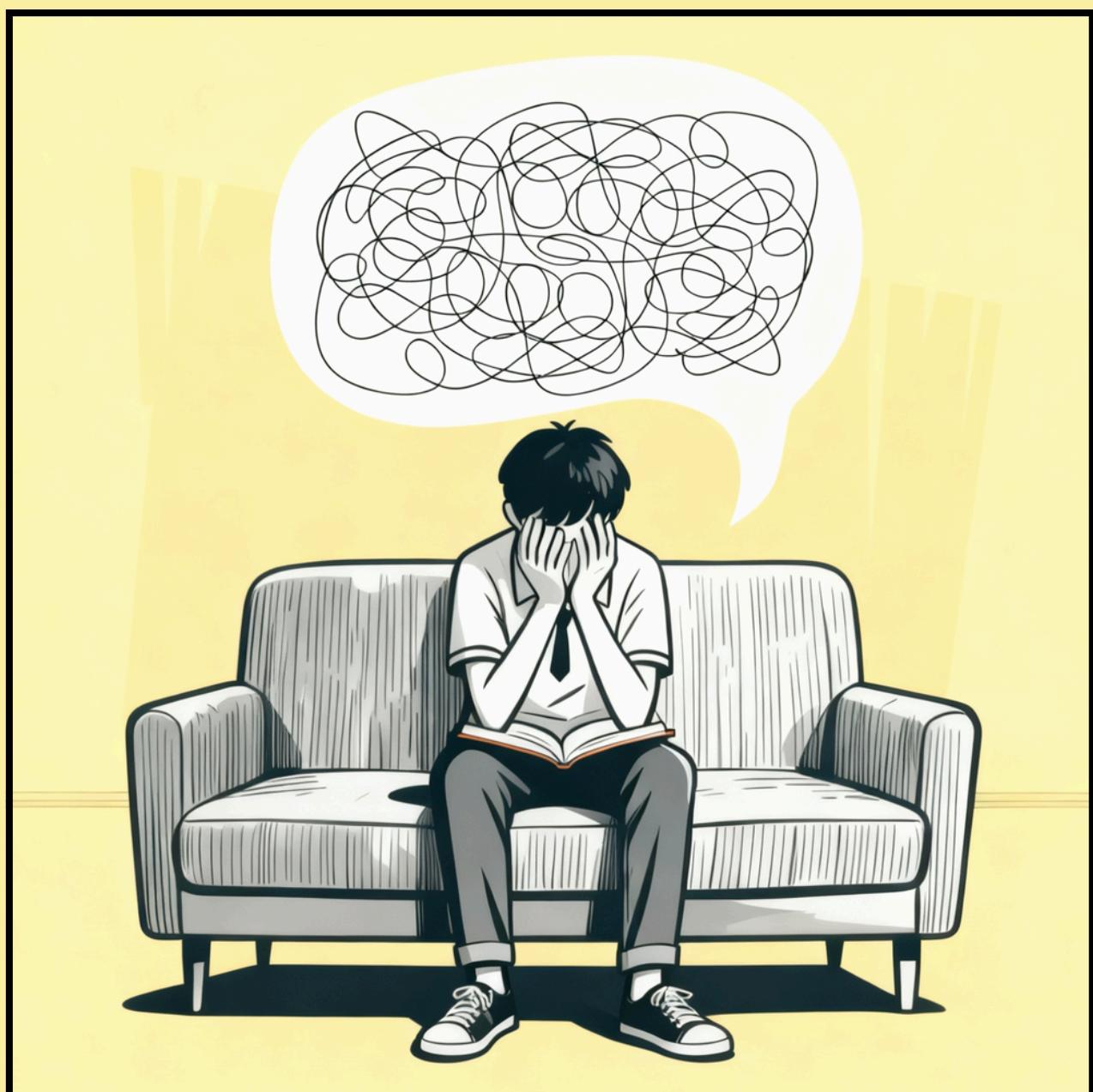


**Aurum**  
EDITORA

# **ENTRE O SABER E O SOFRER:**

**PERSPECTIVAS PSICANALÍTICAS SOBRE A APRENDIZAGEM  
E O FRACASSO ESCOLAR**

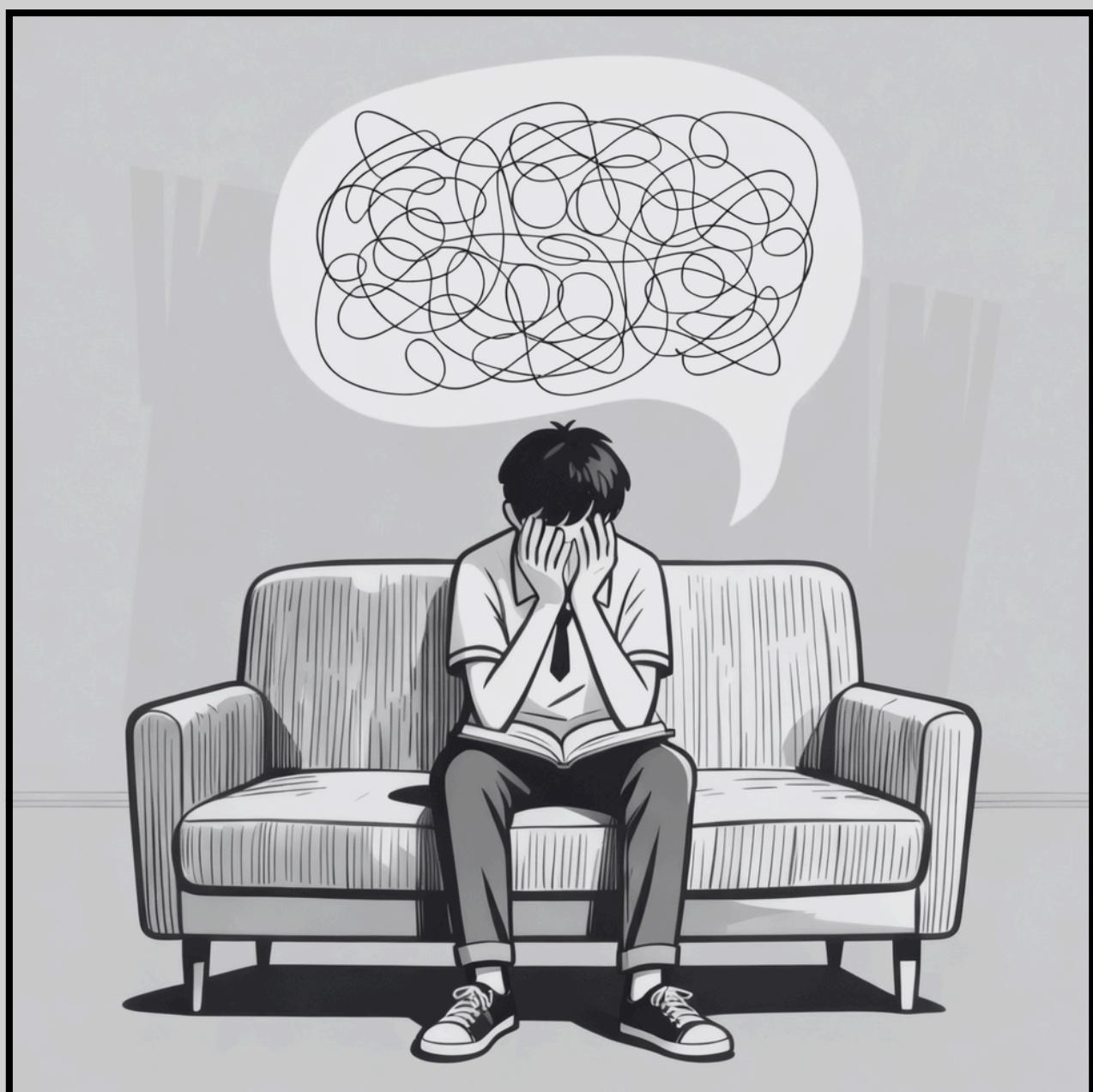


WILSON GOMES DE MOURA

**Aurum**  
EDITORA

# **ENTRE O SABER E O SOFRER:**

**PERSPECTIVAS PSICANALÍTICAS SOBRE A APRENDIZAGEM  
E O FRACASSO ESCOLAR**



WILSON GOMES DE MOURA

## AURUM EDITORA LTDA - 2025

Curitiba – Paraná - Brasil

### **EDITOR CHEFE**

Lucas Gabriel Vieira Ewers

### **AUTOR DO LIVRO**

Wilson Gomes de Moura

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora  
Ltda

### **EDIÇÃO DE TEXTO**

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



Este trabalho está licenciado sob uma  
licença Creative Commons Attribution-  
NonCommercial-NoDerivatives  
4.0 International License.

### **EDIÇÃO DE ARTE**

Aurum Editora Ltda

### **IMAGENS DA CAPA**

Freepik, Canva.

### **BIBLIOTECÁRIA**

Aline Graziele Benitez

### **ÁREA DE CONHECIMENTO**

Ciências da Educação

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

## **CORPO EDITORIAL**

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Diego Santos Barbosa - Mestre em Historia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

Joao Vitor Silva Almeida - Editor Independente - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, Brasil.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felippe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto



Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpel

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Brasil.

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista



Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Moura, Wilson Gomes de  
Entre o saber e o sofrer [livro eletrônico] :  
perspectivas psicanalíticas sobre a aprendizagem  
e o fracasso escolar / Wilson Gomes de Moura. --  
1. ed. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2025.  
PDF

Bibliografia.  
ISBN 978-65-83849-27-4

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Dificuldade  
de aprendizagem 3. Educação 4. Psicopedagogia  
I. Título.

25-313921.0

CDD-370.15

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Psicopedagogia : Educação 370.15

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**DOI:** 10.63330/livroautoral152025-

**Aurum Editora Ltda**  
CNPJ: 589029480001-12  
[contato@aurumeditora.com](mailto: contato@aurumeditora.com)  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná



## AUTOR



### **Wilson Gomes de Moura**

É natural de São Luís/MA. Psicanalista, Professor, Pesquisador e Palestrante, é Doutor em Psicologia, Mestre em Teologia e Mestrando em Ciências Criminológico-Forenses. Possui pós-graduação em Psicanálise, Psicopedagogia, Psicologia Jurídica e Criminologia. Graduou-se em Direito, Teologia e Filosofia. É Diretor do Instituto de Pesquisa e Clínica Psicanalítica de São Luís – Percursus, instituição dedicada à articulação entre pesquisa e prática clínica. Atua também na clínica psicanalítica, realizando atendimentos presenciais e online.



## APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do encontro entre a escuta clínica e o espaço educativo — dois campos que, embora distintos, compartilham a mesma inquietação: o enigma do sujeito diante do saber. A experiência do autor como psicanalista e professor revelou que o fracasso escolar, longe de se reduzir a índices de desempenho, expressa algo do mal-estar que atravessa o laço entre ensinar e aprender.

Em cada aluno que “não aprende” ressoa uma pergunta não formulada, um conflito entre o desejo de saber e o medo de saber demais. Foi desse impasse — entre a pulsão de compreender e a resistência ao saber — que emergiu a necessidade desta escrita: pensar a educação a partir da Psicanálise, onde o aprender é efeito de desejo, e o fracasso, um sintoma que fala.

Entre o Saber e o Sofrer propõe uma leitura psicanalítica da aprendizagem e do fracasso escolar, explorando as dimensões inconscientes que atravessam o ato de aprender. Não se trata de oferecer respostas pedagógicas, mas de sustentar o enigma que habita toda experiência educativa: por que alguns aprendem com prazer, enquanto outros, em meio à dor, parecem não conseguir aprender?

O livro desloca o olhar do rendimento para o sujeito, compreendendo a escola como um espaço simbólico onde o inconsciente se manifesta, onde o saber pode tornar-se, ao mesmo tempo, objeto de amor e de angústia.

Esta obra convida educadores, psicanalistas, psicólogos, pesquisadores e curiosos a uma travessia: abandonar certezas e escutar aquilo que, na aprendizagem, resiste à pedagogia. O fracasso, quando escutado, revela algo do desejo que move o sujeito. Mais do que um estudo sobre educação, este livro se apresenta como um chamado à escuta — a escuta do inconsciente que se manifesta na escola, no aluno, no professor e em cada um de nós, quando nos interrogamos sobre o que significa, afinal, aprender.



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, Dona Santa (in memoriam), cuja fé inabalável na educação como força transformadora sempre guiou sua vida e inspirou a minha. Foi ela quem me ensinou, com seu exemplo silencioso e generoso, que o conhecimento tem o poder de abrir caminhos, de despertar consciências e de transformar destinos. Este livro é, em parte, uma homenagem a essa crença profunda e ao legado de esperança e dedicação que deixou em cada gesto, em cada palavra e em cada ensinamento que continua a me acompanhar.



## **AGRADECIMENTOS**

À Alessandra Darub Alves, minha esposa, e à Sofia Gomes Azevedo de Moura, minha filha, por serem o amparo e a inspiração de cada jornada. O amor, a paciência e a fé de vocês tornaram possível cada passo deste caminho.

Aos meus alunos, com quem partilho descobertas, inquietações e aprendizagens. Cada encontro em sala de aula renova em mim o desejo de compreender e ensinar.

A todos os professores que, com coragem e dedicação, enfrentam diariamente os desafios de uma profissão marcada por tantas exigências e, ainda assim, continuam acreditando na potência transformadora da educação.

E, sobretudo, a todos os alunos que sofrem sob o peso de um sistema educacional que insiste em tratá-los como números e estatísticas, esquecendo que cada um é sujeito de desejo, de palavra e de sonhos. Que este livro possa, de algum modo, ser um gesto de reconhecimento e de escuta a todos eles.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	11
<b>2 INVESTIGAÇÃO EM PSICANÁLISE.....</b>	19
2.1 FREUD, A CIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA.....	19
2.2 LACAN, A CIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA.....	24
2.3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÃO, INTERSECÇÕES E DESAFIOS...26	
<b>3 O APARELHO PSÍQUICO E OS MECANISMOS DE DEFESA DO EGO.....</b>	30
3.1 APARELHO PSÍQUICO NA TEORIA FREUDIANA.....	30
3.2 MECANISMOS DE DEFESA DO EGO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO.....	40
<b>3.2.1 Racionalização.....</b>	41
<b>3.2.2 Projeção.....</b>	43
<b>3.2.3 Identificação.....</b>	45
<b>3.2.4 Regressão.....</b>	47
<b>3.2.5 Formação reativa.....</b>	48
<b>4 APRENDIZAGEM: ENTRE A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A PSICANÁLISE.....</b>	50
4.1 PIAGET: A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	52
4.2 VYGOTSKY: A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	58
4.3 FREUD E LACAN: A PSICANÁLISE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....63	
<b>4.3.1 Fase oral: os problemas alimentares e a aprendizagem.....</b>	66
<b>4.3.2 Fase anal: a neurose obsessiva e a aprendizagem.....</b>	77
<b>4.3.3 Fase fálica: o complexo de Édipo, a oposição desafiante, o ato antissocial e a aprendizagem.....</b>	83
<b>4.3.4 O período de latência: sublimação e aprendizagem.....</b>	99
<b>4.3.5 Fase genital: a crise da puberdade e a aprendizagem.....</b>	106
<b>5 PERSPECTIVA PSICANALÍTICA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR.....</b>	114
5.1 O FRACASSO ESCOLAR COMO UM SINTOMA.....	116
5.2 O FRACASSO ESCOLAR COMO UM SINTOMA DA ALIENAÇÃO PARENTAL....127	
<b>6 O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA APLICADO À EDUCAÇÃO.....</b>	139
6.1 O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE.....	139
6.2 A TRANSFERÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL.....	148
<b>6.2.1 A transferência positiva no processo ensino-aprendizagem.....</b>	152
<b>6.2.2 A transferência negativa no processo ensino-aprendizagem.....</b>	156
<b>7 O CONCEITO DE PULSÃO DE SABER APLICADO À EDUCAÇÃO.....</b>	162
7.1 A PULSÃO DE SABER E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.....	163
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	176
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	182



Desde o surgimento da psicanálise, com Sigmund Freud, a concepção de que o ser humano seria plenamente consciente e senhor absoluto de seus atos sofreu um abalo significativo. A grande descoberta freudiana, o inconsciente, revelou que o comportamento humano é determinado por processos que escapam à percepção direta do sujeito.

Essa formulação, inovadora e desafiadora, provocou desde o início reações intensas: por um lado, despertou hostilidade severa entre críticos que a percebiam como uma ameaça às concepções tradicionais da ciência; por outro, suscitou adesão entusiástica daquelas pessoas que viram nela uma chave capaz de explicar manifestações humanas até então ignoradas ou desconsideradas. A introdução do conceito de inconsciente desafiava não apenas a visão do sujeito como plenamente racional, mas também colocava em questão estruturas morais, sociais e culturais consolidadas.

Em pouco tempo, Freud alcançou notoriedade nos círculos acadêmicos de Viena, defendendo com convicção suas formulações teóricas. Entre elas, destacou-se a concepção da sexualidade infantil, talvez a mais escandalosa para os padrões da época, que rapidamente lhe rendeu impopularidade em uma sociedade ainda profundamente atravessada pelos valores rígidos da moralidade vitoriana. A simples ideia de atribuir uma vida pulsional às crianças era vista como uma afronta ao ideal de inocência infantil cultivado pela cultura burguesa, o que fez com que muitos de seus contemporâneos o acusassem de obsceno.

Ainda assim, Freud manteve-se firme em sua posição, argumentando que negar essa dimensão seria ignorar as verdadeiras origens dos sintomas neuróticos observados na vida adulta. Sua insistência em sustentar hipóteses tão desconfortáveis para a sensibilidade social da época revelou não apenas sua ousadia intelectual, mas também a força subversiva da psicanálise nascente, que desde então se constituiu como discurso capaz de confrontar as convenções estabelecidas.

Com o avanço do trabalho clínico e a atenção rigorosa à escuta analítica de seus pacientes, novas formulações começaram a emergir. Muitas de suas hipóteses iniciais foram revistas, reformuladas ou significativamente ampliadas, demonstrando que a psicanálise não se pretendia um sistema fechado, mas um campo em constante elaboração. À medida que os casos clínicos se acumulavam e os conceitos se refinavam, o alcance dessa nova forma de compreender o sujeito ultrapassou rapidamente os limites de Viena.

Em pouco tempo, a psicanálise atravessou fronteiras, difundindo-se pelos principais centros intelectuais da Europa e, posteriormente, encontrando terreno fértil nos Estados Unidos, onde ganharia novas interpretações e desdobramentos. Esse movimento de expansão deixava claro que Freud não havia simplesmente fundado uma nova área de conhecimento, mas instaurado uma forma inédita de pensar o sujeito e interpretar a condição humana.

Foi nesse cenário de difusão e, ao mesmo tempo, de dispersão das interpretações da obra freudiana que emergiu a figura de Jacques Lacan. Formado inicialmente como psiquiatra, ingressou no movimento

psicanalítico francês na década de 1930, embora sua posição de destaque só viesse a consolidar-se nos anos seguintes.

Seu primeiro grande marco acadêmico foi a defesa da tese de doutorado *Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade* (1932), dedicada ao estudo da paranoia. Apesar de rigorosa e inovadora, a obra passou praticamente despercebida entre os psiquiatras de sua época, não recebendo a acolhida esperada no meio científico tradicional.

Fora dos círculos estritamente médicos, a tese de Lacan encontrou uma recepção bastante notável. Entre artistas e intelectuais vinculados ao surrealismo, movimento já profundamente interessado na psicanálise, seu trabalho despertou grande entusiasmo. Essa convivência com o meio artístico exerceu impacto decisivo em sua formação, abrindo horizontes para abordagens que iam além da clínica estritamente médica.

Conforme observa Roudinesco (2008), Lacan lançou-se em um vasto percurso intelectual, atravessando diferentes campos do saber. Seu diálogo com pensadores como Koyré, Henry Corbin, Alexandre Kojève e Georges Bataille revelou-se decisivo para sua entrada na modernidade filosófica, marcada por uma leitura rigorosa e crítica de autores como Husserl, Nietzsche, Hegel e Heidegger. Nesse contexto, o pensamento lacaniano começa a se delinear como uma trama singular entre filosofia, ciência e psicanálise — um esforço de pensar o sujeito a partir das fissuras do saber moderno.

Dessa forma, antes mesmo de consolidar-se como psicanalista, Lacan já traçava uma trajetória singular, situada no cruzamento entre clínica, arte e reflexão crítica. Roudinesco (2008, p. 119) enfatiza que “sem essa iniciação, a obra de Lacan teria permanecido para sempre prisioneira do saber psiquiátrico ou de uma apreensão acadêmica dos conceitos freudianos”. Essa experiência interdisciplinar não apenas ampliou seu horizonte teórico, mas também preparou o terreno para a radicalidade de seu projeto psicanalítico, capaz de dialogar com outras áreas do saber sem perder a potência clínica e ética da psicanálise.

É nesse terreno fértil que começa a ganhar forma aquilo que Lacan mais tarde nomearia como seu “retorno a Freud”. Ao afirmar, em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1953/1998), que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, Lacan não pretendia fundar uma psicanálise nova, mas restituir à descoberta freudiana sua radicalidade original.

Em diversas ocasiões, Lacan reiterou que seu projeto não consistia em superar Freud, mas em recolocá-lo em seu ponto mais subversivo. Ele buscava um retorno ao Freud que inquieta, e não ao Freud domesticado pela tradição.

Ao assumir essa postura, devolveu à psicanálise sua potência de ruptura, contrapondo-se às leituras adaptativas e normativas que começavam a dominar as instituições psicanalíticas. Reposicionou o inconsciente como um núcleo indomável, que resiste à captura, insiste, escapa e estrutura o sujeito para além de qualquer ideal de harmonia ou completude.

Longe de reduzir a clínica a um conjunto de técnicas de ajustamento, Lacan reafirmou a psicanálise como um discurso crítico, capaz de interrogar não apenas o sofrimento individual, mas também as formas de saber e de poder que produzem determinadas concepções de sujeito. Dessa forma, sua obra se apresenta como um convite a repensar a relação entre teoria e prática, mantendo sempre a tensão produtiva entre o inconsciente e as normas sociais.

Para isso, promoveu um vasto diálogo com outros campos do conhecimento. Inspirou-se na linguística estrutural de Saussure e Jakobson para repensar a lógica do inconsciente; recorreu à antropologia de Lévi-Strauss para compreender como o simbólico organiza os vínculos humanos; confrontou-se com a filosofia — de Hegel a Heidegger — para pensar a negatividade e o ser do sujeito; e até mesmo a matemática e a lógica formal tornaram-se ferramentas de seu percurso teórico, como se vê nos matemas e nos esquemas topológicos.

Essa interlocução não visava transformar a psicanálise em ciência auxiliar de outras disciplinas, mas, ao contrário, instaurar com elas uma tensão produtiva, na qual cada campo fosse levado a reconhecer seus limites e pressupostos. Assim, a psicanálise com Lacan se estabeleceu não apenas como prática clínica, mas como um modo de produzir pensamento, uma ética do desejo e da linguagem que se oferece ao diálogo com a educação, a filosofia, a arte, a política e todas as formas de saber que se ocupam do ser humano.

Freud, em 1913, no texto *O interesse da psicanálise*, refletia sobre a abrangência e a força de seu novo campo de conhecimento, ressaltando que suas aplicações iam muito além dos limites da psicologia e da prática clínica. Nesse sentido, Freud já delineava a vocação interdisciplinar da psicanálise, concebendo-a como um campo de saber capaz de dialogar com áreas tão diversas quanto a filosofia, a linguística, a biologia, a história e a pedagogia.

Para ele, a psicanálise permitia apreender dimensões da experiência humana que escapam à racionalidade consciente, oferecendo uma compreensão mais profunda dos desejos, conflitos e motivações que estruturam o sujeito.

Ao incluir a pedagogia e a educação em sua reflexão, Freud antecipa uma leitura segundo a qual o ato de ensinar e aprender não pode ser reduzido a processos meramente cognitivos ou metodológicos, pois envolve sempre afetos, fantasias, identificações e resistências inconscientes. Assim, tanto o educador quanto o analista ocupam uma posição simbólica, sendo chamados a lidar com aquilo que, no sujeito, escapa às normas e expectativas institucionais.

No âmbito educacional, conforme observam Nascimento e Batista (2023, p. 34), a principal contribuição freudiana consiste em deslocar o foco da busca por uma educação ideal — formulada na pergunta “qual é o melhor modo de educar?” — para uma reflexão mais profunda sobre as condições de possibilidade da própria educação, resumida na questão: “o que precisa ocorrer para que a educação seja possível?”.

Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que o ato educativo está atravessado pelo inconsciente, pela falta e pelo desejo. Afasta-se, assim, de modelos normativos e abre espaço para conceber o sujeito em sua singularidade e imprevisibilidade. Dessa forma, a psicanálise convida o educador a lidar não com a promessa de formar um ideal de aluno, mas com a tarefa ética de sustentar a abertura ao desejo e ao enigma que cada criança encarna.

Meu interesse em investigar a relação entre psicanálise e educação consolidou-se há cerca de treze anos, durante palestras e formações que ministrei nas Jornadas Pedagógicas promovidas em diversos municípios do Maranhão e do Ceará. Nessas formações e Jornadas, que reuniam educadores e gestores em torno das práticas pedagógicas, tive a oportunidade de observar de perto os desafios cotidianos enfrentados pelos professores diante das complexidades do processo de ensino e aprendizagem.

Tornou-se evidente que as dificuldades escolares não podiam ser reduzidas apenas a falhas metodológicas, deficiências curriculares ou limitações cognitivas dos alunos, indicando a necessidade de considerar também os aspectos subjetivos e inconscientes que atravessam a experiência educativa.

Ao longo desses encontros, constatei o impacto significativo que a teoria psicanalítica exercia sobre os docentes. Muitos, ao se depararem com suas formulações, passaram a compreender que aprender e também não aprender envolve dimensões profundas da subjetividade, do desejo e da relação com o saber.

A psicanálise, dessa forma, oferecia uma leitura que ia além dos modelos pedagógicos tradicionais, sugerindo que o fracasso escolar pode refletir conflitos inconscientes, identificações, resistências e fantasias que atravessam o sujeito em sua relação tanto com o conhecimento quanto com a figura do educador.

Essas experiências me levaram a compreender que a escola, mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, é também um lugar de inscrição simbólica, onde o sujeito se confronta com a lei, com a falta e com o desejo do Outro. Foi nesse contexto que se firmou meu interesse em aprofundar o diálogo entre psicanálise e educação, buscando compreender como o inconsciente participa dos processos formativos e de que modo a psicanálise pode contribuir para repensar as práticas pedagógicas e o lugar do professor no laço educativo.

A psicanálise, ao introduzir a dimensão do inconsciente no território da educação, abriu novas possibilidades de leitura sobre o sujeito que aprende, um sujeito atravessado pelo desejo, pela falta e pelo laço com o Outro. A partir dessas descobertas, não foram poucos os docentes que se lançaram em novas leituras, especializações e formações em psicanálise, buscando, nesse diálogo entre teoria psicanalítica e educação, um olhar mais sensível dos impasses que marcam o processo educativo.

Essa inquietação teórica encontrou ainda ressonância em minha prática clínica como psicanalista. Com frequência, escuto pacientes que trazem em suas narrativas dificuldades relacionadas à aprendizagem: ansiedade diante das avaliações, sentimento de incompetência, desatenção, medo de fracassar, ou de decepcionar os pais.

Essas experiências evidenciavam que o ato de aprender ultrapassa a dimensão puramente cognitiva, inscrevendo-se no campo do desejo e do inconsciente, onde se entrelaçam gozo, culpa, ideal e identificação. Foi nesse ponto de convergência entre a escuta clínica e o espaço pedagógico que se intensificou meu interesse em explorar as múltiplas e delicadas interseções entre psicanálise e educação.

É nesse contexto que se insere o presente livro. Longe de propor que a sala de aula se transforme em um grande divã, ou de atribuir ao professor a função de psicanalista, esta obra tem como propósito realizar uma revisão bibliográfica cuidadosa, que explore as contribuições da psicanálise para a compreensão dos processos de aprendizagem, das resistências e das manifestações do fracasso escolar.

A obra tem como fundamento os textos de Freud, pioneiro na investigação do inconsciente, e as releituras propostas por Lacan, que reinscrevem a teoria freudiana em uma nova perspectiva, além das contribuições de psicanalistas contemporâneos. A partir desse eixo teórico, o livro propõe também um diálogo com autores que se dedicaram a pensar a interface entre psicanálise e educação, buscando aprofundar a compreensão das condições que favorecem ou dificultam o desejo de aprender e os modos pelos quais o sujeito se implica no processo de aprendizagem.

Com base nesse referencial, a presente obra se justifica pela necessidade de aprofundar a reflexão sobre a relação entre psicanálise e educação, oferecendo ao leitor uma perspectiva diferenciada sobre o processo de aprendizagem e o fenômeno do fracasso escolar. Trata-se de um tema recorrente e desafiador no campo educacional contemporâneo, que transcende abordagens meramente pedagógicas ou técnicas e envolve dimensões subjetivas essenciais, como o desejo, a falta e a relação do sujeito com o Outro que ensina.

Do ponto de vista acadêmico, o livro contribui para a compreensão da aprendizagem e do fracasso escolar a partir de uma perspectiva diferente, que articula conceitos fundamentais da psicanálise, como inconsciente, sintoma, transferência, pulsão de saber e sublimação, à prática educativa. Essa abordagem permite ir além da análise quantitativa ou normativa do desempenho escolar, oferecendo leituras que consideram o sujeito em sua singularidade, suas motivações inconscientes e a dinâmica complexa entre desejo e saber.

Em termos científicos, a obra se insere em um diálogo crítico entre psicanálise e educação, fortalecendo a pesquisa interdisciplinar ao propor ferramentas teóricas e conceituais capazes de iluminar aspectos frequentemente invisíveis do processo de aprendizagem. Ao interpretar o fracasso escolar como sintoma e não apenas como déficit cognitivo, o livro amplia a compreensão dos fenômenos educacionais, fornecendo subsídios para estudos futuros e aprofundando o conhecimento sobre as relações subjetivas que estruturam o ato de aprender.

No plano social, a relevância da obra se manifesta na possibilidade de repensar práticas pedagógicas e intervenções educacionais, oferecendo uma leitura ética e sensível do fracasso escolar. Reconhecer o

sofrimento e o desejo que atravessam o sujeito no contexto educativo permite que professores, gestores, familiares e pesquisadores desenvolvam estratégias de escuta, acolhimento e acompanhamento que valorizem a singularidade de cada estudante, promovendo a inclusão e a humanização do ensino.

Dessa forma, o livro não se limita à transmissão de conceitos teóricos, mas propõe uma reflexão crítica sobre as condições subjetivas da aprendizagem, convidando os leitores a compreender a experiência educativa em sua complexidade e a repensar o fracasso escolar como uma oportunidade de revelação do sujeito e de aprofundamento do saber.

Diante disso, delineiam-se os objetivos que orientam esta pesquisa, os quais expressam a direção teórica e metodológica adotada ao longo do estudo. Busca-se, a partir do referencial psicanalítico, compreender as implicações subjetivas que atravessam o campo educativo, especialmente no que diz respeito à relação do sujeito com o saber e às manifestações do fracasso escolar. Esses objetivos pretendem, portanto, guiar a investigação no sentido de articular teoria e prática, permitindo que o discurso psicanalítico elucide aspectos muitas vezes silenciados nas abordagens tradicionais da aprendizagem.

Assim, têm-se os seguintes objetivos propostos para esta pesquisa:

#### Objetivo Geral

Investigar, à luz da psicanálise, como os conceitos de inconsciente, sintoma, transferência, pulsão de saber e sublimação contribuem para a compreensão da aprendizagem e do fracasso escolar, evidenciando de que modo esses processos expressam a relação do sujeito com o saber, com o desejo e com o Outro no contexto educativo.

#### Objetivos Específicos

- a) Analisar o processo de constituição psíquica do sujeito e o desenvolvimento psicossexual, compreendendo suas implicações no ato de aprender e nas manifestações do fracasso escolar.
- b) Compreender o fracasso escolar como sintoma do sujeito, não apenas como problema pedagógico, mas como expressão de impasses subjetivos na relação com o saber, revelando conflitos entre desejo e exigências do Outro, seja ele a escola, a família ou a cultura, e acolhendo o sofrimento e o desejo que emergem no processo educativo.
- c) Investigar o conceito de transferência e suas repercussões na relação pedagógica, discutindo como o vínculo entre professor e aluno pode favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem.
- d) Examinar o conceito de pulsão de saber, articulando-o à dinâmica do desejo e do inconsciente, para compreender as forças que impulsionam ou inibem o sujeito na busca pelo conhecimento.
- e) Discutir o papel da sublimação como possibilidade de transformação da energia pulsional em investimento simbólico, considerando suas implicações éticas e formativas no contexto educacional.

f) Refletir sobre as contribuições da psicanálise para a educação, destacando a importância da escuta do sujeito e a compreensão de que o aprender é um processo singular, atravessado pelo inconsciente e pelo mal-estar, o que exige do campo educativo uma abordagem que considere a subjetividade como dimensão essencial da experiência de aprendizagem.

Dessa forma, o livro *Entre o Saber e o Sofrer: Perspectivas Psicanalíticas sobre Aprendizagem e Fracasso Escolar* insere-se em uma discussão contemporânea de grande relevância, marcada pelos desafios da educação, pelas exigências de desempenho e pelos múltiplos fatores que atravessam o processo de aprendizagem. A obra propõe refletir sobre a experiência escolar para além dos critérios puramente acadêmicos, considerando os aspectos inconscientes que estruturam a relação do aluno com o saber e a maneira como se constitui enquanto sujeito.

Para tanto, a obra percorre os seguintes conteúdos: o primeiro capítulo apresenta a introdução, na qual são explicitadas a justificativa, a motivação e a relevância do livro. O segundo capítulo dedica-se à investigação psicanalítica em Freud e Lacan, evidenciando como ambos consolidaram a psicanálise como um saber legítimo no âmbito das ciências. Nesse contexto, também são discutidas as intersecções entre psicanálise e educação, refletindo sobre os desafios e as contribuições desse diálogo para a compreensão do sujeito e dos processos de aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta a teoria do aparelho psíquico e os mecanismos de defesa do ego, oferecendo uma análise da estrutura e do funcionamento do psiquismo humano. São exploradas as diferentes instâncias psíquicas — id, ego e superego — e a forma como interagem para regular desejos, pulsões e conflitos internos. Além disso, o capítulo examina o papel das defesas do ego, evidenciando como esses mecanismos protegem o indivíduo frente a ameaças emocionais e conflitos inconscientes, influenciando seu modo de lidar com frustrações, tensões sociais e as demandas do ambiente escolar.

O quarto capítulo aborda a teoria construtivista de Piaget, que enfatiza a construção do conhecimento por meio da interação do sujeito com o mundo, e a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que destaca o papel da mediação social e da linguagem na internalização de saberes. Além disso, examina a teoria do desenvolvimento psicossexual de Freud, com suas fases oral, anal, fálica, de latência e genital, e a releitura proposta por Lacan, que desloca o foco do biológico para o simbólico. Nesse enfoque, pulsão, desejo e falta são considerados elementos estruturantes da relação do sujeito com o conhecimento e com o Outro, oferecendo uma compreensão mais ampla e subjetiva do processo de aprendizagem.

O quinto capítulo dedica-se à análise do fracasso escolar sob a perspectiva psicanalítica, evidenciando que a não aprendizagem não pode ser compreendida apenas como uma falha cognitiva ou metodológica, mas frequentemente se configura como uma manifestação sintomática, revelando conflitos inconscientes que se expressam no próprio ato de aprender. Nesse contexto, o fracasso escolar é também

abordado como possível sintoma da alienação parental, demonstrando como lacunas afetivas, expectativas não simbolizadas e relações familiares complexas influenciam o desempenho acadêmico do aluno.

O sexto capítulo apresenta o conceito de transferência, explorando seu papel central na relação entre aluno e professor. Analisa como afetos, projeções e identificações inconscientes nesse vínculo influenciam tanto o processo de aprendizagem quanto a dinâmica da sala de aula, funcionando como um canal pelo qual experiências passadas, desejos e ansiedades do aluno são reencenadas. Compreender e manejar a transferência torna-se, assim, fundamental para criar condições de escuta e de ensino que respeitem a subjetividade do aluno e favoreçam o surgimento do desejo de saber.

O sétimo capítulo aborda a pulsão de saber, articulando as concepções de Freud e Lacan. Para Freud, essa pulsão surge na infância como um impulso ligado à curiosidade e à investigação do mundo, motivado pelo desejo de compreender questões fundamentais, como a origem, a sexualidade e a morte. Lacan, por sua vez, desloca o foco do biológico para o simbólico, concebendo a pulsão de saber como estruturada pelo desejo e pela falta, articulada à linguagem e ao inconsciente. Nessa perspectiva, o aprendizado não se limita à simples aquisição de informações, mas envolve interesses, frustrações e satisfações que atravessam a subjetividade do aprendiz, evidenciando os limites do saber e a impossibilidade de completude.

Dessa forma, este livro propõe aprofundar a compreensão da complexidade do processo educativo a partir de uma perspectiva psicanalítica, enfatizando que aprender vai além da mera aquisição de conteúdos. Ele nos convida a refletir sobre os fatores inconscientes que atravessam a experiência escolar, incluindo desejos, resistências, ansiedades e frustrações que influenciam a relação do sujeito com o saber.

Para tanto, a obra integra reflexão teórica, prática pedagógica e clínica, articulando a produção acadêmica com a experiência cotidiana. Apresenta casos clínicos atendidos pelo autor e por outros psicanalistas, com os nomes alterados para garantir a confidencialidade dos envolvidos, permitindo assim uma análise ética, responsável e aprofundada das situações estudadas.

Por meio desses exemplos clínicos, a obra demonstra como os conceitos psicanalíticos se aplicam à prática, oferecendo instrumentos para compreender que as dificuldades de aprendizagem não se reduzem a déficits cognitivos ou falhas metodológicas. Elas se manifestam como expressões do desejo, de conflitos inconscientes e das formas singulares pelas quais cada sujeito se relaciona com o conhecimento e com o Outro.

A formação intelectual de Freud se desenvolveu em um contexto profundamente marcado pelo positivismo e pelo cientificismo do século XIX, um período em que o espírito da época – *Zeitgeist* – valorizava a observação empírica, a experimentação e a sistematização do conhecimento científico, relegando explicações de natureza teológica ou metafísica a um segundo plano.

Nesse cenário, a investigação freudiana emergiu como uma tentativa de compreender fenômenos que permaneciam obscuros para a medicina tradicional, especialmente as chamadas doenças nervosas, cujas manifestações muitas vezes desafiavam a explicação racional e os métodos clínicos então disponíveis.

A prática clínica de Freud, aliada à sua capacidade de observação detalhada e à análise minuciosa de relatos de pacientes, permitiu-lhe identificar padrões sutis do funcionamento psíquico e lançar as bases do que viria a ser a psicanálise. Essa investigação ultrapassou os limites da neurologia e psiquiatria da época, ao considerar o papel do inconsciente, dos desejos reprimidos e dos conflitos internos na constituição do sujeito, estabelecendo uma abordagem inovadora que integrava teoria e prática clínica.

Desse modo, Freud não apenas propôs métodos terapêuticos inéditos, mas também contribuiu para a legitimação da psicanálise como um campo de saber com rigor científico, capaz de dialogar com outras disciplinas e de oferecer ferramentas conceituais para compreender a complexidade do psiquismo humano. Segundo Jones (1961), essa reflexão marca a inscrição da psicanálise no campo das ciências, consolidando seu legado teórico e metodológico, e abrindo espaço para futuras aplicações em áreas como educação, arte, sociologia e cultura.

### 2.1 FREUD, A CIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA

Durante seus anos escolares, o jovem Freud destacou-se como um aluno exemplar. Gay (2005, p. 37) observa que ele era “ambicioso, aparentemente seguro de si, brilhante na escola e voraz em suas leituras [...] os boletins escolares que ele conservou rendem repetido tributo à sua conduta exemplar e notável desempenho em classe”.

Em 1873, aos dezessete anos, Freud ingressou na Universidade de Viena para estudar medicina, dedicando-se posteriormente à especialização em neurologia clínica. Entre 1876 e 1882, trabalhou como assistente no laboratório de fisiologia do Instituto de Viena, sob a orientação de Brücke, que se tornou seu mentor e referência intelectual.

No ano de 1885, Freud partiu para Paris, com o objetivo de colaborar com o renomado neurologista Jean-Martin Charcot no hospital da Salpêtrière. A escola francesa lhe parecia significativamente mais avançada do que a austríaca no tratamento das doenças nervosas. Como aponta Roudinesco (2016, p. 57), esse desejo “fez com que Freud postulasse uma bolsa para assistir ao curso daquele que era considerado, por todo mundo ocidental, o maior especialista em histeria”.

Após obter a bolsa, Freud dedicou-se ao estudo dos diferentes estágios e manifestações da histeria, bem como aos efeitos do tratamento hipnótico. Desde o início, ficou profundamente impressionado com Charcot e, durante seis semanas, trabalhou no estudo microscópico de cérebros infantis. No entanto, a convivência com o mestre parisiense rapidamente o afastou do microscópio e “impeliu-o a uma direção para a qual, conforme alguns sinais visíveis já vinham se encaminhando: a psicologia” (GAY, 2005, p. 60).

Esse encontro revelou-se decisivo. Mais do que proporcionar a Freud uma nova compreensão da histeria, também lhe ofereceu uma visão inovadora sobre a sexualidade humana, tema que já despertava grande interesse entre cientistas da Europa e da América do Norte. Nesse contexto, “Charcot era mais que um professor para Freud, tendo contribuído para a conquista de um novo continente: o da sexualidade” (ROUDINESCO, 2016, p. 66).

De volta a Viena, em 1886, Freud estabeleceu residência e inaugurou seu consultório particular, dedicando-se ao atendimento de pacientes histéricas por meio da técnica da sugestão hipnótica. Contudo, a hipnose era um método controverso, contestado não apenas pelos médicos vienenses, mas também pelas Escolas de Paris e de Nancy.

