por cima das ordens simbólica europeia, quando assim desejassem, ao sabor de um gesto particular qualquer.

Esse sujeito, portanto, que denega a lei, o sujeito perverso, se constitui como radicalmente oscilante, inconsequente, sem medo, sem culpa e volúvel por um lado, e inteiramente narcísico por outro. Por ser um sujeito que passa por cima da lei, ou seja, por não respeitar as regras que garantem, sobremaneira, o respeito à vida do outro, possivelmente seja um indicio de que, nesse caso, a internalização das regras sociais para a formação superegoica não ocorre como no neurótico. Nesse sentido, nossa hipótese da perpetuação geracional da violência contra as mulheres e crianças procura indicar que é por conta da formação superegoica pouco adaptativa que temos a manutenção desse estado de coisas. Isso uma vez que por não se constituir como meio produtor de interdição, permite o deslizar da lei de acordo com as demandas do sujeito perverso em questão.

Resta, porém, entendermos como se dava o processo de transmissão dessas estruturas superegoica pouco-adaptativa. Foi então que chegamos à teoria da sedução generalizada. Sedução descrita como necessária a instituição e organização do aparelho psíquico, sem a qual se torna pouco provável a existência do mesmo.

Essa teoria nos permitiu descrever um provável canal de transmissão de conteúdos psíquicos envolvidos na formação superegoica acompanhada de um eu fraco, e, portanto, nos permitiu desvendar um pouco melhor quais os mecanismos envolvidos no fazer-se herdeiro da violência sexual.

Na próxima seção exploraremos de que modo possivelmente ocorre o enodamento de sentido traumático entretecido por esses significantes enigmáticos.

## QUARTO CAPÍTULO

### O RECALCADO E A REPETIÇÃO EM ATO: A COEXTENSIVIDADE DO SIGNIFICANTE<sup>11</sup> NO RETORNO DO RECALCADO

[...] Não me procurarias se já não me tivesses achado.

O já achado está sempre por trás, mas atingido por algo da ordem do esquecimento (Lacan, 1964, p.15).

Introduzir-se na obra de Lacan demanda que conheçamos quais são os pressupostos fundamentais que fundam as causas e consequências desta proposição “o inconsciente é estruturado como linguagem”. No entanto, o esforço para aclarar tais pressupostos e seus desdobramentos nos levaria a produzir outro estudo. Assim, nosso objetivo se deterá na apresentação dos aspectos

---

<sup>11</sup> A partir da década de 50 temos outro Lacan, muito distinto daquele dos complexos familiares. A partir dessa fase ele enfatiza a importância da cadeia de significantes, primeira novidade em seus ensinamentos, possibilitando uma maneira totalmente nova de escuta analítica.

linguísticos fundamentais da explicação lacaniana a respeito da formação do inconsciente, pois esses nos ajudarão a entender o mecanismo da repetição.

### **OS MECANISMOS LINGUÍSTICOS ENVOLVIDOS NO ENODAMENTO DE SENTIDO: AS CONDENSAÇÕES E OS DESLOCAMENTOS DO TRAUMA**

A visada estruturalista em linguística surge com a introdução da dimensão sincrônica no estudo da língua. Essa introdução realizada por Ferdinand de Saussure sinaliza que um estudo não poderia se restringir apenas a uma perspectiva diacrônica, isto é, histórica. Esse olhar puramente histórico não daria conta de explicar a significação presente da palavra, pois essa significação depende do sistema da língua. Esse sistema, de acordo com Joël Dor (1989, p. 26) “reside num certo número de leis de equilíbrio que estão na dependência direta da sincronia”. Por outro lado, existe uma relação fundamental entre o sentido e o signo que somente o ponto de vista sincrônico permite apreciar.

Dor (1989) explica que Lacan aplicou no terreno da psicanálise certo número de princípios tomados de empréstimo das descobertas estruturalistas. Tais conceitos permitiram a Lacan operar uma mutação epistemológica radical ao nível das explicações metapsicológicas. Portanto, é a partir dos preceitos dessa linguística que veremos Lacan retomar a obra de Sigmund Freud para recentrar a problemática do inconsciente.

Essas questões já aparecem no “discurso de Roma”, quando Lacan retoma a obra *Traumdeutung* de Freud para lembrar que o sonho tem estruturas de frases, ou melhor dizendo, apresenta uma estrutura de charada, na qual podemos ver desfilar vários elementos do discurso, tais como: a elipse, pleonasma, condensações semânticas, metonímias, metáforas, catacresses, antonomásias, entre outras. Esses conceitos permitem Lacan dizer que é na estrutura do texto que o mais importante nos é apresentado, ou seja, na sua dimensão retórica. Portanto, para ele, a obra de Freud nos remete à introdução de tais conceitos linguísticos no campo da psicanálise.

Diante dessas questões, passemos agora a investigar os aspectos gerais do significante e a inversão operada por Lacan no signo Saussuriano, pois isso nos ajudará a entender a supremacia do significante e, sobretudo, nos permitirá também introduzir a importância da metáfora e da metonímia na dinâmica da compulsão à repetição.

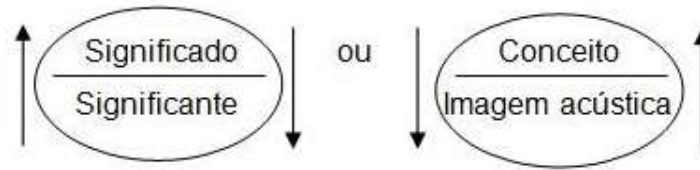
Dor (1989) explica-nos que o algoritmo estrutural da linguagem de Saussure apoia-se, inicialmente, na noção de signo linguístico. Para fundar esse signo, Saussure é obrigado a romper com certa tradição do pensamento, em especial, com a concepção que nos faz pensar na unidade linguística como associação de um termo a uma coisa. Isso permite a Saussure demonstrar que o signo linguístico não une uma coisa a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica. Essa imagem não é “o som material, coisa puramente física, mas a marca física desse som, a representação que nos é dada por nossos sentidos” (Dor, 1989, p. 28).

Ademais, Dor nos chama a atenção para as expressões “marca psíquica” e “representação, pois elas:

[...] prefiguram a distinção fundamental entre: “a linguagem”, “a língua” e a “fala”. As unidades linguísticas enquanto entidades “psíquicas” participam, assim, do registro da “língua” e não procedem da fala. É por esta razão que a “linguagem” deve ser considerada como a utilização/articulação de uma “língua falada” por um sujeito (Dor, 1989, p. 28).

Para o autor, isso expressa que o signo linguístico se apresenta então como uma entidade psíquica de duas faces, das quais podemos intuir dois elementos em uma relação de associação. O signo linguístico é marcado então por essa relação. No entanto, ainda que essa relação seja aparentemente fixa no plano da língua, é possível ocorrer modificações na dimensão da linguagem. Por outro lado, isso não impede Saussure de manter o termo “signo” para exprimir a unidade linguística. Além disso, ele opta por substituir significado por conceito e significante por imagem

acústica. Nesses termos, portanto, podemos dizer que o signo expressa a relação de um significado a um significante, como demonstra o modelo da inscrição Saussuriana:



### Esquema 1

Título: A relação entre significado e significante expressa pelo signo Saussuriano

Fonte: Joel, D. (1989). Introdução a leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem. J Joel Dor; trad. [de] Carlos Eduardo Reis: supervisão e rev. técnica da trad. [por] Claudia Corbisier. - Pono Alegre: Artes Medicas, pp. 29.

De acordo com Dor, essa relação de oposição prenuncia uma propriedade do signo que Lacan explorou no sentido de demonstrar a autonomia do significante em relação ao significado. Essa autonomia que o psicanalista francês antecipa torna-se possível, uma vez que a relação entre significado e significante não é fixa. É justamente isso que permitirá Lacan promover uma inversão do signo linguístico de Saussure. Para entendermos essa inversão, primeiro examinaremos duas propriedades do sistema da língua: a) o arbitrário linguístico e, b) o caráter linear do significante.

Como descreve Dor, o arbitrário linguístico manifesta-se na própria associação do significante e do significado. Esse aspecto linguístico constitui algo que só tem validade para o conjunto de uma determinada comunidade linguística. No entanto, a palavra “arbitrário” de modo algum expressa a ideia de que o significante depende da escolha do sujeito, pois tal processo é imotivado pelo sujeito. Assim, esse conceito expressa que o arbitrário se estabelece em relação ao significado, na medida em que a determinação do sentido não tem nenhuma ligação natural com a realidade. Para tornar mais ilustrativo esse elemento linguístico, Dor destaca dois casos clínicos: a)

as linguagens delirantes; b) as glossolalias psicopatológicas. Vejamos isso nas próprias palavras do autor:

É principalmente nos esquizofrênicos (mas não apenas) que encontramos distúrbios bastante profundos da linguagem, nos quais parece que a estruturação delirante da locução interpela, precisamente, a diferença que existe entre caráter arbitrário do signo e caráter aleatório do signo. Sem perder de vista o ensino freudiano, que insiste em nos explicar que na esquizofrenia as “representações de palavras” põem-se a funcionar como “representações de coisas”, o ensino saussuriano permite elucidar, a partir da noção de signo linguístico, essa possibilidade de associação aleatória de um significado com um significante (Dor, 1989, 30).

Essa desconexão do significante e do significado levará Lacan a desenvolver a ideia do “desenfreamento do significante”. Para Saussure, esse desenfrear decorre de uma alteração específica do uso do significante, isto é, ocorre no momento em que o significante passa a depender da livre escolha do sujeito falante. A respeito dessa propriedade aleatória, Dor cita o trabalho de S. Leclaire: *A la recherche des principes d' une psychothérapie des psychoses*. Esse estudo evidencia como dois processos podem intervir nesta alteração do signo, ou seja, como um significante pode encontrar-se associado a qualquer significado ou, contrariamente, um mesmo significado pode estar relacionado a qualquer significante.

Nesses dois casos descritos por Laclaire, temos um arbitrário do signo estritamente individual porque subjetivo. Dessa forma, não constitui mais um arbitrário comum a uma comunidade linguística e, portanto, as combinações se tornam aleatórias.

Já no distúrbio da glossolalia, a incidência do processo inconsciente na alteração do signo

linguístico, segundo Dor, manifesta-se para além do caráter puramente aleatório das associações entre significantes e significados. Para ele, podemos definir a glossolalia como “a aptidão para inventar e falar línguas novas, estritamente incompreensíveis para todos, exceto para aquele que as fala” (Dor, 1989, p.31).

A invenção de palavras na glossolalia segue uma estrutura sintática mais ou menos rudimentar e análoga à estrutura da língua materna. Vemos também que ocorre uma fixação do significante ao significado, mas isso não se deve a um arbitrário convencional compartilhado pela comunidade linguística. Assim sendo, conforme Dor:

Na glossolalia, o processo de associação é aleatório, porém extemporâneo. O signo surge como que a revelia do sujeito, de tal forma que podemos dizer que o sujeito está como que alucinado pelo produto de suas próprias invenções linguísticas. Essas associações significados/significantes parecem construir-se apesar dele, a tal ponto que, freqüentemente, ele é o primeiro a espantar-se com ela (Dor, 1989, p. 31).

Disso depreende-se que a inversão do significante que ocorre na glossolalia e, sobretudo, a relação que se mantém com o significado não são apenas aleatórias. Esse fenômeno nos mostra um efeito de captura do significante, uma vez que:

[...] a estruturação do signo parece estar completamente submetida ao processo primário inconsciente. Esta incidência é de tal forma manifesta em certo número de casos que as produções neológicas que resultam dos efeitos subversivos da “condensação” e do “deslocamento” podem ser tomadas como verdadeiras emergências significantes do inconsciente, para seguirmos aqui a linha da tese lacaniana do inconsciente estruturado como uma



linguagem (Dor, 1989, p. 32)

Posto isso, retomamos novamente Dor, para explicar o “caráter linear do significante”. Essa propriedade expressa que a língua desdobra-se numa direção orientada que recebe o nome de eixo das oposições ou eixo sintagmático. Esse eixo organizador do significante é designado por Lacan como cadeia significante. A língua é uma estrutura, pois além dos elementos supõe leis que governam esses elementos entre si. Dor sinaliza que essas leis nos colocam dois problemas na cadeia significante: de um lado, temos o problema das concatenações significantes; por outro lado, a questão das substituições suscetíveis de interferir nos elementos significantes. Esses problemas são conformados, em toda língua, por conta dessas leis internas de natureza variada, de acordo com as concatenações ou as substituições. É por isso que a língua pode ser analisada a partir de duas dimensões, “às quais estão ligadas propriedades especiais: a dimensão sintagmática e a dimensão paradigmática” (Dor, 1989, p. 33).

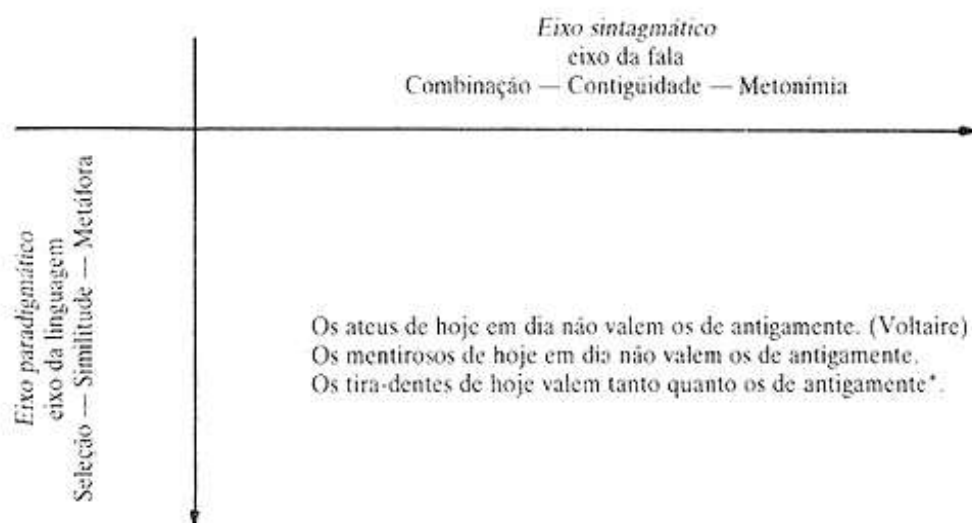
O corte do sistema linguístico constitui a segunda inovação de Saussure. No entanto, em razão do uso que Lacan faz dessa inovação, Dor sugere que é mais pertinente explicar esse sistema linguístico a partir das contribuições de Roman Jakobson (1963). Para Jakobson, o ato de falar envolve uma ação em que coexistem duas séries de operações: a) selecionar no léxico um certo número de unidades linguísticas; b) combinar as unidades linguísticas eleitas. Assim, portanto, notamos a existência de um corte linguístico: de um lado a seleção; de outro lado a combinação.

Conforme Dor, a seleção indica uma escolha de um termo entre outros termos, ou seja, implica uma possibilidade de substituições entre os termos. Por outro lado, na combinação ocorre uma demanda por certo tipo de conexão entre as unidades linguísticas, a começar pelo ordenamento das unidades de significação. Essa propriedade específica que o:

[...] discurso se desdobra, com efeito, segundo dois tipos de operações: as operações metafóricas (eixo das seleções) e as operações metonímicas (eixo

das combinações): “O desenvolvimento de um discurso pode se dar ao longo de duas linhas semânticas diferentes: um tema leva a outro, quer por similaridade, quer por contigüidade. Sem dúvida, seria melhor falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo caso, já que encontram sua expressão mais condensada, um na metáfora, outro na metonímia (Jakobson, 1963, p.61 citado por Dor, 1989, p. 35)

Podemos melhor observar o corte linguístico no esquema sugerido por Dor:



Esquema 2

Título: O corte linguístico

Fonte: Idem, p. 35.

Tanto o signo quanto o corte da língua nós permitirá avançar em dois pontos fundamentais

da teoria lacaniana para pensarmos a repetição. Esses pontos são respectivamente as construções metafóricas e as construções metonímicas.