Ao longo de suas primeiras experiências clínicas, Freud constatou que, para além da hipnose, existiam processos mentais que permaneciam ocultos à consciência, inacessíveis por esse método. Além disso, observou que a sugestão só se mostrava eficaz em determinadas circunstâncias e ambientes, especialmente no contexto hospitalar. Diante dessas limitações, “preferiu o método catártico, sem, todavia, banir o hipnotismo, o que conduziu, paralelamente, a levar em conta o elemento erótico presente no tratamento, isto é, a transferência” (ROUDINESCO, 2016, p. 68).

No decorrer do processo terapêutico, Freud continuou a utilizar a hipnose, mas passou a complementar o método com perguntas direcionadas às pacientes sobre a origem de seus sintomas, buscando compreender os significados subjacentes. Em colaboração com Breuer, desenvolveu a noção de que os sintomas histéricos não eram meramente manifestações físicas, mas carregavam significados específicos: constituíam resíduos ou reminiscências de experiências emocionais marcantes.

Notou ainda que, na maioria dos casos, tais sintomas não derivavam de um único evento traumático, mas da acumulação de múltiplas experiências ao longo da vida das pacientes, revelando a complexidade da psique e a necessidade de explorar as camadas profundas do inconsciente para compreender o sofrimento apresentado.

Em 1887, Freud conheceu Wilhelm Fliess, médico otorrinolaringologista com quem cultivou uma amizade próxima e duradoura. A partir desse encontro, iniciaram uma intensa correspondência que se estendeu por quinze anos, na qual Freud compartilhava suas primeiras hipóteses e reflexões diretamente relacionadas à sua prática clínica.

Essas cartas constituem um registro valioso não apenas da vida pessoal e profissional de Freud, mas também do desenvolvimento gradual de seu pensamento psicanalítico, permitindo acompanhar o processo de formulação das ideias que viriam a consolidar a psicanálise como disciplina.

Diante disso, a descoberta da psicanálise, portanto, emergiu da prática clínica, sobretudo no atendimento a pacientes histéricas. Em 1889, Freud iniciou o tratamento de Emmy von N. (Fanny Moser), uma viúva de quarenta e um anos, mãe de duas filhas, que apresentava fobias específicas a animais e crises histéricas recorrentes. Durante as sessões, Freud (1893-1895/2016a) observou que, ao falar de forma espontânea, a paciente conseguia trazer à consciência lembranças significativas, revelando conexões entre experiências passadas e sintomas atuais.

Em certo ponto do tratamento, Emmy interrompeu bruscamente sua fala, contraindo o rosto em uma expressão de pavor e, em tom angustiado, ordenou que Freud não a tocasse nem dissesse nada. Esse episódio marcou um ponto de inflexão na prática de Freud, evidenciando os limites da hipnose para acessar o material inconsciente. Quinodoz (2007, p. 24) observa que “[...] após a experiência com essa paciente, ocorreu por parte de Freud o abandono da hipnose em favor do método da associação livre”.

Esse momento representa um avanço decisivo na clínica psicanalítica, pois a associação livre passou a permitir que o paciente expressasse pensamentos, lembranças e sentimentos sem a interferência direta do analista. Assim, Freud começou a construir um método mais centrado na escuta do inconsciente, dando início a um novo paradigma terapêutico, no qual a compreensão do sintoma e a interpretação dos processos psíquicos se tornaram elementos essenciais para o desenvolvimento da psicanálise.

Às vésperas da publicação de *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), Breuer já não utilizava mais o método catártico de forma sistemática e recusava-se a interpretar a transferência como uma tentativa de sedução das pacientes em relação ao médico. Freud, por sua vez, sustentava que o processo transferencial era real e se configurava efetivamente como uma tentativa de sedução dirigida ao analista.

Segundo Freud, essa dinâmica ficou evidente no tratamento de Anna O., assim como na percepção da etiologia sexual como causa central de sua neurose. Apesar dessas divergências, Roudinesco (2016, p. 85) ressalta que “os dois autores se entendiam quanto à questão das reminiscências e à necessidade de afirmar que as pacientes, cujos casos eles expunham, haviam sido curadas, se não de suas doenças ao menos de seus sintomas”.

Foi nesse contexto que, em 1895, Breuer e Freud publicaram *Estudos sobre a histeria*, obra que apresentou cinco casos clínicos de mulheres com quadros histéricos: Anna O., Emmy von N., Miss Lucy, Katharina e Elisabeth von R. O livro não apenas sistematizou as observações clínicas realizadas por ambos, mas também lançou as bases para a formulação de hipóteses fundamentais sobre o papel da sexualidade na origem da neurose histérica.

Cada caso demonstrava, de modo particular, como os sintomas histéricos eram manifestações de experiências emocionais reprimidas e de conflitos inconscientes, evidenciando a necessidade de um método de investigação mais apropriado.

Em 1896, Freud apresentou uma conferência na Universidade de Viena sobre a etiologia sexual da histeria, defendendo a tese de que a sexualidade constituía um elemento central na gênese da doença. A ousadia dessa proposta provocou escândalo imediato, despertando forte resistência entre os membros do meio acadêmico vienense, conservadores e ainda imersos em concepções rígidas sobre moralidade e sexualidade.

A tese de Freud, radical para a época, questionava não apenas práticas terapêuticas consagradas, mas também os pressupostos sociais, morais e científicos sobre a natureza da doença nervosa, da sexualidade e do funcionamento da psique humana.

O episódio marcou também o rompimento definitivo com Breuer, mais conservador e alinhado às convenções do grupo científico dominante. Freud esperava que seu antigo parceiro fosse um aliado na legitimação da hipótese sobre a sexualidade, mas encontrou resistência e ceticismo.

Quinodoz (2007, p. 21) observa que “Freud se decepcionou com a falta de ambição de Breuer, contudo, ele não estava convencido da importância dos fatores sexuais na origem da histeria”. Esse distanciamento evidenciou não apenas diferenças metodológicas e conceituais, mas também a singularidade da trajetória freudiana, marcada pela coragem em avançar hipóteses ousadas mesmo diante de forte oposição acadêmica, abrindo caminho para o desenvolvimento da psicanálise como disciplina independente e revolucionária.

Poucos anos depois, em 1900, Freud publica *A Interpretação dos Sonhos*, obra inaugural que apresenta ao mundo o conceito de inconsciente, marcando de forma decisiva o nascimento da psicanálise. Como observa o próprio autor: “Na consideração científica do sonho, partimos da hipótese de que o sonho é um produto da nossa própria atividade psíquica” (FREUD, 1900/2019, p. 74).

Na perspectiva freudiana, o sonho constitui uma produção do inconsciente, elaborado a partir de desejos recalcados que encontram na vida onírica um espaço para se manifestar. Nesse sentido, Freud, (1900/2019, p. 195) afirma: “O sonho é a realização (disfarçada) de um desejo (suprimido, reprimido)”.

Essa formulação introduz uma ruptura radical no entendimento da psique: o ser humano não é senhor de si, pois forças inconscientes atuam de maneira ativa, moldando pensamentos, emoções e comportamentos de formas que escapam à consciência.

A publicação de *A Interpretação dos Sonhos* não apenas consolidou a importância do estudo do inconsciente, mas também abriu caminho para novas investigações sobre os mecanismos psíquicos, incluindo o recalque, a transferência e a pulsão. A obra evidencia que a vida psíquica é permeada por

conflitos, desejos e significações ocultas, tornando visível a complexidade do funcionamento da mente humana e a necessidade de métodos clínicos que considerem essas dimensões.

Dessa forma, o livro estabelece as bases teóricas da psicanálise, demonstrando que compreender o sujeito exige olhar para além da consciência imediata, considerando o papel do inconsciente na constituição da subjetividade e nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Essa mesma via de investigação levou Freud a compreender os sintomas neuróticos como enraizados na história infantil do sujeito. Como observa Roudinesco (2016, p. 128), “[...] as crianças e a infância ocupavam um lugar essencial na vida de Freud. Ele acreditava que todos os problemas afetivos dos adultos se originavam na infância”.

A partir desse pressuposto, em 1905 Freud publica *Os Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, obra que se tornaria uma das mais significativas de sua produção. Nela, o médico vienense desafia frontalmente a moral e o senso comum de sua época ao afirmar que a sexualidade não surge apenas na puberdade, mas se manifesta desde a primeira infância, indicando que os desejos e conflitos precoces desempenham papel central na formação da subjetividade e nos sintomas que se apresentam na vida adulta.

Freud (1905/2016b) desafiou a crença difundida de que as crianças seriam seres “assexuados”, mostrando que tal concepção distorce profundamente a compreensão do universo infantil. Para ele, a infância é atravessada por fantasias, desejos e modos específicos de satisfação que são constitutivos da psique.

Nesse sentido, a sexualidade infantil não é apenas uma etapa preliminar da vida adulta, mas uma dimensão ativa que organiza experiências, conflitos e relações futuras. Quinodoz (2007, p. 71) destaca que “o público reagiu escandalizado à leitura dos Três Ensaios, que tornaram Freud ‘universalmente impopular’”.

Apesar da resistência social e acadêmica, Freud manteve seu compromisso com a psicanálise como empreendimento científico, procurando sistematizar observações clínicas em teorias consistentes sobre o funcionamento da mente humana. Segundo Prudente e Ribeiro (2005, p. 61), “A invenção da escuta do inconsciente proposta pela psicanálise rompe com a Medicina da época”, inaugurando um método de investigação que colocava em evidência os processos psíquicos não conscientes e a importância da história infantil na constituição do sujeito.

Ao ampliar o entendimento do desejo e dos conflitos que se iniciam na infância, Freud transformou não apenas a clínica médica, mas também o modo de pensar o comportamento humano e a formação subjetiva, abrindo caminhos para que a psicanálise dialogasse com outras áreas do saber. Sua coragem em enfrentar tabus e desafiar convenções revelou uma nova dimensão da investigação científica: a necessidade de considerar o inconsciente como elemento central da vida psíquica e do desenvolvimento humano.

Na busca por situar a psicanálise entre as grandes descobertas da humanidade, Freud não se intimidou frente ao estigma que poderia enfrentar na comunidade acadêmica, nem hesitou em revisar seus próprios postulados sempre que a prática clínica indicava a necessidade de ajustar, ampliar ou reformular conceitos relativos ao inconsciente.

Essas revisões evidenciam que o próprio Freud, impulsionado por seu espírito investigativo, conseguiu consolidar a psicanálise como um campo legítimo de conhecimento científico. Como observam Prudente e Ribeiro (2005, p. 62), isso ocorreu “[...] a partir, essencialmente, do seu desejo científico, do qual jamais irá abrir mão, sem dar conta, pelo menos a princípio, da impossibilidade de sua pretensão ser derivada da especificidade do conhecimento que construiu”.

## 2.2 LACAN, A CIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA

A psicanálise inaugurou uma autêntica revolução no campo do saber ao introduzir uma nova dimensão de investigação: o inconsciente. A partir de sua prática clínica e de seu rigoroso trabalho teórico, Freud desvelou as motivações ocultas que orientam o agir humano, ao mesmo tempo em que se dedicou a compreender os enigmas da sexualidade infantil.

Em sua vasta produção, percebe-se que o mestre de Viena jamais abandonou o propósito de inscrever a psicanálise entre as grandes conquistas científicas da modernidade, elevando-a à condição de um saber sobre o sujeito e suas formações inconscientes.

Posteriormente, Lacan retoma o projeto freudiano de consolidar a psicanálise como um ramo do conhecimento, atualizando o saber psicanalítico e estabelecendo diálogos com disciplinas emergentes em sua época, como a linguística, a filosofia e a antropologia estrutural. Segundo Roudinesco (2011), ao aprofundar sua leitura da obra freudiana, Lacan promoveu uma reformulação da psicanálise fundamentando-se na linguística de Saussure, nas teses de Jakobson, na análise dos mitos de Lévi-Strauss e, posteriormente, na filosofia heideggeriana. Esse movimento, que denominou “retorno a Freud”, visava deslocar a teoria freudiana de seus pressupostos biológicos para uma abordagem de caráter estruturalista.

O “retorno a Freud” proposto por Lacan não se limita a um movimento de recuperação histórica da psicanálise, mas se constitui como um gesto de refundação teórica, cujo objetivo é recolocar em novas bases a intuição fundamental da “coisa freudiana”. Esse retorno implica escapar das leituras dogmáticas que transformam Freud em um autor cristalizado, reduzindo sua obra a fórmulas fixas ou a um sistema fechado de conceitos.

Para Lacan, o verdadeiro retorno a Freud significa restituir à psicanálise o caráter de ruptura e inovação que esteve presente em seu nascimento. Freud inaugurou uma nova forma de pensar o sujeito, introduzindo a noção de inconsciente como aquilo que não se submete ao controle da consciência nem à lógica racionalista, mas que se organiza segundo uma lógica própria. O retorno, nesse sentido, não tem

como finalidade um resgate arqueológico ou meramente histórico, mas sim recolocar em circulação o potencial disruptivo e criativo da teoria freudiana.

Ao insistir nesse movimento, Lacan denuncia o risco da psicanálise se perder em leituras adaptativas ou normativas, que acabam por esvaziar sua potência clínica e teórica. O retorno a Freud, portanto, é também um retorno à dimensão viva e operante de sua descoberta: o inconsciente estruturado como linguagem, a centralidade do Édipo na constituição do sujeito, e a função da castração e do recalque como operadores de simbolização.

No texto *A ciência e a verdade*, Lacan retoma a discussão sobre o objeto da psicanálise e enfatiza que Descartes elaborou o sujeito cartesiano, sujeito da ciência. O famoso cogito “Penso, logo existo”, implica um corte na história da filosofia e das ciências. Nesse sentido, Lacan (1998) observa que o sujeito da psicanálise não pode ser outro senão o sujeito da ciência.

Lacan (1998) explica que circula uma falácia segundo a qual Freud teria abandonado o cientificismo de sua época. Na realidade, afirma o autor, Freud jamais renunciou à pretensão de situar a psicanálise no campo científico; o que ocorreu foi uma transformação do objeto e do método da investigação.

Ao introduzir o inconsciente como núcleo do estudo psicanalítico, Freud deslocou o foco da análise da observação direta e mensurável para os processos subjetivos e inconscientes. Esse movimento não representa um abandono do rigor científico, mas sim uma ampliação da ciência, capaz de incluir fenômenos até então ignorados ou considerados inacessíveis.

Quando Freud percebeu que Jung estava se afastando do modelo cientificista e se aproximando de uma concepção arquetípica, ocorreu um rompimento entre eles, pois não era possível conciliar essas duas formas de pensar e investigar em psicanálise. O sujeito da ciência, como enfatiza Lacan, é um sujeito significante, isto é, um sujeito que fala.

A questão da investigação e atualização da psicanálise se coloca a partir de sua inserção em espaços institucionais acadêmicos. Isso se deve à dinâmica própria do ambiente acadêmico, no qual a pesquisa sistemática é necessária para fundamentar o ensino e deve estar alinhada às pautas da produção científica. A psicanálise se insere nesse contexto, pois não é uma prática desprovida de teoria: possui métodos de investigação rigorosos, que se pautam por critérios acadêmicos.

Hoje, a investigação em psicanálise difere daquela realizada há cem anos, sendo um de seus principais desafios a lógica de interpretação teórica. Essa questão extrapola o âmbito acadêmico e influencia diretamente a prática do psicanalista, afetando tanto a transmissão de sua clínica quanto a forma de lidar com as interrogações que surgem ao longo do processo terapêutico.

Sabe-se que Lacan retorna aos escritos de Freud para dar continuidade a seus ensinamentos ou para subvertê-los — permanecendo, assim, um dilema. Uma certeza, porém, é que em qualquer leitura ou releitura sempre há perda, pois não existe discurso, nem interpretação, sem que algo se perca. Da mesma

forma, visitar os textos de Freud e Lacan é fundamental para reavaliarmos, questionarmos e avançarmos na investigação psicanalítica, evitando ficarmos presos a modelos ultrapassados ou ensinamentos *ex-cathedra* (LACAN, 2009).

Para que a investigação em psicanálise se efetive de maneira consistente, é necessário atentar para alguns aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, a investigação clínica deve sempre tratar o sujeito como um ser particular, reconhecendo que cada caso apresenta especificidades próprias, impossíveis de serem reduzidas a padrões generalizados.

Assim, essa singularidade do sujeito não significa isolamento ou independência absoluta, mas sim uma constituição que se dá em relação ao Outro, sobretudo ao Outro da linguagem. É através da linguagem que o sujeito se constitui, mas essa constituição não anula suas diferenças; ao contrário, é justamente nesse campo simbólico que emergem suas particularidades.

Em segundo lugar, a investigação psicanalítica deve possuir valor de transmissibilidade. Isso significa que os resultados obtidos, embora derivados de experiências clínicas singulares, devem ser capazes de gerar conceitos e formulações que possam ser comunicados, compartilhados e discutidos dentro da comunidade psicanalítica e científica mais ampla. Dessa forma, a psicanálise não se limita a relatos isolados, mas contribui para a construção de um saber sistemático que possibilita a reflexão e a ampliação do conhecimento sobre o inconsciente.

Em terceiro lugar, a psicanálise se apresenta como uma ferramenta teórica e metodológica capaz de analisar e interpretar fenômenos que, muitas vezes, são estudados por outras áreas do conhecimento. Seu enfoque permite compreender dimensões subjetivas, emocionais e inconscientes dos comportamentos humanos, oferecendo uma perspectiva única sobre questões psicológicas, sociais e culturais. Nesse sentido, a psicanálise não apenas amplia a compreensão do sujeito, mas também dialoga com outros campos de estudo, enriquecendo o entendimento sobre os fenômenos humanos de maneira integrada.

## 2.3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÃO, INTERSECCÕES E DESAFIOS

As aproximações entre psicanálise e educação apresentam uma trajetória histórica significativa. Desde Freud, diversos psicanalistas empenharam-se em refletir sobre o campo educativo à luz das concepções psicanalíticas.

Kupfer (1989) ressalta, por exemplo, as tentativas de Pfister e Zulliger de consolidar a denominada pedagogia psicanalítica, o esforço de Anna Freud em transmitir a pais e professores uma compreensão psicanalítica da infância, bem como o trabalho de Melanie Klein e de seus seguidores, entre os quais Winnicott, voltado para a difusão do conhecimento psicanalítico junto às famílias. Essas iniciativas evidenciam a preocupação constante em articular o saber psicanalítico com as práticas educativas, buscando compreender e intervir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao estabelecer um diálogo entre psicanálise e educação, percebe-se que ambas compartilham um ponto central de investigação: o sujeito em sua singularidade. Tanto a psicanálise quanto a educação reconhecem que cada indivíduo se constitui de maneira única, e que seus modos de aprender, sentir e se relacionar não podem ser capturados por modelos gerais ou fórmulas padronizadas.

Essa atenção à particularidade possibilita compreender que os desafios da aprendizagem, assim como os conflitos observados na clínica psicanalítica, emergem da história individual de cada sujeito e da forma singular com que ele se relaciona com o mundo e com o Outro — entendido, nos termos de Lacan (1966/1998, p.500), como o “tesouro dos significantes”, isto é, o lugar simbólico em que a linguagem já está dada e onde o sujeito se inscreve desde o início de sua constituição.

Nesse sentido, essa preocupação com a singularidade se alia ao caráter de transmissibilidade que ambas as áreas compartilham: buscam estabelecer conceitos, princípios e metodologias que possam ser compartilhados, questionados e reaplicados por futuras gerações de pesquisadores, educadores e analistas.

Na psicanálise, isso se dá pela produção de teorias sobre o inconsciente, a linguagem, os processos subjetivos, etc.; na educação, pelos estudos e práticas que orientam a compreensão do aprendizado, do desenvolvimento e do fracasso escolar. Essa transmissibilidade garante que o conhecimento produzido em cada campo não permaneça isolado, mas possa contribuir para a formação de novos saberes e práticas.

Além disso, ao observarem o sujeito, psicanálise e educação reconhecem a complexidade dos fenômenos que o cercam, muitos dos quais também são objeto de estudo de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a linguística e a filosofia. Essa intersecção evidencia que ambas as disciplinas não apenas se preocupam com o sujeito em si, mas também com o contexto em que ele está inserido, considerando as dimensões sociais, culturais e simbólicas que influenciam seu desenvolvimento, suas escolhas e suas dificuldades.

Assim, a aproximação entre psicanálise e educação permite uma compreensão mais ampla e integrada do sujeito, abrindo caminhos para intervenções que respeitem sua singularidade, promovam o conhecimento e contemplem a complexidade dos processos de aprendizagem e ensino.

Empreender uma investigação que articule psicanálise e educação implica lidar com duas áreas profundamente complexas, centradas em sujeitos movidos por desejos e carregados de demandas inconscientes. Ambas não trabalham apenas com informações ou procedimentos objetivos; lidam com indivíduos únicos, com experiências subjetivas e histórias de vida distintas, o que torna qualquer abordagem delicada, imprevisível e sempre singular.

O conceito de sujeito de desejo é fundamental nesse contexto. Na psicanálise, o desejo orienta pensamentos, comportamentos e aprendizagens, manifestando-se de forma inconsciente. Como observa Lacan (1964/1998, p. 223), “O desejo do homem é o desejo do Outro”, indicando que o desejo do sujeito está sempre mediado pela relação com o Outro, que lhe fornece significantes e referenciais simbólicos. Na

educação, essa perspectiva também se revela pertinente: o desejo influencia a motivação para aprender, a curiosidade intelectual e a busca por reconhecimento e pertencimento, determinando, em grande medida, o engajamento do aluno com o conhecimento e com o próprio processo de aprendizagem.

Além disso, essas áreas compartilham a complexidade das pulsões. Pulsões como a de vida, de morte, libido ou agressividade podem interferir no comportamento humano. Na psicanálise, tais forças se revelam através de conflitos internos, sintomas, resistências e repetições de padrões de comportamento. Na educação, podem emergir como frustrações, bloqueios de aprendizagem, resistência a tarefas ou dificuldades emocionais que afetam o desempenho escolar.

O desafio surge, portanto, de maneiras específicas em cada campo. Para a psicanálise, consiste em interpretar essas manifestações sutis do inconsciente, lapsos de linguagem, atos falhos, silêncios, sonhos e sintomas, exigindo atenção, sensibilidade e reflexão constante. Para a educação, o desafio está em compreender que o comportamento e o aprendizado dos alunos não podem ser explicados apenas por métodos pedagógicos diretos; conflitos emocionais, ansiedades e resistências inconscientes influenciam o envolvimento e a assimilação do conhecimento, demandando estratégias sensíveis à singularidade de cada sujeito.

Em comum, psicanálise e educação compartilham a necessidade de uma escuta cuidadosa e de atenção às particularidades do sujeito, reconhecendo que nem tudo pode ser planejado ou previsto. Trabalhar com o desejo e o inconsciente exige flexibilidade, percepção apurada e reflexão crítica contínua, permitindo intervenções que respeitem a singularidade de cada sujeito e promovam uma compreensão mais profunda de seus processos psíquicos e de aprendizagem.

Esse desafio se intensifica pela necessidade de integrar conceitos provenientes de campos distintos, um clínico, voltado à escuta e à interpretação do inconsciente, e outro pedagógico, centrado na aprendizagem, no desenvolvimento e na transmissão do conhecimento. Tal integração exige do pesquisador não apenas domínio teórico, mas também capacidade de transpor fronteiras disciplinares, articulando perspectivas que nem sempre possuem terminologias, métodos ou pressupostos comuns.

É necessário, ainda, lidar com a complexidade das interações humanas, onde fatores emocionais, sociais e culturais se entrelaçam com processos cognitivos e subjetivos, exigindo análises que considerem simultaneamente o indivíduo, o grupo e o contexto em que ocorrem os fenômenos de aprendizagem.

Além disso, integrar esses dois campos implica reconhecer que conceitos clínicos podem iluminar práticas pedagógicas, assim como experiências educacionais podem oferecer insights sobre a dinâmica psíquica do sujeito. Essa articulação demanda sensibilidade interpretativa, criatividade metodológica e disposição para revisitar e reconfigurar conceitos à luz das evidências observadas, garantindo que a pesquisa seja ao mesmo tempo rigorosa, reflexiva e relevante para ambos os campos.

Souza (2003), ao refletir sobre os lugares e fronteiras entre psicanálise e educação, questiona em que medida a psicanálise pode ser útil ao campo educativo. Segundo a autora, sua contribuição está em possibilitar a compreensão das condições que permitem à criança ter acesso à aprendizagem escolar, identificando tanto os fatores que favorecem quanto aqueles que dificultam sua capacidade de pensar. Nesse sentido, a psicanálise auxilia na investigação dos desenvolvimentos psíquicos necessários para que a curiosidade infantil se transforme em desejo de aprender, bem como na compreensão de como esse processo pode ser sustentado de forma prazerosa.

Ao retomar essas questões, abre-se espaço para considerar que o diálogo entre psicanálise e educação não se limita a um aporte conceitual, mas se apresenta como um campo de problematização contínua. Diante de tais desafios, a investigação que cruza psicanálise e educação torna-se não apenas um exercício teórico, mas uma prática reflexiva de grande relevância. Ao explorar os encontros entre desejo, linguagem e aprendizagem, o pesquisador tem a oportunidade de lançar luz sobre os processos que condicionam o sucesso ou o fracasso escolar, assim como sobre as dinâmicas inconscientes que atravessam a relação professor-aluno.

A teoria do aparelho psíquico constitui um dos pilares fundamentais da metapsicologia freudiana. Desde seus primeiros escritos, Freud buscou compreender o funcionamento da mente humana a partir de um modelo que permitisse articular os fenômenos conscientes e inconscientes, explicando o modo como os processos psíquicos se organizam, entram em conflito e produzem sintomas.

Freud empregou a ideia de *aparelho* para indicar que o psiquismo opera como uma organização composta por sistemas interligados, cada qual com funções específicas, mas em constante relação de influência recíproca. Essa concepção não se refere a uma estrutura anatômica, e sim a uma ficção teórica que busca descrever o modo de funcionamento da mente e os processos inconscientes que nela se articulam.

Em um primeiro momento, Freud elabora o modelo topográfico do aparelho psíquico, apresentado em *A Interpretação dos Sonhos* (1900). Nessa formulação, o psiquismo é dividido em três sistemas inter-relacionados: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente.

Apesar de inovador, esse modelo mostrou-se insuficiente para explicar certos fenômenos psíquicos, como o sentimento de culpa, as formações morais e a complexidade dos sintomas neuróticos. Assim, Freud propôs uma nova formulação: o modelo estrutural, desenvolvido em *O Ego e o Id* (1923). Nesse segundo momento, o aparelho psíquico passa a ser composto por três instâncias: o Id, o Ego<sup>1</sup> e o Superego<sup>2</sup>.

O Id é o reservatório das pulsões e desejos inconscientes, regido pelo princípio do prazer e pela busca da satisfação imediata. O Ego, originado do Id, atua segundo o princípio da realidade, mediando as exigências pulsionais, as restrições do mundo externo e as imposições morais do Superego. Este último, o Superego, representa a interiorização das normas, das proibições e dos ideais parentais e sociais, constituindo-se como a instância crítica e punitiva do sujeito.

No interior dessa economia psíquica, o Ego assume papel central na regulação dos conflitos internos, utilizando-se dos chamados mecanismos de defesa — processos inconscientes que buscam proteger o sujeito da angústia e da desintegração psíquica. Entre eles, destacam-se a negação, a projeção, a formação reativa e a racionalização, entre outros. Esses mecanismos não eliminam o conflito, mas o transformam, permitindo ao sujeito manter uma relativa coesão e continuidade de si.

#### 3.1 APARELHO PSÍQUICO NA TEORIA FREUDIANA

O inconsciente ocupa lugar central na teoria freudiana e constitui o eixo estruturante de toda a metapsicologia. Freud concebe o inconsciente como o sistema psíquico que abriga os conteúdos reprimidos, isto é, representações e impulsos pulsionais que foram excluídos da consciência por serem incompatíveis com as exigências morais, sociais ou da realidade. Trata-se, portanto, de um domínio autônomo, regido por

<sup>1</sup> Podendo aparecer a expressão: Eu.

<sup>2</sup> Podendo aparecer a expressão: Supereu.

leis próprias — as do processo primário, caracterizado pela atemporalidade, pela condensação e pelo deslocamento, distinto do modo de funcionamento da consciência.

O inconsciente é formado por materiais que, tendo sido submetidos ao recalque, não têm acesso direto ao pré-consciente ou ao consciente, devido à ação das censuras internas. Tais censuras não eliminam o conteúdo recalcado, mas o mantêm ativo em outro nível da vida psíquica, de onde ele continua a exercer influência sobre o comportamento, os sonhos, os atos falhos e os sintomas neuróticos. O que é recalcado, portanto, não está ausente, mas opera de forma disfarçada, retornando sob formas substitutivas que escapam ao controle do Eu.

Freud (1923/2016c) observa que há um estado de ideias anterior à sua conscientização, um limiar entre o inconsciente e o pré-consciente, que corresponde ao processo de recalque (*Verdrängung*). O conceito de inconsciente, portanto, decorre diretamente dessa teoria: aquilo que é recalcado adquire a dimensão de inconsciente, permanecendo latente, mas sempre passível de retorno.

Nas palavras de Freud (1923/2016c, p. 17), “o reprimido é, para nós, o protótipo do que é inconsciente: o que é latente, mas capaz de consciência”. Essa formulação evidencia que o inconsciente não se reduz à mera ausência de consciência, mas constitui uma estrutura dinâmica, capaz de se manifestar através de sintomas, sonhos e atos falhos, revelando os conteúdos recalcados que modelam o funcionamento psíquico.

Essa formulação evidencia que o inconsciente não é apenas um depósito de conteúdos esquecidos, mas um sistema em constante atividade, que participa ativamente da vida psíquica. Ele não é o “outro lado” da consciência, mas sua condição de possibilidade: O inconsciente, portanto, não é apenas o lugar do recalcado, mas o lugar da verdade do sujeito, onde o desejo se inscreve de modo cifrado e enigmático.

Em suma, o inconsciente, para Freud, é o núcleo pulsante da vida psíquica, o cenário onde o desejo se articula e onde a história do sujeito se inscreve de modo velado. Ele é, simultaneamente, o que escapa e o que estrutura o eu; aquilo que, sendo desconhecido, sustenta o próprio campo da experiência e da verdade do sujeito.

Freud demonstra que o inconsciente não se manifesta de forma direta, mas se expressa por meio de vias indiretas, em que o material recalcado retorna disfarçado, buscando uma forma simbólica de satisfação. Esse movimento entre repressão e retorno do recalcado revela o caráter dinâmico e conflitivo do aparelho psíquico, no qual o inconsciente atua de maneira ativa na constituição da subjetividade. Suas manifestações emergem na consciência sob formas cifradas, fragmentárias e enigmáticas, escapando à lógica racional e assumindo configurações substitutivas que mascaram o desejo recalcado.

Cabe ao analista decifrar esses sinais, interpretando os atalhos pelos quais o inconsciente se faz ouvir. Entre essas expressões, destacam-se os sintomas, os chistes (ou ditos espírituosos), os atos falhos e os sonhos — fenômenos nos quais o recalcado encontra meios de retorno e revelação. Nessas formações, o

inconsciente se anuncia sob o disfarce do equívoco, do deslize ou do humor, permitindo que algo da verdade do sujeito venha à tona, ainda que sob o véu da deformação simbólica.

Na teoria freudiana, o sintoma constitui uma das principais vias de manifestação do inconsciente, configurando-se como um compromisso entre o desejo recalcado e as forças repressoras do Ego. Surge quando o equilíbrio da censura psíquica se enfraquece, permitindo que conteúdos inconscientes, mantidos sob repressão, encontrem uma forma deformada de retorno à consciência.

Esse retorno, contudo, não se dá de modo transparente: o sintoma é sempre uma formação substitutiva, uma expressão simbólica de um conflito psíquico que não pôde ser elaborado de maneira consciente.

Freud (1926/2014, p. 475) define o sintoma como “[...] atos prejudiciais à vida como um todo, ou pelo menos inúteis, dos quais frequentemente a pessoa se queixa como algo indesejado e que traz sofrimento ou desprazer”. Essa definição revela o caráter paradoxal do sintoma: ao mesmo tempo em que provoca mal-estar e sofrimento, ele oferece uma forma de satisfação pulsional disfarçada, constituindo uma solução de compromisso entre o recalcado e a censura.

Os sintomas traduzem, portanto, o retorno do recalcado sob formas distorcidas — atos, ideias, sensações ou comportamentos que escapam à intenção consciente do sujeito. Manifestam-se como sinais de um conflito inconsciente não resolvido, em que a pulsão encontra um caminho indireto para se expressar.

Em muitos casos, essa expressão assume também um registro corporal, como se observa nas histerias de conversão, nas quais dores, paralisias ou perturbações somáticas revelam o modo pelo qual o corpo se torna palco do drama psíquico.

Desse modo, o sintoma não é um distúrbio a ser eliminado, mas um significante a ser decifrado. Ele condensa, sob uma forma enigmática, algo da verdade do sujeito — aquilo que, não podendo ser dito abertamente, retorna no corpo ou na conduta. A escuta analítica, nesse sentido, não busca suprimir o sintoma, mas interpretar sua lógica, permitindo que o sujeito possa reconhecer o desejo que nele se expressa de modo velado.

Entre as formações do inconsciente, o chiste ocupa um lugar privilegiado por evidenciar, de modo sutil e engenhoso, o funcionamento da linguagem sob a influência do inconsciente. Em *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905/2017), Freud demonstra que, por meio do humor e do jogo de palavras, conteúdos recalados encontram uma via de expressão socialmente aceitável, sem transgredir abertamente as normas morais ou culturais. O chiste, portanto, funciona como uma descarga simbólica do recalcado, permitindo que o desejo inconsciente se manifeste sob a aparência da leveza e do riso.

Freud (1905/2017, p. 192) afirma que a função essencial do chiste é “liberar prazer pela eliminação de inibições. Ele fortalece as tendências a serviço das quais se coloca, proporcionando-lhes o auxílio de impulsos que eram mantidos suprimido.” Nesse sentido, o prazer produzido pelo chiste deriva da suspensão

momentânea da censura psíquica, que autoriza o retorno do recalcado em uma forma espirituosa, dotada de valor estético e socialmente tolerável.

O chiste evidencia, assim, o domínio do inconsciente sobre a palavra — um trabalho “ilegal” da linguagem, que, ao contornar as interdições, cria efeitos de sentido inesperados. Ele revela como o sujeito, ao falar, é falado pela própria linguagem; como o inconsciente se inscreve nas brechas do discurso e faz ressoar, sob o véu do riso, algo do desejo.

Freud ilustra essa dimensão do chiste não apenas em suas análises, mas também em sua própria experiência. Já idoso, acometido por um câncer na mandíbula e testemunhando o avanço do nazismo na Europa, o mestre de Viena utilizava o humor. Segundo Gay (2005, p. 536), ao saber, em 1933, que seus livros seriam queimados em praças públicas e universidades alemãs, Freud comentou chistosamente: *“Que progressos estamos fazendo. Na Idade Média, teriam queimado a mim; hoje em dia, eles se contentam em queimar meus livros.”*

Nesse comentário espirituoso, condensam-se o espírito crítico e a função libertadora do chiste: o humor serve como mecanismo de elaboração psíquica diante do sofrimento e da hostilidade do mundo externo. Assim, o chiste não é mero ornamento da fala, mas uma formação do inconsciente que transforma o desprazer em prazer, oferecendo um vislumbre da criatividade simbólica com que o sujeito enfrenta o real.

Os atos falhos constituem uma das formas mais sutis de manifestação do inconsciente, revelando desejos recalados e conflitos internos de maneira involuntária. Ao contrário de um erro casual, o ato falho não é puramente acidental; trata-se de uma expressão indireta do recalcado, que encontra brechas na fala, na memória ou na percepção para se fazer notar.

Freud (1916/2014) classificou os atos falhos em diversas categorias, evidenciando a multiplicidade de modos pelos quais o inconsciente se inscreve na vida cotidiana. Entre os principais tipos estão: Lapso verbal: ocorre quando a pessoa, ao tentar pronunciar uma palavra, substitui-a involuntariamente por outra, que revela, de forma velada, um desejo ou pensamento reprimido. Lapso de leitura: acontece quando se lê um texto de forma distorcida, percebendo palavras ou significados diferentes dos que estão escritos. Lapso de audição: ocorre quando o indivíduo ouve algo de forma alterada, sem que o erro possa ser atribuído a falha sensorial ou auditiva. Lapso de memória: caracterizado por esquecimentos temporários, frequentemente relacionados a conteúdos que a mente procura manter fora do alcance da consciência.

Um exemplo cotidiano ilustrativo é o de uma pessoa prestes a conduzir uma reunião desgastante, que inicia dizendo: *“Vamos encerrar a reunião”*, quando na verdade pretendia dizer *“Vamos começar a reunião”*. Esse desvio aparentemente trivial revela a interferência do inconsciente na escolha das palavras, expondo, de modo discreto, tensões ou resistências que o sujeito não reconhece conscientemente.

Os atos falhos evidenciam que o inconsciente não se limita a expressar-se em situações extraordinárias, mas está presente na vida diária, permeando o discurso, a memória e a ação. Eles demonstram que a fala do sujeito está sempre marcada por uma dimensão oculta, na qual o desejo e a repressão atuam de forma dinâmica, revelando o caráter dialético e conflitivo do aparelho psíquico. Ao analisar esses deslizes, o psicanalista tem acesso privilegiado aos contornos do desejo inconsciente, tornando o aparentemente trivial um verdadeiro elo de interpretação clínica e teórica.

Os sonhos constituem uma forma privilegiada de manifestação do inconsciente, caracterizando-se como atividades psíquicas organizadas, distintas da atividade de vigília, e produzidas pelo próprio sujeito, não por forças externas a ele. Para Freud (1900/2019, p. 193), “[...] o sonho é a realização (disfarçada) de um desejo (suprimido ou recalcado)”, o que evidencia sua função central: permitir que conteúdos recalados encontrem um canal de expressão simbólica sem comprometer a estabilidade psíquica do indivíduo.

Durante o sono, as energias do sistema inconsciente podem atravessar o aparelho psíquico, uma vez que a censura e as resistências conscientes se encontram temporariamente relaxadas. Assim, aquilo que normalmente seria mantido fora do alcance da consciência — ideias, impulsos, sentimentos e desejos — pode emergir de maneira disfarçada, assumindo formas simbólicas e muitas vezes enigmáticas.

O sonho apresenta duas dimensões fundamentais: o conteúdo manifesto e o conteúdo latente. O conteúdo manifesto corresponde àquilo que o sonhador lembra e relata ao acordar, constituindo a superfície narrativa do sonho. Já o conteúdo latente representa a matéria-prima psíquica, composta por desejos, impulsos e pensamentos inconscientes que deram origem ao sonho, frequentemente transformados por processos de condensação, deslocamento e simbolização.

Além de funcionarem como via de acesso aos conteúdos inconscientes, os sonhos desempenham uma função elaborativa e simbólica: permitem ao sujeito processar experiências, emoções e conflitos internos, oferecendo uma representação estruturada do que permanece reprimido durante a vigília. Em termos clínicos, a análise dos sonhos fornece ao analista pistas valiosas sobre os desejos e conflitos latentes, funcionando como uma janela privilegiada para a interpretação da subjetividade e para a compreensão das lógicas internas do inconsciente.

Os sonhos, assim como os sintomas, chistes e atos falhos, revelam a atividade contínua do inconsciente e demonstram como o desejo recalcado se inscreve na vida psíquica do sujeito. Eles evidenciam o dinamismo do aparelho psíquico e a tensão permanente entre repressão e expressão do desejo, mostrando que a mente nunca é totalmente passiva, mesmo quando a consciência está adormecida.

A partir da compreensão das formas indiretas de manifestação do inconsciente, torna-se essencial examinar o pré-consciente, instância intermediária entre o inconsciente e o consciente, responsável por mediar o fluxo de pensamentos e lembranças que podem, sob certas condições, tornar-se acessíveis à consciência. Diferentemente do inconsciente, cujos conteúdos retornam de maneira disfarçada e simbólica,

o pré-consciente abriga materiais que podem ser evocadas com relativa facilidade, sem a intensa distorção característica do recalcado.

O pré-consciente inclui pensamentos, ideias, lembranças, experiências e conhecimentos que não estão presentes na consciência em determinado momento, mas que podem emergir mediante esforço de atenção ou concentração. Para Roudinesco (1998, p. 596), “[...] o pré-consciente age como protetor do consciente: faz triagens e seleciona, com a finalidade de afastar as moções desagradáveis que possam importunar o consciente”. Nesse sentido, o pré-consciente exerce uma função de filtro e regulador, permitindo que a consciência receba aquilo que é compatível com suas exigências e condições de funcionamento.

Segundo Freud (1912/2015, p. 263), “achamos um pré-consciente que produz efeito, que sem dificuldade se transporta para a consciência”. Essa instância funciona como uma vasta área de memória, armazenando lembranças, informações e ideias que sustentam a atividade consciente, a tomada de decisões e a elaboração de pensamentos coerentes.

Além de sua função de armazenamento e acesso, o pré-consciente atua como mediador entre o desejo e a realidade, filtrando impulsos e ideias que, caso emergissem sem mediação, poderiam provocar perturbações ou conflitos. Ele garante, assim, que a consciência mantenha sua continuidade e funcionalidade, ao mesmo tempo em que preserva a integridade do aparelho psíquico diante das tensões internas.

Dessa maneira, o pré-consciente não é apenas um reservatório passivo de pensamentos, mas uma instância ativa que organiza, seleciona e disponibiliza conteúdos mentais, assegurando o equilíbrio entre a vida consciente e a atividade dinâmica do inconsciente. Sua existência evidencia a complexidade do aparelho psíquico e a intricada rede de processos que sustentam a experiência subjetiva.

O consciente constitui o sistema do aparelho psíquico responsável por receber e processar simultaneamente informações provenientes tanto do mundo exterior quanto do mundo interior, funcionando como um aparelho perceptivo processual imediato. Ele abrange os elementos da vida mental que estão acessíveis à experiência subjetiva em determinado momento, permitindo ao sujeito perceber, avaliar e interagir com a realidade de forma direta.

Para Freud (1912/2015, p. 258), o consciente corresponde à “[...] ideia que se acha presente em nossa consciência e da qual nos apercebemos”, conceito que evidencia seu caráter imediato e experencial. Em outras palavras, o consciente pode ser compreendido como uma memória ativa e disponível, pronta para orientar pensamentos, decisões e ações.

Diferentemente do pré-consciente, que contém materiais acessíveis mediante esforço, ou do inconsciente, cujos conteúdos retornam de forma cifrada, o consciente lida com aquilo que se apresenta claramente à percepção e à atenção do sujeito.

O consciente não é, entretanto, um sistema isolado; ele interage constantemente com o pré-consciente e o inconsciente, participando de um fluxo dinâmico em que informações recalcadas ou temporariamente inacessíveis podem emergir sob determinadas condições. Essa interação evidencia o caráter processual e relacional da mente, na qual a consciência não é o centro absoluto do aparelho psíquico, mas uma instância em constante diálogo com outras regiões da vida mental.

Além de sua função perceptiva e avaliativa, o consciente desempenha um papel essencial na organização da experiência subjetiva, permitindo ao sujeito distinguir entre o real e o imaginário, entre desejo e realidade, e integrar informações que sustentam a ação adaptativa. Ele atua como a superfície visível de uma vida psíquica mais profunda, fornecendo ao sujeito o ponto de contato imediato com a experiência vivida, ao mesmo tempo em que mantém sua coerência frente aos conflitos internos e às exigências externas.

Dessa maneira, o consciente pode ser concebido não apenas como a esfera da percepção imediata, mas também como uma instância que media a relação do sujeito com o mundo, articulando memória, atenção, percepção e reflexão, e sustentando a continuidade da experiência consciente no tempo e no espaço.

A partir de 1920, Freud promove uma reformulação decisiva no edifício teórico da psicanálise. Em *O Ego e o Id* (1923), o autor reconhece que o primeiro modelo de divisão do psiquismo — estruturado em inconsciente, pré-consciente e consciente — já não era suficiente para abranger a complexidade dos fenômenos psíquicos observados na clínica. Surge, então, o segundo modelo ou *segunda tópica*, composto pelas três instâncias fundamentais da personalidade: Id, Ego e Superego.

Os modelos topográfico e estrutural do aparelho psíquico, embora distintos em sua ênfase e terminologia, não se excluem, mas se complementam, oferecendo perspectivas diferentes sobre o mesmo funcionamento mental. Enquanto a primeira tópica — composta pelo inconsciente, pré-consciente e consciente — focaliza a localização e a estratificação dos conteúdos psíquicos, permitindo identificar quais pensamentos e lembranças estão acessíveis à consciência e quais permanecem reprimidos, a segunda tópica — formada pelo Id, Ego e Superego — enfatiza a organização dinâmica e funcional da personalidade, mostrando como as instâncias psíquicas interagem para mediar desejo, moralidade e realidade.

Na primeira tópica, o objetivo era tornar conscientes os conteúdos reprimidos e compreender os mecanismos do inconsciente. Na segunda tópica, a atenção se volta para a máxima “Lá onde estava o Id, deve surgir o Ego”, que sintetiza a transformação proposta: o objetivo não é apenas revelar o inconsciente, mas constituir uma instância capaz de traduzir e organizar os impulsos pulsionais, articulando-os com as demandas externas e com os imperativos morais internalizados.

O Id constitui o núcleo mais arcaico e originário da personalidade, funcionando como o reservatório das pulsões e das paixões humanas. Ele abriga conteúdos herdados, constitucionais e inconscientes, que

orientam o comportamento de maneira automática, instintiva e, muitas vezes, indiferente às exigências do mundo externo ou às normas sociais. Extremamente primitivo, o Id opera segundo o princípio do prazer, buscando a satisfação imediata de seus impulsos, independentemente das limitações impostas pela realidade ou pelas convenções morais.

Freud (1923/2016, p. 59) enfatiza que o Id é guiado pelo princípio do prazer: “inicialmente pela rápida satisfação das demandas da libido não dessexualizada, voltando-se às satisfações sexuais; posteriormente, o Ego contribui para o trabalho do Id, facilitando a superação desses impulsos ao sublimar parte da libido para seus próprios fins”. Esse trecho evidencia não apenas o caráter pulsional e instintivo do Id, mas também a interdependência com o Ego, que atua como mediador, organizando e direcionando parte dessa energia psíquica para formas socialmente aceitáveis ou simbolicamente elaboradas.

Além disso, o Id pode ser compreendido como uma reserva energética do sujeito, fornecendo a matéria-prima sobre a qual o Ego e o Superego operam. Sua potência instintiva, se não modulada, poderia gerar comportamentos desorganizados ou desadaptativos; por outro lado, quando mediada pelo Ego, pode ser canalizada em realizações criativas, produtivas ou socialmente significativas. Nesse sentido, o Id é simultaneamente fonte de conflito e de vitalidade psíquica, constituindo o fundamento pulsional sobre o qual se estrutura a subjetividade humana.

O Ego, por sua vez, surge do próprio Id, desenvolvendo-se sob a constante influência do mundo externo. Ele representa a instância mediadora do aparelho psíquico, incumbida de equilibrar os impulsos instintivos internos com as exigências da realidade objetiva e as restrições impostas pelo Superego.

Diferentemente do Id, que se orienta exclusivamente pelo princípio do prazer, buscando a satisfação imediata dos desejos, o Ego opera segundo o princípio da realidade, modulando os impulsos de forma que possam ser realizados de maneira adequada, segura e socialmente aceitável.

Freud (1938/2018) descreve o Ego como a instância responsável por perceber os estímulos do mundo externo e registrar na memória as experiências a eles relacionadas. Essa função evidencia seu papel de regulação: o Ego avalia a intensidade dos estímulos, evitando aqueles que se apresentam excessivamente fortes, permitindo ao sujeito uma interação harmoniosa com o ambiente. Ao mesmo tempo, ele aprende a agir sobre o mundo externo, utilizando estratégias que possibilitam a satisfação parcial ou diferida dos desejos do Id, decidindo se os impulsos devem ser atendidos de imediato, adiados para situações mais apropriadas ou, em certos casos, suprimidos.

Além de mediador entre pulsão e realidade, o Ego organiza e integra experiências sensoriais, emocionais e cognitivas, garantindo a coerência da vida psíquica. Ele atua como executor da consciência, filtrando informações do pré-consciente, regulando os impulsos do Id e conciliando-os com os padrões internalizados pelo Superego. Dessa forma, o Ego não apenas controla, mas também canaliza a energia pulsional, transformando o desejo bruto em ações socialmente aceitáveis ou criativamente sublimadas.

O Ego, portanto, é a instância que permite ao sujeito navegar entre a força instintiva do Id, as demandas morais do Superego e as contingências da realidade externa, constituindo o ponto central da ação consciente e da mediação psíquica. Sua função é essencial não apenas para a sobrevivência e adaptação social, mas também para a elaboração subjetiva, a resolução de conflitos internos e a possibilidade de expressão do desejo de maneira simbólica e culturalmente integrada.

Freud (1923/2016, p. 31) ilustra a relação entre o Ego e o Id utilizando a clássica imagem do cavaleiro e do cavalo: “Assim, em relação com o Id ele se compara ao cavaleiro que deve pôr freios à força superior do cavalo [...] Assim, como o cavaleiro, a fim de não se separar do cavalo, muitas vezes tem de conduzi-los aonde quer ir.” Essa metáfora evidencia a natureza dual do Ego: por um lado, ele comanda e regula os impulsos do Id, estabelecendo limites e orientando a energia pulsional; por outro, permanece dependente da força instintiva do Id, uma vez que sem essa energia vital não poderia existir nem desempenhar suas funções mediadoras.

A imagem do cavaleiro montado no cavalo sugere que o Ego não é um agente totalmente autônomo; sua autoridade é relativa, sempre condicionada à potência do Id. Ao mesmo tempo, o Ego deve ser hábil, equilibrando restrição e condução, ou seja, permitir que os impulsos se realizem de forma controlada e socialmente aceitável, sem se submeter totalmente ao prazer imediato nem reprimir completamente a energia pulsional.

Essa metáfora ressalta, portanto, a complexidade da função do Ego como instância mediadora, responsável por traduzir, canalizar e organizar a força instintiva, garantindo tanto a continuidade da vida psíquica quanto a adequação às exigências da realidade externa.

O Superego constitui-se como a instância moral e crítica da personalidade, responsável por regular o comportamento do sujeito segundo normas, valores e interdições internalizadas. Ele surge como herdeiro direto do complexo de Édipo, resultado da interiorização das exigências parentais e sociais.

O indivíduo incorpora, de forma simbólica, as figuras de autoridade — geralmente os pais ou seus representantes — como modelos de conduta e referenciais morais, consolidando padrões éticos que perdurarão ao longo da vida. Dessa maneira, o Superego é tanto a continuação quanto a cristalização das proibições, ideais e expectativas parentais, funcionando como uma instância reguladora interna que orienta o comportamento de acordo com o que foi aprendido e incorporado.

Ele atua como consciência moral, exercendo funções de juiz interno, censor e fiscal do Ego, sendo também o depositário do sentimento de dever e da culpa. Para Freud (1923/2016, p. 46), “A tensão entre as expectativas da consciência e as realizações do Eu é percebida como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, com base no mesmo ideal do Eu”.

Essa formulação evidencia o caráter ambíguo do Superego: ao mesmo tempo em que garante a adesão a padrões éticos e morais, pode se tornar hipermoral e excessivamente exigente, impondo ao Ego níveis de perfeição muitas vezes inalcançáveis.

O Superego não se restringe à simples internalização da moralidade; ele abriga também o Ideal do Eu, que representa a imagem de perfeição internalizada formada a partir das identificações com figuras parentais e outros modelos de autoridade significativos.

Enquanto o Superego cumpre a função de instância punitiva e reguladora, impondo limites, censuras e gerando sentimentos de culpa quando tais limites são transgredidos, o Ideal do Eu atua fornecendo metas e padrões que orientam o Ego em sua busca por realizações e conformidade com os ideais internalizados.

Ao longo da vida, professores, líderes, instituições e outras figuras de autoridade podem simbolicamente ocupar o lugar dos pais, reativando, por meio da transferência, os padrões de conduta internalizados. Suas advertências, críticas e normas reforçam tanto o Superego quanto o Ideal do Eu, perpetuando a função normativa e moralizadora do aparelho psíquico.

Assim, o Ego encontra-se em uma posição permanente de mediação, equilibrando os impulsos instintivos do Id, as exigências morais e censoras do Superego e as aspirações idealizadas do Ideal do Eu, buscando conciliar desejo, moralidade e realidade de forma a sustentar uma vida psíquica coerente, adaptativa e socialmente integrada.

O Superego também atua como um regulador interno dos afetos, modulando emoções como culpa, vergonha, orgulho e ansiedade moral. Ao punir simbolicamente o Ego diante de transgressões ou aproximações de comportamentos proibidos, ele não apenas condiciona a ação, mas também influencia a vida emocional do sujeito, tornando-o sensível às consequências éticas de suas decisões. Essa função reguladora dos afetos é crucial para o desenvolvimento da consciência ética, pois estabelece limites internos que vão além das punições externas ou da simples coerção social.

Além disso, o Superego é profundamente cultural, pois sua formação não depende apenas das figuras parentais, mas também das normas, valores e convenções sociais compartilhadas. Ele é, portanto, um mediador entre o sujeito e a sociedade, internalizando regras coletivas e garantindo que o indivíduo se adapte ao contexto social sem perder o senso de moralidade. Nesse sentido, o Superego permite que o sujeito incorpore a cultura e os códigos sociais, tornando-os parte de sua estrutura psíquica e orientando seu comportamento de forma ética e normativamente adequada.

A compreensão do aparelho psíquico em Freud revela a complexidade da mente humana e a articulação dinâmica entre diferentes níveis de funcionamento. A primeira tópica — composta pelo consciente, pré-consciente e inconsciente — oferece uma visão topográfica, permitindo localizar os conteúdos psíquicos e compreender a maneira como os pensamentos recalcados podem emergir, ainda que de forma distorcida, por meio de sonhos, sintomas, atos fálicos e chistes. Esse modelo evidencia a existência

de processos mentais que escapam à percepção imediata, mostrando o caráter velado e cifrado do inconsciente.

A segunda tópica, por sua vez, introduz o modelo estrutural ou dinâmico, articulando as instâncias do Id, Ego e Superego. Nela, o aparelho psíquico é compreendido como uma rede de forças em constante tensão: o Id, reservatório das pulsões instintivas, busca a satisfação imediata; o Ego atua como instância mediadora, regulando os impulsos do Id à luz da realidade e utilizando mecanismos de defesa; e o Superego estabelece limites morais, internalizando normas, valores e ideais, incluindo o Ideal do Eu, que orienta o sujeito em direção a padrões internalizados de perfeição.

Ao articular essas duas perspectivas, torna-se possível compreender que a primeira tópica ilumina onde os conteúdos psíquicos se situam, enquanto a segunda esclarece como essas instâncias interagem, conflitam e se organizam, gerando os comportamentos, emoções e experiências subjetivas do sujeito. Assim, a psicanálise freudiana oferece um modelo capaz de explicar tanto a estrutura quanto a dinâmica do psiquismo, evidenciando como os desejos, as normas internas e a realidade externa se entrelaçam na constituição da subjetividade.

### 3.2 MECANISMOS DE DEFESA DO EGO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Na teoria psicanalítica, os mecanismos de defesa são compreendidos como estratégias psíquicas utilizadas pelo ego para garantir sua estabilidade diante da iminência de dores emocionais ou conflitos internos insuportáveis. Isso se deve ao fato de que o ego ocupa uma posição delicada na dinâmica psíquica, tendo que administrar simultaneamente as exigências pulsionais do id, as imposições morais do superego, as demandas e restrições da realidade externa, além do impacto de lembranças traumáticas ou experiências mal elaboradas do passado.

O termo “defesa” foi introduzido por Freud no célebre texto *As Neuropsicoses de Defesa*, publicado em 1894, no qual ele descreve o modo como o psiquismo lida com conteúdos psíquicos que ameaçam a integridade do ego. Naquele momento inaugural da concepção dos mecanismos de defesa, Freud (2006, p.37) utilizou a expressão “[...] para descrever a luta do Ego contra ideias ou afetos dolorosos ou insuportáveis”. Desde então, o conceito tornou-se central para compreender como o sujeito responde ao desprazer, não apenas afastando representações perturbadoras da consciência, mas também elaborando soluções criativas — ainda que nem sempre adaptativas — para manter um certo equilíbrio psíquico.

Segundo Roudinesco (1998, p. 141), “o termo defesa se refere a um conjunto de manifestações de proteção do Ego contra as agressões internas, de ordem pulsional, e externas, suscetíveis de constituir fontes de excitação e, como consequência, serem fatores de desprazer”. Desse modo, compreende-se que o Ego, diante de qualquer ameaça à sua integridade, mobiliza recursos específicos para manter o equilíbrio psíquico. Para isso, recorre a estratégias que visam atenuar, suprimir ou distorcer a percepção de perigos

internos, muitas vezes priorizando tais ameaças — vindas do inconsciente — em detrimento dos riscos concretos ou imaginários provenientes do mundo externo.

Carvalho (2002, p. 92) esclarece que, quando o Ego se encontra em condições favoráveis, consegue “[...] sair-se bem das situações, sendo lógico, objetivo e racional”. Entretanto, diante de circunstâncias que evocam sentimentos de culpa ou ansiedade, o Ego perde aquelas três qualidades que o caracterizam como instância mediadora. Ao primeiro sinal de angústia, instaura-se uma reação automática: o Ego mobiliza um conjunto de mecanismos de defesa destinados a protegê-lo da dor psíquica e a restaurar, ainda que provisoriamente, um certo equilíbrio interno.

Na perspectiva educativa, a compreensão dos mecanismos de defesa do Ego pode ser extremamente útil para professores e profissionais da educação, pois permite interpretar comportamentos, resistências e reações emocionais dos alunos de forma mais aprofundada. Muitas vezes, atitudes consideradas desafiadoras, evasivas ou inadequadas não se devem apenas à indisciplina, mas podem refletir estratégias inconscientes de proteção diante de ansiedade, frustração ou medo de fracasso.

Ao identificar essas defesas, o educador consegue intervir de maneira mais sensível, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, que respeite o desenvolvimento emocional do aluno, ao mesmo tempo em que orienta a superação de obstáculos internos e a construção de competências cognitivas e sociais.

### **3.2.1 Racionalização**

A rationalização configura-se como um dos mecanismos de defesa mais sutis e mais valorizados no laço social, justamente por revestir-se de uma aparência de coerência lógica e de razoabilidade discursiva. Sob o manto da argumentação racional, o sujeito organiza justificativas que, embora verossímeis e socialmente aceitas, cumprem a função de encobrir aquilo que, em sua experiência psíquica, permanece insuportável ou inassimilável à consciência.

Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo elabora explicações morais, éticas ou intelectualmente sofisticadas que operam como anteparos contra a irrupção de conteúdos inconscientes, transformando o conflito interno em narrativa plausível e, portanto, tolerável. Assim, em lugar de confrontar o afeto ou o desejo autêntico que o move, o sujeito tece narrativas que funcionam como véus simbólicos destinados a sustentar uma imagem de si coerente e socialmente validada.

Para Almeida (2009, p. 46), a rationalização “[...] não é uma invenção consciente de motivos e sim escolha inconsciente, na qual algumas justificativas são selecionadas e outras, inaceitáveis, são jogadas ao limbo do esquecimento”. Em outras palavras, o sujeito não mente deliberadamente para si mesmo; ao contrário, acredita sinceramente nas razões que apresenta, pois elas emergem de uma seleção inconsciente que permite manter intacta a coerência interna do Ego.

Essas construções discursivas não apenas mascaram o conflito inconsciente, mas instauram uma verdadeira economia psíquica de autopreservação, na qual o Ego se protege do desprazer e da ameaça de fragmentação que o real do desejo impõe. O resultado é um equilíbrio aparente — uma estabilidade obtida à custa da verdade subjetiva —, em que o sujeito se refugia na ilusão de domínio racional sobre si mesmo. Em última instância, de um labor silencioso de encobrimento, por meio do qual a linguagem é mobilizada não como via de revelação, mas como instrumento de defesa diante do desassossego que o inconsciente insiste em fazer emergir.

Esse mecanismo opera, portanto, como uma cortina discursiva que encobre o conflito subjacente. Ao proporcionar ao indivíduo a ilusão de controle e de lucidez, a racionalização impede o confronto direto com conteúdos psíquicos potencialmente desorganizadores. Sua função, embora protetiva, pode também limitar a possibilidade de autoconhecimento, já que mantém o sujeito aprisionado a argumentos que mascaram — ainda que de forma elegante — a verdade de seus desejos. Contudo, do ponto de vista da economia psíquica, trata-se de uma estratégia de sobrevivência subjetiva que revela, mais do que engana, a engenhosidade do inconsciente na tarefa de preservar o equilíbrio interno.

A racionalização é um processo muito comum, presente desde o delírio até o pensamento considerado normal. Como qualquer comportamento pode admitir explicações racionais, muitas vezes torna-se difícil determinar se a racionalização está ocorrendo ou não. Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 424), “A racionalização encontra sólidos apoios nas ideologias constituídas, moral comum, religiões, convicções políticas, etc., pois a ação do superego vem aqui reforçar as defesas do ego”.

Uma forma particular de racionalização é a intelectualização, que, por meio de teorização rebuscada, conhecimentos ou especulações, busca esconder ou negar o conflito sem alterar a postura do indivíduo. Assim, não devemos confundir a racionalização — como mecanismo de defesa — com o pensamento racional ou as razões válidas.

Para Almeida (2009), são justamente os comportamentos e pensamentos socialmente reprováveis aqueles que mais exigem o acionamento da racionalização. Quanto maior a distância entre o ideal do eu e a realidade do próprio agir, mais intensa se torna a necessidade de produzir justificativas que amenizem o conflito interno e preservem a imagem do ego perante si mesmo e perante os outros. Assim, a racionalização emerge como um artifício psíquico destinado a transformar o que seria inaceitável em algo aparentemente legítimo ou compreensível.

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir o verdadeiro exercício do raciocínio — pautado na reflexão crítica e na busca pela verdade — das manobras defensivas próprias da racionalização. Tal diferenciação é crucial, pois, como alerta Almeida (2009, p. 47), “ao contrário, com a racionalização explicamos nossos piores vícios em casa, na rua, na escola, no trabalho, pois para o racionalizador ‘os fins justificam os meios’”.

Um exemplo clássico de racionalização ocorre quando um estudante que não foi aprovado em um exame importante afirma que a prova “não tinha relevância” ou que “o professor não explicou o conteúdo direito”, escondendo, de forma inconsciente, seu medo de fracassar ou a falta de preparo real. O motivo verdadeiro — a frustração, a ansiedade ou a sensação de inadequação — é encoberto por justificativas socialmente aceitáveis, que passam a ser apresentadas como razões lógicas para o insucesso.

Nesse caso, o ego protege o indivíduo do impacto emocional do fracasso, criando uma narrativa plausível que mantém a autoestima relativamente intacta. A racionalização permite lidar com sentimentos de culpa, medo ou vergonha sem confrontar diretamente as próprias limitações ou erros. Apesar de ser inconsciente, o mecanismo de defesa influencia fortemente o comportamento futuro, podendo levar o estudante a evitar desafios ou a justificar continuamente suas falhas com argumentos aparentemente racionais, em vez de enfrentar as causas emocionais subjacentes.

### 3.2.2 Projeção

A projeção é um mecanismo de defesa que se manifesta na dinâmica relacional, pois pressupõe a presença do outro. Por meio dela, o ego expulsa de si certos desejos, sentimentos ou qualidades que não aceita e os atribui a outra pessoa.

A projeção configura-se como um dos mecanismos de defesa mais arcaicos do aparelho psíquico, sendo geralmente adquirido nos primeiros anos de vida. Por sua simplicidade estrutural e eficácia imediata, desempenha um papel fundamental na proteção do ego nascente, ainda pouco capacitado para elaborar internamente os conflitos que enfrenta.

Segundo Freud (2006, p. 89), as crianças recorrem à projeção para “[...] repudiar suas próprias atividades e desejos, quando estes se tornam perigosos, e para atribuir a responsabilidade pelos mesmos a algum agente externo”. Em outras palavras, aquilo que provoca culpa, vergonha ou medo no sujeito é deslocado para fora de si, permitindo-lhe preservar uma imagem de inocência ou integridade.

Laplanche e Pontalis (2001) chamam atenção para o uso frequentemente impreciso do termo projeção, que por vezes é confundido com processos como a transferência ou a identificação. Contudo, a projeção distingue-se precisamente pela operação de expulsão de um conteúdo interno — uma ideia, desejo ou afeto indesejado — e sua subsequente atribuição a outra pessoa ou objeto. Trata-se, portanto, de um deslocamento do desconforto psíquico: aquilo que não pode ser reconhecido como próprio é percebido como vindo de fora.

Embora primitivo, esse mecanismo não desaparece com a maturidade; ao contrário, permanece ativo na vida adulta, podendo assumir formas mais sofisticadas. Em contextos de conflito ou tensão emocional, o sujeito pode acusar o outro daquilo que, na verdade, lhe pertence. Nesse sentido, a projeção funciona como um espelho invertido: o que é recusado internamente retorna sob a forma de perseguição externa.

Almeida (2009, p. 64) ressalta que certos fenômenos culturais — como a mitologia, a superstição, as religiões e o animismo — constituem terreno privilegiado para o exercício da projeção. Nesses contextos simbólicos, o inconsciente humano deposita em entidades exteriores aquilo que não pode reconhecer em si mesmo, produzindo figuras carregadas de intenções, desejos e temores reprimidos. Trata-se de uma operação psíquica que, para além do âmbito individual, estrutura formas coletivas de representação e de organização social.

Freud (1922/2017), em *Sobre alguns mecanismos neuróticos no ciúme, na paranoia e na homossexualidade*, apresenta uma análise exemplar do mecanismo de projeção nas relações afetivas ao descrever o fenômeno do “ciúme projetivo”. Trata-se de uma modalidade de ciúme em que o sujeito, incapaz de reconhecer determinados impulsos ou desejos próprios, acaba por atribuí-los ao outro, transformando o parceiro em depositário de suas moções inconscientes.

Diferentemente do ciúme comum — que se apoia em uma ameaça efetiva à relação — e do ciúme neurótico — atravessado por fantasias mais vagas e difusas —, o ciúme projetivo tem uma origem específica. Segundo Freud (1922/2017), ele nasce da própria infidelidade do sujeito ou de impulsos de infidelidade que foram submetidos à repressão, retornando sob a forma de desconfiança e acusação.

Esse deslocamento evidencia o funcionamento do inconsciente, que opera projetando para fora aquilo que o sujeito não suporta reconhecer em si mesmo. Assim, o outro torna-se espelho e cena de um conflito interno, em que o desejo recalcado retorna travestido de suspeita. O ciúme projetivo revela, portanto, o modo como a defesa psíquica se articula ao desejo, convertendo a angústia da culpa em narrativa de perseguição e controle.

Dessa forma, o mecanismo de projeção revela-se não apenas como uma estratégia defensiva individual, mas também como um dispositivo estruturante de narrativas afetivas e sociais. Ao deslocar para o outro aquilo que lhe pertence, o sujeito não apenas se protege da culpa, mas reconfigura a própria realidade para torná-la suportável — ainda que à custa de distorções e conflitos.

A projeção se relaciona com o princípio do desprazer-prazer, pois o ser humano tende a buscar o que é agradável e rejeitar o que é doloroso. Freud (2006, p. 90) explica que “[...] o mecanismo de projeção perturba as nossas relações humanas quando projetamos o nosso próprio ciúme e atribuímos a outras pessoas os nossos próprios atos agressivos”. Em essência, a projeção funciona como uma defesa contra estímulos que, embora de natureza libidinosa, são sentidos como dolorosos, acumulando energia psíquica e ameaçando produzir efeitos traumáticos.

No contexto escolar, a projeção pode se manifestar quando um aluno sente raiva ou frustração diante de colegas ou professores, mas não reconhece esses sentimentos como próprios. Por exemplo, um estudante que sente insegurança quanto ao seu desempenho em uma disciplina difícil, como matemática, pode projetar

essa insegurança nos professores, acreditando que eles são severos ou injustos, quando, na realidade, o sentimento de pressão vem de suas próprias expectativas e medo de fracassar.

Da mesma forma, um professor que lida com dificuldade em engajar os alunos pode projetar sua própria impaciência ou desmotivação nos estudantes, interpretando o desinteresse deles como preguiça ou falta de interesse, enquanto a causa real reside em fatores internos do próprio docente, como frustração com a prática pedagógica ou excesso de cobrança.

A projeção no ambiente escolar, portanto, interfere diretamente nas relações de ensino-aprendizagem. Os conteúdos emocionais recalcados ou não reconhecidos pelo sujeito — seja aluno ou professor — são atribuídos ao outro, criando mal-entendidos, resistência, conflito ou bloqueios emocionais que impactam a aprendizagem.

Compreender a projeção permite que educadores e psicopedagogos identifiquem essas dinâmicas e promovam intervenções mais sensíveis, ajudando os sujeitos a reconhecerem suas próprias emoções e reduzirem o impacto de conteúdos inconscientes projetados na relação educacional.

### 3.2.3 Identificação

A psicanálise considera a identificação como a mais primitiva das formas de vínculo psíquico, constituindo-se como a matriz das relações humanas. Trata-se de um processo inaugural na formação do eu, que se manifesta desde os primeiros momentos da vida psíquica.

Embora o conceito apareça de maneira preliminar em *A Interpretação dos Sonhos*, é em *Psicologia das Massas e Análise do Eu* que Freud lhe confere maior sistematicidade e alcance teórico. Nesse texto, ao descrever a identificação do menino com a figura paterna, Freud (1921/2017, p. 60) afirma: “[...] o garoto revela um interesse especial pelo pai, gostaria de ser como ele, tomar o lugar dele em todas as situações. Digamos tranquilamente: ele toma o pai como seu ideal”. Tal formulação evidencia o caráter estruturante da identificação, que antecede e fundamenta os investimentos afetivos e amorosos posteriores.

Laplanche e Pontalis (2001) aprofundam essa concepção ao afirmarem que, na identificação, o sujeito assimila um traço, atributo ou modo de ser do outro, modificando-se total ou parcialmente de acordo com esse modelo. Não se trata, portanto, de uma simples imitação consciente, mas de uma operação psíquica profunda pela qual o ego se constitui a partir de fragmentos do outro.

Nunberg (1989) destaca que a identificação, embora possa funcionar como mecanismo de defesa, não se reduz a esse aspecto. Mesmo quando acionada para lidar com conflitos psíquicos, ela mantém um potencial estruturante e criativo na constituição do sujeito.

O autor ressalta que há formas de identificação que se configuram como expressões positivas de vínculo e desejo, como é o caso da identificação por amor. Nessa modalidade, o indivíduo aproxima-se do outro não para substituí-lo ou anulá-lo, mas para tomar emprestados seus traços de maneira admirativa,

integrando-os à própria personalidade sem causar prejuízo nem a si, nem ao objeto de sua identificação (NUNBERG, 1989).

Trata-se, portanto, de uma forma de identificação que, longe de empobrecer o eu, pode enriquecê-lo, funcionando como uma via de crescimento afetivo e simbólico. A identificação, assim, revela sua ambivalência: pode ser ao mesmo tempo um recurso defensivo e um motor de formação subjetiva, oscilando entre a necessidade de proteção e o desejo de tornar-se — ainda que parcialmente — aquilo que se ama.

De forma complementar à concepção clássica de identificação, Anna Freud (2006), em *O Ego e os Mecanismos de Defesa*, descreve uma modalidade específica denominada identificação com o agressor. Trata-se de um mecanismo defensivo particularmente observado na infância, no qual o sujeito, diante de uma situação angustiante, introjeta características do objeto que o ameaça.

Ao assimilar aspectos do agressor — sua postura, sua linguagem, seu estilo comportamental — a criança converte o medo passivo em uma espécie de domínio ativo da experiência traumática. Nesse movimento, a identificação articula-se com outro mecanismo de defesa: ao personificar o agressor, o sujeito abandona a posição de vítima e assume o lugar daquele que ameaça.

Anna Freud (2006) observa que tal mecanismo é predominante nas fases iniciais de formação do superego. Isso ocorre porque, nesse estágio, a agressividade ainda não foi plenamente interiorizada como instância crítica contra o próprio eu; permanece direcionada para fora, projetada sobre o mundo externo. Em outras palavras, antes que a censura moral se estabeleça de forma consolidada, a criança tenta lidar com a angústia apropriando-se da força daquele que a fere, e não condenando-a internamente.

No mesmo sentido, Almeida (2009, p. 29) reforça essa dinâmica ao afirmar que “[...] a pessoa agredida se identifica com o agressor, assumindo não só sua ideologia ou atitude agressiva, mas também seu comportamento social, seus valores, seus conceitos morais”. Assim, é frequente que alguém que tenha sido alvo de violência reproduza posteriormente a mesma forma de agressão contra terceiros — não por maldade deliberada, mas como resultado de um rearranjo defensivo de sua economia psíquica.

A identificação com o agressor, portanto, longe de constituir um simples reflexo comportamental ou uma imitação automática, configura-se como uma sofisticada estratégia de preservação psíquica diante da experiência de ameaça. Ao incorporar traços, gestos ou modos de funcionamento daquele que o violenta ou oprime, o sujeito tenta restabelecer uma forma de controle sobre a situação traumática, convertendo a vulnerabilidade em aparente poder. Trata-se, assim, de um mecanismo paradoxal: ao mesmo tempo em que protege o Eu do aniquilamento simbólico, o aprisiona na lógica do agressor, perpetuando internamente a violência que buscava evitar.

Um exemplo elucidativo desse mecanismo de defesa no contexto educacional manifesta-se quando um aluno, alvo recorrente de críticas severas, humilhações ou desqualificações por parte de professores ou familiares, passa a adotar comportamentos agressivos em relação aos colegas ou a alunos mais novos. Nesse

cenário, o ato de praticar bullying não surge apenas como repetição automática de um modelo, mas como tentativa inconsciente de restaurar uma posição de poder frente à experiência de vulnerabilidade e desamparo.

Ao reproduzir a postura de figuras de autoridade que antes lhe causavam sofrimento, o aluno introjeta e reencena as atitudes agressivas que presenciou ou sofreu, utilizando-as como estratégia para lidar com a própria angústia e sensação de impotência. Desse modo, a identificação com o agressor pode constituir uma das vias pelas quais a violência se perpetua no ambiente escolar — não apenas como ato individual, mas como sintoma de uma cadeia relacional em que o lugar da vítima e do algoz se alternam, revelando o modo como o sofrimento psíquico se converte em ação.

### 3.2.4 Regressão

A regressão constitui um processo psíquico pelo qual o Ego, diante de conflitos presentes ou situações de intensa angústia, recorre a estágios anteriores de desenvolvimento que se mostraram seguros, familiares ou gratificantes. Trata-se de um retorno parcial, não literal, às experiências passadas, no qual as vivências do presente são reinterpretadas ou experimentadas segundo um modelo antigo que oferece sensação de proteção e controle.

Esse mecanismo permite ao sujeito enfrentar a realidade de forma temporariamente mais suportável, funcionando como uma estratégia defensiva diante de pressões internas ou externas que excedem sua capacidade de elaboração.

Almeida (2009, p. 54) destaca que “[...] os estados ou atividades regressivas são apresentadas nos sonhos, alucinações, ilusões histéricas, delírios e estados paranoicos”. Assim, a regressão não se restringe a comportamentos infantis ou superficiais, mas manifesta-se em múltiplos níveis da experiência psíquica, influenciando tanto a percepção da realidade quanto os modos de expressão simbólica do sujeito.

Dessa maneira, a regressão revela-se como um mecanismo multifacetado, capaz de operar tanto em nível consciente quanto inconsciente, permitindo ao Ego manejar tensões que, de outra forma, poderiam resultar em sofrimento intolerável. Ao explorar etapas anteriores do desenvolvimento psíquico, o sujeito encontra recursos já experimentados, ainda que parcamente elaborados, que oferecem uma sensação provisória de domínio e alívio frente às angústias contemporâneas.

Almeida (2005, p. 55) observa que “[...] tanto um acesso de fúria de um adulto quanto uma birra de uma criança representam, a seu tempo, regressões diante das frustrações”. Essa perspectiva evidencia que a regressão não se limita à infância, mas acompanha o sujeito ao longo de sua vida, manifestando-se sempre que o Ego se depara com situações que excedem sua capacidade de elaboração.

Seja no gesto explosivo de um adulto diante de um obstáculo ou na reação impulsiva de uma criança, a regressão atua como um mecanismo defensivo que permite retornar, ainda que momentaneamente, a modos de funcionamento psíquico mais simples, oferecendo alívio frente à tensão emocional.

Um exemplo de regressão aplicado à educação pode ser observado em crianças que, diante de frustrações escolares ou dificuldades de aprendizado, voltam a comportamentos típicos de fases anteriores do desenvolvimento. Por exemplo, um aluno que, ao receber uma crítica do professor ou obter uma nota baixa, começa a chorar descontroladamente, fazer birras ou buscar excessiva atenção de professores ou colegas, está expressando uma regressão emocional.

Nesse caso, o Ego recorre a estratégias anteriores que já foram gratificantes ou protetivas para lidar com a ansiedade ou a frustração, demonstrando que a dificuldade presente não é enfrentada com recursos maturados, mas sim com respostas infantis previamente consolidadas.

### 3.2.5 Formação reativa

Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 200), a formação reativa consiste em uma “atitude ou hábito psicológico de sentido oposto a um desejo recalculado e constituído em reação contra ele (o pudor opondo-se a tendências exibicionistas, por exemplo)”. Nesse mecanismo, o Ego enfrenta um desejo reprimido adotando uma postura diametralmente contrária, transformando a tensão interna em comportamento ou atitude que se opõe ao impulso inconsciente. Trata-se, portanto, de uma estratégia defensiva sofisticada, capaz de neutralizar o efeito perturbador do desejo recalculado por meio de sua reversão aparente.

A formação reativa é considerada um mecanismo de defesa “bem-sucedido” porque substitui o conteúdo conflituoso por expressões que manifestam seu oposto, permitindo ao sujeito manter a coerência interna e evitar a consciência de desejos incompatíveis com normas morais, sociais ou pessoais.

Freud (1926), em *Inibições, sintomas e angústia*, relaciona essa dinâmica à formação de sintomas, entendida como uma forma substitutiva: quando um desejo ou impulso não pode se manifestar diretamente, surge uma expressão nova, aparentemente inócuas, que cumpre a função defensiva e, ao mesmo tempo, mantém o equilíbrio psíquico do Ego.

A formação reativa exemplifica como o aparelho psíquico opera de maneira engenhosa: ao invés de eliminar ou negar o desejo reprimido, ele cria uma versão invertida que neutraliza a ameaça interna, ao mesmo tempo em que mantém o sujeito em consonância com seus ideais e exigências éticas internalizadas.

Em *Cinco Lições de Psicanálise* (1910), Freud, ao abordar as formações reativas, ressalta que o ser humano normal está constantemente submetido às exigências da civilização, que impõem restrições aos desejos e impulsos instintivos. Nesse contexto, as formações reativas surgem como respostas do Ego às pressões externas e internas, funcionando como estratégias de adaptação que permitem ao indivíduo conciliar suas pulsões com as normas sociais e morais.

Mais adiante, em *O Futuro de uma Ilusão* (1927), Freud amplia essa reflexão ao considerar que o desafio central da vida psíquica consiste em reduzir o ônus dos sacrifícios pulsionais impostos aos indivíduos. Segundo ele, a civilização exige uma renúncia contínua aos desejos instintivos, mas oferece, em contrapartida, formas de compensação — sejam simbólicas, culturais ou sociais — que permitem ao sujeito suportar essas restrições e manter o equilíbrio psíquico.

Dessa forma, as formações reativas podem ser compreendidas não apenas como mecanismos defensivos individuais, mas também como instrumentos pelos quais o Ego negocia continuamente entre as exigências internas e externas, buscando preservar a integridade subjetiva diante das tensões inerentes à vida em sociedade.

A análise dos mecanismos de defesa do Ego evidencia a complexidade do funcionamento psíquico e a forma como o indivíduo lida com desejos, impulsos e pressões externas. No contexto educativo, compreender essas estratégias defensivas permite aos profissionais identificarem não apenas comportamentos e reações, mas também os processos internos que os motivam. Dessa forma, é possível intervir de maneira mais consciente e empática, favorecendo a criação de espaços de aprendizagem que considerem a dimensão emocional do aluno, equilibrando exigências cognitivas e necessidades afetivas.

## 4 APRENDIZAGEM: ENTRE A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A PSICANÁLISE

O conceito de desenvolvimento psicológico percorreu distintas etapas ao longo da história do pensamento humano. Na metade do século XIX, o darwinismo trouxe à tona a noção de seleção natural, inaugurando uma perspectiva evolucionista que influenciaria diversas áreas do conhecimento.

No campo da psicologia, o desenvolvimento passou a ser compreendido como uma forma de “evolução”, entendida como um acúmulo de mudanças isoladas, graduais e lineares, percorrendo um percurso lento e contínuo em direção a formas mais complexas de funcionamento mental. Essa visão mecanicista enfatizava a progressão quantitativa, desconsiderando os aspectos qualitativos e interativos que hoje se reconhecem como centrais no processo de construção do conhecimento e na constituição do sujeito.

No século XX, a perspectiva da epigênese biológica rejeitou a concepção de desenvolvimento como um simples acúmulo de transformações pré-formadas, abrindo caminho para uma compreensão mais dinâmica e relacional dos processos de crescimento. Paralelamente, no campo da psicologia, destacam-se autores como Piaget e Vygotsky, que concebem o desenvolvimento como um processo contínuo de diferenciação e integração, capaz de gerar novas estruturas cognitivas ou funções psíquicas no indivíduo.

Nessa perspectiva, embora se reconheça a existência de condições iniciais ou predisposições herdadas, são sobretudo as interações entre o sujeito e seu ambiente social e cultural que determinam e modelam o curso do desenvolvimento, evidenciando a inseparabilidade entre fatores internos e externos na constituição do conhecimento e da subjetividade.

Constitui-se, assim, a psicologia do desenvolvimento, campo dedicado à investigação das transformações psicológicas que se desenrolam ao longo da vida, com especial atenção às fases iniciais da infância, período em que se estabelecem bases fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Essas etapas iniciais não apenas influenciam diretamente a aprendizagem da criança, mas também estruturam modos de percepção, interação e resolução de problemas que acompanharão o indivíduo ao longo de sua trajetória.

As grandes figuras das teorias do desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky, “reconheceram a centralidade das transformações constitutivas dos saltos qualitativos que se manifestam como a passagem de um nível de conhecimento para outro, em um complexo processo dialético de interação entre fatores internos e externos” (CASTORINA; CARRETERO; BARREIRA, 2015, p. 11).

Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem não se reduz à mera acumulação de informações ou habilidades; ela é fruto de processos dinâmicos nos quais o sujeito reorganiza suas estruturas cognitivas, integra novas experiências e adapta-se progressivamente às demandas do ambiente. Ao enfatizar a interação entre predisposições internas e contextos sociais e culturais, Piaget e Vygotsky ampliam a compreensão do desenvolvimento humano, mostrando que o conhecimento emerge na intersecção entre o potencial inato e as oportunidades de engajamento com o mundo.

Nesse percurso, a teoria do desenvolvimento psicossexual elaborada por Freud descreve a constituição da personalidade ao longo da infância, estruturada em estágios ou fases, cada uma marcada por formas específicas de investimento libidinal e experiências afetivas determinantes para a formação do sujeito. Freud definiu cinco estágios de desenvolvimento que se estendem do nascimento até a puberdade, nos quais determinadas zonas do corpo assumem papel central como focos de prazer e tensão psíquica.

Nesse sentido, Freud (1905/2016b, p. 88) observa que “a propriedade erógena pode se ligar a certas partes do corpo de maneira notável”, indicando que essas regiões predestinadas se constituem como centros produtores de prazer, influenciando não apenas a experiência afetiva imediata, mas também a organização da personalidade e a futura dinâmica relacional do indivíduo.