É precisamente no momento que Lacan estuda a metáfora que ele evidencia a tese da função primordial do significante em relação ao significado. Lacan simboliza duplamente essa supremacia do significante sobre o significado: a) invertendo o algoritmo Saussuriano do signo linguístico, e em seguida, b) esquematizando a escrita do significante por um “S” maiúsculo.

$$\frac{S}{s}$$

A letra “S” acima da barra indica a função primordial do significante. Essa função permitiu a Lacan, por meio de sua experiência analítica, afirmar que é o significante que governa tanto o discurso do sujeito como o próprio sujeito. Isso prova, conforme Dor, em primeiro lugar o papel primordial exercido pelas funções da metáfora e da metonímia na formação do inconsciente. Em segundo lugar, de forma mais geral, essas funções explicam os fenômenos neuróticos e psicóticos, como atestam os ensinamentos de Freud:

Em geral, é sempre o significado que colocamos no primeiro plano de nossa análise, porque seguramente é o que há de mais sedutor e que, numa primeira abordagem, parece ser a dimensão própria da investigação simbólica da psicanálise. Mas, ao desconhecer o papel mediador primordial do significante, ao desconhecer que o significante é, na realidade, o elemento guia, não somente desequilibramos a compreensão original dos fenômenos neuróticos, a própria interpretação dos sonhos, mas também tornamo-nos absolutamente incapazes de compreender o que se passa nas psicoses". "A oposição da metáfora e da

metonímia é fundamental, pois o que Freud colocou originalmente em primeiro plano nos mecanismos da neurose, bem como nos fenômenos marginais da vida normal ou do sonho, não é nem a dimensão metafórica, nem a identificação. É o contrário. De maneira geral, o que Freud chama de condensação é o que se chama, em retórica, metáfora, e o que ele chama deslocamento, metonímia. A estruturação, a existência lexical do conjunto do aparelho significante são determinantes para os fenômenos presentes na neurose, pois o significante é o instrumento com o qual se exprime o significado desaparecido. É por essa razão que, ao chamar a atenção para o significante, não fazemos nada mais do que retornar ao ponto de partida da descoberta freudiana (Lacan, 1956, p.250-251 citado por Dor, 1989, p.42)

Portanto, é por meio desses elementos linguísticos que Lacan antecipa a tese do inconsciente estruturado como linguagem; isto é, da supremacia do significante demonstrado pelos mecanismos de metáfora e metonímia, da assimilação desses ao funcionamento dos processos primários (condensação e deslocamento), ou de modo geral, de sua extensão à configuração do inconsciente.

A metáfora consiste em substituição, ou seja, ela designa uma coisa por meio do nome de outra coisa. Podemos afirmar, com Lacan, que a metáfora é no sentido pleno uma substituição significante. Isso demonstra que nesse processo linguístico os significados são extraídos de uma rede de significantes. Essa “substituição significante demonstra a autonomia do significante em relação ao significado e, por conseguinte, a supremacia do significante” (Dor, 1989, p. 43).

Exemplifiquemos, com Dor, a formação metafórica do termo “peste” para designar a psicanálise:

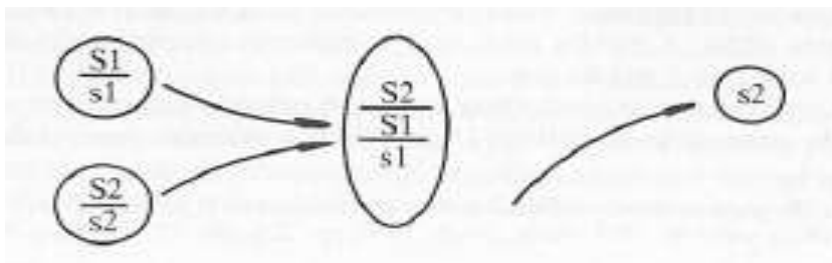
$\frac{S1}{s1}$	$\frac{\text{imagem acústica: "psicanálise"}}{\text{conceito de psicanálise}}$
$\frac{S2}{s2}$	$\frac{\text{imagem acústica: "peste"}}{\text{conceito de peste}}$

## Esquema 3

Título: Elemento para exemplificar a formação metafórica

Fonte: Idem, p. 43.

De acordo com Dor, essa formação consiste em fazer substituir o significante S1 por S2.



## Esquema 4

Título: Ilustração das condensações metafóricas

Fonte: Idem, p. 43.

Essa substituição de S1 por S2 faz com que o signo S1/s1 passe para baixo da barra de significação. Por isso, S1/s1 tornam-se os novos significados de S2. Em compensação, o significado s2 (ideia de doença) é afastado e só pode ser recuperado por meio de uma operação mental ou pela análise.

Para demonstrar que a cadeia de significantes comanda os significados, Lacan retoma o conto *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe. Seguiremos a seleção feita por Dor das principais partes do conto. Em linhas gerais, Poe conta uma história em que uma série de personagens se move

em torno de uma carta cuja circulação constitui o principal atrativo do conto.

Na primeira parte, temos uma rainha que acaba de receber uma carta e empenha-se em escondê-la para que o rei e o ministro não a vejam, pois teme que o conteúdo dessa mensagem coloque em dúvida sua honra. No entanto, o ministro percebe o embaraço da rainha e, suspeitando do que se trataria a carta, retira de seu bolso uma carta semelhante e começa a ler para depois de um tempo substituí-la. A rainha observou todo o movimento, mas nada fez, pois temia que o rei percebesse. Ao final desse episódio, sabemos que somente a rainha e o ministro sabem do ocorrido.

No decorrer do conto, aparece um novo personagem, Dupin. Esse homem recebe do comissário de polícia o dever de visitar o ministro e recuperar a carta roubada. O ministro, suspeitando o motivo dessa visita, recebe Dupin como se nada tivesse acontecido. O visitante, depois de investigar a casa, percebe um papel semelhante à carta descrita. Diante disso, ele esquece propositalmente sua tabaqueira e despede-se do ministro, pois isso seria um bom motivo para voltar a essa casa.

No dia seguinte, Dupin retorna à casa, mas agora ele traz consigo uma carta que reproduz a carta roubada. No primeiro descuido do ministro, Dupin realiza a troca e novamente despede-se.

A segunda cena, de acordo com Dor, revela uma estratégia inversa à precedente, pois agora é a Dupin que pertence a carta, e o ministro nada sabe dessa substituição, porém a rainha sabe.

Dor sintetiza a interpretação lacaniana do conto Poe, destacando que se considerarmos:

[...] que a carta está investida da função significante, e seu conteúdo da de significado, compreende-se em que reside a supremacia do significante sobre o sujeito. [...] Todos os sujeitos, portanto, viram-se mobilizados, um a um, pela circulação da carta. Tendo isso em vista o caráter bastante singular dessa interpretação, Lacan pode evidenciar, com a maior precisão, o poder do significante suscetível de mobilizar o sujeito (Dor, 1989, p. 45)

E mais:

A supremacia do significante se traduz, portanto, eletivamente, por uma dominação do sujeito pelo significante, que o predetermina lá mesmo onde ele crê escapar a toda determinação de uma linguagem que ele pensa controlar. Trata-se de uma das propriedades mais fundamentais, que sela a relação do sujeito com seu discurso [...] (Dor, 1989, p. 45)

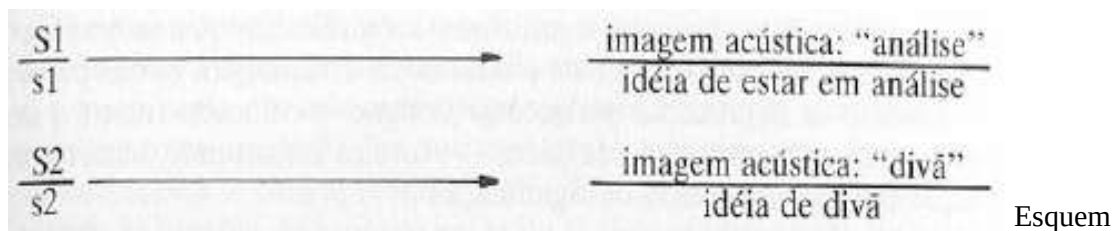
Portanto, podemos dizer que a principal conclusão depreendida dessa análise diz respeito à predominância do significante sobre o sujeito. Avancemos, agora, sobre a metonímia.

Dor explica que etimologicamente o termo “metonímia” quer dizer mudança de nome (*mentonimya*). Nesse sentido, no processo metonímico ocorre não uma substituição, mas sim uma transferência de dominação de um termo para outro termo. No entanto, essa transferência só ocorre se existirem condições específicas de ligação entre os dois termos. Essas condições podem ser especificadas quando os dois termos estiverem:

[...] ligados por uma relação de matéria a objeto ou de continente e conteúdo. Por exemplo: “beber um copo”, “Os metais da orquestra”. Ou por uma relação de parte e todo: “Uma vela no horizonte”, andar numa cilindradas. Ou então, por uma relação de causa e efeito: “A colheita” (que designa não somente a ação de colher, mas também o efeito da ação) (Dor, 1989, p. 46) .

Para ilustrarmos a produção da metonímia, seguiremos com Dor em sua análise do processo de construção da expressão “estar num divã”, como expressão recorrentemente utilizada para significar “estar em análise” ou “fazer análise” (deitado em um divã).

Nesse processo, impõe-se um novo significante em relação de contiguidade ou coextensividade com o significante anterior, conforme veremos adiante, principalmente, nos exemplos que elegemos para explicar a repetição. Ademais, o novo significante suplanta o anterior, como podemos ver:

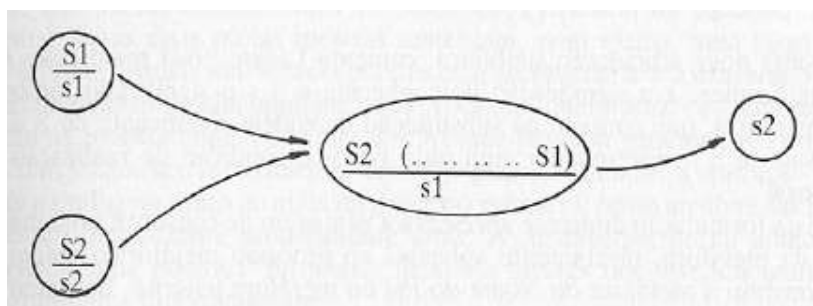


a 5

Título: Exemplo de significantes para ilustrar uma formação metonímica

Fonte: Idem, p. 47.

Ao introduzirmos a figura metonímica, efetua-se uma substituição significativa de S1 por S2.



Esquema 6

Título: A substituição do significante no processo de formação metonímica

Fonte: Idem, p. 47.

No entanto, não vemos o significante S1 passar para a barra da significação, como ocorre



na metáfora. Segundo Dor, esse significante permanece acima, pois na metonímia o sentido está submetido à manutenção de S1 em contiguidade com S2 e em associação a s1. Vemos também que s2 é temporariamente expulso. Portanto, a metonímia assim como a metáfora, testemunha a favor da autonomia do significante sobre a rede dos significados.

Uma vez exposto esses aspectos fundamentais envolvidos nesses processos linguísticos, podemos, agora, explorar como Lacan explica a formação do sintoma como metáfora e, por conseguinte, pensar o trauma como processo metafórico. Assim sendo, enquanto a dor é física, o falar da dor é metafórico.

Dor explica esse processo por meio do relato de um caso clínico. Uma mulher, após retornar de sua lua de mel, começa a sentir uns distúrbios em sua escrita que depois de um tempo evoluem para um tremor rítmico, impossibilitando-a quase totalmente de escrever.

Esse sintoma, como veremos, constituiu-se por meio de uma substituição de um significante recalcado por outro significante novo, pois o significante novo (o sintoma) mantém uma relação de similitude com o recalcado que ele suplanta.

Muitos meses de análise se passaram para que os significantes recalcados fossem identificados no processo de metaforização. Portanto, os primeiros passos consistiram em rememorar certo número de lembranças esquecidas.

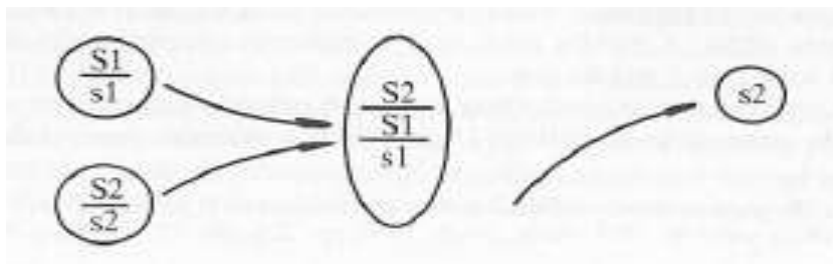
O primeiro evento que se destaca na recordação advém da primeira noite de núpcias, a partir de um dado aparentemente irrelevante: durante essa noite, o marido havia derramado, por descuido, um copo no qual continha bebida alcoólica. Na sequência, ela relata que na sua adolescência ela teve que cuidar de um homem que sofria de *delirium tremens*. Relembra também que esse homem tremia seus braços na tentativa de espantar os mosquitos com os quais ele delirava. Apavorada com a cena, relata que fora tomada de forma semelhante por tremores, até a chegada dos médicos.

Outro evento traumático veio à tona. Esse evento funciona como peça chave para entendermos a construção metafórica de seu sintoma. Ela recorda que por volta de seus treze a

quatorze anos, um dia em que seu pai chegara embriagado em casa, ele a havia importunado, acariciando seus seios. Sua reação fora de surpresa, pois essa atitude de seu padrasto não era algo que ela esperava. Relata ainda que sentira muita raiva por se sentir impotente frente àquela situação e foi com muita angústia que suportou até o fim os abusos daquele homem.

Para Dor, esses elementos nos ajudam a compreender como se operou a construção metafórica do sintoma dessa mulher. Em resumo, podemos dizer que a decepção da noite de núpcias interviu de modo a reativar a cena incestuosa vivida no início de sua adolescência, mas recalçada. Acerca desse relato, ainda podemos levantar mais duas questões: a) ambas as cenas possuem o elemento da surpresa, o qual funcionou como sinal de angústia; b) Tanto no passado incestuoso quanto na noite de núpcias essa mulher viveu uma excitação sexual sem descarga libidinal. Em outras palavras, a tensão psicosexual frustrante, na noite de núpcias, que a colocou novamente em uma posição de objeto sexual, tal qual a experiência abusiva vivida com seu padrasto, constitui um terreno favorável à organização sintomática.

Vejamos agora como isso se organiza no quadro das substituições metafóricas:



Esquema 7

Título: A construção metafórica do sintoma

Fonte: Idem, p. 65.

Coloquemos a cena incestuosa com o padrasto como o elemento  $S1/s1$  e o

sintoma da escrita como o elemento S2/s2. Se nos reportamos à estrutura do mecanismo metafórico S1/s1 ---> s2, é fácil compreender que o sintoma, como tal, é o produto de uma substituição significativa da excitação erótica recalcada na cena incestuosa. A repetição de um trauma similar – a frustração da noite de núpcias – desencadeará o processo de substituição (Dor, 1989, p. 65)

Nesse sentido, podemos dizer que a tremedeira em sua mão estaria, do mesmo modo, relacionada a uma substituição metafórica ligada à experiência traumática da observação do homem em estado de *delirium tremens*.

Esse relato também nos mostra uma diferença no mecanismo metafórico da linguagem, pois a similaridade entre os dois elementos significantes que intervêm nessa formação não é imediatamente aparente. Disso decorre a natureza ininteligível do sintoma. Outro ponto importante a ressaltar é que essa similaridade só é evidenciada ao final de uma análise bem-sucedida. Portanto, podemos pontuar duas conclusões: a) o sintoma resolve-se inteiramente na linguagem, pois ele próprio é estruturado como uma linguagem; b) por isso o não-dito também se torna passível de resolução quando torna-se algo verbalizado, isto é, quando ao final de uma análise o paciente consegue verbalizar uma pluralidade de significantes necessários ao trabalho da substituição metafórica tornando assim aparente o que antes não era aparente.