No âmbito da teoria freudiana, a aprendizagem não se configura como um processo neutro ou exclusivamente cognitivo, mas está profundamente atravessada pelas forças pulsionais que emergem desde os primeiros anos de vida. Cada fase do desenvolvimento psicossexual, conforme Freud, implica modos específicos de satisfação e de vínculo com o outro, de modo que o ato de aprender se encontra intimamente ligado às experiências de prazer, frustração e sublimação.

Dessa forma, a aquisição de conhecimento não ocorre de maneira isolada, mas se entrelaça às dimensões afetivas e inconscientes da criança, evidenciando que os processos educativos sempre mobilizam aspectos emocionais, desejos recalcados e modos singulares de investimento libidinal, configurando a aprendizagem como uma experiência complexa e multidimensional.

Complementando essa perspectiva, Lacan enfatiza que a aprendizagem não se reduz à simples transmissão de informações, pois está atravessada pelo inconsciente e pelas relações de desejo. Para ele, aprender envolve a relação do sujeito com o Outro, sendo o conhecimento mediado por significantes que estruturam a linguagem e a subjetividade.

Nesse sentido, a entrada na cultura e a apropriação do saber implicam confrontar a própria falta, aceitar a castração simbólica e reorganizar-se diante das interdições, evidenciando que o processo de aprendizagem é simultaneamente cognitivo, afetivo e ético, mobilizando o sujeito em sua totalidade psíquica.

O ingresso da criança na cultura, por meio da linguagem, das regras sociais e das interdições, configura-se como um campo privilegiado em que aprender implica também lidar com perdas, renúncias e deslocamentos de desejo. Nesse contexto, a aprendizagem, está intrinsecamente vinculada à constituição da subjetividade: ao adquirir conhecimentos, o sujeito não apenas internaliza conteúdos, mas se inscreve simbolicamente em uma rede de significações que o transcende e o estrutura. As marcas deixadas pelas primeiras experiências — sejam de satisfação ou de conflito — tornam-se determinantes na maneira como o indivíduo se relacionará com o saber e os processos educativos ao longo da vida.

Ao articular as contribuições de Piaget, Vygotsky, Freud e Lacan, observa-se que, apesar das diferenças de enfoque, suas teorias oferecem perspectivas para a compreensão da aprendizagem. Piaget enfatiza a construção ativa do conhecimento pela criança, que, ao interagir com o ambiente, organiza e reorganiza suas estruturas cognitivas de maneira progressiva. Vygotsky, por sua vez, destaca a dimensão social do aprendizado, concebendo-o como processo mediado pela linguagem e pelas práticas culturais, em que o outro assume papel decisivo na mediação do saber.

Freud inscreve a aprendizagem no campo do desejo e do inconsciente, evidenciando que aprender implica atravessar conflitos, lidar com frustrações e canalizar impulsos por meio da sublimação. Lacan complementa ao apontar que a aprendizagem ocorre na intersecção entre o sujeito e a linguagem do Outro, de modo que o acesso ao saber envolve reconhecer a própria falta.

Dessa forma, a aprendizagem se apresenta como um fenômeno intrinsecamente complexo, que transcende a mera acumulação de informações, devendo ser compreendida como um processo articulado de constituição subjetiva, cognitiva e social. Nesse movimento, a criança não apenas adquire conhecimentos, mas constrói significados para si mesma, reorganiza suas estruturas cognitivas e se insere em uma rede de relações e práticas culturais, dando sentido ao mundo e ao seu lugar nele.

#### 4.1 PIAGET: A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ao abordar a passagem do sujeito de um estado de menor conhecimento para outro de maior complexidade, entramos no campo do sujeito epistêmico, que constituiu o núcleo central da investigação de Jean Piaget (1896-1980).

Biólogo de formação, Piaget apropriou-se da teoria evolucionista de Darwin; entretanto, desde a juventude demonstrava profundo interesse pela filosofia, o que o levou a se perguntar sobre o modo como o sujeito adquire o conhecimento, distinguindo-se dos animais. O contato com obras de Kant, Bergson e Husserl marcou profundamente seu pensamento, oferecendo-lhe referências para consolidar um espírito crítico voltado à investigação da epistemologia.

Para Piaget, não era possível estudar a origem e o desenvolvimento do conhecimento humano sem analisar a aquisição das estruturas cognitivas — inteligência, pensamento, memória, raciocínio —, já que são elas que possibilitam a própria construção do conhecimento. “Para o construtivismo piagetiano, a construção do conhecimento ocorre na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (CASTORINA e BARREIRO, 2016, p. 4).

Nesse sentido, Piaget posicionou-se criticamente tanto em relação ao inatismo, que afirmava estar o conhecimento contido no próprio indivíduo, quanto em relação ao empirismo, que defendia a aquisição do conhecimento apenas pela ação da realidade exterior.

À medida que avançava em suas pesquisas, seu objetivo se tornava mais claro: estudar o desenvolvimento das estruturas intelectuais desde o nascimento até a adolescência. Piaget compreendeu que poderia responder às questões epistemológicas ao acompanhar o percurso do sujeito desde os primeiros passos no aprendizado da alfabetização até os pensamentos mais elaborados sobre as teorias científicas.

De acordo com a perspectiva piagetiana, o processo de conhecimento não se encontra previamente pronto no sujeito, tampouco se reduz à ação exclusiva do meio sobre ele; trata-se, antes, de uma construção gradativa. O conhecimento é resultado de uma elaboração pessoal interna que capacita o sujeito a coordenar diferentes noções, atribuir-lhes significado, organizá-las e relacioná-las com outras já existentes.

Nesse esforço, Piaget procurou demonstrar como as estruturas de conhecimento se tornam cada vez mais complexas, passando de um estado a outro. “Realmente, se todo conhecimento é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, é claro que se trata de conhecer esse vir a ser e de analisá-lo da maneira mais exata possível” (PIAGET, 1973, p. 12).

Sua teoria ficou amplamente conhecida como construtivismo. Tal designação ressalta que, no processo de conhecimento, nada se apresenta acabado de antemão, mas é edificado gradativamente. O sujeito, nesse movimento, precisa construir o próprio conhecimento: “A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo” (DELVAL, 1998, p. 16). Na mesma direção, Coll (2007) enfatiza que o conhecimento e a aprendizagem não resultam da experiência em si, mas de uma elaboração mental construída, pela qual o sujeito é capaz de interpretar e dar sentido àquilo que vivenciou.

No âmbito da investigação de Piaget sobre o sujeito do conhecimento, dois conceitos emergem como particularmente centrais, evidenciando a maneira como o indivíduo interage ativamente com o mundo: assimilação e acomodação.

Por assimilação, Piaget entende o processo pelo qual o objeto é transformado para que possa ser integrado às estruturas cognitivas do indivíduo. Segundo o autor, “a assimilação é um conceito biológico antes de tudo” (PIAGET apud BRINGUIER, 1978, pp. 61-62), indicando que esse processo não se limita a uma operação intelectual ou à simples compreensão. Assimilar, nesse sentido, não equivale a apenas entender o objeto, mas implica adaptá-lo e transformá-lo de modo que se torne compatível com as características estruturais e funcionais do sujeito, evidenciando a natureza ativa e construtiva do conhecimento.

Na teoria de Piaget, a assimilação constitui um dos pilares fundamentais do processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Trata-se do mecanismo pelo qual o sujeito incorpora novas experiências, objetos ou informações aos esquemas mentais já existentes, ou seja, às estruturas cognitivas previamente construídas.

Assimilar não significa apenas receber passivamente estímulos do meio, mas integrá-los ativamente em sistemas de significação já organizados. Por exemplo, quando uma criança pequena manipula um novo objeto, tende a interpretá-lo a partir dos esquemas que já possui, como o de segurar, morder ou sacudir. Nesse sentido, a assimilação evidencia o caráter ativo do sujeito no processo de conhecer, pois todo dado da realidade é interpretado à luz das estruturas cognitivas disponíveis no momento.

Entretanto, Piaget sublinha que a assimilação, por si só, não garante o desenvolvimento. Se a criança apenas repetisse os mesmos esquemas sem transformá-los, permaneceria presa a formas de ação e pensamento já adquiridas.

É justamente no confronto entre a assimilação e a acomodação — isto é, a modificação dos esquemas para se ajustarem a novas experiências — que ocorre a chamada equilíbrio, motor do avanço cognitivo. A assimilação, portanto, deve ser compreendida como parte de um processo dinâmico em que o sujeito se apropria da realidade, reorganizando constantemente suas estruturas cognitivas e construindo níveis mais complexos de conhecimento.

O segundo processo descrito por Piaget é a acomodação, que se refere às transformações efetivas realizadas pelo sujeito em seus esquemas cognitivos para que seja possível integrar novos estímulos ou experiências. Diferente de um movimento passivo de recepção, a acomodação implica uma reestruturação ativa, na qual os esquemas previamente estabelecidos sofrem modificações para se ajustarem às exigências da realidade.

Trata-se, portanto, de um processo de adaptação que revela a plasticidade da inteligência humana: ao confrontar situações que não podem ser explicadas pelos esquemas já existentes, o sujeito precisa flexibilizá-los, ampliá-los ou mesmo construir novos modos de organização do pensamento.

Um exemplo simples pode ser observado quando uma criança, acostumada a chamar todos os animais de “cachorro”, depara-se com um gato. A experiência gera um desequilíbrio em seus esquemas iniciais, pois o novo animal não se enquadra totalmente na categoria já assimilada.

Acomodar, nesse caso, significa modificar a estrutura cognitiva, criando uma nova categoria para “gato” e, assim, refinar a diferenciação entre os animais. Esse processo evidencia que a acomodação não é mera adaptação passiva, mas um movimento criativo e transformador que permite ao sujeito elaborar representações mais adequadas da realidade.

Embora distintos, assimilação e acomodação ocorrem de maneira simultânea: “[...] a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos termos sem o outro” (PIAGET, 1975, p. 388). Essa frase evidencia um ponto central na teoria de Piaget: a inseparabilidade dos processos de assimilação e acomodação no desenvolvimento cognitivo.

Ao enfatizar a interdependência entre sujeito e objeto, Piaget nos lembra que o conhecimento não é fruto de uma simples recepção passiva da realidade, nem de uma construção isolada do sujeito. Pelo contrário, aprender significa constantemente negociar entre o que já se conhece e o que se apresenta de novo, ajustando esquemas mentais e reorganizando estruturas cognitivas.

Dessa forma, a assimilação e a acomodação se complementam, tornando-se inseparáveis: enquanto a assimilação permite ao sujeito integrar experiências ao que já conhece, a acomodação promove a modificação desses esquemas diante da novidade, garantindo a progressão e o refinamento do conhecimento. Sem essa interação dialética, o desenvolvimento cognitivo perderia seu caráter dinâmico e adaptativo.

Piaget sublinha que a acomodação, articulada à assimilação, constitui a base da equilíbrio, processo regulador que garante o avanço do desenvolvimento cognitivo. Se a assimilação permite integrar experiências ao já conhecido, a acomodação abre espaço para a novidade e para a construção de estruturas cognitivas mais complexas. Em conjunto, ambos os processos asseguram que a aprendizagem seja uma atividade dinâmica, marcada pela tensão entre continuidade e mudança, estabilidade e transformação.

Na teoria de Piaget, a equilíbrio ocupa um lugar central, funcionando como o mecanismo regulador do desenvolvimento cognitivo. Esse conceito descreve o movimento dinâmico que busca restaurar o equilíbrio entre assimilação e acomodação diante das demandas da realidade.

Quando um sujeito encontra uma situação que não pode ser plenamente integrada aos seus esquemas existentes, surge um desequilíbrio cognitivo, que impulsiona a acomodação e, consequentemente, a reorganização do conhecimento. A equilíbrio, portanto, não é apenas um retorno ao equilíbrio anterior, mas um processo progressivo que conduz à construção de estruturas cognitivas mais complexas e adaptadas (PIAGET, 1975/1987).

Por meio da equilíbrio, a aprendizagem deixa de ser vista como simples acumulação de informações, tornando-se um processo ativo e autorregulado, no qual o sujeito constantemente negocia entre o que conhece e o que é novo. Piaget enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é marcado por saltos qualitativos: cada nova etapa surge da tensão entre estabilidade e transformação, entre assimilação e acomodação, e é justamente a equilíbrio que permite essa progressão.

Como resultado, a criança não apenas integra experiências, mas também constrói novos esquemas, ampliando gradualmente sua capacidade de compreender e interagir com o mundo. Na perspectiva de Piaget, a aprendizagem é compreendida como um processo ativo de construção do conhecimento, em que assimilação, acomodação e equilíbrio se articulam de forma inseparável.

A assimilação permite ao sujeito incorporar novas experiências aos esquemas cognitivos já existentes, enquanto a acomodação promove a modificação desses esquemas diante da novidade, garantindo que o conhecimento se ajuste às demandas da realidade. A equilíbrio, por sua vez, atua como mecanismo

regulador, mantendo a tensão dinâmica entre estabilidade e transformação e orientando o desenvolvimento de estruturas cognitivas cada vez mais complexas (PIAGET, 1987).

Dessa forma, aprender em Piaget não é apenas adquirir informações, mas reorganizarativamente o pensamento, superar desequilíbrios e avançar em direção a níveis superiores de compreensão, construindo progressivamente a capacidade de interpretar e interagir com o mundo.

A partir desses pressupostos, torna-se evidente em Piaget que o desenvolvimento implica sempre uma transição de um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio. Nesse movimento, ele destacou quatro estágios cognitivos: o sensório-motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o operacional formal. Piaget enfatiza que tais etapas são sequenciais e interdependentes, estendendo-se desde o nascimento até a vida adulta.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

O primeiro estágio é o sensório-motor, que se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Nele, a inteligência manifesta-se pelos sentidos e pelas ações, constituindo um repertório inicial de sensações e movimentos sobre o mundo em que a criança vive. As ações do recém-nascido são, em sua origem, reflexas; contudo, à medida que o sistema nervoso central amadurece e que se intensifica a interação com o meio, tais ações vão sendo modificadas e aperfeiçoadas.

Trata-se de uma etapa marcada por comportamentos essencialmente perceptivos e motores, na qual ainda não há representação nem linguagem. A criança, nesse momento, é incapaz de pensar conceitualmente ou de diferenciar-se do ambiente que a cerca, conhece o mundo pela boca (adaptação da sucção), repete ações que atraem a atenção dos outros para si, entre tantas outras experiências fundantes.

O segundo estágio é o pré-operacional, que vai dos dois aos sete anos. Essa fase inicia-se com a conquista da linguagem oral e com o surgimento da capacidade representativa, por meio da qual a criança pensa um objeto através de outro. “[...] a criança desenvolve a função simbólica, que lhe permite substituir um objeto ou acontecimento por uma representação dele” (PILETTI, 2013, p. 74). Nesse período, emergem o pensamento simbólico, a imitação diferida, as brincadeiras de faz de conta e o gosto pelo desenho.

Entre as características que se destacam estão os constantes questionamentos da chamada “fase dos porquês?”, as indagações sobre o mundo circundante e o egocentrismo, que dificulta à criança colocar-se no lugar do outro. Nessa etapa, predomina um pensamento literalista; observa-se também o crescimento da socialização e a presença marcante do animismo infantil, atribuindo características humanas a seres

inanimados. O próprio Piaget (2001, p. 15) destaca esse fenômeno: “[...] quando se pergunta às crianças se o sol, etc., está vivo, tem conhecimento, é sensível, etc., as crianças de certa idade respondem afirmativamente”.

O terceiro estágio é o das operações concretas, que se desenvolve entre os sete e os doze anos, coincidindo, em grande parte, com os anos iniciais do ensino fundamental. Esse período é marcado por expressivos ganhos intelectuais.

A criança, nessa etapa, torna-se capaz de compreender que as ações físicas e as operações mentais podem ser revertidas (reversibilidade) e já possui a noção de conservação. Assim, “[...] capaz de perceber que a quantidade se conserva, independentemente da disposição dos elementos no espaço, a criança operatória tem noção de conservação quanto à massa, peso e volume” (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 44).

O quarto e último estágio é o das operações formais, que se inicia por volta dos doze anos e se prolonga ao longo da vida adulta. Aqui, o pensamento volta-se para hipóteses e enunciações, abrindo espaço para reflexões sobre ideias abstratas e indagações acerca do futuro. As estruturas cognitivas “[...] alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, seu ápice, correspondendo ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático” (PILETTI, 2013, p. 77).

Os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget delineiam como a aprendizagem se dá de maneira gradual e integrada, acompanhando o amadurecimento da criança e sua interação com o meio. Desde a inteligência sensório-motora, em que a experiência é mediada pelos sentidos e pela ação, passando pelo pensamento simbólico do período pré-operacional, até a capacidade de operações concretas e, finalmente, de raciocínio abstrato nas operações formais, cada etapa representa um avanço qualitativo na forma como o sujeito organiza e interpreta a realidade.

A aprendizagem, nesse contexto, não se limita à aquisição de informações, mas envolve a construção progressiva de estruturas cognitivas, que permitem compreender relações de causa e efeito, generalizar conceitos e elaborar hipóteses. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos, refletindo a interação contínua entre o sujeito, suas capacidades cognitivas e o ambiente em que está inserido.

Diante do exposto, percebe-se que a teoria piagetiana buscou superar a antiga controvérsia entre inatistas e empiristas, oferecendo uma nova perspectiva para pensar o sujeito do conhecimento. Seus aportes teóricos e práticos, fundamentados nos estudos da biologia, da filosofia e da psicologia, constituíram uma base sólida para responder à questão de como o sujeito conhece.

A teoria construtivista de Piaget exerceu influência decisiva sobre pensadores em todo o mundo e em diferentes áreas, como a pedagogia da autonomia de Paulo Freire e a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entre outros. Seu trabalho inspirou métodos que valorizam a exploração e a descoberta, defendendo que o ensino deve ser adaptado ao estágio de desenvolvimento cognitivo da

criança. Dessa forma, não se pode negar o amplo legado deixado por Jean Piaget, que permanece como referência fundamental tanto no campo da psicologia do desenvolvimento quanto na investigação sobre o sujeito epistêmico.

#### 4.2 VYGOTSKY: A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Lev Semyonovich Vigotsky (1896-1934) nasceu em Orscha, próxima a Mensk, atual capital de Belarus. Descendente de judeus de classe média, tornou-se o principal representante da teoria sociohistórica.

Vigotsky criticou as concepções psicológicas subjetivistas e objetivistas de sua época e dedicou-se à construção de uma nova psicologia que considerasse as relações sociais e as transformações socioculturais como fatores determinantes no desenvolvimento humano.

Para ele, a interação social estava diretamente relacionada ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. “A formulação central da Teoria Sócio-Histórica refere-se, como dissemos, a que os Processos Psicológicos Superiores se originam na vida social, ou seja, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros” (BAQUERO, 1997, p. 32).

Em sua teoria, Vigotsky estabelece uma distinção fundamental entre os processos psicológicos elementares e os processos psicológicos superiores, demarcando dois níveis qualitativamente diferentes do funcionamento psíquico humano.

Os processos elementares referem-se às formas mais simples e naturais de comportamento — como sugar, chorar ou reagir a estímulos imediatos — que têm origem biológica e são comuns também a outras espécies. Esses processos constituem a base natural sobre a qual se apoia o desenvolvimento da vida psíquica.

Já os processos psicológicos superiores são característicos do ser humano e resultam da mediação simbólica e da interação social. Incluem atividades complexas como o pensamento abstrato, a imaginação, a memória voluntária e a resolução de problemas — funções que não emergem espontaneamente, mas se constroem historicamente nas relações com o outro e com a cultura.

Como afirma Vigotsky (2008, p. 78), em um processo geral de desenvolvimento, “[...] é possível distinguir duas linhas qualitativamente distintas de desenvolvimento de origem diferente: os processos elementares, de origem biológica, por um lado, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural”. Essa distinção evidencia que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido à maturação orgânica.

O desenvolvimento é, antes, o resultado da internalização de instrumentos culturais e linguísticos, que transformam as funções naturais em modos de operação propriamente humanos. Assim, enquanto os

processos elementares dizem respeito à base biológica da atividade psíquica, é na esfera dos processos superiores que se expressa a dimensão simbólica do sujeito, formada na e pela linguagem, no espaço intersubjetivo das trocas sociais.

Nesse sentido, Lefrançois (2019) reforça que, para Vigotsky, a interação social constitui a base do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Observa-se, portanto, que os processos psicológicos superiores se desenvolvem a partir das práticas sociais e das relações que o indivíduo estabelece com outros seres humanos.

A diferenciação entre os processos psicológicos elementares e os processos psicológicos superiores evidencia que a aprendizagem não se limita a um prolongamento das disposições naturais do sujeito. Trata-se, antes, do resultado de sua inserção nas práticas sociais, nas quais o desenvolvimento psíquico é constantemente mediado por instrumentos e signos.

Em outras palavras, enquanto os processos elementares permanecem ancorados na ordem da natureza, vinculados à base biológica e instintiva do comportamento, as funções psicológicas superiores se constituem no campo da cultura, por meio da linguagem, do trabalho e das interações humanas. Essa passagem do natural ao cultural revela a centralidade das relações sociais no processo de humanização, pois é nelas que o sujeito se forma, internalizando modos de pensar, sentir e agir que caracterizam sua inserção simbólica no mundo.

O surgimento das funções psicológicas superiores está subordinado aos estímulos fornecidos pelo ambiente que permeia a experiência do sujeito desde o nascimento. Nesse processo, a função psicológica deixa de ser natural e passa a ser cultural por meio da mediação.

Pela mediação, o sujeito transforma as relações sociais em funções psicológicas, que passam a integrar sua própria personalidade. Assim, os processos elementares não desaparecem, mas são reorganizados e, em alguns casos, transformados em virtude dos instrumentos de mediação (BAQUERO, 1997).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende, essencialmente, das situações sociais concretas das quais o sujeito participa, visto que o conhecimento humano é historicamente e socialmente construído. O desenvolvimento da criança, articulado às suas novas capacidades perceptivas, acompanha as mudanças em sua vida.

Nesse sentido, Vigotsky e Luria (1996) afirmam que, ao longo do desenvolvimento, ocorre um processo de substituição gradual em que o princípio orgânico — ligado às determinações biológicas e às reações imediatas — é progressivamente superado pelo princípio social, que passa a ocupar posição central na constituição do psiquismo humano.

Essa transformação indica que o comportamento e as funções mentais deixam de ser regidos apenas por mecanismos naturais, tornando-se orientados por significados compartilhados e por formas de mediação

simbólica próprias da cultura. Assim, o desenvolvimento psicológico, para Vigotsky e Luria, é um movimento de transcendência da natureza pela cultura, no qual o biológico não desaparece, mas é reorganizado e ressignificado à luz das relações sociais que estruturam a vida humana.

Esse princípio social indica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não pode ser compreendido de maneira isolada do contexto cultural em que a criança está inserida. As interações sociais mediadas pela linguagem, pelos símbolos e pelos instrumentos culturais constituem-se como o eixo central da formação da consciência e da aprendizagem.

Assim, o sujeito apropria-se de formas de pensar, agir e significar que foram historicamente elaboradas e transmitidas pelas gerações anteriores. O desenvolvimento, nesse sentido, é marcado por uma internalização progressiva: aquilo que inicialmente é vivido no plano interpsicológico — entre pessoas — transforma-se em atividade intrapsicológica — no interior do sujeito.

Ao se relacionar com o mundo, o homem se apropria da experiência humana acumulada historicamente, desenvolvendo, assim, os processos psicológicos superiores, como a linguagem, a memória, a criatividade, as emoções e a constituição de novos comportamentos sociais. Esses processos distinguem-se dos elementares pelos seguintes aspectos:

Ser constituído na vida social e específico dos seres humanos. Regulam a ação com base no controle voluntário, superando a dependência e o controle do ambiente. Ser conscientemente regulado ou ter necessitado dessa regulação consciente em algum momento de sua constituição (embora seu exercício repetido possa ter "automatizado" sua execução, comprometendo, uma vez consolidada, a atividade consciente em menor grau). O fato de fazer uso, em sua organização, do uso de instrumentos de mediação. Dentro dessas formas de mediação, será a mediação semiótica que ocupará o lugar mais relevante (BAQUERO, 1997, p.33).

Para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, Vigotsky identificou dois elementos fundamentais de mediação: os signos e os instrumentos. Os signos regulam as ações no âmbito da psique do indivíduo, enquanto os instrumentos orientam a ação sobre o ambiente. Como afirma o próprio autor, o “uso de signos como método auxiliar para resolver um determinado problema psicológico (lembra, comparar algo, relacionar coisas, escolher etc.) é um processo análogo à criação e ao uso de instrumentos no que diz respeito ao aspecto psicológico” (VIGOTSKY, 2008, p. 88).

O signo constitui, portanto, um elemento de mediação essencialmente ligado à comunicação entre os indivíduos. O domínio do sistema simbólico distingue os seres humanos dos animais, pois é somente por meio dele que o conhecimento pode ser compartilhado e acumulado ao longo do tempo.

Ao romper com o imediatismo da função, os signos tornam-se mais sofisticados e menos impulsivos, conferindo ao comportamento psicológico uma função comunicativa entre as pessoas. A apropriação do sistema de signos reestrutura os processos psicológicos da criança, produz uma ruptura fundamental em seu

comportamento natural e inaugura o caminho para as atividades intelectuais superiores próprias do humano (VIGOTSKY, 2008).

Já os instrumentos configuram a base mediadora da relação do homem com o outro — seja esse outro o mundo da natureza, seja o próprio semelhante. Os instrumentos, construídos historicamente, permitem ao homem transformar a natureza e, nesse movimento, dar origem ao mundo da cultura.

Para Vigotsky (2008), o uso de ferramentas e a fala se encontram interconectados com os processos psicológicos superiores, especialmente no que se refere à percepção, às operações sensório-motoras e à atenção. Cada uma dessas funções integra uma dinâmica do comportamento, sendo a fala responsável por provocar mudanças qualitativas em sua estrutura e em sua relação com as demais funções.

A mediação por signos e instrumentos, conforme descrita por Vigotsky, é fundamental para compreender a aprendizagem como um processo socialmente constituído. Ao se apropriar de signos, como a linguagem, a criança transforma qualitativamente sua atividade mental, adquirindo a possibilidade de planejar, comparar, organizar informações e regular o próprio comportamento.

Já os instrumentos ampliam sua capacidade de agir sobre o mundo, permitindo que o sujeito participe ativamente da cultura e, ao mesmo tempo, se constitua por meio dela. Aprender, nesse sentido, não é apenas acumular informações, mas internalizar formas culturais de ação e pensamento que reconfiguram as funções psicológicas superiores, instaurando novos modos de relação consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento.

Na perspectiva vigotskiana, a criança, como ser histórico-cultural, estabelece desde cedo uma relação com o mundo que a circunda, aprendendo a desenvolver-se como ser humano sem depender exclusivamente dos adultos. Contudo, essa relação só se torna possível pela mediação da figura adulta, que permite à criança o acesso às condições necessárias ao desenvolvimento das funções superiores.

Foi justamente ao compreender os processos de constituição da psique humana como resultado da interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem que Vigotsky elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal:

[...] nada mais é do que a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um parceiro mais capaz. Essa zona define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, funções que atingirão a maturidade em um futuro próximo e que agora estão em um estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "botões" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento (VIGOTSKY, 2008, pp.133-134).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na teoria de Vigotsky e expressa a dimensão social da aprendizagem. Ao distinguir o nível real de desenvolvimento — aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma — do nível potencial de desenvolvimento — aquilo que pode

alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente —, Vigotsky revela que o aprendizado autêntico acontece no intervalo entre o já consolidado e o ainda em formação.

A ZDP pode, portanto, ser compreendida como o espaço dinâmico entre o saber e o vir a saber, entre o que a criança domina e o que ainda pode aprender mediante a mediação simbólica. A zona de desenvolvimento real corresponde às capacidades já internalizadas, às conquistas que permitem à criança agir de modo independente. Já o desenvolvimento potencial refere-se às possibilidades que se abrem quando a criança participa de uma atividade guiada, sustentada pela presença de um outro mais experiente — seja um professor, um adulto ou um par.

Nesse movimento, a aprendizagem não se apresenta como simples acúmulo de informações, mas como processo de transformação interna, impulsionado pelo encontro com o outro. É nesse entre-lugar da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que o sujeito se expande, deslocando seus limites e convertendo a experiência intersubjetiva em elaboração própria.

O impacto da educação escolar sobre a zona de desenvolvimento proximal é, assim, decisivo para o desenvolvimento intelectual e simbólico. Como assinala Vigotsky (2008), o papel fundamental do ensino consiste em ativar a ZDP, criando condições para que a mediação social desencadeie processos internos de desenvolvimento. Uma vez internalizados, esses processos deixam de depender da presença do outro, transformando-se em formas autônomas de pensamento e ação, que passam a integrar de modo duradouro o repertório subjetivo da criança.

Assim, ao refletir sobre o desenvolvimento infantil, torna-se necessário observar não apenas as funções já consolidadas, mas sobretudo aquelas em processo de maturação, que possuem grande potencial de avanço quando estimuladas adequadamente. É nesse contexto que a intervenção de um adulto ou de um parceiro mais experiente se revela imprescindível, pois a mediação social fornece à criança ferramentas cognitivas, estratégias e signos que permitem superar os limites de seu nível atual de funcionamento.

Vigotsky destaca que o aprendizado ocorre justamente nesse espaço de proximidade entre o que a criança já domina e o que ainda está em desenvolvimento — a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal —, onde a orientação e a cooperação transformam habilidades emergentes em competências independentes. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser apenas transmissivo, passando a ser construtivo: o sujeito internaliza as experiências compartilhadas e reestrutura suas funções psicológicas superiores, adquirindo maior autonomia, flexibilidade de pensamento e capacidade de resolver problemas mais complexos, sempre em diálogo com o contexto social e cultural em que está inserido.

As ideias de Vigotsky têm implicações profundas para a educação. Sua concepção dos processos psicológicos superiores representa um de seus legados mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o papel do educador é o de mediador, responsável por criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação social e o diálogo. A educação, portanto, deve ser compreendida como um processo essencialmente colaborativo, no qual os alunos são estimulados a questionar, explorar e construir conhecimentos coletivamente.

Assim, comprehende-se que os processos psicológicos superiores se originam nas interações entre o indivíduo e seu contexto cultural e social, de modo que o desenvolvimento humano ocorre como resultado de um percurso histórico-social, mediado por signos e instrumentos que possibilitam sua efetiva construção.

A aplicação das contribuições de Piaget e Vigotsky ao contexto da sala de aula revela caminhos distintos, porém profundamente complementares, para compreender os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ambos os autores, ao se dedicarem à psicologia do desenvolvimento, oferecem perspectivas singulares sobre a formação do sujeito, abordando as relações entre o pensamento, a experiência e o meio social como dimensões centrais da construção do conhecimento.

Embora partam de fundamentos teóricos diferentes — Piaget enfatizando a autonomia do sujeito epistêmico e Vigotsky ressaltando a mediação simbólica e cultural —, suas concepções convergem na valorização do desenvolvimento como um processo ativo. Cada um, a seu modo, fornece ao educador instrumentos conceituais preciosos para refletir sobre a prática pedagógica e sobre o papel do ensino na constituição das funções cognitivas e simbólicas.

Ao contrastar essas duas perspectivas, torna-se evidente que a contribuição piagetiana privilegia a descoberta individual, o exercício da curiosidade e a construção autônoma do saber, enquanto a proposta vigotskyana destaca a dimensão social e cultural da aprendizagem, concebendo o conhecimento como resultado da interação entre sujeitos. Para Piaget, avaliar significa acompanhar o modo como o aluno pensa, formula hipóteses e constrói raciocínios; já para Vigotsky, a avaliação deve ir além do que já foi consolidado, buscando reconhecer o potencial de desenvolvimento — aquilo que o estudante é capaz de realizar com o apoio de um mediador.

Dessa forma, a escola pode tornar-se, simultaneamente, um espaço de experimentação e descoberta — como propõe Piaget — e um lugar de diálogo, colaboração e partilha cultural — como indica Vigotsky. Integrando autonomia e interação social, o processo educativo se configura, então, como uma experiência de formação integral, em que o sujeito aprende não apenas a conhecer, mas também a se relacionar, criar e transformar-se em meio ao outro.

#### 4.3 FREUD E LACAN: A PSICANÁLISE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Freud, o desenvolvimento da personalidade está intimamente ligado às experiências emocionais vivenciadas em cada etapa da vida. Frustrações ou satisfações experimentadas podem deixar

marcas duradouras, resultando em fixações ou até mesmo em regressões a fases anteriores do desenvolvimento.

Para compreender a formação da personalidade, Freud delineia as fases do desenvolvimento psicossexual. Cada fase representa um período em que o sujeito se confronta com diferentes experiências e desafios, os quais influenciam a organização de sua vida emocional e a orientação de seus desejos.

O autor distingue quatro fases principais: a oral, a anal, a fálica e a genital, incluindo o período de latência, que se situa entre as fases fálica e genital. Cada uma dessas etapas contribui de maneira singular para a constituição da personalidade, oferecendo elementos que moldam tanto a vida afetiva quanto os vínculos sociais e familiares do indivíduo.

Nesse processo, a sexualidade ocupa um papel central. Para Freud, a libido — energia psíquica vinculada à pulsão sexual — atravessa todas as fases do desenvolvimento, orientando a forma como o sujeito investe em objetos e experiências ao longo da vida. Cada etapa, portanto, não apenas contribui para a constituição da personalidade, mas também é atravessada por conflitos, investimentos libidinais e maneiras singulares de lidar com o desejo. Dessa forma, a formação do psiquismo evidencia a íntima relação entre a dinâmica da sexualidade infantil e as transformações que a acompanham ao longo do desenvolvimento.

Nesse contexto, Freud introduziu uma mudança paradigmática ao incorporar a libido em sua teoria da sexualidade, delineada de maneira mais clara em 1905, com a publicação de *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Nessa obra, ele apresenta a libido como uma manifestação da pulsão sexual, que, em sua concepção, não se limita ao aspecto genético ou somático, mas se encontra profundamente imersa nas dinâmicas psíquicas do sujeito. Esse movimento representou uma verdadeira revolução na compreensão da sexualidade, ao desafiar concepções vigentes que a reduziam a uma questão biológica ou moral.

Para Freud, a libido constitui uma energia psíquica multifacetada e polimorfa, cuja função transcende a simples atividade sexual genital. Uma das inovações mais significativas de sua teoria reside na ideia de que a sexualidade infantil se manifesta de formas diversas ao longo da vida, atravessando diferentes estágios do desenvolvimento e estruturando o psiquismo do sujeito.

A libido, portanto, não se limita à genitalidade, mas desloca-se para variados objetos e metas, podendo ainda sublimar-se em atividades não sexuais, como a criação artística, a produção intelectual, a aprendizagem ou outros investimentos simbólicos no mundo externo. Nessa perspectiva, a libido deixa de ser apenas uma força biológica, assumindo o papel de energia motivadora fundamental que orienta a ação, o desejo e os vínculos do sujeito.

Freud reforça a aproximação entre a teoria das pulsões e a teoria da libido ao enfatizar que ambas se complementam, apresentando a libido como um aspecto quantitativo das pulsões que permite compreender os deslocamentos, intensidades e variações dos investimentos libidinais. Em suas *Novas*

*Conferências Introdutórias*, ele observa: "Quero conduzi-los pelo terreno da teoria da libido ou dos instintos, onde muita coisa nova também surgiu" (FREUD, 1933/2010, p. 173).

Com esta afirmação, Freud demonstra que a libido deve ser compreendida tanto como energia dinâmica das pulsões quanto como força orientadora do desenvolvimento psíquico, capaz de explicar a mobilização da energia libidinal em diferentes contextos, suas graduações e transformações ao longo da vida.

Lacan (1954-1955/1985, p. 279) desloca a libido para além do âmbito puramente biológico, articulando-a diretamente ao desejo e à falta constitutiva do sujeito. Ele afirma: "Para falar do desejo, uma noção se impôs em primeiro plano, a libido. Será que esta noção, o que ela implica, é adequada para o nível onde se estabelece a ação de vocês, isto é, o da fala? A libido permite falar do desejo em termos que comportam uma objetivação relativa".

Lacan sublinha que a libido não se reduz a uma energia sexual quantificável, mas funciona como instrumento conceitual capaz de abordar o desejo. Ao colocá-la em relação ao nível da fala, o autor evidencia como a libido articula-se à dimensão simbólica do sujeito, permitindo compreender o desejo não como algo fixo ou isolado, mas como resultado de uma estrutura marcada pela falta.

Dessa forma, a libido deixa de ser meramente uma força instintual e passa a constituir um elo entre pulsão, linguagem e simbolização. A objetivação relativa que Lacan propõe não visa quantificar ou reduzir o desejo, mas situá-lo dentro de uma lógica que considera suas condições estruturais e a impossibilidade de completude.

No *Seminário 11*, sobre os *Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*, Lacan (1964/1998, p. 146) afirma: "A libido é a presença efetiva, como tal, do desejo. É o que resta agora a apontar do desejo - que não é substância, que aí está ao nível do processo primário, e que comanda o modo mesmo de nossa abordagem". Ele desloca a libido de um conceito essencialmente energético para uma função que articula desejo, falta e linguagem. Assim, a libido deixa de ser apenas uma força sexual quantificável e passa a ser compreendida como presença do desejo. Essa abordagem relativiza visões objetivantes da sexualidade e aproxima sua compreensão da dimensão simbólica do sujeito.

Freud e Lacan, portanto, compartilham a compreensão de que a libido transcende a sexualidade explícita, embora cada um com ênfases distintas. Para Freud, atravessa todas as fases do desenvolvimento humano e se articula a questões de virilidade, feminilidade e castração. Para Lacan, a libido se articula à estrutura do desejo, inscrita na constituição do sujeito e atravessada pela falta que lhe é constitutiva. Ambos contribuem para compreender como a libido orienta os investimentos psíquicos, permite a sublimação e funda as relações do sujeito com o Outro, oferecendo uma leitura profunda das dinâmicas que estruturam a subjetividade humana.

A aprendizagem, por sua vez, encontra-se intimamente vinculada à forma como cada sujeito investe sua energia libidinal no processo acadêmico, reagindo às demandas e expectativas impostas pela estrutura

educacional. Os interesses, desejos e resistências do aluno não podem ser compreendidos apenas em termos cognitivos, pois estão atravessados por pulsões e investimentos afetivos, que moldam a disposição do sujeito para aprender, bem como sua relação com o conhecimento e com o Outro.

Na seção a seguir, serão discutidas as maneiras pelas quais as fases do desenvolvimento psicossexual, conforme Freud, podem contribuir para a compreensão de dificuldades de aprendizagem, considerando como frustrações ou fixações podem interferir na capacidade de concentração, motivação e engajamento do aluno. Será incorporada, ainda, uma leitura lacaniana que permite analisar como as estruturas do desejo, do Outro, da lei, do simbólico e do imaginário influenciam não apenas o aprendizado, mas a constituição subjetiva do indivíduo.

A análise proposta se apoia em relatos clínicos, realizados pelo autor e por outros profissionais, todos com autorização dos pacientes e preservando suas identidades, garantindo respaldo teórico e ético.

Compreender a aprendizagem a partir da perspectiva psicanalítica permite adotar uma abordagem mais ampla e sensível à complexidade do sujeito. Não se trata apenas de avaliar o desempenho escolar ou a aquisição de conteúdos, mas de reconhecer como fatores emocionais, afetivos e relacionais influenciam a forma como cada indivíduo se engaja com o aprendizado.

Assim, considerar a aprendizagem sob essa perspectiva implica perceber o aluno como um sujeito singular, cuja trajetória escolar está intrinsecamente ligada à sua constituição psíquica e subjetiva. Isso oferece subsídios para intervenções pedagógicas mais sensíveis, éticas e eficazes, capazes de acolher a singularidade de cada experiência de aprendizagem.

#### **4.3.1 Fase oral: os problemas alimentares e a aprendizagem**

Na fase oral, o desejo e o prazer concentram-se primordialmente na boca, no seio materno e na ingestão de alimentos. Esse estágio estende-se do nascimento até o desmame, período em que o seio representa o depositário dos primeiros amores e ódios da criança.

Nesse momento inicial, o bebê ama pela boca. O interesse pelo seio materno constitui a fonte de seu máximo prazer, conforme observa Mullahy (1975, p. 46): “durante a amamentação do infante revela-se a primeira manifestação do instinto sexual”.

Gradualmente, dá-se a descoberta do autoerotismo, no qual o seio materno é substituído por outra parte do próprio corpo — polegares, língua ou pés. Muitos bebês recorrem ao hábito de chupar o dedo, outros exploram o dedo do pé, ou ainda produzem sons e brincadeiras com a língua. Freud (1905/2016b, p. 85) destaca que o ato de sugar é orientado pela busca de um prazer já vivenciado e, posteriormente, rememorado: “Diríamos que os lábios da criança se comportam como uma zona erógena, e o estímulo gerado pelo afluxo de leite quente foi provavelmente a causa da sensação de prazer”.

Nesse estágio, a criança encontra-se em completa dependência dos cuidadores, que não apenas garantem sua alimentação, mas também despertam nela sentimentos de confiança e conforto por meio da estimulação oral. Com o surgimento dos dentes, a boca passa a desempenhar, além das funções ligadas à sucção, o papel de morder e mastigar alimentos. Assim, a boca se revela vital não apenas para a nutrição, mas também como fonte de prazer, sendo a estimulação oral experimentada em atividades como degustar, chupar ou morder.

A não satisfação dessas necessidades pode resultar em fixações orais que se manifestam posteriormente, como o hábito de chupar o dedo, o tabagismo, o ato de roer unhas, a compulsão alimentar ou, ainda, em tendências ligadas à dependência ou à agressividade. Freud (1905/2016b, p. 86) enfatiza que, nos casos em que ocorre a fixação, tais sujeitos poderão tornar-se, “[...] quando adultos, finos apreciadores de beijos, preferirão beijos perversos ou, sendo homens, trarão consigo um poderoso motivo para beber e fumar. Sobre vindo a repressão, porém, elas sentirão nojo do alimento e produzirão vômitos histéricos”.

Um aspecto essencial desse período é a relação entre mãe e criança durante o processo de amamentação. Freud (1905/2016b, p. 86) ilustra tal experiência ao afirmar que aquele que observa uma “[...] criança largar satisfeita o peito da mãe e adormecer, com faces rosadas e um sorriso feliz, tem que dizer que essa imagem é exemplar para a expressão da satisfação sexual posterior”. O conflito central da fase oral reside justamente no desmame, momento em que a criança precisa reduzir sua dependência dos cuidadores.

A fixação na fase oral pode originar diferentes tipos de personalidade. A oral precoce ou receptiva surge quando, durante a amamentação, a função nutricional da mãe extrapola seu limite, transformando-se em função acalentadora. Nesse contexto, o seio passa a ser oferecido não apenas como alimento, mas também como fonte de consolo e tranquilização.

O sujeito resultante tende a desenvolver dependência emocional, esperando que os outros satisfaçam suas necessidades sem iniciativa própria ou reciprocidade. Essa experiência inicial de dependência, estabelecida na relação com a mãe, pode prolongar-se ao longo da vida, manifestando-se em situações de angústia, insegurança ou fragilidade emocional.

Já a oral sádica emerge quando, com o aparecimento dos dentes, a criança é desmamada de forma abrupta ou até punida por morder o seio. Nesse cenário, o sujeito pode desenvolver desconfiança em relação aos outros, construindo uma personalidade marcada por astúcia ou pelo uso de força para atingir objetivos. Tendem a surgir atitudes exploratórias e agressivas, refletindo uma forma de lidar com a frustração e de afirmar autonomia frente às dificuldades iniciais da relação oral.

As pessoas cuja experiência de sucção não foi perturbada, mas, ao contrário, vivida de forma altamente satisfatória, carregam consigo a convicção íntima de que tudo sempre lhes sairá bem. Essas personalidades tendem a enfrentar a vida com um otimismo imperturbável. Abraham (1970, p. 167) observa

que “essa crença otimista condena esse tipo de pessoa à inatividade, pois toda sua atitude em relação à vida demonstra esperarem que o seio materno flua para eles”.

Em contrapartida, para aqueles cujo período de amamentação não se revelou suficientemente prazeroso, pode se instalar o sentimento de luta, acompanhado da descrença em relação aos outros e da expectativa de frustração. Essas pessoas podem tornar-se pessimistas, marcadas pelo ressentimento, acreditando que suas necessidades fundamentais jamais foram atendidas.

Nesse contexto, tendem a oscilar entre dois polos: de um lado, a tentativa desesperada de apegar-se aos outros em busca de aceitação; de outro, o retraimento, assumindo posturas negativas diante do mundo. Abraham (1970, p. 166) ressalta que, “[...] na prática, tal perturbação do desenvolvimento do caráter se expressa em pronunciadas características de hostilidade e antipatia e explica a presença da inveja anormalmente exacerbada que é tão comum”.

Na primeira fase do desenvolvimento, marcada pela oralidade, a afetividade vinculada ao processo da amamentação desempenha papel estruturante na constituição psíquica do sujeito. Nesse momento inaugural, a função materna é fundamental, não apenas pela satisfação das necessidades biológicas, mas, sobretudo, pela oferta de cuidado e pela possibilidade de instaurar uma relação de confiança com o outro.

A ausência ou fragilidade dessa função, somada à supressão da função paterna – que deveria operar como limite e mediação simbólica na relação mãe-filho – pode gerar consequências significativas na formação subjetiva. Assim, o indivíduo, ao se tornar adulto, tende a apresentar dificuldades de iniciativa e uma postura predominantemente passiva diante das escolhas e responsabilidades, esperando que decisões fundamentais sejam tomadas por outrem, como se a função materna permanecesse convocada a responder em seu lugar, em detrimento da construção de uma autonomia efetiva.

Segundo Lacan (1953-1954/1986), esse período constitui-se como o primeiro grande campo de estruturação subjetiva, na qual o registro do Imaginário desempenha papel decisivo na formação do eu. Ele destaca que o ego nasce de um processo de identificação primordial: o bebê apreende sua imagem a partir do reflexo ou da percepção da figura materna, ainda sem distinguir-se claramente dela. A coincidência entre a imagem externa e as sensações corporais internas produz uma unidade ilusória que organiza o esboço inicial do eu, revelando que a constituição do sujeito emerge de uma relação especular.

Ao abordar a oralidade, Lacan propõe uma leitura que ultrapassa a concepção meramente biológica da satisfação. O que está em jogo não é simplesmente o atendimento de uma necessidade fisiológica como a ingestão de alimento, mas o modo como essa experiência é atravessada pelo campo do desejo. Assim, “no encontro da demanda de ser alimentado com a demanda de se deixar alimentar, manifesta-se que esta demanda é transbordada por um desejo” (LACAN, 1960-1961/2010, p.252).

A partir do momento em que a satisfação real assume o lugar da satisfação simbólica, isto é, quando a nutrição comparece no lugar da resposta amorosa esperada pela criança, o próprio ato de alimentar-se é

transformado. O objeto real deixa de ser apenas um meio de sobrevivência e passa a funcionar como signo na economia afetiva da demanda (LACAN, 1956-1957/1995).

Nesse contexto, o objeto oral — seja o seio materno ou seu substituto — ultrapassa sua função meramente biológica e adquire estatuto simbólico como fonte de afeto, vínculo e desejo. Como afirma Lacan (1956-1957/1995, p.188), “Mesmo que não seja o seio da mãe, nem por isso ele perderá algo do valor de seu lugar na dialética sexual, de onde se origina a erotização da zona oral”.

Isso significa que o objeto oferecido à boca não se limita a nutrir o corpo; ele vem carregado de gestos, vozes, olhares, carícias e sensações de calor e proteção que inauguram as primeiras formas de relação do bebê com o Outro. Alimentar, assim, não é apenas fornecer alimento, mas estabelecer presença. Cada ato de oferta torna-se um gesto de reconhecimento e acolhimento, inscrito no corpo como resposta ao desejo.

O gesto de sugar, de morder ou de agarrar não pertence mais apenas ao registro instintual: ele se converte em ação erotizada. A oralidade, que em princípio estaria vinculada à autoconservação, desloca-se para o plano da libido, adquirindo estatuto propriamente sexual. Essa transposição evidencia que o erotismo não decorre da natureza do objeto, mas de sua inserção na dialética da frustração e da demanda.

A criança não busca apenas saciar a fome; ela busca obter uma resposta do Outro. Seu choro não é mera descarga orgânica, torna-se apelo. A oferta do alimento, portanto, é recebida como resposta, não simplesmente à necessidade, mas ao pedido de amor (LACAN, 1956-1957/1995). Daí decorre que, mesmo quando o objeto não é o seio materno, sua função simbólica permanece: o que importa não é a especificidade do objeto, mas o lugar que ele ocupa como mediador entre o desejo e o Outro.

A zona oral, assim, não é erotizada porque existe um seio, mas porque a atividade que o toma é elevada à condição de signo no campo do desejo. É nesse movimento que se funda a primeira forma de erotismo, não como derivação do instinto, mas como efeito da entrada do corpo na linguagem e na ordem simbólica.

Assim, a oralidade inaugura simultaneamente o campo da alteridade e da demanda. Como observa Lacan (1986, p. 198), “esse ciúme devastador, desenfreado, que a criancinha experimenta em relação ao semelhante, e, principalmente, quando está apenas ao seio da sua mãe, quer dizer, ao objeto do desejo que é para ela essencial”, evidencia a intensidade afetiva que marca esse primeiro laço. O bebê não apenas deseja o objeto; ele disputa sua posse, defendendo-o como via privilegiada de satisfação.

Essa rivalidade inaugural ilustra como as primeiras identificações imaginárias se moldam na relação com o objeto de desejo. A criança luta pela preservação de uma relação essencial, configurando, desde então, as bases do ego e a percepção do outro enquanto rival potencial. Trata-se do primeiro esboço da lógica da exclusividade amorosa, que dá contorno ao lugar do semelhante e antecipa futuros modos de identificação.

Nesse contexto, o choro do bebê assume função estruturante: ele deixa de ser simples descarga fisiológica para tornar-se apelo dirigido ao Outro. A comunicação primordial com a mãe instaura-se como demanda, não porque a criança a compreenda como tal, mas porque o Outro confere sentido ao gesto. É na alienação ao significante materno que o desejo infantil encontra contorno e adquire significado (LACAN, 1964/1985).

Outro aspecto decisivo dessa etapa é a oposição simbólica entre dentro e fora, que estrutura o universo inicial da criança. Os objetos agradáveis são incorporados; os desagradáveis são rejeitados. Freud descreve esse movimento como incorporação e expulsão, e Lacan (1953-1954; 1964) retoma essa formulação para sustentar que, no início da vida, a relação com o mundo organiza-se pela oposição entre eu e não-eu. Assim, o corpo e o mundo se delineiam pela fronteira afetiva do prazer e do desprazer, fundando a primeira economia relacional do sujeito.

A fase oral, portanto, ultrapassa o domínio da necessidade e torna-se o primeiro terreno em que o Imaginário e o Simbólico se entrelaçam. Ao vivenciar a mãe como objeto de satisfação e mediação, o sujeito internaliza experiências de reconhecimento, dependência e espera, que servirão de alicerce para as formas futuras de laço social.

Para Lacan (1960-1961/2010, p.251) a demanda oral é a demanda de ser alimentado “Ela se dirige a este Outro que espera e que, neste nível primário da enunciação da demanda, pode realmente ser designado como aquilo que chamamos de lugar do Outro”. Assim, a satisfação ou frustração inicial molda o modo como o sujeito se engajará com o mundo externo, regulando os primeiros contornos de seu desejo, de sua confiança no Outro e de sua própria consistência egóica.

Na contemporaneidade, observa-se o crescimento expressivo dos transtornos alimentares, frequentemente relacionados a impasses oriundos de uma fase oral não devidamente elaborada. De acordo com Figueiredo, Turkiewicz e Fleitlich-Bilyk (2014, p. 252), os transtornos alimentares (TAs) configuram-se como “condições que se manifestam por meio de alterações do comportamento alimentar e de pensamentos, atitudes, emoções e prejuízos físicos associados a esses quadros”.

Em geral, os indivíduos acometidos por esses transtornos compartilham uma preocupação exacerbada com a imagem corporal, o que os conduz a práticas extremas de controle do peso. Entre os principais quadros clínicos destacam-se a anorexia nervosa (AN), a bulimia nervosa (BN) e o transtorno de compulsão alimentar (TCA).

Magalhães (2014) apresenta o relato do entrevistado 6, médico clínico e psicanalista, cujo interesse pela psicanálise surgiu a partir de sua própria experiência como paciente e de convites para atuar em projetos de extensão em transtornos alimentares na rede pública.

Em seu trabalho, o foco não é o peso ou a alimentação, mas as questões pessoais do sujeito, a convivência familiar, os conflitos amorosos e a relação com os pais. O entrevistado observa que as pacientes

geralmente chegam com diagnósticos prontos e rótulos, sendo necessário desconstruir essa percepção para que as questões pessoais ganhem espaço.

Segundo o entrevistado 6, a anorexia costuma se desencadear a partir de relações distorcidas entre filha e mãe, que podem variar entre dependência, rejeição ou ambos, muitas vezes associadas a ausências ou excessos na figura paterna. Questões de sexualidade, desejo e medo de rejeição também se apresentam como elementos centrais na emergência do sintoma.

O manejo clínico depende da implicação da paciente e do estabelecimento de laços transferenciais. Em casos graves, a paciente pode se engajar ativamente no tratamento, como ilustra o exemplo de uma jovem que, apesar da anorexia, passa a se envolver em atividades sociais e políticas, deixando de se perceber incapaz e desenvolvendo autonomia psicológica e prática. Pequenos gestos, como compartilhar um pote de sorvete com a mãe, simbolizam essas conquistas na vida cotidiana e no vínculo terapêutico.

Nesse contexto, Dalgalarrodo (2008) salienta que, no desenvolvimento infantil, a boca representa o primeiro mediador da relação interpessoal, especialmente na dinâmica mãe-bebê. Para o autor, “a incorporação oral pode representar simbolicamente diversas coisas: o amor, a destruição, a conservação no interior do Eu” (DALGALARRONDO, 2008, p. 39).

Tal perspectiva permite compreender que a oralidade, para além de sua função biológica, constitui-se como espaço simbólico onde se inscrevem afetos, vínculos e conflitos que podem repercutir de forma determinante na vida psíquica do sujeito.

No campo dos transtornos alimentares, Whitbourne e Halgin (2015, p. 239) destacam que a anorexia nervosa se manifesta a partir de três eixos sintomáticos centrais: “alimentação com grave restrição, que o leva a ter um peso corporal anormalmente abaixo, medo intenso e irrealista de ficar gordo ou de ganhar peso e autopercepção perturbada da forma ou do peso corporal”.

Complementando essa perspectiva, Figueiredo, Turkiewicz e Fleitlich-Bilyk (2014) esclarecem que a anorexia nervosa pode apresentar-se sob duas modalidades: a forma restritiva, marcada pela diminuição acentuada da ingestão alimentar, e a forma purgativa, caracterizada por episódios de compulsão alimentar seguidos de comportamentos compensatórios, como indução de vômitos, uso de laxantes ou de diuréticos. Os sintomas típicos incluem perda expressiva de peso em curto espaço de tempo, índice de massa corporal inferior a 17,5, interrupção do ciclo menstrual e infertilidade.

As consequências clínicas dessa condição revelam sua gravidade: risco de morte por desnutrição, parada cardíaca, falência orgânica e insuficiência renal. Não por acaso, conforme enfatizam os mesmos autores, trata-se da patologia psiquiátrica com maior taxa de mortalidade (FIGUEIREDO, TURKIEWICZ e FLEITLICH-BILYK, 2014).

Magalhães (2014) apresenta o relato do entrevistado 8, endócrino-pediatra e psicanalista, que atua com adolescentes anoréxicas em um hospital público, em perspectiva multidisciplinar. Seu trabalho

combina manejo clínico e instrumentos da psicanálise, buscando acolher o paciente e criar condições para futura análise.

Na primeira consulta, ele escuta tanto a paciente quanto a mãe, estabelecendo, quando possível, um contrato de peso e limites de segurança, sem colocar a ênfase no ganho de peso.

O entrevistado observa que muitas pacientes chegam obrigadas pela mãe, com pouca fala e resistência à abordagem direta sobre alimentação. O vínculo transferencial é essencial e depende da gravidade do quadro; casos graves geralmente requerem internação, enquanto casos menos críticos permitem acompanhamento ambulatorial e negociação contínua. A escuta inicial foca no histórico da doença, implicações subjetivas, relações familiares e experiências pessoais, evitando impor prescrições e respeitando o que a adolescente consegue realizar.

O trabalho com a família, especialmente com a mãe, é central, mas sempre orientado para sustentar a autonomia da paciente. A internação, quando necessária, é utilizada de forma mínima e estratégica, para preservar a vitalidade e promover distanciamento de dinâmicas familiares problemáticas.

Ao longo do acompanhamento, o foco está em escutar, acolher e negociar, criando condições para que o psicanalista possa entrar posteriormente no tratamento. Pequenas conquistas, como adesão a acordos ou melhora no quadro clínico, indicam avanços significativos na relação terapêutica.

A bulimia nervosa, segundo Dalgalarondo (2019, p. 340), “caracteriza-se por preocupação persistente com o comer e um desejo irresistível de comida, sucumbindo a paciente a repetidos episódios de hiperfagia”. O quadro clínico se define por episódios de ingestão compulsiva de alimentos ao longo de, pelo menos, três meses consecutivos, seguidos de sentimento de culpa e de estratégias para eliminar o excesso ingerido.

Tais estratégias variam entre dietas restritivas radicais, indução de vômitos ou uso de medicamentos purgativos, frequentemente associadas ao medo intenso de ganhar peso ou ao desejo de ser excessivamente magro (DALGALARONDO, 2019).

Figueiredo, Turkiewicz e Fleitlich-Bilyk (2014, p. 255) assinalam que a bulimia nervosa pode apresentar-se em duas modalidades: a purgativa, caracterizada pela autoindução de vômitos, uso de laxantes e diuréticos, e a não purgativa, marcada pela adoção de práticas compensatórias como exercícios físicos em excesso e períodos prolongados de jejum.

Diferentemente da anorexia nervosa, nem sempre há perda significativa de peso, uma vez que, mesmo após os episódios de purgação, o organismo é capaz de absorver entre 30% e 50% dos nutrientes ingeridos. As consequências clínicas da bulimia concentram-se, sobretudo, em problemas de ordem gastrointestinal, manifestando-se em dores estomacais, diarreias, tonturas e fraqueza, decorrentes da perda excessiva de líquidos e sais minerais.

No que se refere ao Transtorno de Compulsão Alimentar (TCA), este distingue-se da anorexia e da bulimia por não envolver comportamentos compensatórios regulares, como vômitos induzidos ou uso de laxantes. Caracteriza-se por episódios recorrentes de ingestão alimentar em grande quantidade, acompanhados de uma sensação de perda de controle diante da comida.

Nesses episódios, o sujeito tende a comer rapidamente, mesmo sem fome, até sentir-se desconfortavelmente cheio, o que frequentemente gera sentimentos subsequentes de culpa, vergonha e sofrimento psíquico.

O Transtorno de Compulsão Alimentar (TCA) está associado a maiores índices de sobrepeso e obesidade, aumentando o risco para doenças cardiovasculares, diabetes tipo II, hipertensão arterial e dislipidemias. Além dos prejuízos físicos, destaca-se o impacto psicológico, marcado por baixa autoestima, isolamento social e elevada incidência de comorbidades psiquiátricas, como depressão e transtornos de ansiedade.

Tanto a anorexia nervosa, quanto a bulimia nervosa e o transtorno de compulsão alimentar (TCA) demandam acompanhamento multiprofissional, dada a complexidade dos fatores que atravessam sua etiologia e manutenção. O tratamento, em geral, envolve a atuação articulada de psiquiatras, psicólogos ou psicanalistas, nutricionistas e, conforme a faixa etária do paciente, pediatras ou clínicos gerais.

As abordagens terapêuticas mais recorrentes incluem o uso de antidepressivos, a psicoterapia, a análise e a orientação nutricional, compondo um cuidado integrado e interdisciplinar. Esse conjunto de intervenções visa não apenas à redução dos sintomas e à prevenção de complicações físicas, mas também à elaboração dos conflitos psíquicos subjacentes, favorecendo a reconstrução subjetiva e a promoção da saúde integral do sujeito.

Ao procurar ajuda psicanalítica, esses pacientes colocam o analista no lugar de especialista em transtornos alimentares, supondo que o saber sobre sua cura está no Outro. No entanto, conforme Lacan (1958/1998), o tratamento só se inicia de fato após a retificação subjetiva, momento em que o sujeito deixa de esperar a solução do Outro e reconhece sua própria implicação no sintoma.

A escuta inicial visa justamente esgotar as queixas, permitindo que vacile a crença no Outro como detentor de respostas. Enquanto o analista for confundido com um médico especialista, o sintoma se mantém como modo de sustentar essa fantasia. Romper essa ilusão é condição para a entrada efetiva na análise (MAGALHÃES, 2014).

Observa-se que os indivíduos acometidos por transtornos alimentares revelam uma fixação na fase oral do desenvolvimento, oscilando de maneira recorrente entre experiências de prazer e de desprazer vinculadas aos hábitos alimentares. Do ponto de vista emocional, tendem a apresentar traços de imaturidade, manifestados por uma sensibilidade exacerbada diante das frustrações cotidianas.

Com frequência, recorrem ao alimento como recurso compensatório para lidar com tensões internas ou afetivas; contudo, esse mesmo alimento, logo em seguida, é rejeitado ou eliminado por meio de comportamentos purgativos, instaurando um ciclo marcado pela ambivalência entre desejo e repulsa.

Além disso, tais sujeitos geralmente enfrentam dificuldades relacionadas à autoimagem, nutrindo sentimentos persistentes de inadequação, feiura e rejeição, que reforçam a vivência de sofrimento psíquico e a manutenção do quadro patológico.

Quando ocorre uma fixação nessa etapa, o sujeito pode permanecer aprisionado em uma relação ambivalente com o alimento, que se torna objeto tanto de desejo quanto de repulsa. A recusa em alimentar-se, observada na anorexia, pode ser compreendida como uma tentativa inconsciente de negar a dependência do outro e de reafirmar uma autonomia ilusória. Por outro lado, na bulimia e no transtorno de compulsão alimentar (TCA), a ingestão excessiva de comida seguida ou não de comportamentos compensatórios revela a busca incessante por preencher uma falta estrutural, sem, contudo, encontrar satisfação duradoura.

Magalhães (2014), apresenta o relato do entrevistado 9, que atua como psiquiatra e psicanalista, tanto em consultório particular quanto na rede pública. Ele relata que seu contato inicial com questões alimentares se deu pela obesidade infantil e adulta, mas que a anorexia exigia um olhar distinto, o que o levou à formação em psicanálise.

Segundo o profissional, a clínica da anorexia se caracteriza pela monotonia, repetição e ausência de demanda explícita. A pulsão de morte está intensamente presente, e o discurso do paciente frequentemente se apresenta de forma monolítica, exigindo do analista investimento de desejo para criar algum contorno ou abertura. A psicanálise, nesse contexto, contribui principalmente sustentando a clínica diante de uma demanda que, muitas vezes, é “mentirosa”, pois a paciente não deseja verdadeiramente falar, apresentando respostas prontas.

O manejo clínico, segundo ele, inicia-se com uma anamnese aberta e é orientado pela transferência que se estabelece. Sustentar o quadro sem respostas imediatas, marcar limites claros e trabalhar com redução de danos — sem forçar a alimentação ou associar ganho de peso à continuidade do tratamento — são estratégias fundamentais. A singularidade de cada caso emerge gradualmente, por meio da observação de pequenas mudanças, que podem decorrer da intervenção analítica ou do próprio amadurecimento do sujeito.

Em certos casos, a elaboração do sintoma se dá por vias criativas, como a escrita autobiográfica, permitindo à paciente reorganizar sua relação com experiências traumáticas. Alterações no sintoma, por exemplo na compulsão alimentar ou no comportamento bulímico, podem indicar o estabelecimento de um vínculo diferenciado em relação ao Outro materno, ainda que de forma sutil. O tratamento, portanto, é marcado pela paciência, pela sustentação de quadros fragilizados e pela atenção às mínimas transformações que revelam a singularidade de cada sujeito.

Lacan (1956-1957/1995, p.188) comenta que “[...] a anorexia mental não é um não comer, mas um comer nada. Insisto: isso quer dizer comer nada. Nada, isso é justamente algo que existe no plano simbólico”. O trecho ressalta um ponto central da psicanálise em relação à anorexia mental: o sintoma não deve ser compreendido apenas em termos comportamentais ou fisiológicos.

Quando o ele afirma que “a anorexia mental não é um não comer, mas um comer nada”, ele desloca a compreensão do sintoma para o plano simbólico, destacando que a recusa alimentar não se reduz à mera abstinência física. O “nada” que a paciente ingere representa uma dimensão simbólica — um vazio que sustenta o desejo e estrutura a relação com o Outro.

Assim, a anorexia não é apenas uma dificuldade nutricional ou um ato de recusa; é uma forma de expressão psíquica em que o sintoma carrega sentido e função. Comer nada torna-se uma maneira de negociar posição, demanda e gozo, articulando a tensão entre o sujeito e o Outro. O sintoma, portanto, cumpre uma função que vai além do corpo, operando como veículo de significado no campo do simbólico, e deve ser interpretado à luz das estruturas subjetivas que o sustentam

Os transtornos alimentares podem ser interpretados como tentativas do sujeito de lidar com a falta constitutiva do desejo humano, deslocando-a para o campo da alimentação e da imagem corporal. O corpo passa a ser vivido como palco de angústia, objeto de controle e, muitas vezes, de destruição, numa relação marcada pela tensão entre o gozo e a impossibilidade de completude.

Assim, a psicanálise comprehende os transtornos alimentares não apenas como doenças, mas como sintomas que expressam, em nível inconsciente, a relação do sujeito com o desejo, o outro e o próprio corpo. O tratamento, nesse horizonte, busca abrir espaço para que o sujeito possa simbolizar sua falta, deslocando o sintoma para outras formas de expressão e possibilitando a construção de um novo laço com a alteridade e consigo mesmo.

Para ilustrar de forma prática a relação entre a fase oral, os transtornos alimentares e o impacto na aprendizagem, apresentamos o seguinte caso clínico. Carolina, 16 anos, foi encaminhada ao atendimento psicológico pela escola após apresentar sinais de emagrecimento acentuado, fadiga constante e episódios frequentes de desmaio em sala de aula.

Ao longo das sessões, relatou manter dietas extremamente restritivas e evitar refeições em família, justificando-se com o medo intenso de ganhar peso. Mostrava-se insatisfeita com sua imagem corporal, descrevendo-se como “feia” e “gorda”, apesar de apresentar índice de massa corporal abaixo do considerado saudável.

Na sua história de vida, observou-se que, na primeira infância, Carolina não havia sido amamentada ao seio, pois sua mãe retornou precocemente ao trabalho e optou pela introdução de fórmulas lácteas. A paciente relatava lembranças recorrentes de solidão e ausência da figura materna em momentos de cuidado, descrevendo o pai como uma figura rígida e pouco afetiva.

No vínculo terapêutico, emergia a sensação de que a alimentação representava para ela tanto uma fonte de prazer quanto de desprazer, funcionando como campo de conflito constante: ao mesmo tempo em que se privava de comer para manter a magreza, utilizava a restrição alimentar como forma de exercer controle sobre a própria vida.

Sob a ótica psicanalítica, os sintomas apresentados por Carolina podem ser compreendidos como respostas subjetivas à falta estrutural que atravessa todo sujeito. Na ausência de uma experiência suficientemente satisfatória com a função materna, a oralidade não se constituiu apenas como espaço de nutrição, mas também como lugar de conflito em torno do desejo do Outro.

A recusa alimentar, nesse sentido, não se limita a um ato de restrição física, mas expressa uma tentativa inconsciente de inscrever-se como sujeito de desejo autônomo, negando-se a ceder ao que imagina ser a demanda materna.

Para Lacan, o corpo é atravessado pelo simbólico e marcado pelo gozo, não podendo ser reduzido à sua dimensão biológica. No caso de Carolina, a alimentação aparece como campo privilegiado desse embate: comer ou não comer torna-se um modo de lidar com a angústia da falta e de afirmar uma identidade frente à ausência de um Outro suficientemente estruturante. A magreza idealizada funciona como significante em torno do qual a jovem organiza sua relação com o desejo e a imagem, ainda que ao custo de sofrimento e risco à vida.

Ao trazer essa discussão para o campo educacional, observa-se como tais conflitos repercutem diretamente no processo de aprendizagem. A fadiga, os desmaios e a baixa concentração de Carolina comprometem seu desempenho escolar, mas, para além dos efeitos físicos, há o impacto subjetivo: a escola, muitas vezes, torna-se palco da exposição da autoimagem e do julgamento dos pares, intensificando a fragilidade narcísica já existente.

Nesse cenário, educadores e profissionais da escola precisam estar atentos não apenas aos sinais clínicos, mas também à dimensão simbólica do sintoma, que revela um pedido de reconhecimento e de escuta.

No contexto escolar, os transtornos alimentares podem ser identificados a partir da supervalorização da magreza, da preocupação exacerbada com o corpo e das práticas constantes de dieta. Um aspecto relevante é que pessoas com esse tipo de transtorno dificilmente reconhecem a condição de adoecimento, o que torna imprescindível que sinais e sintomas sejam observados como indicadores para uma intervenção precoce por parte dos educadores.

A psicanálise permite compreender que os comportamentos alimentares disfuncionais não se reduzem a escolhas conscientes ou meramente comportamentais, mas frequentemente expressam conflitos inconscientes, fixações em determinadas fases do desenvolvimento psicossexual e modos singulares de lidar com o desejo, a falta e a relação com o outro.

Esse olhar amplia a percepção sobre a complexidade dos transtornos alimentares, evidenciando que sintomas como restrição, compulsão ou purgação constituem formas de expressão de sofrimentos subjetivos e de estratégias de manejo do mundo interno que não encontram outra via de simbolização.

Nesse contexto, o convívio diário entre professores e alunos torna-se um espaço privilegiado para a observação de mudanças comportamentais, sinais de sofrimento emocional e dificuldades na relação com o próprio corpo e a alimentação. Tal acompanhamento permite que intervenções sejam mais sensíveis e precoces, promovendo encaminhamentos para avaliação profissional especializada, que integrem tanto o cuidado clínico quanto a escuta das dimensões psíquicas do desenvolvimento.

Assim, a integração entre educação e psicanálise evidencia-se como ferramenta fundamental para a promoção de saúde integral e prevenção de transtornos alimentares. A escola, ao reconhecer a singularidade de cada sujeito e ao considerar os aspectos afetivos, simbólicos e relacionais da alimentação, torna-se um espaço não apenas de transmissão de conhecimentos, mas de cuidado, mediação e promoção do desenvolvimento saudável.

Compreender e abordar os transtornos alimentares sob essa perspectiva permite, portanto, não apenas reduzir riscos físicos, mas também favorecer a construção de autonomia, autoestima e uma relação mais equilibrada entre o sujeito, seu corpo e o mundo social em que está inserido.

#### **4.3.2 Fase anal: a neurose obsessiva e a aprendizagem**

Segundo a teoria freudiana, ao se deslocar o foco do prazer da zona oral para a anal, inaugura-se uma nova etapa na constituição psicossexual do sujeito. Nesse momento, o desejo e a satisfação passam a se articular em torno da retenção e do controle das funções excretoras, transformando a relação com o próprio corpo em um campo de experimentação simbólica do poder e da obediência.

O ato de controlar a bexiga e o esfincter adquire, assim, um valor que ultrapassa o biológico: torna-se expressão de domínio, de resistência e de inserção nas normas impostas pelo Outro, especialmente as mediadas pela autoridade materna. O treinamento esfincteriano, nesse contexto, assume um papel central, pois a criança é convocada a regular seus impulsos conforme as exigências sociais e afetivas que a cercam.

O prazer de reter ou de liberar os excrementos ganha, então, uma dimensão ambígua — entre o desejo de agradar e o impulso de desafiar a autoridade. Frequentemente, essa ambiguidade manifesta-se em brincadeiras com as fezes ou em gestos de controle sobre o próprio corpo, nos quais se revela o início de uma dialética entre sujeição e autonomia.

Os cuidados maternos após a excreção também se revestem de grande importância, uma vez que o modo como a mãe reage — com aprovação, censura ou impaciência — pode converter essa experiência em um momento de prazer compartilhado ou em fonte de tensão e constrangimento. É nesse jogo entre o corpo,

o olhar do Outro e as exigências simbólicas que se delineiam os primeiros contornos do caráter e das futuras relações do sujeito com o controle, a ordem e o poder.

Freud (1905/2016b) observa que a estimulação da zona anal produz na criança uma sensação mista de dor e alívio, especialmente durante a retenção fecal. Os esfíncteres começam a ser controlados por volta dos dois anos, marcando a primeira experiência da criança em decidir sobre o controle de um impulso instintivo, aprendendo a manejar a necessidade de aliviar tensões anais.

O conflito central desta etapa do desenvolvimento reside no treinamento do uso do banheiro, momento em que a criança deve aprender a controlar suas necessidades corporais. O domínio progressivo desse controle proporciona sentimentos de realização e autonomia. Freud (1905/2016b, p. 93) ressalta que “[...] experiências positivas durante este estágio servem de base para que as pessoas se tornem adultos competentes, produtivos e criativos. Contudo, as experiências negativas podem desencadear problemas de retenção das fezes”.

Além disso, a criança pode desenvolver temor de ser rejeitado pelos pais caso não consiga exercer controle sobre os esfíncteres. Em contextos de excesso de rigor ou repressão, é comum que surja uma ansiedade intensa, levando o infante a reter a evacuação como estratégia para evitar desagravar os adultos.

Para Lacan (1985), esse é um momento crucial na constituição do sujeito, pois marca a entrada na ordem simbólica, etapa em que o indivíduo começa a internalizar as regras e normas que estruturam a vida social e psíquica. Diferentemente da leitura freudiana, que enfatiza principalmente o controle fisiológico e o prazer associado à retenção e expulsão de fezes, Lacan interpreta essa fase como a primeira experiência em que o sujeito se submete à lei do Outro, representada pelos pais e, posteriormente, pela sociedade.

Controlar, conter ou adiar a satisfação deixa de ser um mero gesto corporal e transforma-se em uma negociação simbólica, na qual o desejo é mediado pela regra. Nesse processo, a criança organiza suas demandas internas segundo expectativas externas, estruturando o eu como instância regulada pela alteridade. Lacan destaca que é nesta etapa que emergem as primeiras experiências de poder, autonomia e resistência.

A criança pode exercer controle sobre suas próprias funções corporais como forma de afirmar subjetividade, ao mesmo tempo em que confronta a autoridade parental, estabelecendo uma relação inicial com o desejo do Outro. Por isso, Lacan (1960-1961/2010, p.255) afirmou que na fase anal “[...] o sujeito só satisfaz uma necessidade para a satisfação de um outro. Essa necessidade, ele foi ensinado a retê-la para que ela se funde, se institua unicamente como a ocasião da satisfação do outro, que é o educador”.

O controle das necessidades corporais introduz o sujeito no campo da mediação simbólica: o prazer e a pulsão deixam de ser imediatos e passam a ser modulados por regras externas e internas. Essa dinâmica produz efeitos duradouros na constituição da identidade, nas relações de dependência e nos modos de lidar com regras, autoridade e normas sociais ao longo da vida.

Nesse sentido, o controle anal funciona como um instrumento primordial de negociação entre desejo e norma, permitindo à criança internalizar a lei simbólica. Tal processo não apenas regula o comportamento, mas também contribui para a estruturação do Ego, ao oferecer modelos de ação, limites e formas de reconhecimento social. Essa economia das escolhas e renúncias repercutirá ao longo da vida, moldando a forma como o sujeito lida com a lei, a obediência e a tensão entre o querer e o dever.

Neste período, o sujeito ainda não se organiza em torno do prazer genital, mas descobre que suas ações têm consequências para o outro, aprendendo a controlar e oferecer partes de si mesmo segundo expectativas externas. O gesto de retenção ou eliminação, inicialmente corporal e funcional, torna-se, assim, uma primeira lição simbólica: a satisfação do próprio impulso encontra seu sentido na satisfação do outro.

É nesse contexto que emerge o que se pode chamar de oblatividade — a disposição do sujeito a se entregar ao outro. Todavia, essa entrega não se dá de forma plena ou espontânea; ela se organiza como uma estrutura paradoxal, típica da fantasia obsessiva.

Lacan (1961-1962/2010, p.255) nos ensina: “Tudo para o outro, diz o obsessivo, e é isso mesmo o que ele faz, pois, estando na perpétua vertigem da destruição do outro, ele nunca faz o bastante para que o outro se mantenha na existência”. Nesse sentido, a oblatividade, longe de ser um gesto de pura generosidade, revela uma tensão entre a doação e a impossibilidade de completar plenamente a entrega, instaurando uma dinâmica que permanecerá estruturante na vida psíquica futura.

A fase anal, portanto, não é apenas um estágio do desenvolvimento corporal ou pulsional, mas uma experiência simbólica fundamental, na qual se aprende a relação entre ação e efeito, entre desejo próprio e expectativa alheia. Lacan (1961-1962/2010, p.255) explica: “A fase anal se caracteriza pelo seguinte, que o sujeito só satisfaz uma necessidade para a satisfação de um outro. Essa necessidade, ele foi ensinado a retê-la para que ela se funde, se institua unicamente como a ocasião da satisfação do outro, que é o educador”. Aqui, a instrução do cuidador organiza o impulso do sujeito em torno da demanda alheia, transformando a ação em dom e introduzindo a primeira mediação simbólica que vincula prazer, lei e responsabilidade.

Para Lacan (1961-1962/2010), é justamente na medida em que o ato se configura como dom demandado que a oblatividade se ancora na esfera das relações da fase anal. Tal ideia evidencia que o sujeito não apenas aprende a obedecer ou a atender a expectativas externas, mas internaliza uma lógica de entrega que já contém, em germe, os paradoxos da fantasia obsessiva: a tensão entre o dar e a insuficiência, entre submissão e controle, entre a satisfação do outro e a impossibilidade de completá-la plenamente.

Dessa maneira, a fase anal inaugura um horizonte em que prazer, lei e desejo se entrelaçam, estabelecendo uma lógica que se prolonga na fantasia obsessiva. Nela, o sujeito se encontra permanentemente dividido entre a entrega ao outro e a consciência de que jamais poderá satisfazê-lo

completamente — uma dialética cuja origem reside nas experiências precoces de controle, obediência e oblatividade, mediadas pelas primeiras demandas do cuidador e pela internalização da lei simbólica.

Quando o desenvolvimento anal ocorre de forma satisfatória, a pulsão é progressivamente reprimida, e a criança deixa de manipular as fezes, deslocando a energia para atividades socialmente aceitas. Nesse sentido, Kupfer (1989) observa que o educador pode aproveitar essa transição como oportunidade para direcionar a curiosidade e o interesse da criança a tarefas construtivas e adaptativas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da competência.

[...] um educador “psicanaliticamente orientado” poderia, por exemplo, oferecer argila em lugar de permitir que uma criança manipulasse suas fezes. Não se ocuparia, de modo principal, em gritar furiosamente com ela, ameaçando-a com castigos, caso insistisse em “sujar ali as mãos”. Convém ressalvar, desde logo, que o exemplo acima, longe de se confundir com uma receita pedagógica, permite mostrar como um educador poderia pensar e agir (KUPFER, 1989, p. 44).

A imposição de rigor excessivo no treinamento para o uso do banheiro, especialmente quando antecipada, pode favorecer o desenvolvimento de uma personalidade anal, manifestando-se em questões relacionadas ao controle tanto fisiológico quanto comportamental.

Indivíduos com essa fixação tendem a demonstrar uma necessidade intensa de dominar todas as situações, revelando traços de rigor, organização extrema, obsessões, acúmulo e economia exacerbada. A insistência em seguir rituais e em executar tarefas de maneira meticolosa, passo a passo, evidencia a internalização do excesso de controle parental e reflete como experiências precoces podem moldar padrões duradouros de comportamento e personalidade.

A fixação na fase anal manifesta-se também em neuróticos que mantêm rituais e cerimônias detalhadas, geralmente preservadas em segredo. Freud (1905/2016b, p. 93) observa que “[...] o pleno significado na zona anal se reflete no fato de encontrarmos poucos neuróticos que não tenham suas práticas escatológicas especiais, suas cerimônias etc., por eles cuidadosamente ocultadas”.

Abraham (1970) complementa ao afirmar que pessoas de caráter anal apresentam um comportamento conservador, caracterizado pela resistência a inovações e pela manutenção de práticas previamente reconhecidas como eficazes.

A não superação adequada dessa fase pode favorecer o desenvolvimento da neurose obsessiva — caracterizada pela presença de obsessões e/ou compulsões que consomem tempo, causam sofrimento e afetam de maneira significativa a vida do indivíduo e de seus familiares. As obsessões manifestam-se como pensamentos intrusivos, repetitivos e angustiantes, enquanto as compulsões consistem em comportamentos ou rituais realizados com o objetivo de atenuar a ansiedade provocada por tais pensamentos.

Freud, em suas primeiras obras, como *Notas sobre um caso de neurose obsessiva* (1909), descreveu essa estrutura clínica como uma tentativa do ego de lidar com desejos inconscientes conflitantes. Estando

especialmente relacionados à fase anal do desenvolvimento psicossexual, nessa fase, a criança experimenta prazer e conflito em torno do controle das funções excretoras, e uma fixação ou conflito não resolvido pode levar à internalização de padrões rígidos de controle e perfeccionismo, características comuns na neurose obsessiva.

Freud também observou que, na neurose obsessiva, o sujeito tende a atribuir uma onipotência aos seus pensamentos, acreditando que a simples ideia de um ato pode ter o poder de realizá-lo, o que gera culpa e ansiedade. Essa dinâmica reflete um conflito entre desejos inconscientes e a necessidade de controle, resultando em sintomas que buscam simbolicamente resolver essa tensão interna. Além disso, a neurose obsessiva é vista como uma defesa contra a angústia gerada por desejos reprimidos, sendo uma tentativa do ego de manter a ordem e o controle diante de impulsos ameaçadores.

No contexto educacional, tais obsessões podem comprometer de maneira significativa o desempenho acadêmico, uma vez que o aluno permanece preso a padrões repetitivos, experienciando mal-estar, ansiedade, sensação de incompletude e uma busca constante pela perfeição.

Freud (1926/2016c) destaca que, na obsessão, atos cotidianos como ir dormir, banhar-se, vestir-se e locomover-se tendem a se repetir de maneira compulsiva, consumindo tempo e energia, o que evidencia que conflitos originados na fase anal podem se projetar em diferentes esferas da vida do indivíduo, afetando tanto seu aprendizado quanto a organização das atividades diárias.

Na contemporaneidade, os termos obsessão e compulsão são amplamente utilizados, ainda que nem sempre com precisão conceitual. Do ponto de vista psiquiátrico, o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) é caracterizado pela presença de obsessões, entendidas como pensamentos, imagens ou impulsos intrusivos e recorrentes, e de compulsões, que consistem em comportamentos ou rituais realizados para reduzir a ansiedade provocada pelas obsessões. Velloso e Mastorosa (2014, p. 119) comentam que:

As obsessões são definidas como pensamentos, imagens, preocupações, medos e dúvidas (ou uma combinação destes). As obsessões são intrusivas, persistentes, indesejadas, repetitivas, perturbadoras e, muitas vezes, interferem no funcionamento da pessoa. Já as compulsões são comportamentos visíveis ou rituais mentais, executados repetidas vezes, em geral como uma tentativa de aliviar a ansiedade ou o incômodo causado pelas obsessões. As compulsões são geralmente executadas de acordo com certas regras que o paciente sente-se forçado a seguir. Mas, infelizmente, qualquer alívio que os comportamentos compulsivos fornecem é apenas temporário e de curta duração e, muitas vezes, piora o incômodo causado pelas obsessões, criando um ciclo de agravamento gradual do TOC.