Nesse caso clínico, podemos, de fato, apontar os processos metonímicos. Vejamos como isso se apresenta nas palavras de Dor:

[...] um aspecto deste elemento S1/s1 recalcado: a raiva suscitada por sua impotência em reagir às carícias do padrasto. Temos aqui o exemplo de uma inversão de valor, isto é, de uma metonímia/deslocamento. A raiva em relação a si própria não é outra coisa senão o inverso disfarçado do vivido

inconsciente. [...] É fácil compreender em que o fracasso conjugal da noite de núpcias é suscetível de reativar, simultaneamente, a excitação passiva e a frustração, sustentando-se em um efeito de deslocamento idêntico [...] (Dor, 1989, p. 66-67).

Depois da noite de núpcias, seu ódio e sua frustração se deslocam para um sentimento de maternagem para com o marido. Dor nos explica que esse deslocamento ocorre como forma de manter o recalçamento da cena incestuosa vivida com o padrasto.

Nessa perspectiva Lacaniana a despeito da formação do sintoma, ainda destacamos mais um exemplo de caso clínico mencionado por Dor (1989), agora, sobre produção de uma fobia. Esse caso ilustra como uma jovem desenvolve uma fobia do couro. Essa fobia, inicialmente é marcada por uma fixação em objetos feitos de couro e depois se estende para roupas e outros objetos de mobília fabricada com essa mesma matéria prima. De acordo com o autor, a análise ajudou no progressivo isolamento dos significantes envolvidos na elaboração do objeto fóbico.

De início, surge a evocação de um acontecimento contemporâneo ao aparecimento da fobia. A jovem ganha de sua mãe uma bolsa de couro em seu aniversário de quinze anos. Muito tempo depois, desponta-lhe uma recordação de uma ameaça materna associada a uma cena traumática vivida por volta dos seis anos, em uma visita ao parque zoológico. Nessa cena, a criança é marcada por um susto violento decorrente do fechar abrupto da boca dos crocodilos. Dor explica que pouco tempo depois, “enquanto se masturbava num jogo infantil, sua mãe interveio, ameaçando-a: ‘se você continuar com essas sujeiras, vou cortar a sua mão com a boca do crocodilo!’ ” (Dor, 1989, p. 111). É desse modo que o crocodilo passou a representar um significante da castração. Depois de transcorrido um certo tempo, a criança descobriu na escola, que se utilizava a pele dos crocodilos para a confecção de muitos objetos de marroquinaria (artefatos de couro). A partir de então, todos os significantes que conduziram ao desenvolvimento da fobia, desde o dia do seu aniversário de quinze anos, passam a catalisar, efetivamente, as associações

significantes inconscientes. Essas irão, por remissão aos significantes do passado, reativar tanto a ameaça de castração quanto a reprovação da atividade sexual vivida no jogo infantil.

A fobia do couro nos ajuda a entender a produção do sintoma por meio da ilustração das substituições metafóricas e dos deslocamentos metonímicos. A fobia do couro é, portanto, o resultado de uma combinação de um recalque metafórico e de um deslocamento metonímico inconsciente. Passemos, então, aos esquemas de Dor:

Os elementos:

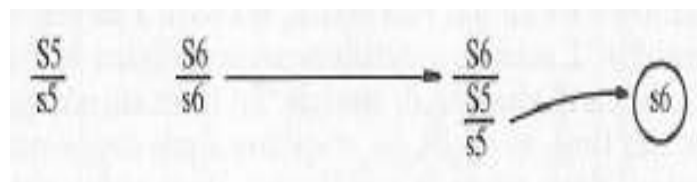
$\frac{S5}{s5}$	repressão sexual (castração)
$\frac{S6}{s6}$	crocodilo
$\frac{S12}{s12}$	o couro

Esquema 8

Título: Elementos significantes para exemplificar a formação da fobia

Fonte: Idem, p. 112

1ª observação: o significante S5 torna-se inconsciente ao final do processo metafórico como demonstra a figura abaixo:



Esquema 9

Título: A formação de conteúdos inconscientes por meio do processo metafórico

Fonte: Idem, p. 112

O significante S6 (crocodilo) sobrepõe-se ao significante S5 (repressão sexual/castração),

que se torna, agora, inconsciente. Isso também demonstra que o S6 torna-se um crocodilo metafórico inconsciente.

2) A segunda operação mostra um deslocamento metonímico. Esse momento é aquele em que a menina descobre que o crocodilo é utilizado na fabricação de objetos de couro, portanto, o significante S12 irá se tornar um significante metonímico de “crocodilo”, S6:

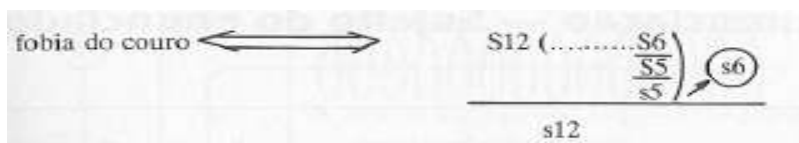


Esquema 10

Título: O deslocamento metonímico na formação da fobia

Fonte: Idem, p. 112

3) A fobia se instaura na criança quando a mãe lhe dá um presente de couro “uma bolsa”. Isso ocorre porque o deslocamento metonímico S12 é coextensivo ao significante S6 (repressão sexual). Podemos, portanto, sistematizar a metáfora dessa fobia nos seguintes termos:



Esquema 11

Título: A instauração da fobia

Fonte: Idem, p. 113

Em linhas gerais, esse processo mostra-nos que o significado é secundário em relação ao significante, pois o couro nessas substituições sucessivas demonstra um significado totalmente diferente da ideia de couro em si. Essa mulher sabe o que significa couro, mas não sabe porque ele lhe causa fobia. Isso demonstra também a relação de alienação do sujeito em relação à cadeia dos significantes. Desse modo, com base em Dor, podemos dizer que o desejo do sujeito está radicalmente alienado à ordem do discurso.

### **A ALIENAÇÃO DO EU NO DESEJO DO OUTRO: ALGUNS ASPECTOS ENVOLTOS NA COMPULSÃO À REPETIÇÃO**

A partir daqui, nosso objetivo é entender em Lacan como o desejo pode nos ajudar a aclarar os principais elementos dinamizadores da compulsão à repetição. Por isso, seguiremos em novo percurso ao lado do psicanalista Juan D. Nasio (1995).

Para Nasio (1995), a expressão de Lacan “o desejo é sempre desejo do outro” expressa a alienação do eu no desejo do outro. Dito de outra forma, “se o eu existe, ele é resultado do efeito que esse outro tem em mim, ao preço de essa imagem de mim, constituída no outro e pelo outro, fica primordialmente alienada nele” (Nasio, 1995, p. 266).

A constituição do eu assemelha-se a uma identificação do outro. É nesse outro que aquilo que quero me é revelado. Nasio destaca que a dimensão do desejo é dada por meio do movimento de invasão que o outro realiza em mim. É por isso que o meu desejo é, textualmente, desejo do outro:

[...] Não sei nada de meu desejo, a não ser o que o outro me revela, já que estou obrigado a segui-lo à risca. De modo que o objeto de meu desejo é o objeto do

desejo do outro, meu desejo não tem nem mesmo a sombra de um sentido: o objeto do desejo é o objeto do desejo do outro, o que os movimentos do olhar ou da voz do outro me indicaram como tendo estatuto de objeto, jogado como alimento diante de mim (Nasio, 1995, 266).

Portanto, o objeto que causa o desejo é organizado pelo outro, uma vez que é no outro e pelo outro que o objeto do desejo desses impõe-se ao eu em formação. É isso que corrobora a ideia de que o desejo do “homem” encontra seu sentido no desejo do outro, mas isso ocorre não só por que o outro possui, a princípio, a interpretação do objeto desejado, mais também e, sobretudo, porque o primeiro desejo do eu é ser reconhecido pelo outro.

A alienação no desejo do outro nos ajuda a introduzir a ideia da “dívida simbólica”. No entanto, trabalharemos apenas o ponto dessa dívida que nos permitirá adentrar no conceito de repetição. Assim, vejamos esse ponto nas palavras de Nasio:

O ser humano é constituído, de saída, por uma *dívida*. Essa dívida, não foi ele que a contraiu, embora tenha que pagá-la. No entanto, foi nas gerações precedentes que ela foi contraída; o destino do ser humano é absorver as dívidas do Outro, substituir o Outro para pagar a dívida em questão [...] (Nasio, 1995, p. 269).

Para exemplificar essa dívida, exploraremos o caso clínico do “Homem dos Ratos”. De acordo com Nasio a série de sintomas que constitui a neurose obsessiva desse homem, está relacionada com uma dívida, contraída por seus pais, em particular por seu pai. O pai desse homem amava uma mulher pobre, mas abdicou desse amor para casar com uma mulher menos pobre e



pagar suas outras dívidas. Segundo Nasio, tudo indica que a dívida do pai era ter cedido a um desejo de amor que ele poderia ter vivido e não viveu; e a neurose do filho, o homem dos ratos, indica a contração dessa dívida.

O aspecto mais importante que esse caso nos indica sobre a transmissão psíquica geracional, segundo Nasio é que “o sujeito neurótico paga uma dívida que não contraiu, uma dívida contraída pelos outros, que o antecipa em sua história” (1995, p. 270). Além disso, o autor completa:

O destino do ser humano é saldar as dívidas do outro. O pai [do Homem dos Ratos] (...) nunca pôde saldar sua dívida. (...) Por outro lado, há alguma coisa que podemos chamar, na história do pai, de substituição: substituição da mulher pobre pela mulher rica no amor do pai. E, no interior da fantasia desenvolvida pelo sujeito [o Homem dos Ratos], (...) vemos que, para que a dívida seja quitada, não se trata de pagá-la ao amigo, trata-se de pagá-la à mulher pobre. (...) É como se os impasses próprios da situação original, a saber, aquilo que não foi resolvido em algum lugar, se deslocassem (...), se reproduzissem sempre em algum ponto (Nasio, 1995, p. 284).

Compreender a dívida como sendo uma dívida simbólica é fundamental para torná-la um processo histórico constituído pelo e no outro, o que nos permite inseri-la, assim, na linguagem. Desse modo, concordamos com Nasio no que diz respeito ao fato de podermos encontrar um caminho para pensarmos a repetição e, sobretudo, encontrá-la na fala.

Para Nasio, a fala deve constituir uma saída para a repetição da dívida. O autor nos convida a raciocinar com ele nesses pontos:

- Primeiro, se o ser humano é tão estranho a si mesmo que só pode existir como o preço a ser pago por uma dívida em que ele não “tem quase nada a ver”; segundo, se a intuição inicial do *rapto* do ser na imagem do outro é verdadeira; então, na medida em que identificamos o campo da linguagem com a dívida, o estatuto desse ser humano é ser dividido nos efeitos da linguagem.
- O *sujeito*, desta vez batizado, é efeito da linguagem; é o efeito da dívida que ele reconhece.
- Se, por outro lado, essa preeminência de um Outro que ultrapassa a história pessoal do sujeito, se essa preeminência de um Outro radical e trans-histórico é verdadeira, é possível dar uma nova definição dos antigos conceitos e dizer que o inconsciente de Freud *é o discurso do Outro*. O inconsciente é o lugar que ocupo na dívida, na medida em que substituo um outro que a contraiu por mim.
- Por conseguinte, o *desejo*, que não ousa batizar de *meu* desejo, *é o desejo do Outro*. Não tenho outra coisa a fazer senão seguir os caminhos do desejo que o Outro me prescreveu (Nasio, 1995, p. 271).

O sujeito de modo geral é produto da linguagem e o inconsciente é o discurso do Outro. O desejo constitui-se na e pela incorporação do desejo do outro, porque como ilustrado nos exemplos anteriores, o desejo do outro se preserva por meio da transferência alienadora do eu. Portanto, o desejo, tal qual introduzimos com Nasio, nos servirá para avançarmos na compreensão do seminário 11 de Jacques Lacan, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.

Para Lacan (1964), toda a história da descoberta de Freud sobre a repetição como função só poderia se definir em relação ao real. No começo isso foi estudado e analisado com as históricas. Porém, como nos mostra Lacan, no processo de rememoração que era muito frequente entre essas mulheres, não podia se saber de saída que o desejo delas era o desejo de seus pais. A rememoração realizada por Freud, quando ele toma o lugar do pai, permitiu descobrir que o desejo se constitui como desejo do outro.

Lacan nos chama a atenção para dizer que nos textos de Freud a repetição não é reprodução, pois *Wiederholen* não é reprodução. Por isso, em nenhum momento podemos pensar as oscilações sobre esse ponto como sendo uma reprodução do mesmo. De acordo com Lacan, não demora muito para Freud dar os passos seguintes no sentido de poder concluir:

[...] que nada pode ser pego, nem destruído, nem queimado, senão de maneira, como se diz, simbólica, *in absentia*". A repetição aparece primeiro numa forma que não é clara, que não é espontânea, como uma reprodução, ou uma presentificação, em ato [...] (Lacan, 1964, p. 52).

Conforme Lacan, um verdadeiro ato tem sempre uma parte de estrutura, porque pertence a um real que não é evidente. Nesse sentido, concordamos com ele quando diz:

[...] Nada se torna maior enigma – especialmente a propósito dessa bipartição, tão estruturante de toda a psicologia freudiana, do princípio do prazer e do princípio de realidade – nada se torna maior enigma do que esse *wiederholen* que está muito perto, no dizer dos etimólogos, do *haler* francês, do *sirgar* – como se faz nas trilhas de sirgagem – muito perto do *sirgar* do sujeito, o qual puxa sempre seu trem por um caminho de onde não pode sair (Lacan, 1964, p. 53)

Esse agir do qual não se pode sair permitiu repensar a rememoração e, gradativamente, essa ideia foi se aproximando mais a uma “espécie de foco, de centro onde todo acontecimento parece dever livrar-se” (Lacan, 1964, p. 53). Disso, o autor conclui que essa espécie de foco/centro indica uma passagem de um estado de resistência do sujeito para uma repetição em ato.

Essa ideia de repetição que não é reprodução será conceituada por Lacan por *tiquê*. Esse

conceito foi tomado de empréstimo de Aristóteles. Nos pressupostos teóricos desse filósofo tal conceito expressava a busca da causa das coisas, mas Lacan a traduz como encontro com o real. O real está para além do *automaton* (repetição do mesmo), isto é: está para além “do retorno, da volta, da insistência dos signos aos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer” (Lacan, 1964, p. 56).

Para Lacan, o real dirige o sujeito, arrasta-o consigo. Por isso:

[...] não há como confundir a repetição nem com o retorno dos signos, nem com a reprodução, ou a modulação pela conduta de uma espécie de rememoração agida. A repetição é algo que, em sua verdadeira natureza, está sempre velado na análise, por causa da identificação da repetição com a transferência na conceitualização dos analistas. Ora, é mesmo este o ponto a que se deve dar distinção (Lacan, 1964, p. 56).

É preciso desfazer, portanto, essa identificação errônea realizada pelos analistas, porque o que se repete é sempre algo que se produz “como por acaso” e é por isso que esse tipo de repetição é aproximado por Lacan da concepção de *tiquê*. No que diz respeito a isso, Lacan confirma: “a repetição demanda o novo. Ela se volta para o lúdico que faz, desse novo, sua dimensão” (Lacan, 1964, p. 62).

Lacan afirma ainda que tudo na repetição, tudo aquilo que varia, constitui apenas uma forma de alienação de seu sentido. O adulto ou a criança mais desenvolvida exige em suas atividades, tal qual nos jogos, a novidade. Segundo o autor, o deslizamento provindo da novidade vela aquilo que constitui o verdadeiro segredo do lúdico, ou seja, “a diversidade mais radical que constitui a repetição em si mesma” (Lacan, 1964, p. 62).

A despeito disso, Lacan afirma que mesmo que a criança em seu primeiro momento, marco de sua constituição como ser humano, exija que as histórias que lhe são contadas sejam repetidas

textualmente *ipses litteris*, ela não percebe que existe uma variação dos detalhes de sua narrativa: alienação do sentido, mesmo quando busca repetir de forma idêntica. Isso ocorre porque na realização do significante jamais se poderá ser cuidadoso o bastante para memorizar e chegar a uma primazia da significância. Disso conclui Lacan: “é então evasão, aparentemente, o fato de desenvolvê-la variando as significações. Esta variação faz esquecer a visada da significância ao transformar seu ato em brinqueado e lhe propiciando felizes descargas em relação ao princípio do prazer” (Lacan, 1964, p. 62). Assim, com essa exposição acerca da repetição, reiteramos a primazia do significante. Dimensão que está relacionada com tudo aquilo que nos precede e nos atravessa em nossa constituição como seres humanos.

Como vimos tanto na inversão do signo, feita por Lacan, quanto no corte da língua (eixo sintagmático e eixo paradigmático) operada por ele, constituem pontos fundamentais de sua teoria para pensarmos, por um lado, o inconsciente como linguagem, e por outro, a repetição, ou melhor, a compulsão a repetição.

A inversão do signo permite a Lacan afirmar a partir de sua clínica que o significante governa tanto o discurso do sujeito como o próprio sujeito. Já o corte linguístico expresso pelas metonímias e pelas metáforas permite demonstrar que aquilo que retorna está diretamente relacionado com o material recalcado. Por isso, podemos dizer, com ele, que o retorno desse material, no caso da transmissão da vida psíquica do trauma do abuso sexual, por exemplo, se dá por conta dos conteúdos inconscientes retornarem ao consciente de forma disfarçada (mascarada) pelas condensações metafóricas e pelos deslocamentos metonímicos.

O retorno desses conteúdos inconscientes por estarem, enodados de sentido traumático e traumatizante, possivelmente, pode levar o sujeito a reviver o trauma herdado. Caso isso ocorra, o caminho que fizemos até aqui aponta também para a instauração de uma compulsão à repetição, pois o material inconsciente, distorcido e disfarçado pelo sintoma, impede, não raras vezes, as defesas do ego, instaurando, assim, uma compulsão.

Esses significantes, quando enodados de significação traumática, podem mobilizar o sujeito

em direção ao retorno do trauma, pois esse material está diretamente imbricado na forma pela qual se expressa o desejo do sujeito enquanto desejo do outro, do herdeiro do trauma. Isso provavelmente ocorre, pois o sujeito é produto da linguagem e seu inconsciente se constitui como discurso do Outro.

A constituição do eu ocorre na e pela presença do outro, não só dos pais cuidadores, mas também de outros que cumprem essa função. Investigaremos na próxima seção o papel do professor frente às questões educativas demandadas pela sociedade ao sujeito.

## **QUINTO CAPÍTULO**

### **EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA PSICANAÍTICA**

Se a transmissão de conteúdos psíquicos relacionados ao abuso sexual podem realmente acontecer, como buscamos sugerir ao longo desse trabalho, refletiremos agora como a teoria psicanalítica, orientada pelos conhecimentos sobre a transferência, pode nos ajudar a esclarecer a respeito do possível e do impossível do gesto educativo. A seguir refletiremos como o ato de testemunhar, a partir desse possível, pode nos orientar na prevenção e na elaboração de trauma provenientes da violência sexual.

## O IMPACTO DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO

Em o *Interesse Científico da Psicanálise* (1913), Sigmund Freud fala sobre as consequências, na educação, da descoberta das tendências perversas na criança, ou melhor, da importância dessas tendências para o desenvolvimento delas. Em linhas gerais, Freud chama a atenção para que os professores não desconsiderem os instintos das crianças; pois os estudos psicanalíticos vêm demonstrar que é possível um fortalecimento do caráter por meio da repressão, e o consequente desvio de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através da sublimação desses instintos associativos e perversos tão típicos nas crianças:

Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanalítica esclarecida (Freud, 1913, p. 137).

Assim, esse momento também demonstra que Freud ainda acreditava que seria possível, através de um diálogo fértil entre psicanálise e educação, fornecer os meios para se pensar as estratégias de combate à neurose. Ele, como um pedagogo tradicional, reconhece em oposição aos seguidores de Rousseau e da nova pedagogia, a existência do “mal” na criança. No entanto, de acordo com Catherine Millot (1987), Freud, longe de almejar a extirpação “das más tendências” na criança, defende que essas tendências são de qualquer modo indestrutíveis, por isso, deve deixar que se encaminhem para uma saída socialmente aceitável, uma vez que não há sublimação sem perversão:

sexualidade humana é capaz de se satisfazer em atividades socialmente valorizadas precisamente por não estar fixada a nenhum fim e a nenhum objeto determinado instintivamente. Os educadores, espera Freud, “não correrão o risco de superestimar a importância das pulsões perversas que se manifestam na criança. Pelo contrário: farão esforços para não tentar suprimir à força tais pulsões, se aprendem que esse tipo de esforços produz resultados tão indesejáveis quanto o seu oposto, tão temido pelos educadores, que é dar livre curso às “maldades” das crianças (Millot, 1987, p. 26).

A supressão dessas pulsões na criança por meios coercitivos e externos não conduz de forma alguma ao desaparecimento de tais pulsões e tampouco essa ação aufere domínio sobre elas. Essas ações coercitivas conduzem sim ao recalque, que gera predisposições às futuras enfermidades.

Assim, tanto nesse texto de 1913 como em *Moral Sexual ‘Civilizada’ e Doença Nervosa Moderna* (1908), temos para Millot (1987) um Freud humanista e reformista, no sentido de defender a liberação dos costumes e a diminuição dos rigores da moral, pois via nesses arranjos as causas das neuroses. Defendia, portanto, o aumento do bem-estar geral e os progressos da civilização. No entanto, esse otimismo sofre uma guinada com a descoberta da pulsão de morte.

Estes textos dentre outros da mesma época, à exceção da descoberta da pulsão de morte em *Além do Princípio do Prazer* (1920), conformam escritos nos quais podemos perceber certa: “esperança precoce de uma reforma educacional que visaria a prevenir os excessos da repressão sexual e evitaria, assim, as consequências nocivas do recalque sobre o desenvolvimento do indivíduo” (Millot, 1987, p. 31).

Nessa perspectiva, a tarefa do professor seria a de encontrar um equilíbrio entre o deixar fazer e o proibir, ou seja, o pai da psicanálise defenderia na educação um “cálculo utilitarista do menos sacrifício de prazer compatível com as necessidades da vida social, ou ainda, em outras



palavras: assegurar a modificação do princípio do prazer, que é o princípio da realidade” (Millot, 1987, p. 33).

No entanto, segundo Millot, Freud não perdura nessas afirmações, pois veremos em *Sobre a Tendência Universal à Depreciação da Esfera do Amor* (1912), ele, a partir das experiências analíticas sobre a sexualidade humana, esboça certa desesperança a respeito do que uma reforma dos costumes poderia acarretar. Ele acredita ser possível declarar que a impotência psíquica não constitui uma anomalia acidental, uma vez que está disseminada universalmente, em diferentes graus, e caracteriza a vida sexual civilizada. Para explicar as causas que conformam essa sexualidade, Freud lança mão de suas revelações clínicas, pois essas mostram a origem dos sintomas: “fixação incestuosa na infância e abstinência imposta à adolescência. A família, a moral e as condições socioeconômicas burguesas seriam, assim, responsáveis por essa disfunção geral da sexualidade, particularmente da sexualidade genital” (Millot, 1987, p. 34).

Disso resulta que Freud conclui ser praticamente impossível conciliar as reivindicações da pulsão sexual com as exigências da civilização, e que, no limite, é pouco provável alguma garantia contra extinção do gênero humano em função do desenvolvimento da civilização. No entanto, Freud soma a essa observação a seguinte assertiva: se o homem pudesse encontrar satisfação em seu próprio gozo, o que não acontece, nada poderia desviá-lo dele; mas é justamente a partir dessa ausência, ou seja, é justamente a partir dessa falta constituinte do ser humano que a civilização se edificou, pois é nessa ausência que o desejo funciona como mola propulsora das mais infundáveis realizações do espírito humano.

De acordo com Millot, como a civilização se edifica sobre a repressão das pulsões, é tarefa da educação pôr a criança ao serviço não só da espécie, mas também da coletividade social. Isso pode ser atingido por meio da repressão da sexualidade. No entanto, é importante dizer que a sexualidade só constitui um problema para a educação quando ela busca uma satisfação direta. Se esse fim é inibido na criança através da educação, “ela fornecerá as forças que vão servir à socialização e à aculturação da criança” (Millot, 1987, p. 41). Importa ressaltar também que a

própria inibição foi concebida por Freud como sendo efeito de uma evolução acarretada por fatores biológicos.

Nesse sentido, a ideia de educação defendida por Freud sinaliza que esta deve se limitar a servir como uma auxiliar da natureza, fixando, assim, os limites de sua ação. Millot nos diz que o que o pai da psicanálise critica são os excessos, seu desenfreio, assim como os prescritos pela moral sexual. Portanto, não é uma educação negativa que Freud defende, pois os estudos psicanalíticos permitem explicar que a evolução naturalmente pré-formada na criança demanda, de todos os modos, o apoio da educação, precisamente, para criar um contexto favorável à sublimação.

Se, de alguma forma, vemos em Freud uma defesa da educação como uma ação que tem por objetivo, entre tantos, o de favorecer o acesso à genitalidade e a orientação socialmente útil das tendências perversas, isso, de forma alguma se restringe a tal intento. Ele defende também que a educação deve permitir também acesso à realidade<sup>12</sup>, e aqui as pulsões do eu ou pulsões de autoconservação desempenham um papel fundamental. Nesse sentido, podemos dizer que caberia ao professor criar espaços de internalização das regras que permitem aos seres humanos viverem em sociedade.

As pulsões do eu seriam, desse modo, os motores da educação. O objetivo principal dessa educação é servir de apoio ao Eu; dito de outro modo: constitui objetivo da educação reforçar as pulsões do Eu, as quais serviriam, depois, para conter as pulsões sexuais, não influenciáveis diretamente pela educação. Vemos aqui, uma estratégia possível para controlar o impulso sexual, sobretudo, nos casos relativos aos abusos sexuais.

A educação direcionada às pulsões de autoconservação faz dos educadores e dos professores possíveis modelos identificatórios. Na verdade, esses profissionais regularmente operam importantes contribuições à formação do caráter; nesse caso, contudo, apenas atingem o ego, pois já

---

<sup>12</sup> Freud preconiza uma educação para a realidade, pois constata que o método educacional corrente nega precisamente os desejos, isto é, nega essa realidade que constitui a sexualidade humana, e por isso não prepara as crianças para encará-la e perceber a sua importância.

não mais podem influenciar o superego que foi determinado por imagos parentais mais primitivas, conforme afirma Freud na conferência XXXI *A dissecção da personalidade psíquica*, de (1932).

A influência dos professores na formação do caráter é possível, uma vez que:

Durante o período de latência, são os professores em geral as pessoas encarregadas de educar as crianças que tomarão para estas o lugar dos pais, particularmente do pai, e herdarão os sentimentos que tinham para com este último à saída do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão com a influência deste sobre a criança, podendo assim contribuir para a formação do seu Ideal-do-eu (Milot, 1987, p. 86).

Em *Algumas Reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud (1914) destaca, ademais, que a aquisição de conhecimento depende da relação que o educando mantém com o educador. O que por sua vez se reduz ao tipo de relação que a criança tinha com pai quando da saída do complexo de Édipo. Essa herança tem aspectos positivos, pois os sentimentos de admiração, carinho, entre outros, são advindos, ou melhor, são transferidos da relação outrora mantida com o pai para o professor. Além disso, são transferidos para a figura do professor, também, os sentimentos de hostilidade construídos na relação conflituosa com esse mesmo pai. Portanto, podemos afirmar que em função da dissolução do complexo de Édipo, o principal do processo educativo transcorre mediado por esse tipo de relação que a criança mantinha com seus pais. Por isso, o papel dos educadores constitui algo limitado por excelência.

Contudo, a influência que esses educadores exercem sobre a criança não é de forma alguma negligenciável. Freud (1914) adverte contra a tentação desses em moldar a criança em função de seus próprios ideais. Essa ressalva que se direciona, principalmente ao ideal (tipo ideal/modelo), busca chamar a atenção para que o professor não derive seu ato de ensinar de seu próprio narcisismo. Ou, melhor dizendo, Freud adverte no sentido de que tanto o educador, assim como o

analista, ambos não devem “procurar satisfazer o seu próprio narcisismo no tentar realizar seu ideal por meio da criança que deve educar. Portanto, Freud trataria de deter o educador na inclinação a uma identificação narcísica com a criança” (Millot, 1987, p. 87-88).

O desejo e as fantasias dos pais e professores afetam, portanto, de algum modo os processos envolvidos na prática educacional. A psicanálise, por revelar esses aspectos, provocou desde o seu nascimento escândalos ao expor o envolvimento da sexualidade na formação das crianças. Isso destruiu não só o mito da pureza infantil, como também evidenciou que a relação sexual entre crianças, pais e professores possui um duplo sentido: “que as intenções destes não são mais ‘puras’ que a criança que lhes serve de objeto sexual. Nesse sentido, a teoria da sedução, do começo da psicanálise, nunca perdeu completamente a atualidade” (Millot, 1987, p. 88).

O processo educacional, quando atento a essas fantasias e aos perigos do narcisismo, requer que o educador enquanto representante da cultura assuma o lugar de ideal-do-eu. Isto para que o educando, com sorte, possa se submeter às exigências culturais, e através da identificação possa vir a sofrer tais influências em sua constituição; quando não, que isso possibilite no máximo um reforço à sua formação do caráter. É, sobretudo, a partir da integração dessas exigências que o educando adentra ao princípio de realidade.

Todavia, em *A Psicologia Escolar*, Freud (1914) dirá que essa criança não se tornará um adulto enquanto não conseguir se separar de todos os substitutos do pai. Ou seja, esse educando não será definitivamente um adulto enquanto não for capaz de promover uma degradação da função do ideal. De acordo com Millot:

Para Freud, a ética não é uma ética do ideal, mas do real. A verdadeira moralidade não consiste para ele na promoção de um ideal elevado, destinado por definição a ficar tanto inacessível quanto irrealizável, e que só conduz a uma relação enganosa consigo mesmo e com o outro. O ideal (e a idealização da realidade que ele implica) depende da ilusão e até mesmo do desconhecimento (Millot, 1987, p. 89).

Freud retoma essas questões em suas *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1974), e mais à frente, em *O Futuro de uma ilusão*(1927), onde ele expressa seu anseio de que a educação renuncie a se apoiar na ilusão e promova a, partir disso, o acesso à realidade.

Educar para a realidade não consiste só em mostrar a ilusão de uma educação que pense ser possível renunciar à coerção e à repressão dos instintos. Consiste, sobretudo, em “reafirmar a inevitabilidade da coerção e da renúncia aos instintos, que são, segundo ele, o fundamento da civilização” (Millot, 1987, p. 99).

No entanto, de acordo com Millot, as futuras gerações educadas de forma diferentemente do modelo fundamentado na ilusão, poderiam prescindir da coerção e admitir livremente as renúncias imprescindíveis à aquisição da cultura.