Os sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) podem variar significativamente, não apenas entre indivíduos acometidos, mas também em uma mesma pessoa ao longo do tempo. Entre os principais sintomas, destacam-se:

- 1) Simetria e ordenação: necessidade de manter objetos em posições específicas ou garantir que eventos ocorram segundo padrões pré-estabelecidos. Quando essas condições não são atendidas, surge desconforto ou ansiedade;
- 2) Medo de contaminação: preocupação intensa com sujeira, germes, poeira ou outros agentes considerados contaminantes, prejudicando o processo de aprendizagem, uma vez que a criança ou adolescente se concentra em evitar o contato com essas fontes;
- 3) Rituais mentais: atividades realizadas “internamente”, como contar, orar mentalmente ou recitar palavras consideradas “mágicas”, com o objetivo de neutralizar pensamentos indesejados;
- 4) Compulsões *tic-like*: tiques motores ou gestuais, como tocar, esfregar ou bater levemente, realizados para reduzir a ansiedade, o medo ou o desconforto provocado pela obsessão.

Velloso e Mastrorosa (2014) ressaltam que, quando não tratado adequadamente, o TOC pode comprometer significativamente a educação de crianças e adolescentes, uma vez que a execução prolongada de rituais e o esforço mental dedicado aos pensamentos obsessivos interferem no cumprimento de tarefas escolares e atividades domésticas. Embora esses sintomas não prejudiquem a cognição em si, podem aumentar atrasos, faltas e o tempo necessário para a realização de tarefas e provas, ocasionando prejuízos consideráveis no rendimento acadêmico.

Entre os comportamentos observáveis em sala de aula que podem indicar a presença de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) em crianças e adolescentes, destacam-se: 1) falta de atenção durante as aulas, pois o estudante pode estar imerso em suas obsessões ou realizando rituais mentais; 2) queda acentuada nas notas; 3) idas frequentes e prolongadas ao banheiro; 4) questionamentos excessivos, acompanhados da necessidade de confirmar se compreendeu corretamente o conteúdo; 5) evasão de atividades escolares em grupo; 6) atrasos na chegada à escola ou na entrega de trabalhos e provas (VELLOSO e MASTROROSA, 2014).

Vicente, quinze anos, foi encaminhado à clínica psicanalítica pela coordenadora, preocupada com sua dificuldade em entregar atividades escolares no tempo e pelo ritmo excessivamente lento em avaliações. Ao sentar-se no consultório, o menino apresentava hesitação marcante: mãos entrelaçadas sobre o colo, olhos que ora buscavam o analista, ora se perdiam no espaço à frente, como se cada pensamento precisasse ser cuidadosamente medido antes de se tornar palavra.

Percebi que Vicente demorava para relatar suas dificuldades, revelando uma intensa preocupação com o risco de errar. Sua fala vacilava, carregando cada palavra com o peso de uma antecipação de julgamento. Durante a descrição de suas provas, notei que Vicente passava longos minutos relendo cada enunciado, apagando e reescrevendo respostas, aparentemente incapaz de concluir mesmo tarefas simples, e experimentando um desconforto intenso diante da expectativa de acerto.

Ao procrastinar a decisão de escrever, Vicente encontrava um alívio paradoxal: o controle sobre a própria falha, mesmo que temporário, configurava um gozo singular. Percebi também que Vicente vivia em tensão entre o desejo de agradar ao Outro — professores, família — e a necessidade de se proteger do risco de falhar.

O gesto de não entregar nada, mesmo diante do conhecimento adequado, surgia como estratégia de manutenção do controle, ainda que dolorosa. O superego internalizado se apresentava exigente, punitivo, impondo padrões de perfeição que paralisavam o sujeito diante da ação.

Ao longo das sessões, tornou-se evidente que parte desse superego rígido refletia a exigência paterna. Vicente cresceu sob a cobrança constante de um pai severo, que reforçava o valor do acerto e pouco tolerava falhas.

As notas baixas ou atrasos eram alvo de críticas duras, e o menino internalizou esse olhar como uma voz interna que julgava cada gesto antes mesmo de ser realizado. A presença paterna rígida, embora não visível no consultório, pairava sobre a sessão, moldando o medo de errar e a necessidade de controlar cada pensamento e ação.

A sessão revelou que, para Vicente, o tempo da prova ou da tarefa não era apenas um limite externo: era um espaço onde se manifestava a tensão entre pensamento e ato, entre desejo e obrigação. O adolescente antecipava falhas, imaginava julgamentos, construía cenários complexos antes de qualquer gesto, evidenciando uma posição obsessiva diante do tempo e do Outro. A inteligência de Vicente não era o problema; faltava-lhe autorização para errar, para permitir que o gesto se realizasse antes que o pensamento esgotasse o possível.

O trabalho clínico, então, consistia em oferecer a Vicente um espaço seguro para a experiência do erro, um lugar em que o pensamento pudesse conduzir ao gesto, e o gesto, ainda imperfeito, pudesse ser reconhecido como legítimo e verdadeiro. Observei ainda que esse processo permitiria ao adolescente experimentar a travessia entre pensamento e ação, reduzindo a angústia associada ao fracasso antecipado e favorecendo a construção de autonomia diante do desejo do Outro, incluindo o peso simbólico da exigência paterna internalizada.

A análise de Vicente evidencia a lógica própria do sujeito obsessivo: adiar o ato para conservar o controle, pensar para evitar a queda, permanecer na borda sem se comprometer com a travessia. O sofrimento surge não da falta de conhecimento, mas do excesso de antecipação, do saber antecipado que paralisa o gesto. O pensamento rápido e o gesto lento configuram a estrutura de um estrategista que teme o risco de jogar, moldado, em parte, pelo olhar crítico do pai.

Trabalhar com sujeitos como Vicente não é ensinar-lhes rapidez, mas permitir que o erro não seja vivido como ameaça, que o traço escrito possa ter a leveza da tentativa, e que o pensamento possa atuar como aliado, não carcereiro. O desafio reside em mostrar que o pensamento pode conduzir ao gesto, e que

o gesto, mesmo imperfeito, constrói verdade — mesmo quando ecos de uma exigência paterna insistem em lembrar que nada menos que a perfeição é aceitável.

#### **4.3.3 Fase fálica: o complexo de Édipo, a oposição desafiante, o ato antissocial e a aprendizagem**

Por volta dos três ou quatro anos de idade, a libido passa a se organizar em torno dos genitais. Nesse período, o prazer se concentra na região genital, conferindo ao pênis uma dimensão simbólica e imaginária de inestimável valor. Nasio (2007, p. 24) observa que o prazer proporcionado “[...] à criança torna-se a referência principal de todos os outros prazeres corporais. O valor do pênis é enorme para o menino, assim, faz dele seu objeto narcísico mais precioso, a coisa pela qual tem mais apego e orgulho de possuir”.

É também nesse estágio que se instala a fantasia infantil de que todos os seres possuem pênis, uma construção imaginária que ultrapassa a simples curiosidade anatômica e se revela crucial para a formação da identidade, do desejo e das futuras relações afetivas.

A infância, assim, apresenta-se como um terreno onde se entrelaçam prazer, fantasia e simbolismo, moldando, nas sutilezas do cotidiano, as bases do sujeito que virá a ser. Cada gesto, cada olhar, cada resistência manifesta-se como uma pequena pista do intrincado mapa psíquico em formação, revelando que, por trás da aparente simplicidade da idade precoce, já se tecem os fios complexos da subjetividade.

O impulso de satisfação sexual manifesta-se predominantemente através da masturbação, frequentemente acompanhado de fantasias com significado psíquico relevante. É nesse estágio que se estrutura o complexo de Édipo, momento em que o menino vivencia o desejo de se relacionar com a mãe enquanto, de forma inconsciente, surge a pulsão de se posicionar no lugar do pai, confrontando a autoridade paterna e integrando a dimensão simbólica do falo.

Freud (1900/2019), em *A Interpretação dos Sonhos*, relaciona o mito de Édipo Rei à dinâmica psíquica infantil, interpretando-o como expressão simbólica dos desejos inconscientes de amor pelo genitor do sexo oposto e rivalidade com o do mesmo sexo — núcleo do conflito que estrutura a subjetividade e introduz o sujeito na ordem da lei.

Segundo a tradição mitológica, Édipo, filho de Laio, rei de Tebas, e de Jocasta, rainha da cidade, foi rejeitado pelo próprio pai. Alertado pelo oráculo de que seria morto pelo filho, Laio determinou que a criança fosse entregue a um servo para ser assassinada.

Movido por compaixão, o servo poupou a vida de Édipo, mas o deixou pendurado pelos pés em uma árvore. Um pastor que passava pelo local resgatou o menino e o levou a Corinto, onde foi adotado pelo rei da cidade.

Na idade adulta, durante uma viagem, Édipo encontrou Laio em uma estrada e, após uma discussão, acabou matando-o sem saber que se tratava de seu pai biológico. Tempos depois, chegou a Tebas, decifrou

o enigma da Esfinge e, em reconhecimento, foi proclamado rei, recebendo Jocasta, viúva de Laio, como esposa.

Durante seu reinado, Édipo, alheio à verdade de sua origem, teve com Jocasta dois filhos e duas filhas. Quando uma peste assolou Tebas, o oráculo anunciou que somente a expulsão do assassino de Laio poderia pôr fim ao infortúnio.

O adivinho Tirésias revelou então que o próprio Édipo era o culpado. Ao descobrir ter casado com o próprio filho, Jocasta tirou a própria vida, e Édipo, tomado pelo horror e pela culpa, cegou-se como forma de expiação e de recusa a encarar a realidade que o devastava.

A partir da tragédia de Édipo, Freud concebeu o complexo de Édipo, interpretando a maldição do personagem como uma representação simbólica de um destino psíquico universal: o primeiro impulso sexual do indivíduo se dirige à mãe, enquanto o primeiro desejo homicida se volta para o pai. Tal formulação evidencia a intensa ambivalência e o conflito presentes na psique infantil durante a fase fálica, conflitos que estruturaram tanto a sexualidade quanto a dinâmica relacional futura.

Kupfer (1989) observa que o Édipo constitui uma estrutura, um conjunto de relações previamente estabelecido, funcionando como um “roteiro vazio” que será preenchido pelos personagens — pai, mãe e filho — quando chegar o momento de entrar em cena. Para ela, “O Édipo tem caráter constitutivo, ou seja, constitui, conforma pessoas segundo modelos fornecidos pelo pai e pela mãe, ou ‘por quem quer que venha a ocupar essa função’” (KUPFER, 1989, p. 66).

Essa estrutura pré-definida desempenha uma função essencial: ao atravessá-la — o que ocorre na maioria das crianças, excetuando-se casos graves — a criança aprende elementos fundamentais sobre sua identidade de gênero, assimilando o que significa ser mulher ou homem, e articula seu desejo à lei humana universal que o regula: a lei do incesto.

O complexo de Édipo caracteriza-se por um desejo intenso, ainda imaturo, que a criança não consegue manejar adequadamente, seja em relação ao próprio corpo, seja diante dos limites impostos por uma Lei tácita que proíbe considerar os pais como objetos sexuais. Nasio (2007, p. 19) enfatiza que “Eis então o essencial da crise edipiana: aprender a canalizar um desejo transbordante”, sublinhando que essa experiência constitui um momento decisivo para a organização psíquica, a regulação do desejo e a constituição da identidade do sujeito.

No caso do menino, o objeto primordial de amor é a mãe, e é nesse cenário que se desenrola a experiência edipiana, marcada pelo prazer genital e por fantasias voltadas para a figura materna. O pai, por sua vez, emerge como grande rival, cuja presença limita o acesso do menino ao amor materno e se apresenta como um elemento perturbador na dinâmica afetiva.

Mullahy (1975, p. 54) observa que “Quando o pai mostra ternura pela mãe do menino, este fica irritado, exprimindo satisfação quando está fora ou de viagem”, evidenciando a tensão entre desejo, frustração e competição que caracteriza essa fase do desenvolvimento psíquico.

Não é raro que, na ausência do pai, o menino busque ocupar o lugar vazio junto à mãe, estabelecendo uma proximidade intensa com o objeto de seu afeto. De igual modo, é comum que, quando o casal se encontra deitado ou sentado lado a lado, ele se interponha entre eles, na tentativa de afastar o pai — o rival — da mãe, reafirmando simbolicamente sua ligação e posse afetiva.

O processo de identificação que se estabelece durante o complexo de Édipo desenvolve-se de maneira predominantemente inconsciente. Por essa razão, não é suficiente apenas instruir os pais sobre como agir para garantir uma passagem bem-sucedida pelo Édipo.

Kupfer (1989, p. 66) adverte que, ao sugerir a um pai que adote uma postura mais “masculina” com o filho, “[...] ele pode exagerar, e tornar-se autoritário, piorando as coisas. Essa orientação pode ser vazia, caso se esteja diante de um pai que teve problemas com o próprio pai quando menino”. Assim, experiências traumáticas vividas na infância do adulto operam de forma inconsciente, interferindo de maneira significativa na relação com o filho e na mediação do conflito edipiano.

Para Nasio (2007), essa fase do desenvolvimento psicossexual é marcada por perdas significativas, como o seio materno, a mamadeira, a atenção exclusiva do cuidador e a posição de filho-rei, que se altera com o nascimento de um irmão ou irmã. A experiência da perda torna-se recorrente na vida da criança, e, acostumada a essas ausências, surge o temor de que algo semelhante possa ocorrer com o Falo/Pênis, dando origem à denominada angústia de castração.

As fantasias de prazer em relação à mãe, cultivadas pelo menino, entram em conflito com a figura paterna, percebida como repressor, pois se coloca como intermediário entre o filho e a mãe. Oscilando entre sentimentos de amor e ódio pelo pai, a criança vivencia intensa angústia. Nasio (2007, p. 33) observa que “[...] o menininho malicioso teme ser punido por seu pecado, punido com a mutilação de seu órgão viril, símbolo de sua potência, de seu orgulho e de seu prazer”.

Nesse horizonte, a função paterna não se restringe a interditar o gozo ligado à mãe; ela inaugura a ordem simbólica ao introduzir a Lei como princípio estruturante. É por meio dessa operação que se instauram os limites e as normas que organizam a vida psíquica e possibilitam a inserção no laço social.

O pai, portanto, não apenas proíbe: ele institui um regime de significações compartilhadas, convertendo o desejo em algo que pode ser regulado, nomeado e reconhecido pelo Outro. Assim, abre-se o caminho para a constituição do sujeito na esfera simbólica e coletiva.

A ameaça de castração, frequentemente expressa pelo pai, pela mãe ou por figuras substitutas, não diz respeito a uma mutilação literal, mas representa uma experiência psíquica fundamental para a constituição da identidade sexual. Freud (1924/2016c, p. 207) explica que “[...] o menino orgulhoso de

possuir um pênis vê a região genital de uma menina e tem de se convencer da falta do pênis, num ser tão semelhante a ele. Com isso também a perda do próprio pênis se torna concebível”.

A experiência da ameaça de castração pode impactar profundamente o imaginário infantil, influenciando a futura sexualidade e, por vezes, contribuindo para dificuldades na vida adulta, como problemas de ereção ou ejaculação precoce. Tais consequências decorrem do fato de que, na infância, o menino é frequentemente reprimido a não manipular seu órgão sexual, sendo inibido por advertências verbais ou punições físicas.

A angústia de castração assinala o desfecho da crise edipiana, momento em que a criança se confronta com o conflito entre o prazer de suas fantasias e o temor da punição. Freud (1924/2016c, p. 208) observa que “Se a satisfação amorosa no terreno do complexo de Édipo deve custar o pênis, têm de haver um conflito entre o interesse narcísico nessa parte do corpo e o investimento libidinal dos objetos parentais”. Assim, dividida entre alegria e medo, o menino é finalmente dominado pela angústia, que se sobrepõe ao prazer, levando-o a renunciar aos seus desejos.

Costa (2010, p. 33) complementa que “[...] sob o efeito conjunto da ameaça de castração proferida pelo pai ou pela mãe e seus substitutos – e da angústia provocada pela percepção do corpo feminino, privado de falo, renuncia a possuir o seu objeto de amor – a mãe”. Essa passagem evidencia o ponto culminante do conflito edipiano: o menino, confrontado simultaneamente com a ameaça de punição e com a constatação da diferença sexual, vê-se compelido a renunciar ao desejo de possuir a mãe como objeto de amor.

A ameaça de castração, pronunciada pelo pai ou por figuras parentais substitutas, funciona como um limite psíquico, impondo a Lei simbólica e orientando o desejo da criança dentro de um marco social. Paralelamente, a percepção de que o corpo feminino é desprovido de pênis intensifica a angústia, ao tornar concreta a impossibilidade de satisfazer plenamente suas fantasias de prazer.

Sob esse efeito combinado, a renúncia não representa apenas uma adaptação comportamental, mas uma reorganização profunda da vida psíquica: ao proteger seu próprio órgão — símbolo de potência, prazer e identidade — o menino internaliza a noção de limites, aprendendo a mediar seus desejos dentro da realidade social e afetiva.

Segundo Nasio (2007), ao renunciar à mãe e submeter-se à lei do interdito do incesto, consuma-se o complexo de Édipo no menino. Essa resolução não ocorre de forma simples ou imediata: angustiado, ele deve escolher entre proteger a mãe ou preservar seu próprio pênis, optando pela segunda alternativa.

É somente por meio dessa renúncia e do respeito à proibição que a criança adquire a capacidade de direcionar seu desejo para parceiros externos ao núcleo familiar, internalizando limites fundamentais para a vida psíquica e social. Costa (2010, p. 37) complementa que, nesse processo, “[...] ele substitui o investimento objetal no pai, por uma identificação com ele”. Assim, o menino aproxima-se do antigo rival – o pai – buscando aprender com ele os modos de conquistar uma mulher semelhante à mãe.

É frequente que, durante essa identificação, ele demonstre desejo de seguir a profissão do pai, vestir suas roupas ou adotar seus hábitos, transformando o rival de outrora em modelo a ser seguido. Dessa maneira, a identificação edipiana cumpre dupla função: encerra o conflito de desejo, ao internalizar a Lei simbólica, e estrutura o desenvolvimento da identidade, fornecendo ao menino um modelo de referência para suas relações futuras e sua inserção social.

No caso da menina, o complexo de Édipo se desenvolve de maneira distinta da experiência do menino. Nasio (2007) ressalta que a menina passa por um pré-Édipo, no qual a mãe constitui o primeiro objeto de amor, antes que ela possa acessar o pai e efetivamente vivenciar o complexo de Édipo. Nesse sentido, primeiro ela sexualiza a mãe e só posteriormente transfere seus desejos para o pai. “Esse período de vinculação com a mãe é fundamental para o desenvolvimento da menina em direção a se tornar uma mulher; ela deseja primeiro a mãe e depois o pai” (NASIO, 2007, p. 62).

O complexo de Édipo na menina é, portanto, mais intrincado, pois envolve a transição do amor dirigido à mãe para o desejo pelo pai, exigindo da criança um trabalho psicológico de substituição e identificação que influenciará significativamente os futuros vínculos afetivos.

Segundo Nantes, Farias e Aguiar (2015) o modo como a menina reage à descoberta de que não possui um pênis, órgão genital saliente, mas apenas uma cavidade, pode gerar consequências importantes em seu desenvolvimento psíquico. Inicialmente, é possível que ela atribua à mãe a responsabilidade por essa ausência, afetando a relação entre mãe e filha.

Progressivamente, o amor anteriormente direcionado exclusivamente à mãe é transferido para a figura paterna, que detém o órgão genital valorizado e desejado. No entanto, esse sentimento se torna ambivalente, misturando amor e inveja, na medida em que o pai possui aquilo que lhe falta. Analogamente, a inveja e a angústia diante da castração no menino constituem o que é denominado complexo de castração.

A partir desse momento, inicia-se o complexo de Édipo na menina, etapa fundamental para compreender a problemática das pacientes neuróticas. Ao ouvir uma paciente, é essencial refletir sobre sua relação com a mãe. Nasio (2007, p. 53) ressalta que “a menina entra no Édipo após ter atravessado a fase pré-edipiana, na qual sexualiza e depois rejeita a sua mãe, e abandona o Édipo quando deseja outro homem que não seu pai”.

Nesse processo, a menina dessexualiza primeiramente a mãe e, de forma lenta e gradual, separa-se sexualmente do pai. Ao mesmo tempo, a mãe, antes afastada, retorna à cena, fascinando a filha por sua graça e feminilidade. Nasio (2007, p. 55) comenta: “A mãe, antes tão desacreditada, é agora admirada como mulher amada e modelo de feminilidade; espontaneamente, a menina aproxima-se da mãe e identifica-se com ela”. Assim, o comportamento edipiano da menina inspira-se no ideal feminino encarnado pela mãe.

Concluído o conflito edipiano, uma parte da investigação infantil é regulada pela repressão, enquanto outra se sublima, associando-se à pulsão de saber, ao desejo de dominar e ao prazer de ver.

A internalização da lei da proibição contra o incesto permite que a criança resolva o complexo de Édipo, adquirindo condições de compreender e respeitar as regras impostas pelos pais e, posteriormente, pela sociedade. Quando essa internalização não ocorre de forma equilibrada, a criança enfrenta dificuldades para aceitar regras sociais e autoridades, consequência de um superego insuficientemente desenvolvido.

Na perspectiva de Lacan, a chamada fase fálica não se define como uma mera etapa biológica do desenvolvimento, mas por uma operação simbólica fundamental: o falo deixa de ser concebido como órgão anatômico e passa a funcionar como significante que organiza o desejo. O falo “é o significante que dá a razão do desejo” (LACAN, 1960/1998, p.700), o que desloca o enfoque da genitalidade para a estrutura da linguagem.

Não se trata mais de possuir ou não possuir o pênis, mas de ocupar uma posição frente ao desejo do Outro, sobretudo o desejo materno. Nesse processo, a castração não é vivida como perda real, mas como inscrição simbólica da falta que institui o sujeito como desejante. Lacan (1960/1998, p.697) esclarece que o falo é o “[...] significante destinado a designar, em seu conjunto, os efeitos de significado, na medida em que o significante os condiciona por sua presença de significante”.

Lacan, entende que essa fase é crucial porque marca a transição do sujeito do imaginário para o simbólico, estruturando a identificação com o pai, a internalização de regras e a capacidade de lidar com a falta. É nesse período que a criança passa da posição de “ser o falo” (como objeto do desejo da mãe) para “ter o falo” como significante que organiza o desejo, abrindo espaço para a elaboração do desejo na dimensão social e simbólica.

É precisamente nesse contexto que se instaura a função do Nome-do-Pai como operador da Lei simbólica: o pai não apenas interdita o desejo incestuoso, mas introduz a criança no campo da linguagem, possibilitando a mediação do desejo e a organização da subjetividade. Como observa Quinet (2015, p. 35), “O Édipo lacaniano também corresponde à entrada na linguagem e à sua operacionalização pelo bebê. Assim, este poderá metaforizar o desejo da mãe, entrar no deslizamento significante da metonímia do desejo e na dialética de ter ou não ter o falo”.

O Complexo de Édipo, se articula a essa fase como o momento em que a criança confronta a presença do pai enquanto representante da Lei e do desejo do Outro. É através do Édipo que o sujeito aprende a reconhecer limites, a lidar com a castração simbólica e a inscrever-se na ordem do desejo socialmente mediado. Segundo Quinet (2015, p. 35) “A imaginarização do pai sustentando a função paterna do Nome-do-Pai faz aparecer a figura do pai da lei, legalizador, pacificador, protetor. É o pai que une o desejo com a lei, permitindo ao sujeito escapar aos caprichos da mãe e aceder às identificações secundárias”.

Nos capítulos sobre os *três tempos do Édipo* no Seminário 5 (1957-1958/1999), Lacan propõe um estudo minucioso das transformações psíquicas que o sujeito experimenta, partindo da relação inicial com

a mãe — o Outro materno — até a internalização da Lei simbólica e da metáfora paterna. Ons (2018, p. 146) comenta que “Com base nos textos freudianos e sua experiência como analista, Lacan chega a uma elaboração própria e riquíssima para a clínica. Como novidade, apresenta o Édipo em três tempos lógicos que marcarão as vicissitudes do falo no destino do sujeito”.

O primeiro tempo lógico do Édipo se inicia com a alienação fundamental no Outro materno, configurando a criança como assujeitada ao desejo da mãe (LACAN, 1957-1958/1999). Aqui, o sujeito infantil se percebe especularmente como objeto do desejo materno, experimentando o corpo próprio e a imagem de si como construções dependentes dessa relação. Ons (2018, p. 147) enfatiza que “O primeiro tempo é a identificação do sujeito, em espelho, como o objeto de desejo da mãe, ou seja, como o falo imaginário”.

A mãe, enquanto Outro materno, oferece significações para os gestos e sinais da criança, mediando o contato inicial com o mundo e com a realidade. É nessa relação que se estabelece a primeira experiência de assujeitamento e de desejo, preparando o terreno para a entrada no simbólico. Segundo Quinet (2015, p.40) “Para o bebê, a lei da mãe é onipotente, pois apenas ela é capaz de suprir suas necessidades, ou seja, ela pode ou não satisfazê-lo, só depende de sua boa ou má vontade”.

Lacan (1957-1958/1999) destaca que, mesmo que o pai exista na realidade mundana, a sua função ainda se apresenta de forma velada, sendo um significante que substituirá o significante materno na simbolização. Assim, no primeiro tempo do Édipo “a mãe é para a criança um Outro absoluto” (QUINET, 2015, p.40).

O segundo tempo do Édipo ocorre quando a criança começa a lidar com a ausência da mãe, o que permite a sua inserção no campo simbólico. Esse momento é ilustrado pelo célebre jogo do carretel, o *fort-da* descrito por Freud, no qual a criança repete de forma lúdica o desaparecimento e o reaparecimento da mãe, enunciando vocábulos que assinalam seu afastamento e seu retorno, ao lançar e trazer de volta um carretel que a representa.

Lacan observa que o fato de a criança poder simbolizar a mãe não apenas por meio do objeto, mas também por fonemas, evidencia um processo de representação. “A enunciação de um par de fonemas “ooooo — aaaaa”, isto é fort (longe) — da (aqui), marca a entrada da criança na linguagem, no mundo simbólico” (QUINET, 2015, p.40).

A mãe deixa de ser percebida como possuidora absoluta do falo, introduzindo a constatação da falta e do desejo do Outro. Nesse momento, o pai simbólico emerge como proibidor, intermediando a relação do filho com a mãe e instaurando a Lei do interdito do incesto.

O segundo tempo manifesta-se com a intervenção paterna, definida por uma dupla interdição dirigida tanto ao filho quanto à mãe. À criança, impõe-se a proibição de unir-se à mãe — “Não te deitarás com tua mãe” (LACAN, 1957-58/1999, p. 209) —, enquanto à mãe se veda o desejo de reintegrar o filho

como parte de si — “Não reintegrarás o teu produto” (LACAN, 1957-58/1999, p. 209). Para que tal interdição produza seus efeitos, é imprescindível que a palavra paterna encontre ressonância no discurso materno e em seu desejo, de modo a ultrapassar a relação exclusiva estabelecida entre mãe e criança.

A criança, confrontada com a impossibilidade de satisfazer plenamente suas fantasias de desejo, experimenta a angústia de castração e inicia a separação do objeto materno. Esse segundo tempo é considerado um ponto nodal, pois define a capacidade do sujeito de simbolizar a falta e reorganizar seu desejo, rompendo com a identificação primária ao falo materno (LACAN, 1957-1958/1999).

A função paterna, assim, excede qualquer concepção restrita à presença física do pai biológico ou a uma autoridade meramente moral. Ela se define como instância estrutural responsável por inscrever a criança no campo da Lei simbólica e na lógica da diferença sexual. Sua operação funda-se na introdução de um corte que rompe a fusão imaginária com o desejo materno, impedindo que o sujeito permaneça capturado como seu objeto exclusivo.

Como afirma Lacan (1957-1958/1999, p. 210), “[...] é na medida em que o objeto do desejo da mãe é tocado pela proibição paterna que o círculo não se fecha completamente em torno da criança e ela não se torna, pura e simplesmente, objeto do desejo da mãe”. Em outros termos, é a incidência dessa proibição que desfaz a completude ilusória entre mãe e filho, instaurando um intervalo necessário para que o sujeito se constitua como desejante e possa dirigir-se ao Outro para além do âmbito materno.

É nesse ponto que se faz presente o Nome-do-Pai, não enquanto figura empírica, mas como significante primordial que institui a lei, o interdito e a possibilidade da falta. Segundo Quinet (2015, p.41) “Se no primeiro tempo lógico do Édipo o Outro é a mãe, o Nome-do-Pai é o que vem barrar o Outro onipotente e absoluto, inaugurando a entrada da criança na ordem simbólica”.

Para Lacan (1957-1958, p.187):

A posição do Nome-do-Pai como tal, a qualidade do pai como procriador, é uma questão que se situa no nível simbólico. Pode materializar-se sob as diversas formas culturais, mas não depende como tal da forma cultural, é uma necessidade da cadeia significante. Pelo simples fato de vocês instituírem uma ordem simbólica, alguma coisa corresponde ou não à função definida pelo Nome-do-Pai, e no interior dessa função vocês colocam significações que podem ser diferentes conforme os casos, mas que de modo algum dependem de outra necessidade que não a necessidade da função paterna, à qual corresponde o Nome-do-Pai na cadeia significante.

Esse trecho ilustra a concepção lacaniana de que, independentemente das variações históricas ou sociais que marcam as formas familiares, existe uma necessidade estrutural da função paterna. Trata-se de uma exigência da própria linguagem, da “cadeia significante”, que impõe ao sujeito a passagem de uma relação dual com a mãe para um campo mediado pela lei e pela diferença.

O Nome-do-Pai, portanto, não é contingente: é condição de possibilidade para a constituição subjetiva, funcionando como metáfora que substitui o desejo da mãe por uma ordem regulada pelo simbólico.

Assim, ainda que as culturas inscrevam significações diversas nessa função, o ponto essencial permanece invariável: sem o Nome-do-Pai, não há inscrição da lei, não há separação do gozo materno, e o sujeito corre o risco de permanecer à margem do campo simbólico. Nesse sentido, Lacan recoloca a função paterna como um pilar não apenas da subjetividade, mas da própria estrutura do inconsciente, revelando a universalidade de sua operação para além das contingências culturais.

Para Lacan, o Nome-do-Pai não se confunde com a figura concreta do pai biológico ou com uma autoridade familiar empiricamente observável. Ele designa antes um operador simbólico cuja função é estrutural: ao incidir sobre a relação dual entre mãe e criança, desloca o sujeito da posição de objeto exclusivo do desejo materno e o inscreve em uma rede mais ampla de significações. Trata-se da entrada na ordem da linguagem e, com ela, na dimensão do desejo enquanto articulado simbolicamente.

Essa intervenção não deve ser compreendida como mero gesto de limitação moral ou imposição normativa. A interdição introduzida pelo Nome-do-Pai realiza paradoxalmente uma abertura: ao interditar a completude imaginária entre mãe e filho, cria o intervalo necessário para que o desejo possa emergir como próprio do sujeito. A função paterna, portanto, não opera apenas como um “não”, mas como condição de possibilidade para a constituição subjetiva, pois regula o desejo ao mesmo tempo em que o torna viável.

Desse modo, torna-se essencial distinguir entre o pai enquanto figura da realidade e o Nome-do-Pai como instância simbólica. A psicanálise afasta-se, assim, de qualquer leitura normativa que vincule a constituição subjetiva à presença efetiva de um pai no arranjo familiar.

O que está em jogo não é a configuração concreta da família, mas a inscrição de uma lei, algo da ordem de uma interdição que se coloque nessa relação entre mãe e criança. Essa lei, introduzida pela linguagem e articulada na fala do sujeito, é de natureza simbólica. É somente por meio dela que o sujeito pode ocupar uma posição singular dentro da estrutura da linguagem e, portanto, emergir como sujeito do desejo.

No terceiro tempo lógico do Édipo, observa-se o declínio do complexo, quando o menino transita da posição inicial de ser o falo para a de ter o falo, adquirindo assim a capacidade de dar significação ao próprio pênis (QUINET, 2015). Essa mudança não é apenas anatômica ou corporal, mas profundamente simbólica: marca a passagem da criança do domínio imaginário — em que se confunde com o objeto do desejo materno — para o registro do simbólico, no qual o corpo, o desejo e a linguagem encontram sua articulação.

Nesse processo, a criança se distancia do desejo exclusivo da mãe e se insere na ordem da Lei e da linguagem, com o Nome-do-Pai funcionando como mediador do desejo e estruturador da subjetividade. O

pai, assim, deixa de ser percebido apenas como figura de proibição e passa a ocupar uma posição normativa, organizando o desejo da criança e possibilitando a internalização das regras simbólicas que regulam suas relações e experiências (LACAN, 1957-1958).

Neste momento, a presença do pai se revela de forma mais evidente como “aquele que tem”, assumindo potência ao se colocar como aquele capaz de fornecer à mãe o que ela deseja. É a partir dessa posição que o menino poderá, por identificação, encontrar uma saída para a questão do falo e um destino para as relações estabelecidas no Édipo. A identificação ao pai, contudo, se apresenta como promessa: o menino não faz uso imediato das insígnias fálicas a que tem acesso através dessa identificação.

É justamente nesse ponto que a castração se coloca, pois a criança abre mão temporariamente dessas insígnias, criando a possibilidade de utilizá-las no futuro de maneira estruturada e simbolicamente mediada. Como observa Lacan (1957-58/1999, p. 212): “Aí está o que é efetivamente realizado pela fase de declínio do Édipo – ele realmente carrega o título de posse no bolso”.

A compreensão do complexo de Édipo, sob a ótica freudiana e sua releitura lacaniana, possibilita apreender a intrincada articulação entre o desenvolvimento psicossexual da criança e a estrutura simbólica que organiza o sujeito. Nesse contexto, o Édipo não se limita a uma etapa cronológica ou a experiências afetivas isoladas; ele configura-se como um ponto nodal em que se entrelaçam a lei, a linguagem e a mediação do desejo.

No campo educativo, essa perspectiva adquire relevância particular. Lasneaux (2021, p. 104) destaca que o professor deve reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não se explicam unicamente por ritmos ou métodos pedagógicos, mas também “[...] pelos conflitos edipianos e pela manifestação triangulada entre as funções atribuídas às mães e aos pais em relação aos seus filhos”. Assim, a análise ultrapassa o plano didático imediato e adentra a dimensão psíquica mais profunda, em que o processo de aprender se encontra indissociavelmente vinculado às marcas do desejo, às interdições simbólicas e às posições que a criança ocupa dentro da dinâmica familiar.

O professor, pela convivência diária e prolongada com o aluno, tem condições de identificar alterações comportamentais marcadas por irritabilidade, oposição, rebeldia e agressividade. Quando essas manifestações se apresentam de forma persistente, pode-se estar diante de transtornos disruptivos do comportamento, sendo os mais comuns o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e o Transtorno de Conduta (TC). Ambos se caracterizam pelo desrespeito às normas estabelecidas e pela agressividade dirigida a figuras de autoridade ou a pares.

O Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) manifesta-se como um padrão contínuo de comportamento desobediente, hostil e desafiador em relação a pais, professores e demais figuras de autoridade. Whitbourne e Halgin (2015, p. 249) destacam que crianças e adolescentes com TOD “[...] apresentam humor irritado ou irritável, comportamento questionador e desafiador e espírito vingativo,

resultando em problemas familiares ou escolares significativos". Tais indivíduos discutem com adultos, recusam-se a assumir responsabilidades, desobedecem a regras e perdem o controle quando as situações não ocorrem conforme suas expectativas.

O TOD geralmente surge entre sete e doze anos, com maior incidência em meninos. Entre os fatores desencadeantes destacam-se aspectos ambientais, como alcoolismo ou uso de drogas por parte dos responsáveis, negligência, falta de afeto e suporte emocional, rejeição pelos pares, violência doméstica, alienação parental e ausência de estrutura familiar, bem como aspectos psicológicos, incluindo lares opressores, normas rígidas, agressividade entre os pais e permissividade extrema que permite à criança exercer controle sobre figuras de autoridade (WHITBOURNE e HALGIN, 2015).

O Transtorno de Conduta (TC), por sua vez, envolve a violação dos direitos alheios e das normas sociais ou legais. Os comportamentos observados incluem agressão contra pessoas ou animais, destruição de propriedades, fraude, roubo e infrações sérias às regras, como faltar à escola ou fugir de casa (WHITBOURNE e HALGIN, 2015).

Tais manifestações não se reduzem a simples atos de indisciplina, mas revelam um padrão persistente de desrespeito às figuras de autoridade e às convenções que regulam a vida em sociedade. Além do impacto imediato nas relações interpessoais e no ambiente escolar, o transtorno pode comprometer de forma significativa o desenvolvimento psicossocial da criança ou do adolescente, favorecendo processos de exclusão, estigmatização e dificuldades futuras de inserção social.

Indivíduos com Transtorno de Conduta (TC) não apresentam sofrimento psíquico ou remorso, permanecendo indiferentes às consequências de suas ações sobre os outros. O transtorno é mais prevalente no sexo masculino e tende a se manifestar com maior frequência em crianças mais velhas (12 a 16 anos) em comparação com as mais novas (4 a 11 anos), independentemente do sexo (CERON-LITVOC, *et al.*, 2014).

Nesse ponto, a análise psicanalítica oferece uma chave interpretativa que permite ir além da descrição psiquiátrica dos sintomas. A relevância da Lei simbólica e do Nome-do-Pai torna-se ainda mais evidente ao considerarmos crianças e adolescentes que apresentam Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) ou Transtorno de Conduta (TC).

Nesses casos, observa-se frequentemente uma dificuldade na internalização de limites e na regulação do desejo, características diretamente relacionadas à insuficiência da mediação simbólica na constituição do sujeito. A ausência ou fragilidade da função paterna simbólica impede que o sujeito organize seu desejo de maneira equilibrada, resultando em comportamentos de desafio, desobediência e agressividade, típicos desses transtornos.

Moura (2024) apresenta o caso de Pedro, um adolescente em conflito com a lei penal, que será examinado à luz da psicanálise. O estudo busca compreender como as relações familiares, as identificações

precoces e a mediação da função paterna influenciam a constituição subjetiva e os modos de investimento do desejo, oferecendo elementos para interpretar os conflitos, os atos e as escolhas de Pedro a partir de sua estrutura psíquica.

Pedro é um adolescente que cumpriu três medidas de internação socioeducativa. Seu contexto familiar é marcado pela ausência de cuidados estruturados: o pai, policial militar aposentado, enfrenta ação penal por estupro de pessoa vulnerável, ameaças, corrupção de menores e posse ilegal de arma de fogo, enquanto a mãe abandonou o lar em decorrência da violência doméstica e encontra-se em paradeiro desconhecido.

Após o abandono materno, Pedro passou a morar com um irmão mais velho e, posteriormente, com sua avó, mas essas tentativas não se mostraram eficazes, de modo que voltou a viver com o pai, que conhecia seu comportamento delitivo, mas não estabeleceu normas ou limites.

No campo da delinquência, aos 13 anos, Pedro envolveu-se em um ato infracional análogo à tentativa de homicídio, ao desferir golpes de faca contra um rival, em coautoria com outro indivíduo — episódio que culminou em sua internação na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC).

Aos 14 anos, voltou a incorrer em conduta infracional, desta vez análoga ao crime de roubo, ao subtrair um telefone celular mediante ameaça com arma branca, o que lhe acarretou nova medida socioeducativa de internação provisória.

Já aos 15 anos, reincidiu na prática de ato infracional de mesma natureza, resistindo à ação policial e chegando a ameaçar os agentes com arma de fogo, circunstância que motivou a imposição de nova medida de internação socioeducativa.

No caso de Pedro, observa-se que o pai não desempenhou a função paterna nem ocupou o lugar do Nome-do-Pai, falhando na transmissão da Lei simbólica. Apesar de exercer a função de policial militar, seu comportamento estava marcado pela transgressão das normas, evidenciado por envolvimento em crimes de estupro de pessoa vulnerável, ameaças, corrupção de menores e posse ilegal de arma de fogo. Essa incoerência entre a posição social do pai e suas práticas delitivas comprometeu a possibilidade de Pedro internalizar referências paternas reguladoras e legítimas, criando um vazio simbólico no qual normas e limites não foram efetivamente introduzidos.

A interpretação psicanalítica sugere que essa ausência de interdição simbólica contribuiu para que Pedro incorporasse modelos paternos desviantes, reproduzindo-os em sua própria trajetória. Sem a instauração da Lei simbólica, não houve mediação que permitisse à criança transformar o desejo em algo regulado e simbolicamente articulado, mantendo-o, em grande medida, em sua dimensão impulsiva e agressiva.

Essa lacuna se manifesta não apenas nos atos delitivos, mas também na dificuldade de internalizar limites sociais e normativos, evidenciando a relação direta entre estrutura familiar, função paterna e constituição subjetiva.

Ademais, a falha na função paterna e na instauração da Lei simbólica prejudicou o processo de elaboração do desejo e da identificação de Pedro. Sem a intervenção de um Nome-do-Pai regulador, o adolescente permaneceu submetido a fantasias e impulsos não simbolizados, sem a mediação necessária para diferenciar o que é permitido do que é interditado.

Essa ausência normativa impactou igualmente sua capacidade de projetar o futuro, de assumir responsabilidade por seus atos e de reconhecer a alteridade como limite, favorecendo a repetição de padrões delitivos como forma de expressão de conflitos internos e de afirmação de identidade.

Dessa forma, o caso de Pedro exemplifica como a carência de interdição simbólica e de mediação paterna não apenas contribui para o comportamento antissocial, mas também compromete a constituição de uma subjetividade estruturada, capaz de se inserir de maneira regulada no espaço social.

Ele ilustra como a falta de referência paterna reguladora cria um sujeito marcado por desejo e agressividade não mediadas, cujas escolhas e ações se orientam por padrões de identificação desviantes, refletindo a ausência de uma base simbólica que permita a mediação entre impulso, desejo e lei social.

Para Lacan, o Nome-do-Pai atua como operador da Lei simbólica, introduzindo a criança na ordem do significante e estruturando seu acesso ao desejo e à linguagem. Quando essa função não se instala de forma adequada, o sujeito permanece preso a modos de agir impulsivos e reativos, encontrando dificuldade em reconhecer limites, respeitar regras e se relacionar de forma harmoniosa com figuras de autoridade e com os pares.