## **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADA**

De acordo com Elisabete Aparecida Monteiro (2000), Freud, até certo momento de suas obras, demonstra que acreditava na profilaxia das neuroses por meio de uma educação que não reproduzisse a moral sexual. Ele afirmava que uma educação não repressora poderia produzir indivíduos mais felizes. Essa visão pode ser depreendida do texto datado de 1907, “O Esclarecimento Sexual das Crianças”:

Certamente, se a intenção dos educadores é sufocar a capacidade da criança de pensamento independente, em favor de uma pretensa ‘bondade’ que tanto valorizam, não poderiam escolher melhor caminho do que ludibriá-la em questões sexuais e intimidá-la pela religião. As naturezas mais fortes, é verdade, resistirão a tais influências e se tornarão rebeldes contra a autoridade dos pais e, mais tarde,

contra qualquer outra autoridade. Se as dúvidas que as crianças levam aos mais velhos não são satisfeitas, elas continuam a atormentá-las em segredo, levando-as a procurar soluções nas quais a verdade adivinhada mescla-se da forma mais extravagante a grotescas falsidades, e a trocar entre si informações furtivas em que o sexo é apresentado como uma coisa horrível e nauseante, em consequência do sentimento de culpa dos jovens curiosos (Freud, 1907, p. 127-128 citado por Monteiro, 2000, 79-80).

Essa visão não perdurou diante das outras descobertas de Freud. O efeito profilático de uma educação reformada não produziria efeitos satisfatórios, pois a causa das neuroses não era a moralidade. Dito de outra forma, ele percebeu que a moralidade não estava na origem do recalque da sexualidade. Assim, a moral não poderia ser implicada enquanto fator deflagrador das neuroses. Dirá ele, então, que a origem do desprazer, que atua no recalque, encontra-se na própria sexualidade.

Para Monteiro, a principal hipótese de Freud sobre essa fonte independente de desprazer na sexualidade encontra-se na carta 14 enviada a Wilhelm Fliess, em 1887, onde ele sugere uma origem filogenética para a origem do recalque. Essa origem estaria “relacionada ao momento da mudança postural dos primatas para a posição vertical” (Monteiro, 2000, p. 80). Freud diz nessa carta que muitas vezes suspeitou que alguma coisa orgânica desempenhasse a função de recalque.

Nesse exemplo da mudança postural, Freud toma a sensação do olfato, ou melhor, o recalque dessa sensação prazerosa para ilustrar a relação entre a mudança e a base orgânica. Para ele, essa mudança é deflagrada na passagem da postura horizontal para a postura vertical do homem. Temos nesse momento, para o pai da psicanálise, possivelmente, a operação do recalque de uma série de sensações que antes causavam prazer e conforto em relação à terra, mas que agora, tornaram-se repulsivas “por um processo que ainda me é desconhecido” (Freud, 1987, p. 280).

Outra explicação que Freud não descartava levava em consideração a questão da bissexualidade, defendida por Fliess, como mais uma possível explicação sobre a origem sexual do recalçamento. Essa ideia defendia que a satisfação sexual plena seria impossível de se “satisfazer, com um objeto, ambos os componentes da sexualidade” (Monteiro, 2000, p. 81).

Feitas essas breves considerações, Freud retoma a questão da moral para afirmar que a moral é, ao contrário do que foi defendido anteriormente, uma defesa contra o desprazer inerente à sexualidade. Posteriormente, Freud apresentará o caráter conflitivo da sexualidade como sendo o conflito entre as pulsões conservativas e pulsões destrutivas. A resolução desse conflito se dá por meio da obtenção de prazer sem que o indivíduo se autodestrua. De modo geral, “a dinâmica entre essas duas pulsões no indivíduo seria um regulador na busca do prazer ou, no máximo, uma exposição ao menor desprazer: uma concepção hedonista do aparelho psíquico” (Monteiro, 2000, p. 81).

Essa teoria não explica, contudo, a repetição insistente de situações aflitivas, presente tanto no pensamento quanto no comportamento neurótico. Para avançar sobre essa questão, o pai da psicanálise teve que reconhecer a existência de uma terceira força, independente dos princípios do prazer (pulsão sexual) ou de realidade (pulsão do Eu). Essa força, como se sabe, recebeu o nome de pulsão de morte, por ser uma força contrária à ação do indivíduo dentro do conflito. Por ser de repetição tende à fixidez, o que torna as coisas permanentes e imutáveis e por isso faz barreira ao caminho do desenvolvimento, ou seja, a pulsão de morte agiria de modo antagônico à pulsão de vida.

O conflito do psiquismo passa a ser entendido como o conflito entre pulsão de vida e pulsão de morte. Freud (1920) conclui que os princípios do prazer e da realidade não eram conflitivos, mas sim visavam à conservação, ou seja, o princípio da sexualidade visava à conservação da espécie e o princípio de realidade tinha por finalidade a sobrevivência.

Diante dessas pulsões, podemos melhor compreender sobre o impossível na educação:

Não existe uma educação livre de repressão, já que esta é constitutiva, isto é, as restrições morais não surtiriam efeito se não houvesse uma disposição do psiquismo a impedir toda a satisfação. As esperanças de uma civilização feliz e mais sadia, através de uma educação menos repressora, revelaram-se uma grande ilusão. Em suma, diante da realidade do inconsciente e da pulsão de morte, os ideais de promoção de bem-estar e de felicidade presentes na educação mostram-se irrealizáveis (Monteiro, 2000, p. 83).

No entanto, isto de modo algum quer dizer que a educação seja impossível de ocorrer. Ou melhor, não se está dizendo que os educandos envolvidos nesse processo de aprendizagem não sejam afetados pela educação, mais sim o contrário, pois o impossível não está na aprendizagem e sim no controle que se almeja ter sobre ela:

O que se revela impossível na educação é qualquer tentativa de controle do processo educativo, tal como pretende a Pedagogia com seus parâmetros (os PCNs), por mais ligados que estejam à ideia de promoção do bem-estar. Aquilo que se apreende e se elabora no ato educativo está para além da previsão e domínio dos pedagogos, para além do pretense ajuste psicológico da relação, pois se encontra submetido às leis que regem o psiquismo humano, dentre elas a transferência (Monteiro, 2000, p. 83).

Disso podemos concluir também que mesmo a psicanálise tendo descoberto certas leis que regem o aparelho psíquico, não pode, de forma alguma, servir como fundamento para a Pedagogia, e tampouco propor métodos de ensino, pois como pudemos ver até aqui, se isso ocorresse a psicanálise estaria contradizendo suas próprias formulações.



Freud (1933) se questiona, principalmente, sobre a possível aplicação da psicanálise à educação na conferência XXXIV, elaborada em 1932 e publicada em 1933. Nessa conferência, ao ter constatado que a maioria das crianças atravessa uma fase neurótica ao longo do desenvolvimento dito normal, o pai da psicanálise defendeu a necessidade de medidas profiláticas. Porém, na sequência de seu texto nos deparamos com a afirmação dele de que não existiria naquela época condições para a realização de tal projeto. Diante disso, sugere colocar essa questão em outros termos ao apresentar o seguinte dilema educacional: “se por um lado, graças a educação, a criança deve atingir o controle das pulsões, por outro lado, a própria Psicanálise nos ensinou ser esta repressão fonte de manifestações neuróticas” (Lopes, 1998, p.27).

Eliane Malta Teixeira Lopes (1998) destaca que mesmo que a educação tenha como destino a adaptação, ela não condensa em si o objetivo da Educação que pode ser traduzido como sendo o de permitir e conduzir o educando à construção de suas próprias relações com o saber. É nessa relação pontual que se sustenta a diferença entre transmitir e informar.

A teoria da comunicação permite avaliar a aprendizagem dos conteúdos que veiculamos por meio de uma informação. Diversas metodologias educacionais no campo da didática, têm se debruçado sobre essas questões com vistas a alcançar o controle desse tipo de situação para que a mensagem emitida pelo professor chegue ao aluno com o mínimo de perda possível. A autora aponta também que quando essa situação não se efetiva na prática da sala de aula, a expectativa por explicações recai sobre o campo da psicologia, e a construção explicativa, via de regra, é demonstrada por meio de um desajuste emocional/intelectual ou do professor ou do aluno.

Essas explicativas urdidas pela psicologia apresentam-nos que o saber é uma construção necessariamente consciente, ou seja, são construções pertinentes ao “eu” e, portanto, passíveis de controle e de avaliação.

Para Lopes (1998), essa produção de inteligibilidade no campo da educação, na realidade, não trabalha com a ideia de que possa existir um saber que escape aos domínios do “eu”, algo que não seja sujeito ao controle, isto é, não leva em consideração a noção de inconsciente. No entanto,

quando essa instância adentra tais cenários ela se apresenta de forma distorcida em inconsciência; algo que, no mais das vezes, é entendido como passível de ser convertido em consciência. Ao que tudo indica, esse modo de operar acarreta um desvio que mantém de fora toda e qualquer articulação possível entre Psicanálise e Educação. Disso resulta a ausência de posicionamento “da Educação diante da ocorrência de um saber que não se sabe de si, um saber que, mesmo sendo estranho ao eu, sustenta o verdadeiro desejo tanto de aprender quanto de ensinar” (Lopes, 1998, p. 74).

No entanto, admitir o inconsciente permite aclarar que transmitir é mais do que informar. E, além disso, que a transmissão se opera por caminhos diferentes do consciente (o saber que se sabe de si). Isso permite, segundo a autora, dizer que o acúmulo de saber não torna ninguém mais ou menos apto para ensinar, uma vez que a transmissão pode se dar por vias que escapam a própria consciência.

A transmissão veicula um excedente de linguagem. Tal condição é fator determinante da “impossibilidade de apreender, em totalidade, o que na realidade o (O)utro quer dizer. Tudo o que apreendemos é o que o “Eu” foi capaz de compreender de modo inteligível a ele mesmo” (LOPES, 1998, p. 79). A transmissão, em linhas gerais, excede tudo aquilo que pode ser compreendido como algo aprendido, da mesma forma isso se estende para os outros sentidos como ver, escutar, tocar, ouvir, saborear, pois estamos sempre diante de um excedente de linguagem. As palavras marcam, portanto, simultaneamente aquilo que desejamos transmitir ao outro e, de outra parte, a impossibilidade de nos tonarmos absolutamente inteligíveis para esse outro.

Essa impossibilidade descrita pela psicanálise faz dela também um lembrete para o educador quanto ao uso de métodos de aprendizagem, como ressalta Catherine Millot (1992, p.146), de que “[...] os métodos de transmissão dos conhecimentos importam pouco frente ao desejo de aprender da criança”.

Esse resto, esse algo da ordem do desejo, que os métodos pedagógicos não conseguem controlar, nas palavras de Lopes (1998), se manifesta como resistência ao saber, funcionando como empecilho à pretensão da Didática de conseguir ensinar tudo a todos:

O senso comum, quando diz que não se ensina “o pulo do gato”, e a constatação das pesquisas tipológicas de professores de que não é possível ensinar características como dedicação e amor falam precisamente dessa mesma condição. Se não é possível ensinar tudo a todos, teremos de concluir que existe na educação algo que só poderá ser pensado na categoria do impossível (Lopes, 1998, p. 93).

Contrário ao que podemos notar por meio da manifestação desse impossível no ato de educar é, afinal, o modelo de professor que foi constituído ao longo da modernidade como aquele que tudo sabe; e o educando como aquele que, nada sabendo, tudo lhe é possível aprender com o professor. Isso faz da educação um eterno professar, um seguir de regra, um obedecer às normas. O “saber nesse contexto de aprendizagem deixa de ser percebido como uma conquista para enquadrar-se como uma aquisição, de modo que não exista criação, e sim adequação” (Lopes, 1998, p. 94).

Toda ordenação, todo pensamento, todo ensinamento é, a partir desse referencial, considerado como algo que se enquadra nas categorias de certo ou errado. Essa conduta orienta que todo ato de ensinar deve buscar a eliminação do erro e criar formas assertivas. Portanto, essa educação, ao formatar os sujeitos a partir de suas certezas elimina tanto a possibilidade de advir o erro quanto a possibilidade deste, diante dessas certezas, de poder buscar a própria produção de forma autônoma.

O impossível da educação, pensado por meio também de outra área igualmente impossível, a psicanálise, permite conforme salienta Lopes (1998) pensar não só a arte de educar, mas também a reconfiguração dos espaços desse universo educacional.

Para Lopes (1998), tomar esse universo educacional para pensar a transmissão é algo que conhecemos bem. No entanto, o campo do saber da didática tem demonstrado a impossibilidade de alcançar a apreensão em totalidade por meio de um único método de ensino aprendizagem. Por isso, tais métodos, na medida em que alcançam resultados positivos, atestam não só a sua validade, mas também a sua insuficiência.

Disso decorrem inúmeros estudos que se deterão a investigar sobre as causas do fracasso ou do sucesso escolar. Um dos principais conflitos, como atesta Lopes, é decorrente da não convergência entre a imagem do professor prescrita pela Didática e o professor real. Por isso, concordamos com ela quando afirma:

[...] o ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre a imagem de um ideal e a impossibilidade do homem real em atingi-lo. Em síntese, antes de ser uma profissão, ser professor é uma função, uma tentativa de estabelecer uma correspondência entre um ideal e o real. É diante dessa constatação que me permito definir o homem real que ensina como sendo aquele(a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber (Lopes, 1998, p. 99).

Essa definição expressa em linhas gerais que os conteúdos estão, por assim dizer, fora do campo da transmissão. Esses conteúdos só entrariam em transmissão na condição de constituírem as pontes necessárias para a ligação desses dois desejos.

Para Lopes (1998), a transmissão ocorre na tangência de dois arcos do desejo, um descrito no e pelo desejo de ensinar e outro marcado no e pelo desejo de aprender. Essa dinâmica implica em um inesperado que, por sua vez, nos remete a um jogo de presença/ausência no qual só temos as regras e o local, mas nunca a certeza de seus resultados.

Esse vazio também é marcado pelo não saber sobre o desejo do outro e por isso se opera no acaso, pois no processo de transmissão o professor não sabe o que o aluno deseja aprender, mas o aluno supõe que aquilo que ele busca enquanto saber se encontra no professor. Nesse cenário, o desconhecimento do desejo dos envolvidos funciona como uma mola propulsora tanto para a criação de enunciados de saber quanto para a mobilização do desejo do aluno de aprender, porém o resultado é sempre inesperado uma vez que as dimensões inconscientes do desejo, nesse processo, são desconhecidas para ambos.

Além do mais, Freud, em *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn (1925) ao falar sobre a impossibilidade de governar, analisar e educar colocou em destaque que o impossível estava relacionado à ilusão de controle; do controle das diferenças, ou seja, a impossibilidade estava relacionada à ilusão de que seria possível a construção de um ideal a ser seguido, um ideal que homogeneizasse as diferenças.

Outro ponto crítico apontado por Freud dizia respeito à influência religiosa na educação. Segundo ele, a religião prejudicava a curiosidade intelectual, impedindo sua função. Portanto, tanto a influência religiosa quanto as ilusões de controle fizeram-no se desiludir com a possibilidade da educação poder vir a fornecer um meio para proteger a humanidade da neurose e, dessa forma, produzir indivíduos mais felizes.

Desse modo, podemos compreender as críticas de Freud como uma forma de apontar para outra direção possível, principalmente, de apontar para outra forma de educação que não fosse de cunho moralizante, como a de seu tempo. Em contrapartida a esse modelo, então, ele propõe uma educação para a realidade. Educar para a realidade, de acordo com a leitura de Monteiro (2000) apoiada em Lajonquière, que dizer: educar para o desejo, e isso, no limite, implica reconhecer a impossibilidade de se alcançar a realização desse desejo.

A dimensão inconsciente marca que a transmissão só pode ocorrer mediada pela transferência. Diante disso, qual é a função da transferência na transmissão do conhecimento marcado na relação professor-aluno? E qual a relação entre transmissão e desejo de aprender?

## A TRANSFERÊNCIA NA AÇÃO EDUCATIVA

Freud, ao pensar uma educação que reconhece o desejo ao mesmo tempo em que reconhece sua impossibilidade de ser alcançado em sua plenitude, atribui à educação, a partir disso, um esclarecimento sobre a tarefa primeira do ato educativo:

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe a liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes (Freud, 1933, p. 147).

Portanto, a educação não pode se furtar do mal-estar de impor ao educando uma proibição, mas ela pode sinalizar mais do que isso, ela pode apontar que a vida é possível a partir de uma construção que implica um ordenamento ético/político que leve em consideração a condição limitada de nossa espécie. Isto se faz necessário para não se incorrer em fabulações, em construções que nos distanciem do esclarecimento das “reais” potencialidades do advir humano; e, por conseguinte, das “reais” possibilidades da educação dentro desse contexto demarcado pela descoberta daquilo sobre o qual não se tem controle, o inconsciente.

Freud (1907), dois anos após a publicação de *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), aponta que em seu tempo a educação foi enviesada por um ideal religioso. Esse modelo de educação, intensamente repressora, trazia prejuízos à curiosidade intelectual dos educandos. Por isso, ele defendeu uma educação que não eliminasse o dispositivo da aprendizagem, isto é, uma educação que não eliminasse o desejo de saber, de conhecer.

A discussão sobre os limites e as possibilidades da ação educativa depreendidos dos estudos psicanalíticos permite-nos refletir, através da noção de transferência, sobre algo que a educação convencionou nomear de “relação professor-aluno”. De acordo com Elizabete Aparecida Monteiro (2000), os educadores quase sempre não percebem que a educação não se limita à realidade externa, uma vez que os implicados nesse processo estão imersos na realidade transferencial. Por conta dessa realidade transferencial, o que deveria interessar a esses profissionais é a transferência enquanto fenômeno constitutivo das relações objetais, das ligações com o outro, ou melhor dizendo, com as relações simbólicas dos lugares que o outro ocupa nessas relações.

Para Monteiro, a transferência está por toda parte em psicanálise, porém “a literatura da transferência é pobre; há inclusive poucos títulos que empregam explicitamente o termo transferência” (Monteiro, 2000, p. 34). Disso decorre que cada autor, quando se volta para esse conceito, tem como tarefa a tentativa de abrangê-lo, sem, porém, incorrer em algumas lacunas.

De acordo com Monteiro, o termo transferência aparece em *Traumdeutung* (1900), onde Freud apresenta o universo transferencial como algo que permite: a) substituição de lembranças infantis; b) transferência de pensamentos; c) transferência de representações; d) transferência de desejos inconscientes, enfim, vemos que aqui ele utiliza o termo transferência para denotar um deslocamento.

Podemos marcar a evolução desse conceito através de um recorte da obra *A interpretação dos sonhos* onde o conceito transferência ajuda-nos a esboçar uma compreensão do funcionamento geral do psiquismo humano:

[...] a representação inconsciente, como tal, é inteiramente incapaz de penetrar no pré-consciente, e (...) só pode exercer ali algum efeito estabelecendo um vínculo com uma representação que já pertença ao pré-consciente, transferindo para ela sua intensidade e fazendo-se ‘encobrir’ por ela. Aí temos o fato da ‘transferência’, que

fornece uma explicação para inúmeros fenômenos notáveis da vida anímica dos neuróticos” (Freud, 1901, p. 591-592 citado por Monteiro, 2000, p. 50).

Nesse sentido, as transferências são reedições, reproduções das moções e fantasias que, no percorrer da análise podem avançar no sentido de tornarem-se conscientes. Mas isso se dá por uma característica própria de seu modo de operar, qual seja: a de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do analista ou, no nosso caso, a figura do professor. Isso demonstra que a transferência pode ser dar ou por uma reedição inalterada de fantasias vividas no vínculo com o analista/médico/professor ou apresentar-se como uma edição revista e submetida à sublimação.

Segundo Monteiro, após a publicação do caso Dora em 1905, Freud se dedica a uma série de outros trabalhos que, ainda que não trate diretamente do tema da transferência a pressupõe como pano de fundo. De 1905 a 1910 foi gestado um período de amadurecimento do conceito. Depois de 1910, uma série de textos freudianos teve por objetivo discutir a técnica psicanalítica. Desses textos podemos citar: *A dinâmica da transferência* (1912), *Recordar, Repetir e Elaborar* (1914) e *Observação sobre o amor de transferência* (1915 [1914]). No entanto, como essa seção não se dedica ao tema da transferência, ressaltamos apenas o impossível contido na relação educação/transferência.

## **OS DETERMINANTES PSÍQUICOS ENVOLVIDOS NO DESEJO DE APRENDER**

De acordo com Maria Cristina Machado Kupfer (2000), Freud buscava pensar sobre os determinantes psíquicos envolvidos no processo que leva alguém a se tornar um sujeito desejante de saber. Por isso, para ele abordar esse tema a partir dessa perspectiva investigativa, significa buscar respostas para as seguintes questões: “o que se busca quando se quer aprender algo?” (Kupfer, 2000, p. 79). Essa pergunta constitui o foco da questão, pois permite refletir sobre o que é o



processo de aprendizagem, uma vez que tudo o mais depende diretamente da razão daquilo que motiva a busca de conhecimento.

A criança que pergunta por que o pássaro voa, por que a chuva cai, por que existe o dia e a noite, por que (...) e, todo o resto, “está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos, ou, dito do modo clássico, de onde viemos e para onde vamos” (Kupfer, 2000, p. 79).

Em *As teorias sexuais das crianças* (1908), Freud considerava de início que as perguntas pelas origens começavam quando da chegada de um irmãozinho, mas somente quando a criança já estivesse contando dois anos de idade, pois antes disso não existiria contexto para detonar essa curiosidade. Porém, essa explicação não se sustentava, uma vez que ela não explicava como se dava esse processo em filhos únicos. A busca por esses determinantes psíquicos permitiu a Freud desenvolver um dos aspectos mais relevantes de sua teoria: o complexo de Édipo. A resolução desse complexo prepara a criança para a descoberta da diferenciação dos sexos. Como resultado dessa diferenciação “a criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber. Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia” (Kupfer, 2000, p. 80).

Os instrumentos que a criança dispõe para essa fase são o que Freud chamou de “investigações sexuais infantis”. Não são investigações sexuais propriamente ditas. Segundo Kupfer (2000, p. 81), Freud considerava que “as investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de qualquer coisa, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual”.

Esse lugar sexual é situado, no começo, em relação aos pais. Para Kupfer, indo além, o lugar sexual está situado naquilo que os pais esperam (desejam) que a criança seja. Assim, a questão “de onde viemos” assume uma semelhança com “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês? por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?” (Kupfer, 2000, p. 81).

Portanto, as perguntas sobre a origem das coisas estariam diretamente relacionadas à base das investigações sexuais infantis. No entanto, isso constitui parte da explicação, pois a criança em idade escolar, de ler e escrever, não parece demonstrar operar nessa chave de investigação. Até mais ou menos os 7 anos, poderão ter ocorrido algumas coisas com as investigações sexuais.

De acordo com Kupfer, o que se espera no final da resolução do complexo de Édipo é que a criança não mais opere sobre o domínio das investigações sexuais, mas sim, agora, sobre o domínio da repressão. Porém, não de uma repressão total, pois parte dela “sublima-se em pulsão de saber, associada a ‘pulsão de domínio’ e a ‘pulsão de ver’” (Kupfer, 2000, p. 81). Assim, podemos concluir que o desejo de saber associa-se diretamente com o dominar, o ver e o sublimar, em outras palavras, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual.

Discorrer sobre os determinantes psíquicos envolvidos no processo intelectual não é o bastante, pois a criança não aprende sozinha. É preciso que haja um outro para que o processo educativo seja produzido, e no caso da educação, esse outro é representado pela figura do professor. Por isso, responder à pergunta ‘o que é o aprender’ envolve a relação educador/educando, pois aprender é aprender com alguém, através de alguém.

Para Freud, o professor pode ser ouvido pela criança quando esse estiver investido de uma importância especial. Essa importância permite ao professor exercer influência sobre o educando, sobretudo, porque ao fim da resolução do complexo de Édipo ocorre um contexto favorável aos professores, pois eles podem lançar mão de uma relação afetiva que antes fora dirigida aos pais.

Notamos, portanto, que Freud, ao invés de dar destaque aos conteúdos transmitidos pela educação, chama a atenção para relações afetivas entre professor e aluno. Contudo, de acordo com Kupfer, os estudos subsequentes de Freud nesse campo não deram tanto destaque à palavra afeto. Em termos gerais, podemos dizer que a perspectiva freudiana não prioriza muito os conteúdos, mas descreve esse campo a partir das relações entre professor e aluno. São essas relações que estabelecem as condições para a aprendizagem, seja qual for o conteúdo. Esse campo em psicanálise recebe o nome de transferência.

Esse conceito, como vimos, foi primeiramente trazido por Freud no livro *A interpretação dos sonhos* (1900). Ali:

[...] ele escreveu que alguns acontecimentos do dia, restos diurnos, eram transferidos para o sonho e modificados pelo trabalho do próprio sonho. Via-se o rosto de uma pessoa durante o dia e, à noite, no sonho, aquele rosto aparecia modificado; por exemplo, de barba, Ou envelhecido. Ou com outro nome. O sonho “trabalhava” aquele resto diurno para ele transferido (Kupfer, 2000, p. 87).

A transferência de sentidos que ocorre entre os restos diurnos e os elementos do sonho ocorre igualmente em relação ao analista, e, também se repete na relação professor/aluno. Será a partir do mecanismo de transferência que Freud explicará a transmissão de autoridade dos pais para a figura do professor.

Nesses termos, no processo de transferência, um professor pode tornar-se a figura na qual o aluno endereça seus interesses e, o que a criança transfere ao professor são as relações primitivas constituídas na relação com seus pais, ou seja, na transferência toda uma série de acontecimentos psíquicos retorna, agora não como eventos do passado, mas como relação atual na presença do professor, no processo de ensino aprendizagem. No entanto, “a transferência só se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (Kupfer, 2000, p. 91).

O mais importante é frisar que o inconsciente busca fixar-se em formas (os restos diurnos, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar ali cada sujeito, a seu modo, atribuindo os sentidos que lhes interessam: “Transferir é colocar um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (Kupfer, 2000, p. 91).

Instalada a transferência, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno, ou seja, torna-se depositário de uma transferência de sentido operada pelo desejo do aluno. Em

decorrência dessa posse, o professor passa a carregar uma importância especial para ele. É, portanto, como mostra Kupfer, a partir dessa importância especial atribuída pelo aluno ao professor, que emana todo o poder que esse exerce sobre seu aluno no processo de ensino aprendizagem.

Esse poder atribuído pelo desejo faz com que as figuras tanto do professor quanto do analista passem a fazer parte também de seu cenário inconsciente. Isso quer dizer que:

[...] o analista ou o professor, colhido pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito (Kupfer, 2000, p. 92).

Para que exista esse modo de comunicação profunda com o inconsciente do educando, se faz necessário que o professor assuma na transferência um lugar que constitui uma tarefa muitas vezes incômoda, “visto que ali seu sentido enquanto pessoa é ‘esvaziado’ para dar lugar a um outro que ele desconhece” (Kupfer, 2000, p. 93).

Kupfer destaca que esse professor também é marcado por seu próprio desejo inconsciente. Desejo que o impulsiona para a função de educador. Por isso, a comunicação estabelecida com o aluno constitui um jogo complicado. Só podemos dizer que o desejo dele o faz estar na sala de aula, mas, uma vez ali, é necessário que ele renuncie a esse desejo, pois o que o educando espera é “que seu professor ‘suporte’ esse lugar em que ele o colocou” (Kupfer, 2000, p. 92).

A partir dessa posição privilegiada do professor, investigaremos, a seguir, de que modo o professor, ao fazer uso do testemunho, pode auxiliar nos processos tanto de prevenção do abuso sexual quanto na elaboração desse particular tipo trauma.

## **AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PELO TESTEMUNHO: O ATO TESTEMUNHAL NOS PROCESSOS DE PREVENÇÃO E ELABORAÇÃO DO TRAUMA DO ABUSO SEXUAL**

Ora, a testemunha se torna tanto mais preciosa quanto mais embaraçosa for. Com efeito, o que o testemunho testemunha senão algo diferente de si mesmo, a saber, uma realidade que o excede? A testemunha nos leva ao "há gente", lembra o peso premente e presente da realidade. Fala do que gostaríamos de calar ou fingir esquecer. Em suma, a testemunha é excedida. Nos dois sentidos da palavra.

(Pierron, 2006, p. 17)

Para Jean-Philippe Pierron (2006), por conta de a educação pôr em jogo uma transmissão de cultura e de valores, a autoridade testemunhal ganha destaque. No entanto, a relação professor aluno não demanda um contrato formalizado, tal qual ocorre em negociações comerciais entre oferta e clientela, pois um professor não comercializa conhecimento e tampouco o aluno é um cliente. A autoridade desse professor se estabelece por conta de uma relação assimétrica entre professor e aluno, pois no geral os professores são mais antigos no mundo, marcam a posição de antecessores, enquanto os alunos são recém-chegados. “A transmissão designa, portanto, o momento crítico da passagem do mundo comum, com seus utensílios, suas instituições e seus valores, de uma geração a outra” (Pierron, 2006, p. 266).

Dizemos transmissão e não comunicação, justamente porque diferente da comunicação que designa trocas no espaço (as interações, os processos didáticos, etc.), a transmissão é da ordem do temporal, pois ela veicula “de uma geração a outra, de um tempo a outro, o que de ontem deve durar

para amanhã” (Pierron, 2006, p. 266). O gesto educativo que lança mão da transmissão permite aos alunos refletirem sobre a importância viva e engrandecedora da cultura.

Nesse sentido, o testemunho inventa um estilo de transmissão inédito e único. O professor assume um papel de mediador e de receptor ativo, pois nessa função demanda-se tanto dele quanto do aluno uma atitude de interpretação e discussão. Como o testemunho convoca a singularidade do ato daquele que testemunha, não se pode afirmar que a arte de ensinar seja redutível a um conjunto de práticas didáticas, pois elas, de forma alguma, conseguem dar conta da contingência que se abre nas especificidades de cada professor.

Ademais, tanto o gesto educativo quanto o gesto testemunhal, correm o risco da recepção, ou seja, de ser bem ou mal entendido, pois ambos os gestos, uma vez que admitem a hipótese do inconsciente, de forma alguma podem afirmar alguma espécie de controle no processo educativo. Esse risco que constitui a fragilidade do testemunho demonstra, por outro lado, que a identidade do professor não é estável, mas móvel. O professor:

[...] depende de seus alunos no sentido em que a transmissão supõe aqui um trabalho de interpretação - o da apropriação, da integração, da discussão crítica sobre o conteúdo e o valor daquilo que é transmitido, que visa a descobrir que o que é transmitido "me" concerne. Como se vê, a força da testemunha não provém de que ela dá mais, mas de que ela dá de outro modo. Isto convida, por conseguinte, a não pensar mais a transmissão em um modo cumulativo, associando a transmissão à ideia de uma transferência de conhecimentos, mas em um modo crítico - aprender a lançar e a selecionar - e prospectivo. O gesto testemunhal se faz assim memória para o futuro (Pierron, 2006, p. 269).

A transferência testemunhal, portanto, não abandona a concepção da educação como elevação, justamente porque não descontrói a ideia de que os alunos devem ter acesso às questões clássicas do pensamento, como por exemplo, sobre o pensar e sobre o que significa viver como

homens. Além do mais, o que a transmissão testemunhal nos ensina em particular diz respeito ao fato de que ninguém:

[...] nasce aluno ou professor, mas é preciso se tornar um para que a passagem ou a mediação da transmissão possa operar. Isto significa que se trata de testemunhar que vale a pena se elevar ao estatuto de aluno, o qual serve de pré-compreensão a uma maneira de ser humano. Ser aluno não é um ponto final que asseguraria o êxito na escola como finalidade em si, mas um ponto de apoio a partir do qual se apropriar dos conteúdos vivos da cultura, para tomar-se o ator de sua própria existência. Por esse motivo, necessitamos de mestres, temos necessidade de testemunhas que sejam autoridades (Pierron, 2006, p. 270).

A transmissão testemunhal, assim, elabora uma fraternidade entre as experiências do passado entendido como promessas, mantido ou não, e a situação presente vivida tanto pelo professor quanto pelo aluno. Nessa fraternidade (professor/aluno), o professor atesta que quando ocorre a transmissão, seus alunos a manifestam. Nessa hora, “a cultura transmitida é atestada e foi reconhecida na evidente clareza de uma inteligência sensível” (Pierron, 2006, p. 271).