Levinzon (2020) apresenta o caso clínico de Antonio, um menino de 11 anos encaminhado ao atendimento psicanalítico em razão de comportamentos de oposição desafiante. Na escola, manifestava atitudes desrespeitosas, insubmissas e antissociais, acompanhadas de dificuldades no desempenho acadêmico.

Antonio havia sido adotado aos três meses de vida e conhecia essa informação desde pequeno, embora não a discutisse. Sua família apresentava múltiplos problemas: a mãe, depressiva, demonstrava amor, mas também exaustão frente ao comportamento tumultuado do filho. Inicialmente, Antonio mantinha vínculo próximo e afetuoso com o pai, porém, após a separação dos responsáveis aos quatro anos, a relação tornou-se distante.

Após um ano de análise, Antonio mostrava gostar das sessões, ainda que apresentasse elevado grau de agressividade e destrutividade, caracterizando-se como uma “bomba-relógio controlada”. Nas primeiras férias do processo analítico, retornou com comportamento extremamente agressivo, manifestando interesse em brincar com fogo nas sessões, contrariando orientações da analista. Levinzon (2020, p. 164) descreve:

“A raiva que ele sentia era muito grande, e a expressava de modo extremamente provocativo. Outra forma de agressividade que ele usava era deitar no divã de couro de bruços e arranhá-lo com as unhas de modo a quase rasgá-lo”.

Ao longo do processo analítico, tornou-se evidente para a analista que os comportamentos de Antonio refletiam uma transferência negativa estabelecida após o período de férias das sessões. Tendo sido abandonado pela mãe biológica, percebendo a mãe adotiva “cansada” de suas atitudes e com o distanciamento do pai após a separação, Antonio reviveu, nesse intervalo, a angústia de ser novamente deixado ou abandonado. Com o decorrer do processo, a transferência negativa foi gradualmente trabalhada, permitindo que a análise pudesse continuar de forma construtiva.

Crianças e adolescentes com Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) frequentemente apresentam dificuldades significativas no processo de aprendizagem. Caracterizado por comportamentos persistentes de desafio, desobediência e hostilidade frente a figuras de autoridade, o transtorno interfere diretamente na relação do sujeito com o ambiente escolar.

A recusa em cumprir regras, a tendência a contestar professores e a dificuldade em aceitar limites comprometem a possibilidade de investir de maneira estável nas atividades pedagógicas.

Esses impasses repercutem na aquisição de conhecimentos básicos, na consolidação de hábitos de estudo e na construção de vínculos positivos com a escola. Alecrim e Costa (2022, p.16) enfatizam que “Um aluno com TOD desrespeita normas, seus professores e colegas; desafia diretores e coordenadores; apresenta comportamentos hostis; culpa as outras pessoas pelos seus atos; não realiza tarefas ou trabalho em equipe; e quer que tudo seja ao seu modo”.

A postura defensiva e de oposição frequentemente leva a conflitos constantes com educadores e colegas, gerando um ambiente de tensão que dificulta a concentração e o engajamento intelectual. Não raro, tais estudantes apresentam baixo rendimento escolar, maior risco de evasão e sentimentos de fracasso, os quais reforçam o ciclo de resistência e afastamento em relação ao saber.

No contexto escolar, verifica-se que o professor desempenha um papel fundamental na observação e manejo de comportamentos disruptivos, uma vez que é no cotidiano da escola que se manifestam agressividade (xingamentos, insultos, empurrões, bullying), condutas delinquentes (danos, furtos, pequenos roubos) e oposição à autoridade (rebeldia frente às regras e normas escolares).

A presença atenta do educador não se limita à identificação de comportamentos visíveis, mas envolve a compreensão das dinâmicas subjacentes que orientam a conduta do aluno, incluindo aspectos emocionais, relacionais e psíquicos.

Ao perceber padrões recorrentes de desafio, hostilidade ou evasão de responsabilidades, o professor pode atuar como mediador entre o aluno e a instituição, promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam a regulação emocional, o desenvolvimento de habilidades sociais e o engajamento com a aprendizagem.

Além disso, a observação constante permite identificar sinais precoces de transtornos como o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) ou o Transtorno de Conduta (TC), tornando possível o encaminhamento para avaliação e acompanhamento especializado, seja no âmbito clínico ou multidisciplinar.

A atuação do professor nesse contexto assume, portanto, dupla função: por um lado, garante o cumprimento das normas e a manutenção da ordem escolar; por outro, contribui para a constituição subjetiva do aluno, oferecendo referências simbólicas, limites claros e mediação nas relações interpessoais.

Quando bem orientada, essa intervenção precoce não apenas minimiza os efeitos negativos do comportamento disruptivo sobre o desempenho acadêmico, mas também favorece o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, essenciais para a aprendizagem e para a construção de vínculos saudáveis dentro e fora da escola.

Ceron-Litvoc *et al.* (2014) destacam algumas orientações para a atuação de educadores frente a alunos com comportamentos disruptivos. Inicialmente, recomendam que a intervenção seja direcionada ao grupo, evitando a rotulação de um “aluno-problema”. Dessa forma, ao se sentir parte de um coletivo orientado para comportamentos positivos e para o respeito às normas, o aluno opositor tende a reduzir suas condutas inadequadas.

Além disso, os autores sugerem o trabalho com estratégias de solução de problemas, estimulando os alunos a analisar situações, considerar diferentes perspectivas e refletir sobre possíveis desfechos. Essa prática favorece o desenvolvimento de habilidades de compreensão afetiva e de tomada de decisão.

Outro ponto fundamental é que o professor adote atitudes capazes de minimizar conflitos e explosões emocionais. Para isso, deve observar o contexto afetivo de cada situação e exercitar a percepção tanto do grupo quanto de cada aluno individualmente, retomando os tópicos problemáticos em momentos posteriores, quando a tensão estiver mais controlada.

Por fim, os autores ressaltam a importância de o educador reconhecer precocemente os sinais de escalada nos comportamentos opositores, intervindo de forma preventiva, antes que tais manifestações atinjam níveis de conflito ou descontrole emocional difíceis de manejar.

Pode-se afirmar que a compreensão do complexo de Édipo pelo educador assume papel fundamental na abordagem de alunos que apresentam Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e Transtorno de Conduta (TC). Reconhecer como a internalização da Lei simbólica e a função do Nome-do-Pai estruturam o desejo e regulam impulsos, permitindo ao professor interpretar comportamentos desafiadores não apenas como simples indisciplina, mas como manifestações de conflitos psíquicos inconscientes.

A psicanálise, nesse contexto, oferece ferramentas teóricas e clínicas para compreender a origem dessas condutas, a dinâmica familiar que as sustenta e os mecanismos inconscientes que orientam as relações do aluno com a autoridade, os pares e a escola.

Ao aplicar esse conhecimento, o educador pode desenvolver estratégias mais empáticas e eficazes, promovendo intervenções que favoreçam a internalização de limites, a simbolização de emoções e a reorganização do comportamento, contribuindo não apenas para a disciplina, mas para o desenvolvimento de uma subjetividade mais estruturada e socialmente integrada.

#### **4.3.4 O período de latência: sublimação e aprendizagem**

Com a dissolução do complexo de Édipo inaugura-se o período de latência, que se estende até a puberdade e introduz uma verdadeira reviravolta na economia psíquica infantil. Os impulsos sexuais, outrora em plena efervescência, são progressivamente sublimados, possibilitando que a energia libidinal encontre novos destinos em atividades socialmente legitimadas — o estudo, a vida em comunidade, a produção simbólica e cultural.

Freud (1924/1996d) assinala que tal etapa só se torna possível porque o Édipo se desfaz sob o duplo impacto da impossibilidade de sua realização e da ameaça de castração. O impasse próprio da fase fálica, — a tensão entre a exaltação narcísica do falo e a orientação libidinal dirigida aos pais — encontra sua solução na prevalência do instinto de autoconservação narcísica.

Dessa renúncia decorre a substituição dos objetos parentais por identificações, movimento que culmina na formação do superego, erigido a partir da interiorização das normas, proibições e ideais encarnados na autoridade paterna.

A angústia de castração, ao mesmo tempo em que inaugura o período de latência, revela também o objeto que passa a ocupar a cena fantasmática. Freud já havia identificado, na infância, a angústia como sinal de um perigo pulsional; é nesse registro que o curso em direção ao objeto é sustado, abrindo-se o prolongado hiato da latência. Tal intervalo suspende a plena irrupção da sexualidade, adiando-a até a puberdade, onde encontrará nova ocasião para se manifestar (FREUD, 1911/1996c).

Esse hiato, contudo, não suprime a presença do objeto: apenas o desloca para o campo da fantasia, onde ele se torna protagonista e garante a articulação intrínseca entre latência e vida fantasmática. A fantasia converte-se, assim, no palco privilegiado da pulsão — espaço onde esta se representa e se reconfigura — ao mesmo tempo em que fornece o material psíquico que alimenta a capacidade sublimatória própria do período.

Paralelamente, já ao final da primeira infância, emergem as chamadas formações reativas — o asco, a vergonha, as exigências estéticas e morais — que erigem barreiras à livre expressão da sexualidade, comprimindo o curso pulsional e instaurando novas modalidades de resistência (FREUD, 1905/2016b). A latência configura-se, desse modo, como um tempo de suspensão e de deslocamento: a sexualidade infantil, recalcada e interditada, encontra na fantasia sua via de sobrevivência e, na sublimação, a possibilidade de transfiguração criativa.

Para Lacan (1959-1960/2011), mesmo diante da atenuação aparente da atividade libidinal típica dessa fase, a criança continua a operar simbolicamente sobre suas experiências afetivas, elaborando mecanismos de identificação que servirão de alicerce ao desejo futuro.

A energia pulsional, parcialmente recalcada, não se extingue, mas é redirecionada para investimentos sublimatórios, sobretudo nas atividades intelectuais, escolares, esportivas e criativas, que passam a funcionar como destinos socialmente legitimados da libido. Assim, a latência configura-se como um tempo de reorganização subjetiva, em que a lei do Outro se inscreve mais firmemente no psiquismo, preparando o terreno para o retorno da sexualidade com maior complexidade na puberdade.

Nessa perspectiva, Bernardino (2006), apoiando-se na concepção lacaniana do “tempo lógico”, propõe que a latência não seja compreendida como uma etapa meramente cronológica, mas como um tempo de estruturação ainda em aberto, no qual a decisão estrutural do sujeito permanece em curso. Segundo a autora, a infância é o tempo das inscrições e de sua confirmação: inscrições simbólicas provenientes do Outro que, ao se repetirem, consolidam-se como marcas estruturantes. A inscrição fundamental — a do Nome-do-Pai — não ocorre de forma súbita, mas através de sucessivas etapas.

Num primeiro momento, dá-se sua introdução, correspondente ao “instante de ver”. Em seguida, sobrevém seu apagamento relativo, que inaugura o “tempo para compreender”. Por fim, ocorre a interpretação dessa inscrição — o “momento de concluir” — que permitiria ao sujeito assumir ativamente a lei que o determina. No entanto, ao longo da infância, raramente alcança-se esse terceiro tempo em sua plenitude; a latência seria, assim, a vivência prolongada do tempo para compreender, no qual o sujeito já se encontra atravessado pela Lei do Pai, mas ainda explora e testa seus efeitos (BERNARDINO, 2006).

A latência pode ser compreendida como o tempo lógico do sujeito recíproco, no qual a criança passa a se reconhecer como “uma entre outras” e deixa de ocupar exclusivamente a relação dual com os pais para se inserir em espaços sociais mais amplos, como a escola, grupos de convivência e coletivos culturais.

Nesse contexto, o processo de socialização corresponde, sob a perspectiva psicanalítica, ao exercício da castração simbólica, visto que o desejo do sujeito se confronta com o desejo do Outro social e com os limites estabelecidos pela convivência com os pares.

Compreender a latência como tempo lógico, e não meramente biológico, implica afastá-la de explicações maturacionistas e situá-la na interseção entre a estrutura psíquica do sujeito e o laço social. Nesse sentido, a latência não se apresenta como um fenômeno universal, mas como efeito da inscrição do sujeito em uma cultura específica e em um contexto histórico determinado.

Bernardino (2006) observa que o surgimento da concepção moderna de infância, em conexão com o individualismo e o processo de escolarização, criou condições para que a latência se configurasse como uma experiência psíquica característica do sujeito ocidental.

Assim, longe de ser um intervalo de repouso pulsional, a latência revela-se como um período de intensa atividade simbólica e de elaboração subjetiva: tempo de suspensão, mas também de preparação; tempo de retenção, mas igualmente de reconfiguração criativa do desejo. É nessa suspensão que se organiza a possibilidade de uma vida desejante conforme a lei — nem entregue ao gozo bruto, nem totalmente capturada pelo interdito —, mas capaz de articular, na travessia da puberdade, desejo e responsabilidade.

O período de latência configura-se, assim, como um tempo de experimentação e deslocamento pulsional, no qual a energia sexual é sublimada e redirecionada para interesses socialmente legitimados — como as atividades escolares, os jogos, as brincadeiras e os vínculos de amizade. Como observa Kupfer (1989, p. 42), “[...] uma pulsão é sublimada quando deriva para um alvo não sexual, visando objetos socialmente valorizados, dentre eles, a educação”.

Por meio desses investimentos, a criança exerce novas formas de laço, aprendendo a relacionar-se com colegas, professores e demais figuras externas ao núcleo familiar, experiência que pavimenta o caminho para a constituição futura de sua identidade sexual e social.

No entanto, o equilíbrio psíquico alcançado durante a latência permanece frágil, pois depende da manutenção das barreiras simbólicas que sustentam o recalque. Situações que reativem conflitos edípicos — como rivalidades intensas, reorganizações familiares ou falhas na mediação das figuras parentais e institucionais — podem desestabilizar esse arranjo e pôr em xeque os destinos sublimatórios da pulsão.

Nesse sentido, Andrade (2017, p. 89) lembra que “[...] grande parte do trabalho na educação gira em torno da sublimação, das manifestações que escapam ao recalque e de um conceito que comumente é confundido com ele, o da repressão”. A escola, portanto, converte-se em espaço privilegiado de gestão das forças pulsionais que resistem à domesticação simbólica, exigindo do educador não apenas transmissão de saberes, mas também manejo da economia libidinal em jogo nas relações sociais.

A latência configura-se, assim, como período decisivo de sublimação da libido, consolidação do ego e organização das identificações, preparando o sujeito para os desafios psíquicos e sociais que emergirão com a puberdade. Daí a importância de um ambiente familiar relativamente estável e de instituições educativas que funcionem como instâncias de sustentação simbólica, capazes de oferecer à criança um campo seguro para a experimentação do desejo dentro dos limites da lei. Só assim a travessia desse tempo lógico pode se efetivar como verdadeira preparação para o advento da vida amorosa e desejante na adolescência.

O ser humano é capaz de renunciar a determinados impulsos desviando sua meta para fins alternativos por meio de um processo psíquico inconsciente denominado sublimação. Trata-se de uma operação pela qual o objeto original da pulsão é substituído por outro culturalmente valorizado, permitindo que a energia pulsional seja empregada em atividades socialmente aceitáveis.

Freud (1905/2016b) definiu a sublimação como o deslocamento das pulsões sexuais para novos objetivos, cuja característica principal é favorecer a criação de disposições que contribuam para a construção das produções culturais. Nesse sentido, a sublimação configura-se possivelmente como a operação mais decisiva quando se trata da denominada pulsão de saber.

Laplanche e Pontalis (2001, p. 495) reforçam essa concepção ao afirmarem que a sublimação “[...] é um processo onde atividades humanas aparentemente não relacionadas à sexualidade encontrariam seu elemento propulsor na força do impulso sexual, sendo a atividade artística e a pesquisa intelectual as mais evidentes”. Assim, a pulsão é considerada sublimada quando se orienta para um novo objetivo não sexual, dirigindo-se a objetos prestigiados pelo laço social e permitindo que a energia libidinal opere como força criadora e civilizatória.

Evans (2007, p. 182) observa que, na obra freudiana, a sublimação opera como mecanismo de canalização da libido para atividades que, à primeira vista, não possuem conotação sexual, funcionando “[...] então como uma saída socialmente aceitável para o excesso de energia sexual que, de outra forma, seria descarregada de maneiras socialmente inaceitáveis (comportamento perverso) ou em sintomas neuróticos”. A sublimação aparece, assim, como alternativa civilizatória frente ao destino traumático ou patológico da pulsão.

Nessa mesma direção, Nasio (2012) acrescenta que, por meio da sublimação, a energia sexual converte-se em força positiva e criativa, capaz de produzir não apenas obras artísticas e intelectuais, mas também formas singulares de laço e inserção subjetiva no mundo. O que outrora tendia à descarga imediata e autoerótica transforma-se, portanto, em potência simbólica, apta a erigir novos modos de existência.

Ao analisar a sublimação, Lacan (1959-1960/2011), reconhece nesse destino pulsional uma operação que evidencia a falta estrutural do objeto. Tal como Freud, Lacan situa a sublimação como uma forma particular de satisfação da pulsão, na qual não há incidência do recalque sobre a moção pulsional.

A pulsão é desviada de seu alvo e de seu objeto sexuais, permitindo que sua energia seja redirecionada para fins culturalmente valorizados. Essa forma de satisfação evidencia a plasticidade e a flexibilidade características da pulsão, que permanecem preservadas no processo de sublimação, diferentemente do que ocorre no recalque. No recalque, a adesividade libidinal ao objeto transforma este em um elemento de necessidade imaginária, conferindo-lhe um estatuto de indispensabilidade simbólica que reduz a mobilidade da pulsão.

Dessa forma, na sublimação, considerada um dos destinos possíveis para a pulsão não recalculada, a moção sublimada ainda se submete a uma interdição. Apesar de não estar mais sob o regime do proibido, do recalque, permanece sob o interdito do impossível, que se refere ao recalque originário: a impossibilidade de existência de um objeto que propiciasse satisfação plena e absoluta.

Essa interdição é da ordem de uma falta ontológica, uma falta-a-ser que se estrutura no sujeito e constitui a causa de sua falta fundamental. Assim, na sublimação, o que se põe em cena não é mais o engodo de um objeto imaginário investido narcísicamente, mas o vazio que surge da falta de objeto. Em outras palavras, a sublimação se realiza por meio do esvaziamento da imaginarização fálica do objeto, reposicionando o sujeito em relação ao vazio que antes era encoberto pelo objeto.

Lacan também ressalta, alinhando-se a Freud, que a sublimação não é absoluta e que sempre haverá exigência de uma satisfação direta concomitante ao processo de sublimar. Ele enfatiza em seu Seminário 7: “Alguma coisa não pode ser sublimada, há uma exigência libidinal. A exigência de uma certa dose, de uma certa taxa de satisfação direta, sem o que resultam danos e perturbações graves” (LACAN, 1959-1960/1988, p. 116).

Por fim, Lacan destaca que, mesmo na sublimação, o objeto permanece inseparável das elaborações imaginárias. O valor social da sublimação reside na função que essas elaborações assumem para a coletividade, ao oferecerem produtos imaginários que satisfazem a fantasia e criam sentido cultural.

Como ele observa: “a sociedade encontra uma certa felicidade nas miragens que lhe fornecem moralistas, artistas, artesãos, fabricantes de vestido ou de chapéus, os criadores de formas imaginárias” (LACAN, 1959-1960/1988, p. 126). Assim, a sublimação articula o desejo individual à produção simbólica e cultural, permitindo que a pulsão, em vez de se fixar em um objeto proibido ou recalcado, se transforme em força criadora e socialmente significativa.

Nesse sentido, a sublimação não apenas permite que a energia pulsional seja canalizada para a criação cultural e socialmente significativa, mas também encontra uma de suas expressões mais concretas na atividade intelectual da criança. O ato de aprender, por exemplo, é sustentado pela curiosidade natural que surge da falta e do desejo de saber, motivando a criança a explorar, questionar e investigar o mundo que a cerca.

Essas indagações envolvem temas centrais como origem, sexualidade e morte, que, ao mesmo tempo em que revelam sua incompletude de conhecimento, impulsionam novas reflexões e descobertas. Nesse contexto, Vega *et al.* (2023, p. 954) destacam que esse vazio cognitivo mantém as crianças engajadas em seu processo de aprendizado: “Elas buscam nos adultos responsáveis por sua educação as respostas para suas perguntas, como pais e professores, a quem olham como fonte de conhecimento”.

No campo da educação, a sublimação encontra uma aplicação concreta no ato de aprender. A curiosidade natural da criança — frequentemente direcionada a perguntas sobre si mesma, o mundo e os outros — constitui um ponto de partida para a canalização de suas energias pulsionais.

Ao transformar a investigação intelectual em objeto de investimento, o sujeito aprende a direcionar seu desejo de forma produtiva, convertendo a tensão entre necessidade e impossibilidade em motivação

para explorar, criar e compreender. A aprendizagem, nesse sentido, torna-se uma via de sublimação, na qual a pulsão não é reprimida, mas transformada em força geradora de conhecimento.

O ambiente educativo desempenha papel central nesse processo. Cada criança apresenta formas singulares de engajamento, barreiras e interesses, de modo que a mediação do professor deve ser sensível a essas particularidades. Ao estruturar atividades que permitam o deslocamento da pulsão para objetivos intelectuais, artísticos ou sociais, a escola fornece condições para que a sublimação se realize. Esse direcionamento não apenas sustenta o desenvolvimento cognitivo, como também contribui para a construção do ego e da identidade subjetiva, criando vínculos entre o indivíduo e o coletivo, entre o desejo e a lei simbólica.

Assim, a prática educativa pode ser entendida como um terreno privilegiado de sublimação, em que o movimento pulsional é transformado em aprendizado, criatividade e engajamento social. Através dessa dinâmica, o sujeito aprende a lidar com a falta estruturante, a investir sua energia em atividades produtivas e a desenvolver formas de desejo que respeitam os limites impostos pela realidade, ao mesmo tempo em que expandem seu potencial criativo e cultural. Dessa forma, educação e sublimação se articulam, oferecendo ao indivíduo instrumentos para integrar sua vida psíquica, intelectual e social de maneira coerente e significativa.

O professor não pode permanecer indiferente às formas pelas quais cada aluno se engaja no processo de aprendizagem; tanto as facilidades quanto os obstáculos enfrentados são sempre mediadas pela subjetividade e demandam atenção individualizada. Há barreiras internas e externas que podem gerar lacunas no aprendizado, de modo que cada ambiente, sociedade, instituição e rede de relações deve propor caminhos diferenciados para atender às necessidades singulares de cada sujeito.

Vega *et al.* (2023) ressaltam que a sublimação se consolida de maneira gradual, sendo frequente que o sujeito veja seus interesses se modificarem, direcionando investimentos para algumas atividades e renunciando a outras. Nesse contexto, como apontam os autores, “o trabalho escolar pode ser a canalização das energias pulsionais para movimentar e investigar atividades próprias da instituição, onde a sublimação se torna um motor para as atividades na escola” (VEGA *et al.*, 2023, p. 955).

Ao considerarmos a sublimação, torna-se evidente que a prática educativa se estrutura em torno dela, na medida em que a energia pulsional encontra novos destinos ao ser redirecionada para o campo do saber. Nesse processo, a curiosidade sexual da criança é gradualmente convertida em curiosidade intelectual, transformando o aprendizado em efeito de uma operação simbólica que articula desejo, interesse e investigação.

Frigerio (2004, p. 18) enfatiza que educar assume, nesse sentido, um papel eminentemente político, pois oferece às pulsões uma via alternativa à inibição, ao sintoma ou à angústia: “[...] porque a ação de

educar enuncia a participação de mais de um sujeito no percurso que transforma um feixe de pulsões em um sujeito da palavra”.

Rafael, 11 anos, foi encaminhado ao consultório devido a dificuldades em lidar com a inquietação em sala de aula e com impulsos de agir fisicamente sobre colegas durante momentos de conflito. Durante as sessões, observou-se que ele possuía grande energia pulsional ligada à curiosidade e ao desejo de explorar o mundo, mas que, até então, era frequentemente reprimida pelos adultos, gerando frustração e ansiedade.

Acompanhando Rafael em atividades lúdicas e escolares, o psicólogo e o psicopedagogo perceberam que, quando direcionava sua energia para projetos de pesquisa e atividades criativas, ocorria uma transformação positiva: sua impulsividade diminuía e ele demonstrava engajamento profundo, entusiasmo e prazer intelectual. Por exemplo, ao conduzir um experimento de ciências sobre o ciclo da água, Rafael direcionou toda sua energia exploratória para observar, registrar e analisar os fenômenos, elaborando hipóteses e apresentando conclusões detalhadas à turma.

Esse processo evidencia a sublimação: a energia originalmente ligada à curiosidade sexual e à impulsividade é canalizada para atividades intelectuais e socialmente valorizadas, como a pesquisa científica e a construção de conhecimento. Rafael passou a perceber que podia investir suas pulsões de maneira produtiva, encontrando prazer e reconhecimento nesse trabalho intelectual, sem a necessidade de reprimi-las ou sufocá-las.

O caso de Rafael ilustra como a sublimação atua no contexto educacional, transformando impulsos pulsionais em motivação para aprendizagem. Quando a escola e os educadores oferecem espaços que acolhem a curiosidade e permitem a investigação, a pulsão de saber se manifesta de forma positiva, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por outro lado, a falta de oportunidades para sublimar essa energia pode gerar frustração, inquietação e dificuldade de aprendizagem.

Da mesma forma, quando a pulsão de saber é reprimida ou inibida, observa-se um impacto direto sobre a inteligência e o desenvolvimento cognitivo da criança. O psíquico sofre consequências que vão além da simples falta de conhecimento, afetando a capacidade de investigar, questionar e organizar o pensamento.

Isso evidencia que a pulsão de saber não se confunde com a inteligência nem com o pensamento, embora se relacione intimamente com ambos: ela pode potencializar a aprendizagem quando acolhida e canalizada, ou reduzir suas possibilidades quando reprimida.

Nesse sentido, os casos em que a vida emocional da criança se encontra comprometida, seja por bloqueios afetivos, inibições ou falta de estímulo tornam-se claros exemplos de como a repressão da pulsão de saber pode contribuir para o fracasso escolar, reforçando a importância de ambientes educacionais que permitam a investigação, a curiosidade e a sublimação das energias pulsionais em aprendizagens significativas.

Diante do exposto, comprehende-se que a psicanálise, desde seus primórdios, reconheceu nas inibições intelectuais, nas dificuldades de aprendizagem e nos impasses da vida escolar expressões privilegiadas da neurose infantil e da psicopatologia da infância. A sexualidade e os desejos infantis, sempre atravessados por uma dimensão de curiosidade e investigação, instauram no sujeito uma força de interrogação que o conduz em direção ao saber.

Nesse sentido, a sublimação revela-se decisiva para o processo educativo, pois é ela que possibilita a transposição da energia pulsional para o campo da aprendizagem. Ao converter a curiosidade sexual em curiosidade intelectual, a sublimação não apenas favorece o desenvolvimento do conhecimento, mas também sustenta a própria condição de possibilidade de aprender, transformando o desejo em motor simbólico da formação subjetiva.

#### **4.3.5 Fase genital: a crise da puberdade e a aprendizagem**

A chegada da puberdade representa um momento crucial no desenvolvimento libidinal, dado o impacto da realidade do corpo genital. O surgimento de características sexuais secundárias, aliado a sentimentos e experiências desconhecidas, assume um caráter muitas vezes misterioso.

O púbere vivencia essas transformações como estranhas, intrusivas e intensas, percebendo que as estratégias habituais de domínio sobre o próprio corpo e sobre os desejos já não são mais eficazes. O silêncio, a negação ou os comentários ambíguos e, por vezes, inadequados dos adultos podem intensificar a angústia e a ansiedade do adolescente.

Para Freud (1905/2016b), a puberdade constitui um segundo tempo da sexualidade, sucedendo o período infantil e determinando a configuração definitiva da vida sexual. Trata-se do momento em que ocorre o amadurecimento fisiológico dos sistemas hormonais, promovendo o retorno da energia libidinal aos órgãos sexuais.

A normalidade da vida sexual depende da convergência das correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual, a saber, a ternura e a sensualidade. Conforme Freud (1905/2016b, p. 195), “A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades”.

Com o advento da puberdade, as demandas pulsionais associadas à nova sexualidade genital buscam avidamente novos objetos de investidura, orientando-se para a realização de seus fins. Observa-se uma transição do autoerotismo para a procura de um objeto sexual, de modo que “Agora ele recebe uma nova meta sexual e todos os instintos parciais cooperam para alcançá-la, enquanto as zonas erógenas se subordinam ao primado da zona genital” (FREUD, 1905/2016b, p.121).

Nesse contexto, a atração entre os sexos impulsiona o deslocamento do prazer, previamente experimentado no objeto imaginário, para um objeto externo, retomando as origens da vida sexual.

A releitura do complexo de Édipo à luz da experiência puberal genitaliza os vínculos parentais, de modo que o desejo objetal é frequentemente percebido como uma imposição violenta sobre o sujeito. O corpo, que até então se manifestava como portador passivo de necessidades e desejos, transforma-se em uma força ativa, dotada de fantasias sexuais e agressivas que buscam se projetar de maneira intensa nos objetos da realidade externa.

Essa potência puberal não decorre unicamente da energia somática; ela é também resultado do legado da história sexual infantil, que orienta e molda a forma como o sujeito vivencia a própria sexualidade e os vínculos com o mundo exterior.

Na perspectiva lacaniana, a puberdade não deve ser compreendida apenas como uma transformação biológica ou cronológica, mas como um tempo lógico do sujeito, estruturado pela incidência da angústia de castração.

Nesse período, os vínculos e desejos não são simplesmente vivenciados; eles se inscrevem em uma rede simbólica em que o sexual emerge como ponto central de tensão e desencontro: “o mau encontro central está no nível do sexual” (LACAN, 1964/1998, p. 65). Assim, a puberdade representa o momento em que o desejo, anteriormente recalcado durante a latência, confronta-se com a realidade externa e com a lei simbólica, reorganizando a pulsão e possibilitando novas formas de relação com o objeto, a fantasia e o mundo social.

O adolescente, diante da possibilidade efetiva do ato sexual, é convocado a tomar a palavra. Esse momento implica responder ao enigma do desejo do Outro, colocado em jogo pelo encontro sexual, por meio de seu fantasma e dos significantes unários que estruturam sua subjetividade. É nesse contexto que se revela a operação de separação, concebida por Lacan como a queda do sentido que emergia no campo do Outro, o enfrentamento com a falta deste e, a partir daí, a assunção da própria falta.

A puberdade, então, inaugura a oportunidade de que o sujeito inicie a tomada de palavra, libertandose — de forma genuína — da autoridade parental, conforme observou Freud em *Metamorfoses da Puberdade*. A simples contestação de valores ou a discussão com os pais não garante essa liberação; o adolescente pode permanecer alienado aos ditos do Outro que, ao encarnar a função parental, determinou seu destino.

A operação de separação, entretanto, alcança sua completude a partir da puberdade. Somente nesse momento, o sujeito pode realizar o ato que conclui essa operação, aceitando a castração do Outro em sua dimensão plena.

O processo implica não apenas assumir a própria falta, mas também estabelecer uma relação singular com o gozo e com os significantes que estruturam o desejo. Além disso, a puberdade abre espaço para uma reescrita dos significantes unários, oferecendo ao sujeito a possibilidade de um novo anudamento simbólico e de uma regulação distinta do gozo (LACAN, 1966-1967/2024).

O momento puberal, assim, constitui uma oportunidade de inovação simbólica, na qual o sujeito pode transformar a estrutura de seu desejo e reorganizar a relação com seu próprio gozo, criando novos modos de inscrição na rede social e no campo do Outro.

Em suma, a puberdade, do ponto de vista lógico-subjetivo, é simultaneamente um tempo de desafio e oportunidade: desafio porque confronta o sujeito com a impossibilidade da relação sexual e com a falta do Outro; oportunidade porque permite a tomada de palavra, a assunção de responsabilidade subjetiva e a elaboração de novos significantes, preparando-o para a singularidade de sua existência e para a constituição de modos originais de gozo e de relação com o mundo.

Nas fases anteriores, a atenção do sujeito está predominantemente voltada para suas próprias necessidades; já a puberdade assinala uma intensificação do interesse pelo bem-estar do outro. Segundo Quadros (2017, p. 52), essa fase implica “o abandono do infantil, tornando-se relativamente mais estável, tendo papéis claros e necessidades atendidas pelos outros e o ingresso no mundo adulto, para o qual geralmente o adolescente não está preparado, sendo-lhes em muitos casos hostil”.

Dessa forma, a puberdade tem como objetivo promover um equilíbrio entre distintas áreas da vida, facilitar a separação emocional dos pais e favorecer a construção de um estilo de existência autônomo e independente.

O adolescente, entretanto, pode permanecer psicologicamente fixado em etapas anteriores. Por exemplo, um menino pode continuar excessivamente ligado à mãe, tornando-se, na vida adulta, incapaz de transferir suas afeições para outra mulher de maneira adequada. Esse tipo de fixação, seja em um objeto ou em uma fase específica, ocorre, na maior parte das vezes, de forma inconsciente.

Apesar da intensidade dos interesses sexuais na infância, grande parte deles tende a ser esquecida à medida que a criança deixa a tenra infância. Entretanto, assim como existe um fluxo progressivo da libido ao longo do desenvolvimento psicossexual, também pode ocorrer um movimento inverso — a regressão.

O termo regressão designa o retorno a um objeto ou a uma fase anterior de gratificação. Ela está intimamente ligada à fixação, uma vez que, quando ocorre, geralmente se dirige a um objeto ou a uma fase previamente internalizada.

Laplanche e Pontalis (2001, p. 190) afirmam que a fixação ocorre quando “[...] a libido se liga fortemente a pessoas ou imagos, de reproduzir determinado modo de satisfação e permanecer organizada segundo a estrutura característica de uma das fases evolutivas”. Dessa forma, quando um novo objeto de prazer se revela insatisfatório ou é abandonado, o sujeito tende a retornar naturalmente àquilo que já havia sido experienciado e aceito.

Muller, citado por Quadros (2017), destaca que o período da adolescência é atravessado por uma sequência intensa de perdas significativas. Entre elas, a perda do corpo infantil, que passa por

transformações rápidas e muitas vezes imprevisíveis, fazendo com que o adolescente perceba seu próprio corpo como estranho e instável.

Há também a perda dos papéis e da identidade infantil, que antes conferiam segurança e sentido às suas ações, agora dissolvidos, obrigando-o a reconstruir novas formas de se situar no mundo. Por fim, observa-se a perda da relação imediata e tuteladora com os pais, que deixa de oferecer proteção direta, exigindo a busca de novos modos de referência afetiva e a assunção de responsabilidades próprias.

Essas perdas não se limitam às dimensões externas ou sociais; repercutem intensamente na experiência subjetiva do corpo, que se apresenta ao adolescente como estranho, instável e imprevisível, suscitando sensações de descontentamento, vulnerabilidade e inquietação. Essa vivência frequentemente se manifesta em angústia, ansiedade e fobias, revelando o corpo como palco de disputa entre o desejo de autonomia e a necessidade de referência afetiva.

Desse modo, a adolescência configura-se como um tempo de crise e reorganização, no qual o sujeito se confronta com a tensão entre continuidade e ruptura. É um período em que recursos internos e externos são mobilizados para reconstruir uma imagem coerente de si, capaz de sustentar novas relações com o mundo e com os outros, permitindo a emergência gradual de um estilo de existência mais autônomo e integrado.

Lacan (1998) enfatiza que o corpo não se reduz a uma simples entidade biológica; ele constitui, antes, um verdadeiro campo de significação, onde se inscrevem os efeitos do simbólico e do imaginário. Durante a adolescência, este corpo torna-se o palco de um “encontro com o Real”, marcado por transformações fisiológicas que desafiam as representações simbólicas e a imagem corporal previamente consolidada.

As alterações físicas próprias desse período não apenas modificam a aparência externa, mas desestabilizam a relação do sujeito consigo mesmo, confrontando-o com um corpo que, paradoxalmente, lhe é familiar e estranho ao mesmo tempo.

Esse encontro com o Real introduz uma crise na percepção corporal: o corpo deixa de ser simplesmente um objeto de desejo ou uma extensão do Eu idealizado e passa a ser um campo de gozo, no qual se manifestam forças que escapam à organização simbólica tradicional (LACAN, 1998).

Nesse contexto, o corpo adolescente frequentemente se apresenta como um, provocando estranhamento, inquietação e angústia. O sujeito, então, é compelido a reconfigurar suas representações e formas de inscrição simbólica, tentando encontrar um novo equilíbrio entre o que é vivido corporalmente e o que pode ser simbolizado.

Dessa maneira, a adolescência não é apenas uma etapa de mudanças biológicas, mas um momento crucial para a constituição subjetiva, em que o adolescente se confronta com a tensão entre desejo, corpo e

simbolização, inaugurando o caminho para a autonomia psíquica e para a construção de novas modalidades de relação com o mundo e com os outros.

Coutinho e Madureira (2021) apresentam o caso de uma adolescente de quinze anos encaminhada ao ambulatório por indicação da escola, após ser flagrada se cortando no banheiro durante o turno escolar. A direção comunicou os pais, que aceitaram a orientação de avaliação psiquiátrica no SPIA/IPUB-UFRJ. Desde então, Ingrid vem sendo acompanhada regularmente por uma psicóloga/psicanalista e por uma psiquiatra.

Ao chegar ao serviço, a mãe relata desconhecer os motivos que levam a filha a se cortar. Atribui os atos de automutilação não à história de Ingrid, mas a uma tragédia recente: o suicídio de um primo com a arma do pai, policial aposentado. Para ela, a filha “não teria motivos” para sofrer, pois possui moradia e alimentação garantidas. A adolescente já havia sido medicada, embora a mãe não recorde o fármaco.

A família vive em uma casa de dois cômodos, com dez pessoas — pais (separados, porém coabitando), quatro filhas, uma neta e animais. A mãe dorme com as filhas em um quarto; o pai permanece sozinho no outro. Ela relata ter idealizado a maternidade e dedicado-se intensamente às duas primeiras filhas, abrindo mão da própria vida.

No entanto, ao chegarem à adolescência, ouviu delas agressões verbais e desejos de morte dirigidos a si. Sentindo-se desvalorizada e magoada, afastou-se afetivamente e, com as duas filhas mais novas, decidiu não investir tanto desde o nascimento, por acreditar que fariam o mesmo. Ingrid, terceira filha, encontra uma mãe emocionalmente esgotada e descrente do laço materno.

No primeiro atendimento, Ingrid afirma que se corta porque “a vida é muito difícil” e que a dor física alivia o sofrimento interno. Define-se como uma pessoa “muito negativa” e relata ter tentado suicídio três vezes no último ano.

Na primeira, jogou-se em frente a um carro, sendo contida pelos amigos. Sentiu-se simultaneamente feliz — por perceber que se importavam com ela — e triste, por ainda estar viva. Não conseguiu se desculpar com eles e diz sentir culpa por “fazer tudo errado”, embora não consiga explicar em que erra além de “ser negativa”.

Na segunda tentativa, ingeriu grande quantidade de medicação, mas apenas dormiu por longas horas; ninguém notou. A terceira ocorreu através dos cortes, acompanhados da ideia de morrer, mas sem acreditar que conseguiria. Foi quando a escola interveio e comunicou aos pais — gesto que ela recebeu com alívio, por finalmente perceber que alguém via seu sofrimento.

Diferentemente da mãe, Ingrid sabe exatamente o nome e o horário do antidepressivo que usa — citalopram — demonstrando responsabilidade com o tratamento.

Coutinho e Madureira (2021) comentam que a adolescente relatou que havia recorrido à automutilação, inicialmente apresentada como tentativa de suicídio. Contudo, ela própria esclarece que os

cortes não tinham como finalidade a morte, mas funcionavam como estratégia para apazigar uma dor psíquica insuportável: o sentimento de que sua mãe não a reconhecia como diferente das irmãs.

Na ausência de um olhar validante, Ingrid experimentava uma sensação de inexistência e encontrava no corte corporal o único meio de fazer com que a dor física se sobreponesse à dor emocional, tornando-a mais suportável. Em muitos casos, a dor física é mobilizada como tentativa de substituição ou silenciamento da dor psíquica, revelando dificuldades de elaboração subjetiva diante de experiências traumáticas (COUTINHO e MADUREIRA, 2021).

Os cortes aconteciam, sobretudo, em momentos de extrema tensão interna, funcionando como recurso quando a palavra falhava e não havia possibilidade de endereçamento do sofrimento ao outro.

O contexto familiar, marcado por conflitos constantes e falta de escuta, impedia que seu sofrimento fosse percebido: embora vivesse com cinco pessoas, ninguém notava o tempo que passava trancada no banheiro, as marcas nos braços ou mesmo seu olhar melancólico e sua voz entristecida.

Paradoxalmente, foi no ambiente escolar que sua dor foi reconhecida pela primeira vez — ainda que ela se cortasse mais frequentemente em casa. Uma colega percebeu os ferimentos e comunicou o fato à coordenação da escola, acionando, assim, o primeiro olhar que reconheceu sua dor (COUTINHO e MADUREIRA, 2021).

Durante a adolescência, as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos tendem a se intensificar, pois este período é atravessado por profundas transformações físicas, psíquicas e sociais. No caso de Ingrid, essas mudanças não se restringem ao corpo em metamorfose ou às novas demandas pulsionais típicas da idade; elas se articulam a um contexto familiar marcado por conflitos, falta de reconhecimento e experiências de abandono afetivo, intensificando a tensão interna e dificultando a elaboração psíquica de seu sofrimento.

Para Ingrid, a sensação de não ser percebida como indivíduo distinto das irmãs e a ausência de um olhar materno reconhecedor tornam o corpo o lugar privilegiado de inscrição do sofrimento, funcionando como meio de tornar suportável o que a psique não consegue elaborar plenamente.

Além das transformações internas, o adolescente enfrenta desafios sociais e emocionais significativos, como a necessidade de reconhecimento pelos pares, a comparação constante com outros corpos e a exigência de corresponder a padrões escolares e sociais.