No entanto, nos limites da transmissão, de acordo com Pierron (2006), o testemunho em sua relação com o absoluto não pretende dizer mais, como por exemplo, numa aproximação informacional e documental, mas sim dizer melhor. A testemunha cumpre o papel de mediadora e transmissora, ou seja, uma figura de transmissão.

Nossa condição histórica, dirá Pierron (2006), não busca mais fazer surgir um homem radicalmente novo, em ruptura total com os tempos passados. Nosso tempo é marcado pela figura do homem fragilizado, pela figura da testemunha. Essa figura assume uma posição intermediária entre o homem exaltado (figura adotada pelo nazismo, pelo comunismo, pelos totalitarismos) e o

homem humilhado (homem submetido a um sistema técnico que lhe impõe normas e maneiras de ser ou de agir).

Nessa figura frágil, a testemunha, realizou o processo de luto do sonho de ser o todo-poderoso (homem exaltado), porém não abriu mão de sua capacidade de iniciativa, pois:

[...] Fragilidade não é fraqueza, diz também o homem, nosso contemporâneo. A testemunha reivindica o caráter insubstituível de cada um em face de uma lógica que elogia e afirma que ninguém é indispensável. Ao mesmo tempo, a testemunha sustenta que o insubstituível de cada testemunha não é insuperável. Há testemunhas, e essa pluralidade é menos uma derrota ou um defeito que o indício das múltiplas maneiras de iniciar o inédito em situações marcadas pelo intolerável ou pela Indiferença (Pierron, 2006, p. 17).

Falar da singularidade do testemunho, como recurso do professor, significa, portanto, expressar sua capacidade de ligar visceralmente o que há a dizer com uma maneira de ser e de existir. Melhor dizendo: significa dizer, sobretudo, de uma ética que mobiliza no ser todas as suas capacidades de se expressar, testemunhar, de fazer, de contestar e atestar, ou de agir. Testemunhar é estar diante de algo que transborda, pois o testemunho revela algo diferente de si mesmo. “A testemunha nos leva ao ‘há gente’, lembra o peso premente e presente da realidade. Fala do que gostaríamos de calar ou fingir esquecer” (Pierron, 2006, p. 17).

Para Pierron, o excesso que perpassa a testemunha sinaliza para o duplo sentido da palavra. Um excesso marcado por aquilo que é maior do que nós e excesso do que nos é insuportável ao ponto de querermos silenciar e deixar intacto. A testemunha, portanto, torna-se uma mediadora frágil, que se insere nos poros, nas fraturas e nas falhas do real que ela detecta e cujo intolerável ataque às nossas capacidades humanas ela confirma: “Eu estava lá; vi com meus olhos! Demais, é



demais” (Pierron, 2006, p. 18). O ato de testemunhar tais situações limites faz com que a testemunha, seja ela o professor ou o aluno, pareça

ser nosso repórter sem fronteiras, aquele que atesta o real a cada vez que ele passa do limite. Está assim na vanguarda de nossa humanidade, fazendo que nos espantemos com o que ela viu, ouviu com o que ela atesta, a ponto que acabemos por despertar de nosso sono pragmático, dizendo: “É impensável, eu não acreditava que isso pudesse existir!” (Pierron, 2006, p. 18).

A testemunha, assim, permite a cada um, elaborar uma sutura personalizada entre as informações recebidas pelo testemunho e sua história pessoal.

O testemunho, uma vez que é marcado por uma faceta relacional, está, portanto, ligado à intersubjetividade. Por isso, cria um espaço que acentua a recepção e a interpretação do testemunho, permitindo que esse conteúdo possa ser criticado, interpretado e discutido, por exemplo, em sala de aula. Essa pluralidade de vozes testemunhais pode alimentar, principalmente, tanto a discussão pública quanto a discussão ética sobre a construção de um mundo comum. Nesse sentido,

[...] o testemunho faz crescer. É um aumento do mundo. Enriquece com uma nova interpretação, suplementar e inédita, que constitui um acréscimo ao real. A pedagogia do testemunho pensado como o encontro de um homem que "tem autoridade", isto é, que contribui para elevar e aumentar em nós nossa própria humanidade, o confirma. Assim, o testemunho opera um verdadeiro aumento icônico (Pierron, 2006, p. 32).

O testemunho, portanto, é uma relação, ao mesmo tempo em que é uma realização. De acordo com o autor, o testemunho apresenta aquilo que ele representa. Esse ato de testemunhar não

se contenta em recordar, relatar o passado, pois ele o concebe: “Eu estava lá”. As transformações que podem ser operadas pelo testemunho permitem pontuar que todo testemunho, por estar ligado à personalidade, possui um caráter moral, ou seja, supõe uma fé à qual se quer ser fiel. Disso deriva o fato de que no testemunho não podemos ser fiel permanecendo no seu exterior. No entanto, o testemunho “não pode se explicar unicamente pela natureza psicológica e social do ser humano, mas apenas por suas relações com uma realidade superior, na qual ele tem fé e à qual jura ser fiel, a um ponto que renega-la seria renegar a si mesmo” (Pierron, 2006, p. 37).

O engajamento nesse ato, para ser recebido como testemunho, deve permitir ao ser trazer em seu dizer a dimensão do absoluto. Nesse ponto ocorre uma separação entre constatação e atestação. Na constatação, por analogia ao trabalho de divulgação científica, não existe a demanda de uma referência de uma testemunha, por isso os dizeres que se depreenderem disso são, por assim dizer, anônimos, a pessoa que os enuncia importa pouco. Ao contrário disso, a atestação só existe sob a regra da sinceridade, pois esta define “a convivência entre o enunciado e o sujeito da enunciação [...]”. No testemunho, a cláusula tácita de sinceridade torna-se uma cláusula explícita na junção indissolúvel entre linguística e ética” (Pierron, 2006, p. 38).

A potência de seu ato revela na iniciativa linguística, em seu dizer, que a testemunha não é somente constituída, mas é também constituinte. Em outras palavras, ao testemunhar, a testemunha apresenta o que ela atesta, o que ela representa. Seu ato de dizer é, portanto, um ato de fazer, um ato que permite a transformação. Por isso, o testemunho serve como um ato de combate à violência, e, ao mesmo tempo, que pode favorecer a elaboração de traumas.

O testemunho convoca esse sujeito que fala e age. Nesse ato, “figura um dizer excepcional, uma maneira própria de dizer, um estilo. Ele busca uma língua para dizer o ético, ligando em seu trabalho de expressão, atestação e atribuição” (Pierron, 2006, p. 41), por isso,

O chamado à responsabilidade, no ato de testemunhar, sonda os recursos expressivos e significantes da linguagem. Como evento linguístico, o testemunho

possui um alcance normativo. Com efeito, o valor testemunhal de um “Eu devia fazê-lo” manifesta uma disponibilidade para a responsabilidade de admirável simplicidade. Se o testemunhar revela à ética, a atestação liberta a linguagem (Pierron, 2006, p. 42).

Com efeito, aquele que se compromete eticamente na enunciação, compromete também implicitamente o interlocutor, pois esse se torna testemunha daquilo que foi testemunhado.

Pierron (2006) afirma que também existe um comprometimento ético nos casos em que existe uma relação entre testemunha, silêncio e segredo. Esse ponto toca, em particular, o tema dessa pesquisa: a transmissão através do não dito. O autor nos diz que o paradigma da testemunha silenciosa ou da impossibilidade de dizer foi acolhido, particularmente, por Jacques Derrida.

Por mais paradoxal que isso possa ser, o silêncio da testemunha constitui o seu próprio dizer. Desse modo:

[...] a afirmação de que um calar possa ser um dizer manifesta a eloquência do silêncio. Todos os silêncios não são equivalentes, e a música que faz do silêncio a condição de expressão, a possibilidade do ritmo e da melodia, o sabe bem. Lição de silêncio para fazer ouvir a treva ou a luz (Pierron, 2006, p. 54).

O autor explica que a testemunha silenciosa explora as margens da linguagem, os recônditos da expressão. Portanto, de modo algum a testemunha silenciosa se confunde com um grau zero de comunicação, justamente porque em seu ato testemunhal seu dizer constata o esgotamento e os limites da linguagem humana. É nesse sentido que o Pierron afirma que a testemunha silenciosa, ao romper com os formalismos procedimentais na retração do dizer, entremostra uma poética da ação.

A testemunha silenciosa, ao se fazer guardiã do segredo, “proclama a ‘paciência’ de sua responsabilidade na palavra mantida, isto é, retida. O segredo desvela como, na linguagem, o silêncio

mantido assinala a presença de um compromisso. Nos limites do implícito, o silêncio da testemunha se fez ética da palavra” (Pierron, 2006, p. 57).

Ademais, Shoshana Felman (2000) afirma que na era das grandes crises como o Holocausto, Hiroshima, Vietnã, ou seja, na era do testemunho, ensinar deve ser um ato de testemunho, um ato de testemunhar, de fazer algo acontecer. Essa postura diante do ensinar expressa que estamos diante de algo que não se limita somente a uma transmissão passiva de informações preconcebidas e acreditadas de antemão, ou seja, não se trata de transmissão de algo dado.

A autora sinaliza um paralelo entre a educação (que pressupõe o ato testemunhal) e a psicanálise (que pressupõe o processo analítico), pois para ela em ambas necessita-se passar por uma crise. Dessas duas áreas é exigido um processo performativo e não cognitivo, uma vez que ambas “lutam por produzir, e possibilitar, uma mudança” (Felman, 2000, p. 67). Por isso, podemos dizer que tanto o ensino quanto a psicanálise não estão mais preocupados com a transmissão de novas informações, mas sim com a capacidade de seus receptores de se transformar em função da novidade daquela informação.

Na idade do testemunho e diante dos novos problemas posto pela contemporaneidade, a autora diz que espera que os alunos desenvolvam a capacidade de não apenas receberem informações congruentes, mas que consigam receber, sobretudo, as dissonantes. Para isso, ela defende o ensino testemunhal, pois somente este estimula a capacidade de suportar aquilo que cognitivamente poderíamos chamar de dissonante, surpreendente, estarrecedor. Essa capacidade implica necessariamente a crise, pois o testemunho:

[...] não é autêntico sem essa crise, que tem de, precisamente, quebrar e reavaliar categorias e pontos de referência precedentes. “O poema”, escreve Celan (1978), “o poema afirma-se à margem de si próprio”. Em uma era pós-traumática eu sugeriria que o ensinar deveria igualmente tomar sua posição à margem de si próprio, à margem de sua concepção convencional (Felman, 2000, p. 68).

Nesse sentido, quando a autora se remete aos grandes temas literários, enfatiza que o ensino não deve ser encarado apenas como um transmitir, mas sim, como um acessar, ou seja, como um acessamento da crise ou da dimensão crítica, que a seu ver é algo inerente ao sujeito literário. Cada obra literária possui seu próprio ponto de virada e esse deve ser encontrado. Assim, devem ser encontrados nessas obras os pontos em que o sujeito atravessa a crise, os pontos que permitem ver como esses sujeitos elaboram suas crises diante das possibilidades da superação de traumas. Diante disso, as questões que se põe ao professor são: como acessar? Como não fechar antes da hora a crise? Ou, como contê-la, o quanto de crise a sala de aula pode aguentar? , etc.

Felman defende, assim, que é tarefa do professor recontextualizar a crise para colocá-la outra vez em perspectiva, permitindo o despertar de um olhar relacional do “presente com o passado e o futuro, reintegrando a crise” (Felman, 2000, p. 68), portanto, que o professor construa com seus alunos um enquadre de significado transformado.

Em seus escritos sobre Educação, também Theodor W. Adorno (1995) enfatizou a importância da autorreflexão crítica nesse âmbito. A Educação da qual fala Adorno refere-se a um modelo educacional que seja capaz de promover o esclarecimento, para que os horrores produzidos pela Segunda Guerra Mundial nos campos de concentração não voltem a se repetir, por exemplo. Apoiamo-nos nas contribuições de Adorno principalmente porque concebemos a educação como um conjunto de práticas dotado de potencial transformador dos homens em direção à sua maioria. A violência sexual em seus aspectos multigeracionais constitui decisivamente uma questão social, e não uma questão meramente psicológica. Mas se nos reportamos em grande medida à psicanálise é porque os aspectos mais essenciais intrínsecos ao fenômeno da compulsão à repetição geracional da violência sexual não apenas escapam à ação da escola, como também não devem passar ao largo de seu horizonte de preocupações e reflexões.

Nesse sentido, Adorno assegura que mesmo quando o esclarecimento racional não consiga dissolver os mecanismos inconscientes “conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia, ele

ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo” (Adorno, 1995, p.136). Aqui nos parece claro o diálogo de Adorno com Freud, quando esse último defende a ideia de que os professores podem contribuir para a formação do caráter.

A noção de educação defendida por Adorno, à qual nos filiamos, não está direcionada para a modelagem das pessoas, pois se assim o fizéssemos negaríamos a produção da autonomia, no sentido kantiano do termo, quer dizer, o poder para a autorreflexão, para a autodeterminação. Contudo, a educação também não se restringe à transmissão de conhecimento, como vimos, mas sim, à produção de uma “consciência verdadeira”, pois uma democracia efetiva só pode ser imaginada em uma sociedade onde as pessoas sejam emancipadas. Adorno acrescenta também que a “única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (Adorno, 1995, p.183).

Pensar uma educação emancipada juntamente com aqueles que se dispõem ao ato do testemunho significa pensar a figura de um professor que assume o papel de mediador e receptor ativo, pois somente nessa posição tanto ele quanto seus alunos são convocados a atitude de interpretação e discussão. Portanto, o gesto educativo que faz uso da transmissão embutida no ato do testemunho, permite ao aluno refletir sobre a importância viva e engrandecedora da cultura. Nesse sentido, como vimos com Pierron, o gesto testemunhal se torna assim memória para o futuro.

Por meio do ato testemunhal, podemos dizer que ninguém nasce aluno ou professor, mas é preciso se tornar para que a transmissão seja efetiva. Isso significa que se trata de testemunhar sobre a importância de se elevar ao estatuto de aluno, para que esse consiga se elevar à condição de pré-compreensão sobre a maneira de ser humano. Assim, as figuras de aluno e de professor configuram uma relação necessária para que o aluno se aproprie dos conteúdos vivos da cultura, para que consiga se tornar ator de sua própria existência.

O testemunho ao chamar nossa atenção para um excedente de linguagem no ato

testemunhal, também nos ajudou a confirmar sobre a possibilidade da transferência de conteúdos psíquicos por meio do não-dito (segredo ou silêncio). Isso se confirma, pois a testemunha silenciosa explora as margens da linguagem, os recônditos da expressão. Em outras palavras, a testemunha silenciosa, em seu ato de dizer, constata o esgotamento e os limites da linguagem humana diante do terror das formas de violências, incluindo aquelas exercidas no âmbito sexual. Portanto, por mais paradoxal que isso possa ser, o silêncio comunica. Nesse sentido, a mãe que foi abusada e se calou sobre o ocorrido diante da próxima geração, possivelmente não consegue impedir que no intrincado jogo de transferências algo transborde em direção ao inconsciente de seus filhos. Sobre esse transbordamento inconsciente, retomamos as palavras de Pierron:

[...] a afirmação de que um calar possa ser um dizer manifesta a eloquência do silêncio. Todos os silêncios não são equivalentes, e a música que faz do silêncio a condição de expressão, a possibilidade do ritmo e da melodia, o sabe bem. Lição de silêncio para fazer ouvir a treva ou a luz (Pierron, 2006, p. 54).

Não existe a possibilidade de silêncio no caso da violência sexual. Esse é o nosso gesto de memória para o futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objeto teórico a transmissão da vida psíquica. Estávamos motivados a estudar sobre os mecanismos envolvidos no fenômeno da transmissão psíquica, particularmente, os aspectos envolvidos na manutenção do elo indireto da cadeia geracional. Foi, portanto, a repetição que a priori despertou nosso interesse por essa investigação. Indagávamos por que certos fenômenos se repetem, perpassando as gerações? A partir dessa indagação nos deparamos com um quadro geral do abuso sexual em seus aspectos transgeracionais.

Considerando o recorte proposto para uma abordagem da violência sexual, observamos uma forma de perpetuação desse tipo de violência que não mais ocorria de forma direta, como na violência sexual intrafamiliar ou extrafamiliar. Nessa forma, particularmente, encontramos mães vítimas de abuso sexual, cujos filhos não foram abusados, mas que ainda assim tendiam a repetir o destino de suas progenitoras de modo a reestabelecer o nexo geracional da violência sexual. Não encontramos muitos casos que ilustrassem essa forma de transmissão; o caso que trouxemos ilustra, ao menos em parte, o fenômeno que abordado nesse estudo: o fazer-se herdeiro de conteúdos psíquicos traumáticos que tende a se repetir ao longo das gerações.

As filhas não abusadas e que aparentemente tendem a repetir o destino de suas mães delimitam o *gap* na produção teórica sobre o tema. A partir daí, investigamos os principais mecanismos da transmissão da vida psíquica envolvida no fazer-se herdeiro da violência sexual.

Este estudo, de modo geral, nos revelou que somos possivelmente o resultado não só de nossas escolhas, mas também de tudo aquilo que nos antecede seja pela via filogenética, quando se trata de conteúdos relacionados à herança de nossa espécie; seja pela via da ontogênese, quando decorrentes de nossas próprias construções históricas. Constatamos, com Freud, que a transmissão desses conteúdos pode ocorrer de diferentes maneiras, tais como: a) pelo contato com artefatos proibidos; b) pela imposição de uma geração à outra; c) via processos de identificação; d) via



transmissão oral ou escrita.

Vimos também que as disposições dos seres humanos abrangem traços de memória de experiências de gerações anteriores. Essas experiências, como bem ilustrou Freud, são ligadas às primeiras identificações efetuadas na mais tenra infância e foram descritas como sendo a um só tempo as mais gerais e as mais duradouras. Por isso, os processos de identificação fundamentam a construção do psiquismo humano.

Vimos também que as identificações estão diretamente relacionadas a um conjunto de relações objetais que se estabelecem de acordo com o tipo narcísico ou tipo de apoio, ou seja, de acordo com o próprio sujeito como referência de objeto de desejo ou a pessoa que o cria. Disso decorre, possivelmente, a forma dominante na qual se expressam as escolhas objetais.

Ademais, essa criança em formação foi descrita por Freud como sendo amoral e sem limites para seus impulsos relacionados à busca de prazer. Seria, portanto, responsabilidade dos pais assumirem o que mais tarde seria o papel do superego. Porém, o superego não se constrói segundo o modelo dos pais, mas sobre o que é constituído do superego deles. Por isso, a mesma mãe que produz um segredo sobre a violência sexual possivelmente não impede a transmissão de conteúdos inconscientes traumáticos dessa ordem à criança nos processos de identificação e relações objetais. Nesse processo de transmissão via identificação, constatamos, a partir de Freud, que o eu da criança em formação apresenta uma tendência em se assemelhar a outro ego, ou seja, o ego em formação assimila o segundo a si.

Desse modo, entendemos que a formação psíquica da criança, no caso de serem filhos de mães com histórico de abuso sexual, e que fizeram segredo sobre o ocorrido, o ideal de eu que se constitui na criança, provavelmente, faz com que seja insuficiente o surgimento das identificações secundárias por conta da interferência causada pela clivagem de conteúdos psíquicos traumáticos adquiridos por meio dessa transmissão. Melhor dizendo, nossa hipótese sobre a repetição/perpetração da violência ao longo da cadeia geracional se dá possivelmente por conta tanto dessa clivagem quanto das possíveis fixações traumática decorrentes dessa transmissão

psíquica.

Sugerimos que essa clivagem possivelmente faz com que a formação superegoica se torne pouco eficaz à assimilação com as instâncias superiores da cultura, constituintes fundamentais e necessários para a formação superegoica capaz de interditar o retorno do recalado.

A partir disso, propomos que a constituição do ideal de eu via processos de identificação e relações objetais, nessas condições, guardado as devidas proporções do segredo das mães abusadas sexualmente, constituem o ponto central para esboçarmos uma possível compreensão acerca da razão das filhas de mulheres não abusadas sexualmente tenderem a se identificar com parceiros potencialmente abusadores; ou porque elas estariam mais predispostas a sofrer essa modalidade de violência.

A formação desse ideal de eu na criança, nas condições descritas por essa clivagem de conteúdos traumáticos, que chamamos a partir de Laplanche de significantes enigmáticos enodados de sentido traumático, nos permitiu sugerir um duplo movimento a respeito dos principais mecanismos envolvidos nesse tipo de transmissão psíquica: 1º) a perpetuação do elo da cadeia geracional se dá possivelmente por conta da fixação em significantes enodados de sentido traumático relacionado ao abuso sexual; 2º) uma possível forma de transmissão psíquica via não-dito pode ocorrer por meio desses significantes enigmáticos.

Com Lacan pudemos reiterar a primazia do significante. Dimensão que está relacionada com tudo aquilo que nos precede e nos atravessa em nossa constituição como seres humanos. Como vimos, tanto a inversão do signo de Saussure quanto o corte linguístico (eixo sintagmático e eixo paradigmático) operada por Lacan constituem os pontos centrais de sua teoria para pensarmos, por um lado, o inconsciente como linguagem, e por outro, a repetição, ou melhor, a compulsão à repetição na dimensão do significante.

A inversão do signo permitiu a Lacan afirmar a partir de sua clínica que o significante governa tanto o discurso do sujeito como o próprio sujeito. Já o corte linguístico expresso pelas metonímias e pelas metáforas permitiu demonstrar que aquilo que retorna está diretamente

relacionado com o material recalcado. Por isso, sugerimos com ele que o retorno desse material, no caso da transmissão da vida psíquica do trauma do abuso sexual, por exemplo, possivelmente se dá por conta dos conteúdos inconscientes retornarem ao consciente de forma disfarçada (mascarada) pelas condensações metafóricas e pelos deslocamentos metonímicos.

O retorno desses conteúdos inconscientes, por estarem enodados de sentido traumático e traumatizante, possivelmente, pode levar o sujeito a reviver o trauma herdado. Caso isso ocorra, o caminho que fizemos apontou também para a instauração de uma compulsão à repetição, pois o material inconsciente, distorcido e disfarçado pelo sintoma, impede não raras vezes as defesas do ego, instaurando, assim, uma compulsão.

Esses significantes, quando enodados de significação traumática podem mobilizam o sujeito em direção ao retorno do trauma, pois esse material está diretamente imbricado na forma pela qual se expressa o desejo do sujeito enquanto desejo do outro, do herdeiro do trauma. Isso provavelmente ocorre, pois o sujeito é produto da linguagem e seu inconsciente se constitui como discurso do Outro, em particular, um Outro marcado pelo trauma do abuso sexual.

Por fim, como a constituição do eu ocorre na e pela presença do outro, não só dos pais cuidadores, mais também de outros que cumprem essa função, investigamos o papel do professor frente às questões educativas demandadas pela sociedade ao sujeito.

Vimos então que pensar uma educação emancipada juntamente com aqueles que se dispõem ao ato do testemunho significa pensar a figura de um professor que assume o papel de mediador e receptor ativo, pois somente nessa posição tanto ele quanto seus alunos são convocados à atitude de interpretação e discussão. Desse modo, o gesto educativo que faz uso da transmissão embutida no ato do testemunho, permite ao aluno refletir sobre a importância viva e engrandecedora da cultura. Nesse sentido, destacamos, a partir de Pierron, que o gesto testemunhal se torna assim memória para o futuro. Aprendemos com ele também que é por meio do ato testemunhal e da transmissão implicada no gesto educativo que as figuras de aluno e de professor configuram-se em uma relação necessária para que o aluno se aproprie dos conteúdos vivos da cultura, para que os educandos

consigam se tornarem atores de suas próprias existências.

O testemunho, ao chamar nossa atenção para um excedente de linguagem no ato testemunhal, também nos ajudou a confirmar sobre a possibilidade da transferência de conteúdos psíquicos por meio do não-dito (segredo ou silêncio). Isso se confirma, pois a testemunha silenciosa explora as margens da linguagem, os recônditos da expressão. Em outras palavras, a testemunha silenciosa, em seu ato de dizer constata o esgotamento e os limites da linguagem humana diante do terror do abuso sexual. Portanto, por mais paradoxal que isso possa ser, o silêncio comunica. Nesse sentido, a mãe que foi vitimada e se calou sobre o ocorrido diante da próxima geração, não consegue, possivelmente, impedir que em suas transferências algo transbordasse ao inconsciente de seus filhos.

## BIBLIOGRAFIA

Abrapia. (2002). Abuso sexual: mitos e realidade. Recuperado de

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso\\_Sexual\\_mitos\\_realidade.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf)

Ab'Saber, T. A. M. Dois mestres: crítica e psicanálise em Machado de Assis. In.: Um crítico na periferia do capitalismo: reflexões sobre a obra de Roberto Schwarz. Maria Elise Cevesco e Milton Ohara (Orgs). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e terra.

Altounian, J. Terror e esclarecimento: a literatura como salvação da figura do pai. *J. psicanal.*, Jun 2007, vol.40, no.72, p.215-226. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352007000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352007000100015&lng=pt&nrm=iso)

Bokanowski, T. (juil.-sept, 2002). Traumatisme, traumatique, trauma. *Revue Française de Psychanalyse*, 67(3), 745- 757. Castanho, G. M. P. (2010). *Abuso sexual intrafamiliar e transmissão psíquica*. Recuperado de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0LBiKL-uq7kJ:www.febrap.org.br/publicacoes/arquivos/ABUSO%2520SEXUAL%2520%2520INTRAFA%2520MILIAR%2520%2520E%2520%2520TRANSMISS%25C3%2583O%2520%2520PS%25C3%258DQUICA.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

COSTA, J. F. (1984). *Violência e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. COSTA, J. F. (1984). À guisa de introdução: Por que a violência? Por que a paz? In: *Violência e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

Coutinho, A. M. M. (1994). *Psicanalista uma função sedutora*. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Dor, J. (1989). *Introdução à leitura de Lacan - o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artmed.

Dossiê Violência Contra as Mulheres (2015). Recuperado de:

<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/>

Enriquez, E. (1983) *Da horda ao Estado: Psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Feveiro, A. B. (Dissertação de Mestrado) *Os destinos da sedução em psicanálise: estudo sobre a sedução em Freud, Ferenczi e Laplanche*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2004.

Felman, S. (2000). Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In A. Nastrovski & M. Seligmann-Silva (Orgs.). *Catástrofe e representação* (pp. 13-71). São Paulo: Escuta. (capítulo de livro)

Filho, J. B. M. (1998). Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M.

- T. (org). *A psicanálise escuta a educação* (pp. 71-106). Belo Horizonte: Autêntica.
- Florence, J. (1994) "As identificações", in Mannoni, M. (org.), *As identificações na clínica e na teoria psicanalítica* (pp. 115-170), Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- Garcia-roza, L. A. (1986). *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Garcia, C. Psicanálise e Educação. . In: LOPES, E. M. T. (org). *A psicanálise escuta a educação* (pp. 11-35). Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- Freud, S. (1974). *Reflexões para os tempos de guerra e morte*. (J. Salomão, Trad.), edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago.  
(Original publicado em 1915).
- Freud, S. (1939). *Moisés e o Monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 23).
- Freud, S. (1937). *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. ((Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 23).
- Freud, S. (1932). Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica. In: *As novas conferência introdutórias sobre Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 22).
- Freud, S. (1930/1929). *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn. vol. XIX.
- Freud, S. (1930). *O Mal-estar na Civilização*. O Futuro de uma Ilusão, Mal-estar na Civilização e Outros Trabalhos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).
- Freud, S. (1927). *O Futuro de uma Ilusão*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).
- Freud, S. (1926- [1925]). *Inibição Sintoma e Ansiedade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- Freud, S. (1924). *A Dissolução do Complexo de Édipo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

- (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 19).
- (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 20).
- Freud, S. (1923). *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 19).
- Freud, S. (1921). *Psicologia das massas e análise do eu*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).
- Freud, S. (1920). *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).
- Freud, S. (1917). *Luto e Melancolia*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14).
- Freud, S. (1915). Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).
- Freud, S. (1914-1916). *Introdução ao Narcisismo, Ensaios de Metapsicologia e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras completas v. 12. Recuperado de <http://copyfight.me/Acervo/livros/FREUD,%20Sigmund,%20Obras%20Completas%20%28Cia.%20das%20Letras%29%20-%20Vol.%2012%20%281914-1916%29.pdf>
- Freud, S. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).
- Freud, S. (1913). *Totem e Tabu. Totem e Tabu e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).
- Freud, S. (1913). O interesse científico da psicanálise. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

- Freud, S. (1912). A dinâmica da transferência. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).
- Freud, S. (1912). Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (Contribuições à Psicologia do Amor II). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. 11).
- Freud, S. (1908). *Sobre as teorias sexuais das crianças*. In: op. cit. – vol.IX.
- Freud, S. (1905). Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14).
- Jakobson, R (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- Kaës, R.; Faimberg, H. [et al] (2001). *Transmissão da vida psíquica entre gerações*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kupfer, M. C. M. (2000). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Lacan, J. (1964). *O seminário*, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Leclaire, S.: “A la recherche des principes d' une psychothérapie des psychoses”. In: *L' Évolution psychiatrique*, 1958, tomo 23, N°2.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967 [1983]). *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa-Portugal. Ed. Martins Fontes.
- Laplanche, J. (1988). *Teoria da sedução generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mazzarella, T. I. (2006). *Fazer-se herdeiro: a transmissão psíquica entre gerações*. São Paulo: Esacuta.
- Nasio, J.–D. (2012) *Porque repetimos os mesmos erros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Nasio, J (org.). (1995). Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan. Rj: Jorge Zahar Ed.



Michelet, J. (1998). *L'histoire de France au Moyen Age* (Vol. 6, cap. 3). Paris: Robert Laffont.

Masson, J. M. (1984). *Atentado à verdade: a supressão da teoria da sedução por Freud*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

Meillassoux, C. (1976). *Mulheres, celeiros & capitais: crítica e sociedade*. 7. ed. São Carlos: UFSCAR; Afrontamento.

Meillassoux C., (ed.), 1975. *L'esclavage em Afrique pré-coloniale*, Maspero, Paris.

Middleton, R., (1962) A Deviant case: Brother-Sister and Father-Daughter Marriage in Ancien Egypt. *American Sociological Review*, XXVII, 5, Out. De 1962.

Mícollis, L.(1992). *O bom filho a casa torna*. Rio de Janeiro: Blocos; São Paulo: Edicon.

Millot, C.( 1987). *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Monteiro, E. A. *A Transferência e a Ação Educativa*. 2000. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Recuperado de

[http://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br&filtro=A%20TRANSFER%C3%8ANCIA%20E%20A%20A%C3%87%C3%83O%20EDUCATIVA](http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br&filtro=A%20TRANSFER%C3%8ANCIA%20E%20A%20A%C3%87%C3%83O%20EDUCATIVA)

Pierron, J. P. (2006). *Transmissão: uma filosofia do testemunho*. São Paulo: Edições Loyola.

Roudinesco, E.; Plom, M. (1944). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Recuperado de

<http://copyfight.me/Acervo/livros/ROUDINESCO,%20Elisabeth%3B%20PLON,%20Michel.%20Diciona%CC%81rio%20de%20Psicana%CC%81lise.pdf>

Relatório Final da Comissão Parlamentar mista de Inquérito: relatório final. Senado Federal.

Brasília, 2013. Recuperado de

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getpdf.asp?t=130748&tp=1>