No caso de Ingrid, essas demandas externas se somam às tensões internas, ampliando sentimentos de inadequação, desmotivação, ansiedade e retraimento. Os cortes autoinfligidos não devem ser vistos apenas como atos de desespero, mas como tentativas de negociar a angústia, de regular a tensão entre o desejo e o Real, de tornar o insuportável minimamente manejável.

Neves (2017) apresenta o caso de Luciana, uma adolescente do Ensino Médio, cuja trajetória escolar passou a ser marcada por baixo rendimento escolar e queixas físicas sem causa orgânica identificável. Segundo relato da mãe, Luciana sempre foi uma boa aluna, contudo, no ano anterior passou a apresentar

dores em várias partes do corpo, principalmente na região abdominal, que ela atribuía à possibilidade de endometriose.

Na escola, os episódios de dor tornaram-se tão evidentes que a palidez da adolescente era um dos primeiros sinais percebidos pelos professores, que a encaminhavam à enfermaria. Luciana chegou a ser levada ao hospital e submetida a diversos exames, sem que nenhuma patologia fosse detectada.

Além disso, a ausência da mãe, por viagens a trabalho, desencadeava episódios de choro intenso e relatos de saudade profunda, acompanhados de sonhos angustiantes nos quais sua casa era assaltada e a mãe morta, refletindo elevado sofrimento emocional.

O caso de Luciana exemplifica de maneira clara como a adolescência constitui um período de intensas transformações psíquicas, corporais e emocionais, no qual o corpo e os sintomas funcionam como mediadores do sofrimento subjetivo.

A emergência de queixas físicas sem causa orgânica identificável — dores abdominais, palidez, episódios que exigem encaminhamento à enfermaria — pode ser compreendida à luz da psicanálise como somatizações de conflitos internos e de angústias não simbolizadas. O corpo, nesse contexto, torna-se o suporte privilegiado do inconsciente, expressando tensões e desejos que ainda não encontram vias seguras de elaboração simbólica.

A ausência da mãe, acompanhada de intenso sofrimento emocional, choro e sonhos angustiantes, evidencia o lugar da figura materna como ponto de referência para a segurança psíquica. Na adolescência, quando o sujeito enfrenta a reorganização da identidade e a emergência da sexualidade, qualquer fragilidade ou instabilidade nos vínculos parentais tende a se refletir em sintomas corporais e manifestações de ansiedade.

A experiência de Luciana demonstra a intrincada relação entre o corpo, a fantasia e o desejo, já que a dor física e as crises de choro funcionam como sinalizações do conflito entre a necessidade de autonomia e o apego à figura materna, que ainda é internalizada como referência de proteção.

Do ponto de vista da clínica, o caso evidencia que fracasso escolar, falta frequente à escola e queixas físicas podem ser manifestações de processos subjetivos intensos, e não apenas de fatores pedagógicos ou biológicos.

O desempenho acadêmico e a aprendizagem são atravessados pelo corpo, pela angústia e pelo vínculo afetivo; o sofrimento de Luciana, expresso em dores e ansiedade, indica que a aprendizagem e a socialização estão sendo prejudicadas por tensões emocionais profundas.

A interpretação psicanalítica permite compreender que tais sintomas são estratégias de defesa do psiquismo, mecanismos de manejo do excesso de afetos e de angústia frente às demandas da puberdade, aos conflitos edípicos tardios e às transformações corporais.

Nesse sentido, o acompanhamento clínico deve favorecer a simbolização do sofrimento, oferecendo à adolescente recursos para transformar a tensão interna em representação psíquica e expressão verbal.

A elaboração do vínculo, a escuta das angústias, a atenção ao corpo e à subjetividade permitem que sintomas somáticos sejam resignificados, abrindo espaço para que a dor seja compreendida não apenas como sinal de doença, mas como expressão legítima do desenvolvimento subjetivo, das experiências emocionais e da construção da própria identidade.

A análise do desenvolvimento psicossexual, segundo Freud, evidencia que a constituição do sujeito ocorre através de um processo contínuo de organização e reorganização das pulsões, das fantasias e das relações com os objetos de desejo.

Cada fase do desenvolvimento — oral, anal, fálica, latência e genital — contribui para a formação da identidade, da autonomia e das modalidades de relação do sujeito com o mundo e com o Outro. As experiências vivenciadas em cada etapa não apenas estruturam o aparelho psíquico, mas também influenciam a maneira como o sujeito enfrenta frustrações, desafios e conflitos internos, incluindo aqueles relacionados à aprendizagem e à socialização.

Na releitura lacaniana, esses processos freudianos são deslocados para o campo do simbólico: o sujeito se constitui a partir da inscrição de suas experiências no sistema de significantes que organizam a linguagem e as relações sociais (Lacan, 1998). O desejo, para Lacan, não se reduz à satisfação pulsional imediata; ele se forma na relação com o Outro, que regula a transmissão da lei simbólica e estrutura a posição do sujeito no mundo social.

Assim, dificuldades no aprendizado ou no desempenho escolar podem ser compreendidas não apenas como limitações cognitivas, mas como manifestações de tensões subjetivas, nas quais o sujeito negocia seu lugar entre o simbólico, o imaginário e o Real.

Essa perspectiva permite perceber que as experiências de frustração, reconhecimento ou exclusão são profundamente inscritas no corpo e na psique, influenciando a forma como o sujeito se relaciona com os objetos de desejo, internaliza normas e desenvolve suas capacidades.

Compreender a aprendizagem e o desempenho escolar à luz dessas dimensões psíquicas revela que o processo de constituição do sujeito é sempre intermediado pelo Outro, marcado pela linguagem, pelas regras sociais e pelas experiências de gozo, criando um tecido complexo entre pulsão, desejo e simbolização.

## 5 PERSPECTIVA PSICANALÍTICA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Ao refletir sobre o fenômeno do fracasso escolar, surge uma questão inaugural: quais fatores levam um(a) estudante a se deparar com obstáculos em seu percurso de aprendizagem?

A produção acadêmica dedicada a essa temática tem explorado múltiplas interpretações, muitas vezes divergentes, evidenciando a complexidade do fenômeno e a necessidade de considerar tanto determinantes individuais quanto contextos sociais, familiares e institucionais.

Alguns autores atribuem o fracasso escolar a condições estruturais adversas, como a precariedade do ambiente educacional, a carência nutricional dos estudantes, a formação insuficiente ou o baixo engajamento docente, muitas vezes complementadas pela recorrente responsabilização da suposta apatia ou desinteresse dos discentes.

Em contrapartida, alguns estudiosos salientam o papel dos transtornos específicos de aprendizagem como fatores determinantes do fracasso escolar, os quais se manifestam em dificuldades de leitura, escrita e raciocínio matemático — categorias sistematizadas pelo *DSM-5-TR*.

Há, ainda, perspectivas que ampliam essa compreensão, vinculando o fracasso escolar a condições mais abrangentes do neurodesenvolvimento, como o transtorno do espectro autista e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, cujas implicações reverberam profundamente no percurso formativo e nas possibilidades de simbolização do saber.

As estatísticas indicam que uma parcela significativa de estudantes já apresenta dificuldades de aprendizagem na infância; entretanto, observa-se um aumento expressivo desses índices na adolescência, sugerindo a intervenção de fatores subjetivos que se articulam às barreiras previamente instauradas no processo de aquisição do conhecimento escolar.

Nesse contexto, os dados apontam que o ensino médio concentra a maior incidência de impasses relacionados à inserção plena e satisfatória dos alunos no sistema educacional, evidenciando a complexidade do percurso formativo nessa etapa da vida.

O *Relatório de Tendências Sociais e Educacionais na América Latina*, elaborado no âmbito do projeto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2022), oferece uma análise detalhada das condições de crianças e adolescentes na região, estabelecendo conexões diretas com sua inserção no sistema escolar.

Com base em dados provenientes de pesquisas domiciliares, o relatório evidencia que, à medida que os estudantes envelhecem — particularmente a partir dos 13 anos —, observa-se uma queda progressiva nas taxas de matrícula, expondo-os a situações de vulnerabilidade social que se tornam mais agudas nos primeiros anos do ensino médio.

No contexto brasileiro, os indicadores acompanham a tendência observada na América Latina, com retração das matrículas a partir da adolescência, embora apresentem índices relativamente favoráveis de

conclusão do ensino médio. O relatório destaca, ainda, o processo de expansão educacional na região, marcado pelo ingresso de jovens provenientes de grupos historicamente marginalizados.

Apesar de constituir um avanço na democratização do acesso ao ensino, essa ampliação evidencia desafios institucionais significativos, exigindo a formulação de estratégias pedagógicas inovadoras e sustentáveis, capazes de promover a permanência e o êxito dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar (SITEAL, 2022).

O fracasso escolar configura-se como um dos principais desafios da educação contemporânea, na medida em que transcende as dificuldades individuais de aprendizagem, revelando também lacunas de ordem estrutural, pedagógica e social presentes nas instituições de ensino.

Nesse sentido, Patto (2002), em *A produção do fracasso escolar*, argumenta que o insucesso escolar não pode ser reduzido a supostas limitações cognitivas dos estudantes; ele deve ser compreendido como resultado de uma dinâmica social e pedagógica que, ao valorizar determinados padrões de desempenho, exerce processos de discriminação e seleção, marginalizando sujeitos que não se ajustam aos critérios previamente escolarizados.

O fracasso escolar configura-se como uma construção social, refletindo as contradições do sistema educacional e a insuficiência de práticas pedagógicas capazes de garantir a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa realidade, contudo, não se explica unicamente por limitações pedagógicas em sentido estrito, mas resulta da interação complexa de múltiplos fatores.

Entre eles, destaca-se a precariedade estrutural de muitas instituições de ensino, caracterizadas pela ausência de recursos materiais, ambientes inadequados e turmas superlotadas, elementos que comprometem a qualidade do trabalho pedagógico e a atenção às necessidades individuais dos alunos (PATTO, 2002).

Soma-se a isso a condição dos docentes, frequentemente desmotivados e, em diversos casos, emocionalmente sobrecarregados devido às exigências e pressões da profissão, o que restringe sua capacidade de estabelecer vínculos significativos com os estudantes e de exercer plenamente sua função mediadora no processo de aprendizagem.

No âmbito familiar, a vivência em lares disfuncionais, marcados por conflitos, instabilidade ou negligência, repercute de maneira significativa no desempenho escolar, fragilizando o suporte afetivo e simbólico necessário ao desenvolvimento do estudante.

De igual modo, a ausência ou insuficiência de condições básicas — como alimentação adequada, segurança, transporte e acesso a recursos culturais — acentua desigualdades e eleva o risco de exclusão escolar.

Paralelamente, não se pode negligenciar a dimensão subjetiva: questões emocionais dos alunos, tais como ansiedade, baixa autoestima, dificuldades de socialização ou dificuldades de aprendizagem, que

constituem barreiras adicionais à aquisição do conhecimento, frequentemente invisibilizadas por uma abordagem escolar puramente avaliativa e classificatória.

Diante desse panorama, o fracasso escolar revela-se como um fenômeno multideterminado, que articula fragilidades sociais e institucionais com desafios subjetivos e relacionais intrínsecos à formação dos estudantes. Assim, evidencia-se que se trata de uma problemática complexa e multifatorial, que exige tanto uma análise crítica e aprofundada quanto a implementação de estratégias preventivas e inclusivas, capazes de assegurar a permanência e o êxito dos alunos no sistema educacional.

Na perspectiva psicanalítica, o fracasso escolar não pode ser reduzido a uma mera dificuldade cognitiva ou pedagógica; ele se configura como um sintoma, inscrito na relação do sujeito com o saber e com o desejo do Outro. Sob essa ótica, o insucesso escolar expressa impasses inconscientes, condensando conflitos que atravessam a constituição subjetiva do aluno e revelando tensões entre o sujeito, suas pulsões e as expectativas familiares e sociais internalizadas.

O não aprender pode operar como uma resposta simbólica a essas pressões: o sujeito recusa ou resiste ao que é imposto pelo Outro, ou ainda utiliza a dificuldade escolar como uma forma de endereçar uma mensagem, ainda que inconsciente, aos adultos e às instituições que regulam sua vida.

O fracasso escolar evidencia a impossibilidade do sujeito em se situar plenamente no discurso instituído, mostrando que sua relação com o conhecimento está mediada pela linguagem, pelo simbólico e pelo imaginário. O corpo e o comportamento do aluno passam a ser lugares de inscrição do sofrimento, manifestando o que não pode ser dito ou simbolizado de outra forma.

Portanto, compreender o fracasso escolar a partir da psicanálise implica reconhecer que ele não se reduz a deficiências meramente cognitivas, mas se inscreve na rede complexa de relações que estruturam o sujeito — entre desejo, Lei, reconhecimento e laço social —, oferecendo uma perspectiva que articula análise clínica, educação e contextos sociais, e que permite pensar intervenções mais sensíveis às dimensões subjetivas do processo educativo.

## 5.1 O FRACASSO ESCOLAR COMO UM SINTOMA

Na psicanálise, o sintoma é compreendido como uma expressão do inconsciente que revela conflitos, desejos reprimidos e traumas não elaborados. Diferentemente de uma manifestação puramente fisiológica ou patológica, o sintoma apresenta-se como um compromisso entre a força de uma pulsão interna e a necessidade de adaptação do sujeito à realidade externa. Ele funciona como um elo entre o inconsciente e a vida consciente, oferecendo pistas sobre a estrutura psíquica do indivíduo e sobre os modos pelos quais o sujeito organiza suas tensões internas.

Freud criticava a medicina de sua época por não dar atenção adequada aos sintomas histéricos, frequentemente interpretados como mera dissimulação ou como indícios de loucura. Para os médicos da

época, as manifestações corporais das pacientes eram consideradas exageros intencionais ou dissimulações, ignorando a complexidade dos conflitos inconscientes subjacentes.

Essa negligência médica levou Freud a investigar o que se passava no psiquismo das pacientes histéricas, buscando compreender as origens e os significados de seus sintomas além da esfera puramente física. Ele passou a analisar como experiências traumáticas, desejos reprimidos e conflitos inconscientes se manifestavam no corpo, transformando-se em paralisias, dores, cegueiras e outras expressões somáticas (FREUD, 1893-1895/2016a).

Antes de 1900, influenciado pelos estudos de Charcot e Breuer, Freud compreendia a histeria como resultado de um conflito psíquico desencadeado por um evento traumático, cujas marcas permaneciam, embora não fossem acessíveis à consciência durante o estado de vigília. Em *Estudos sobre a Histeria* (1893-1895/2016a), Freud e Breuer apresentam diversos casos clínicos tratados por meio da hipnose, método que permitia às pacientes acessar a memória do evento traumático.

Ao reviver a experiência, o afeto a ela associado era transformado, liberando a excitação que gerava. Dessa forma, o sintoma passava a funcionar como um novo objeto de satisfação, possibilitando o redirecionamento da descarga afetiva e oferecendo uma via de expressão para os conteúdos inconscientes.

Entre os sintomas histéricos mais característicos, destacam-se os ataques epileptoides, os grandes movimentos e as atitudes passionais alucinatórias. Os ataques epileptoides assemelham-se a crises convulsivas, porém sem uma base orgânica identificável, refletindo a descarga súbita de tensões psíquicas.

Os grandes movimentos envolvem contorções corporais intensas e exagero da força muscular, manifestações que expressam simbolicamente conflitos internos e afetos reprimidos. Já as atitudes passionais alucinatórias consistem em comportamentos dramáticos ou emocionais extremos, frequentemente acompanhados de percepções distorcidas da realidade, que funcionam como uma forma de externalizar o sofrimento psíquico.

Esses sintomas, embora diversos em sua forma, revelam a função central do corpo como veículo de expressão do inconsciente na histeria, permitindo que conteúdos psíquicos reprimidos encontrem uma forma de manifestação.

Entre 1900 e 1920, a concepção de sintoma ganha uma nova configuração a partir da obra *A Interpretação dos Sonhos*. Nela, Freud (1900/2019, p. 155) enfatiza que “O sonho é a realização de um desejo”. A partir dessa perspectiva, o sintoma passa a ser compreendido como uma mensagem codificada do inconsciente, cujo sentido precisa ser interpretado e elaborado no decorrer do processo analítico.

Nas *Conferências Introdutórias à Psicanálise*, Freud (1916-1917/2914), descreve o sintoma como o resultado de um processo pelo qual a libido encontra uma saída indireta para a satisfação de seus impulsos, por meio do inconsciente e de fixações antigas.

Esse caminho permite que a energia psíquica busque realização, ainda que de forma limitada e apenas parcialmente reconhecível pelo sujeito. Para romper o recalcamento, a libido se apoia em experiências precoces da vida sexual, marcadas por dependência e desamparo, que fornecem o substrato necessário para sua expressão.

Freud aponta que o sintoma, nesse processo, atua como uma repetição deformada de formas infantis de satisfação; ele surge a partir da censura imposta pelo conflito psíquico e é frequentemente transformado em sofrimento, incorporando elementos relacionados à causa precipitante da doença.

Assim, o sintoma não é apenas um substituto da satisfação instintual recalculada, mas também uma forma pela qual o sujeito reconstrói experiências passadas, organizando-as simbolicamente de maneira a lidar com os efeitos traumáticos e com a exigência da repressão.

Dessa forma, o sintoma é inicialmente concebido como expressão do recalculado, tendo o trauma como base real — na concepção freudiana, associado à castração. Contudo, a experiência clínica leva Freud a constatar que o trauma é frequentemente suposto ou inferido, o que conduz à formulação da teoria da fantasia, na qual o trauma integra a realidade psíquica do sujeito e se torna fundamento da fantasia.

O sintoma passa a ser compreendido como a realização de uma fantasia de conteúdo sexual, representando, total ou parcialmente, a atividade sexual do sujeito originada das fontes das pulsões parciais, normais ou perversas, transformada pela censura e recalcamento em forma de sofrimento psíquico que exige interpretação no processo analítico (DIAS, 2006).

Essa concepção é aprofundada em *Inibições, Sintoma e Angústia* (1926/2014), na qual Freud articula a relação entre sintoma e angústia, concebida como um afeto experimentado pelo *ego* diante de um perigo específico, sempre vinculado ao temor de separação ou à perda do objeto.

Para ele, “O sintoma é indício e substituto de uma satisfação instintual que não aconteceu, é consequência do processo de repressão” (FREUD, 1926/2014, p. 19), demonstrando que o sintoma não apenas revela o conflito reprimido, mas também funciona como expressão da energia psíquica que não pôde ser diretamente realizada.

O *ego*, parte organizada do *id*, evidencia sua força através do ato de recalcamento. Entretanto, a impotência do *ego* se manifesta nesse mesmo ato, pois, como consequência do processo de recalcamento, surge o sintoma, pelo qual a libido insatisfeita encontra uma forma substituta de satisfação. Além disso, o *ego*, devido à sua necessidade de unificação e síntese, impede que os sintomas permaneçam isolados, buscando agregá-los e incorporá-los em sua organização.

Esse esforço de adaptação ao sintoma permite que o sujeito tire proveito da situação, configurando o que Freud denomina ganho secundário da neurose. Segundo Freud (1926/1980, p. 122), “esta recuperação vem em ajuda do *ego* no seu esforço para incorporar o sintoma, e aumenta a fixação deste último” garantindo a persistência do sintoma.

A angústia, por sua vez, manifesta-se como “um medo realístico, o medo de um perigo que era realmente iminente ou que era julgado real” (FREUD, 1926/1980, p. 131). Ela surge como reação ao perigo percebido, e o sintoma se constitui como um mecanismo criado para impedir o surgimento desse estado de angústia.

Dessa maneira, a formação do sintoma atua como uma resposta defensiva, colocando fim à situação de perigo e oferecendo ao sujeito um meio de lidar com a tensão psíquica de forma simbólica e substitutiva.

Na perspectiva do sintoma, a definição freudiana da angústia revela sua função protetiva na vida psíquica. Ela funciona como um sinal de perigo interno ou externo, percebido como real pelo sujeito, e o sintoma surge como uma estratégia para neutralizar esse estado de tensão.

Nesse sentido, o sintoma não é apenas uma manifestação de sofrimento, mas também uma forma de reorganizar a energia psíquica, proporcionando ao sujeito uma satisfação substituta ou uma via de descarga para impulsos que não podem ser diretamente realizados (DIAS, 2006).

Ao criar um objeto, comportamento ou manifestação simbólica, o sintoma permite que o ego lide com a angústia, transformando o perigo percebido em algo manejável, ao mesmo tempo em que expressa, de maneira cifrada, os desejos e conflitos reprimidos que deram origem à tensão.

Assim, o sintoma funciona como mediador entre a angústia e a vida psíquica do sujeito, oferecendo uma resposta estruturada à experiência de medo realístico e garantindo que os impulsos recalcados encontrem uma forma de expressão segura e simbólica, mesmo que distorcida ou paradoxal.

Para Marcos e Oliveira Júnior (2013), o sintoma configura o principal campo de atuação da psicanálise. Desde a década de 1950, Lacan orienta que o núcleo da experiência analítica é precisamente o sintoma, que não deve ser eliminado ou ignorado, mas recebido e sustentado pelo analista.

Nesse sentido, o trabalho do analista consiste em acolher o estatuto do sintoma, reconhecendo-o como o ponto central do tratamento e como mediador da relação entre o sujeito e seu desejo inconsciente.

Em Lacan, o sintoma é inicialmente enfatizado em sua dimensão simbólica, entendida como significante, um nó de significações suscetível de ser desfeito pela interpretação. No entanto, a experiência clínica desde Freud evidencia que os sintomas muitas vezes persistem mesmo após sua decodificação, apontando para limites na eficácia da interpretação. A partir dessa constatação, Lacan propõe que o sintoma não é governado exclusivamente pela rede simbólica, pois algo permanece após o desvendamento do encadeamento significante (DIAS, 2006).

Esse resto é o que Lacan denomina gozo, compreendendo o sintoma não apenas como uma mensagem codificada, mas também como uma forma do sujeito organizar seu gozo. Para Marcos e Oliveira Júnior (2013, p. 22), Lacan reconhece “que esse sintoma responde como modo de gozo que ele circunscreve. Essa opacidade, nomeada por Lacan como gozo, revela a satisfação inconsciente no sintoma, sobre a qual não é possível extrair uma decifração”. Por isso, mesmo depois de decodificado, o sujeito não

renuncia ao sintoma. Freud já demonstrava que o neurótico, ainda que busque a cura, não a deseja plenamente, aferrando-se ao gozo de seu sintoma.

A concepção freudiana de que os sintomas possuem um sentido decifrável é retomada por Lacan à luz da linguística estrutural. O sintoma mantém uma latência significante que sustenta seu sentido e sua significação, sendo, assim, definido como “o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito” (LACAN, 1953/1998, p. 282).

Trata-se de um sem-sentido ou uma opacidade no discurso do sujeito, representando a irrupção de uma verdade subjetiva. “O sintoma se resolve por inteiro numa análise lingüística, por ser ele mesmo estruturado como uma linguagem, por ser a linguagem cuja fala deve ser libertada” (LACAN, 1953/1998, p. 270).

Marcos e Oliveira Júnior (2013, p. 22) comentam que “Lacan tomou o sintoma definido como uma mensagem a ser decifrada por ser ele mesmo estruturado como uma linguagem, já que o sintoma está sempre fundado na existência do significante”. Como linguagem porque participa das leis da linguagem e se dirige ao Outro, que fornece ao sujeito a significação de seu sintoma, ou seja, “sua própria mensagem de forma invertida” (LACAN, 1953/1998, p. 299).

Pela psicanálise, o sintoma revela não a verdade da doença, mas a verdade do sujeito do inconsciente, permitindo apreender o desejo inconsciente indestrutível. Lacan (1959-1960/1991, p. 139) esclarece ainda que: “O retorno, por via de substituição significante, do que se encontra na ponta da pulsão como seu alvo [a satisfação]. [...] Trata-se justamente de alvo e não, propriamente falando, do objeto, embora [...] este entre rapidamente em consideração”.

A satisfação presente no sintoma é sempre uma “satisfação às avessas” (LACAN, 1957-1958/1999). No seminário 10: *A Angústia*, Lacan (1962-1963/2005, p.134) conclui:

O sintoma não está, como o *acting-out*, pedindo a interpretação [...] o que descobrimos no sintoma, em sua essência, não é um apelo ao Outro, não é o que mostra o Outro; o sintoma em sua natureza é gozo [...] gozo encoberto sem dúvida [...] O sintoma não precisa de vocês como o *acting-out*, ele se basta. É da ordem do que lhes ensinei a distinguir do desejo, como sendo o gozo, quer dizer, algo que vai em direção à Coisa, tendo passado a barreira do Bem, quer dizer, do princípio do prazer, e é por isto que este gozo pode se traduzir por um *Unlust*, desprazer.

Lacan, propõe uma distinção fundamental entre o sintoma e o *acting-out*. Enquanto o *acting-out* é um ato que busca comunicação direta com o Outro — muitas vezes pedindo interpretação ou resposta — o sintoma não é um pedido, não exige que o Outro o decifre ou intervenha. Ele existe por si mesmo, com uma função própria no sujeito, funcionando como uma organização interna de suas pulsões e conflitos.

Em sua essência, o sintoma é uma forma de gozo, ou seja, uma satisfação paradoxal que atravessa o princípio do prazer. Esse gozo não se confunde com prazer simples: ele pode causar sofrimento ou

desprazer (*Unlust*), mas contém ao mesmo tempo uma realização da pulsão que o sujeito não consegue eliminar sem comprometer sua estrutura psíquica.

Lacan chama esse gozo de “encoberto”, porque está presente mesmo quando o sintoma se manifesta como sofrimento, é uma satisfação que o sujeito sente de forma ambivalente, muitas vezes inconsciente. Ele também diferencia gozo de desejo: enquanto o desejo busca aquilo que falta ao sujeito, algo sempre ausente, o gozo é ligado à pulsão e ao excesso, aquilo que persiste mesmo quando causa dor.

Por isso, o sintoma não pede interpretação, ele se basta. Ele organiza a relação do sujeito com sua própria energia psíquica, permitindo que a tensão, o conflito e a angústia sejam administrados de forma simbólica. É, portanto, uma forma de o sujeito lidar com seus impulsos mais íntimos e profundos, oferecendo ao mesmo tempo uma pista sobre sua subjetividade e seu inconsciente.

Em termos simples, o sintoma pode ser entendido como uma “mensagem cifrada” do inconsciente: ele não depende de que alguém a decifre para existir, mas carrega informações sobre o que o sujeito deseja, teme e goza, revelando sua estrutura interna e sua forma de lidar com o prazer, a dor e a vida psíquica. Lacan amplia essa perspectiva ao deslocar o enfoque do sintoma do simples conflito ou trauma reprimido para sua dimensão linguística e relacional, vinculando-o ao desejo e ao gozo.

Assim, o sintoma deixa de ser apenas um indicativo de sofrimento: ele se torna um ponto de inscrição do inconsciente, que organiza a relação do sujeito consigo mesmo e com o Outro, funcionando simultaneamente como mensagem e como expressão de gozo. Dessa maneira, o sintoma não apenas revela a verdade subjetiva do sujeito, mas também estrutura sua experiência pulsional, oferecendo uma via simbólica para lidar com suas tensões internas.

Fernandez (1991, p. 85) comenta que “O sintoma alude e ilude o conflito. Ilude-o para não constatar com a angústia, mas, ao mesmo tempo, está mostrando uma marca, assinalando, quer dizer, aludindo ao conflito. O sintoma é o retorno do reprimido.” Essa observação evidencia a dupla função do sintoma: ao iludir o conflito, ele protege o sujeito da confrontação direta com a angústia, mantendo o conteúdo reprimido fora do acesso consciente. Ao mesmo tempo, ao aludir ao conflito, o sintoma deixa rastros de sua presença, funcionando como forma de retorno do reprimido.

Dessa maneira, revela-se a tensão constante entre o consciente e o inconsciente, em que o psiquismo tenta, ao mesmo tempo, ocultar e manifestar — ainda que de modo disfarçado — aquilo que foi recalado.

No contexto educacional, o comportamento do aluno pode ser compreendido como manifestação de seu sintoma, revelando-se por meio de sinais que muitas vezes são pouco claros ou difíceis de comunicar diretamente. Nesse sentido, o sintoma funciona como uma máscara ou disfarce, permitindo que conflitos internos e tensões psíquicas se expressem de forma indireta, sem que o sujeito os articule conscientemente.

Por isso, é fundamental não confundir inibição com sintoma. Freud (1926/2014, p. 19) esclarece que “A inibição tem uma relação especial com a função e não significa necessariamente algo patológico,

pode também chamar de inibição a restrição normal de uma função. Já o sintoma indica a existência de um processo patológico”, destacando que o sintoma está sempre associado a um recalcamento e à necessidade de expressão de desejos ou impulsos reprimidos.

Lacan amplia essa compreensão ao enfatizar que o sintoma não se limita a ser apenas um indicativo de conflito ou sofrimento; ele é também estruturado como linguagem e organizado em torno do gozo do sujeito. No contexto escolar, o sintoma pode ser visto como a maneira que o aluno encontra para expressar, simbolicamente, suas tensões, frustrações ou desejos, mesmo quando estes não são verbalizados ou reconhecidos.

Ele funciona como um elo entre o sujeito e sua própria experiência pulsional, permitindo que a energia psíquica seja canalizada de forma substitutiva, estruturando relações com o Outro, que, nesse caso, pode incluir professores, colegas e o ambiente escolar.

Assim, compreender o sintoma em sala de aula exige olhar para além do comportamento visível, percebendo-o como mensagem codificada e forma de organização psíquica, reveladora da subjetividade do aluno e de sua maneira singular de lidar com demandas, angústias e limitações.

Neves (2017), ao discutir o sintoma, apresenta um caso de fracasso escolar entendido como manifestação de sofrimento psíquico. Lucas, de quinze anos, repetia pela terceira vez a mesma série do Ensino Fundamental, após ter vivido, aos treze anos, o falecimento abrupto de sua mãe, causado por um ferimento aparentemente pequeno, mas fatal.

Segundo o relato do adolescente, um vírus teria se alojado no corpo da mãe por meio do pequeno ferimento. A família decidiu sepultá-la em outra cidade, e Lucas recordava com riqueza de detalhes tanto o dia quanto os preparativos. Narrava os acontecimentos de forma cronológica e organizada, incluindo os períodos de reprovação escolar e a morte da mãe.

Durante a narrativa, quase chorava, mas conseguia se controlar e prosseguir. Mencionou também que viajou para a cidade do sepultamento, permanecendo, porém, na casa de familiares, sem ver a mãe e sem participar do funeral.

O caso de Lucas ilustra de maneira contundente a forma como o sintoma se manifesta como expressão do sofrimento psíquico em contextos de perda e trauma não elaborados. A morte abrupta da mãe, ocorrida quando ele tinha apenas treze anos, somada à impossibilidade de ver o corpo e participar do funeral, constitui uma experiência de luto fragmentada, marcada por lacunas simbólicas e afetivas.

Na perspectiva psicanalítica, essa “fala cassada” — o impedimento de dar testemunho completo da morte — pode ser compreendida como um trauma simbólico, que o sujeito não consegue integrar conscientemente, mas que se manifesta indiretamente por meio de comportamentos, atitudes e falhas escolares.

O fracasso escolar repetido de Lucas, portanto, não se reduz a dificuldades cognitivas ou pedagógicas; ele se configura como ato sintomático, expressão indireta de conflitos internos e de uma angústia profunda.

A repetição das reprovações funciona como uma forma de manter viva a experiência de “não saber” e a sensação de impotência frente à perda, transformando o espaço escolar em uma arena psíquica na qual o adolescente pode expressar, de maneira simbólica, sua dor e seu conflito.

Sob a lente da psicanálise, o sintoma de Lucas pode ser compreendido como mensagem codificada e manifestação do gozo. Mesmo que sua repetição escolar seja fonte de sofrimento consciente, ela contém uma satisfação paradoxal: ao expressar indiretamente seu luto e sua angústia, Lucas mantém uma conexão com sua experiência psíquica profunda e com o desejo inconsciente relacionado à perda da mãe.

O sintoma não busca necessariamente comunicação com o Outro — no caso, professores ou familiares —, mas organiza sua relação com o trauma e com a própria pulsão, funcionando como uma forma de estruturação simbólica do sofrimento.

Além disso, a narrativa de Lucas demonstra a tentativa de manter controle sobre a angústia, organizando os acontecimentos de maneira cronológica e detalhada, ainda que a emoção fique parcialmente contida.

Esse comportamento evidencia a ação simultânea do consciente e do inconsciente: enquanto o ego busca controlar e estruturar a memória traumática, o sintoma permite que a tensão psíquica seja liberada de forma simbólica, oferecendo um ponto de equilíbrio entre repressão e expressão afetiva.

Em suma, o caso evidencia que o fracasso escolar, longe de ser um fenômeno isolado ou puramente pedagógico, é uma manifestação do sintoma psíquico, articulando repressão, angústia e gozo. Ele revela a singularidade da experiência subjetiva de Lucas, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de compreensão da dimensão emocional e inconsciente que permeia suas dificuldades escolares.

O sintoma, nesse contexto, torna-se uma chave de leitura para a subjetividade do adolescente, permitindo à análise psicanalítica captar a complexidade de sua relação com a perda, a angústia e a pulsão de vida.

A inibição na aprendizagem pode ser compreendida como uma repressão bem-sucedida do conteúdo inconsciente, em que o sujeito abdica de certas funções ou realizações para evitar conflito interno. Para que se instale uma inibição cognitiva, é necessário um aparato psíquico mais desenvolvido; por isso, em crianças, é mais comum observar dificuldades de aprendizagem do que inibições cognitivas plenamente estruturadas.

Freud (1926/2014, p. 18) esclarece que “o Ego renuncia a funções que lhe cabem para não ter que efetuar nova repressão, evitando um conflito com o Id. Outras inibições se acham claramente a serviço da autopunição, assim, o Ego fica limitado não podendo fazer certas coisas”. Em outras palavras, o ego impõe

a si mesmo restrições, moldando o comportamento e o desempenho do sujeito para evitar conflitos com o superego.

Na perspectiva lacaniana, essa dinâmica pode ser compreendida em termos de relação com o desejo e o gozo. A inibição não se limita à negação de uma função, mas também organiza a forma como o sujeito lida com a energia pulsional e com os imperativos do Outro.

Diferente do sintoma, que codifica o desejo inconsciente e contém uma dimensão de gozo, a inibição atua como um bloqueio preventivo, limitando a ação do sujeito antes que o conflito com o Id ou o desejo inconsciente se manifeste plenamente.

Assim, na aprendizagem, a inibição reflete a estruturação psíquica do sujeito frente à impossibilidade de conciliar seus impulsos, suas exigências internas e a pressão normativa do Outro, funcionando como um mecanismo de controle interno e autoproteção.

O sintoma não se limita a um processo do ego, mas funciona como um substituto de uma satisfação pulsional não realizada, resultado do processo de recalque. Ele permite que a energia psíquica reprimida encontre uma expressão indireta, oferecendo ao sujeito uma forma de satisfação paradoxal, mesmo que associada ao sofrimento.

Diferentemente da inibição, que bloqueia ou nega o ato de pensar, o sintoma altera o pensamento, codificando desejos, medos e impulsos de maneira simbólica ou comportamental. Ele pode se manifestar, por exemplo, na omissão ou na troca de letras, enquanto a inibição impede que o pensamento se desenvolva globalmente.

O sintoma, assim, organiza a relação do sujeito com seus desejos e sua própria experiência pulsional, funcionando como um ponto de inscrição da vida inconsciente na consciência e na ação. Ele não apenas indica um conflito reprimido, mas também oferece uma forma de gozo, permitindo que a tensão psíquica seja aliviada e a pulsão encontre um objeto de expressão, mesmo que de forma distorcida.

Em outras palavras, o sintoma combina sofrimento e satisfação, revelando a complexa dinâmica entre o desejo reprimido, a angústia e as formas de regulação interna que o sujeito desenvolve para lidar com suas necessidades psíquicas.

Dessa forma, o fracasso escolar não deve ser visto apenas como resultado de falhas individuais ou de exigências externas da sociedade, mas como a expressão de um mal-estar subjetivo inserido em um contexto histórico e cultural específico.

Assim, o fracasso escolar deixa de ser apenas um indicador de incompetência ou desatenção do aluno, passando a ser compreendido como um sintoma, um ponto de manifestação do conflito entre o sujeito e as exigências simbólicas e sociais de sua época. Ele reflete a singularidade da experiência de cada estudante, mostrando que o mal-estar é tanto pessoal quanto estruturado historicamente, sendo, portanto, inseparável do contexto cultural e das pressões que atravessam a vida escolar.

Como exemplo de sintoma, apresentamos o caso clínico de um adolescente de dezesseis anos que buscou atendimento psicanalítico devido à pressão exercida pelo pai para que ingressasse no curso de medicina. O adolescente relatava dedicação intensa aos estudos, abstendo-se de frequentar shoppings ou praias, mantendo relações afetivas restritas e seguindo uma rotina de estudo rigorosamente organizada e metódica.

Durante as sessões, apresentava ruminações mentais e pensamentos intrusivos relacionados ao medo de não ser aprovado no ENEM, o que provocaria a desaprovação do pai, militar que, em sua adolescência, sonhara cursar medicina, mas ingressou na carreira militar para sustentar a família.

No decorrer do processo analítico, ao ser questionado sobre sua escolha de curso, inicialmente afirmou que medicina era seu sonho; entretanto, gradualmente revelou que seu verdadeiro desejo era cursar engenharia, sendo pressionado pelo pai a seguir medicina.

Durante a preparação para os simulados do ENEM, mesmo com dedicação intensa, o adolescente experimentava pensamentos repetitivos e intrusivos, como: “você precisa agradar seu pai, contudo você não vai conseguir”. Esses pensamentos provocavam esquecimento do conteúdo estudado, gerando lapsos de memória durante as provas.

Dessa forma, os pensamentos repetitivos, intrusivos e os “brancos” na hora da avaliação configuraram-se como manifestações sintomáticas, expressando o conflito entre o desejo do sujeito, as exigências externas e a pressão paterna, funcionando como uma via de expressão da tensão psíquica que não podia ser realizada diretamente.

Outro caso clínico ilustra a dinâmica do sintoma no âmbito da aprendizagem. Refere-se a uma mulher de vinte e cinco anos, estudante universitária, que procurou análise devido às intensas dificuldades que experimentava ao realizar apresentações acadêmicas.

Diante da exigência de expor trabalhos, surgiam somatizações acompanhadas de angústia. Quando possível, delegava a apresentação oral aos colegas, restringindo-se à parte escrita; quando não havia alternativa, experimentava sofrimento intenso, chegando a cogitar o abandono do curso. Apesar da dedicação excessiva aos estudos, relatava “dar branco” no momento da exposição, bloqueio que a princípio não compreendia.

No processo analítico, emergiu uma lembrança infantil: em uma roda de leitura, cada aluno deveria ler um parágrafo, mas ela não conseguiu acompanhar o desempenho dos colegas, cometendo erros e demonstrando dificuldade. A professora, em resposta, afirmou: “tá bom, tá bom, vai fulana – outra aluna –, pois ela não consegue ler mesmo – paciente –”. Essa cena, aparentemente banal, cristalizou-se como marca subjetiva, estruturando a relação da paciente com o saber e com a cena pública de exposição.

À luz da psicanálise, pode-se compreender que o esquecimento durante as apresentações não constitui uma mera incapacidade cognitiva, mas a atualização de um trauma previamente recalcado, que se

manifesta sob a forma de sintoma. Nesse sentido, o sintoma funciona como substituto de uma satisfação pulsional não realizada, ao mesmo tempo em que atua como uma mensagem enigmática dirigida ao Outro, revelando aspectos do desejo e do gozo do sujeito.

Nesse caso, o “branco” diante do público traduz não apenas o medo de falhar, mas a repetição inconsciente da cena de humilhação vivida na infância, onde a palavra foi cassada pelo olhar e pela intervenção desqualificadora da professora. Assim, o sintoma opera como resposta subjetiva frente ao impossível de simbolizar, mantendo viva a experiência de angústia ligada ao saber e ao reconhecimento social.

Fernandez comprehende que o sintoma funciona como um disfarce, um código através do qual o sujeito escolhe se expressar, nunca de forma aleatória. Assim, “[...] se o sintoma consiste em não aprender, se o lugar escolhido é a aprendizagem e o atrapalho a inteligência, está indicando algo relativo ao saber ou ocultar, ao conhecer, ao mostrar ou não mostrar, ao apropriar-se” (FERNANDEZ, 1990, p. 85), revelando a íntima relação entre o sintoma e a posição do sujeito diante do saber e do desejo.

No campo psicanalítico, o sintoma pode ser compreendido como uma expressão encoberta de conflitos internos, que retorna de maneira indireta, funcionando como substituto de impulsos ou desejos não realizados ou como insistência de experiências que desafiam a regulação consciente.

Quando observado no contexto escolar, o sintoma deixa de ser meramente um obstáculo pedagógico e passa a revelar aspectos da subjetividade do aluno, sinalizando suas relações com o saber, com as normas sociais e com as expectativas do Outro.

O fracasso escolar, portanto, deve ser considerado não apenas como uma dificuldade cognitiva ou defasagem acadêmica, mas como uma formação psíquica singular, na qual se inscrevem modos específicos de lidar com a ansiedade, a frustração e as exigências impostas pelo ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o não aprender, a evasão ou a resistência a determinadas tarefas escolares podem ser lidos como sintomas, refletindo tentativas de representar e gerenciar experiências emocionais intensas que ainda não encontram expressão verbal ou simbólica plena.

Além disso, o contexto institucional e familiar atravessa essas manifestações, de modo que o desempenho escolar é afetado não apenas por fatores individuais, mas também pelas condições de suporte, reconhecimento e vinculação disponíveis ao aluno. O espaço da escola, assim, torna-se um campo de inscrição do inconsciente, onde tensões internas se projetam, sendo possível perceber, por meio de sintomas, como cada sujeito negocia a presença do desejo, da lei e do gozo em sua trajetória de aprendizagem.

## 5.2 O FRACASSO ESCOLAR COMO UM SINTOMA DA ALIENAÇÃO PARENTAL

É importante destacar que a clínica psicanalítica com crianças difere da voltada para adultos, uma vez que apresenta demandas específicas e modalidades de intervenção próprias; entretanto, ambas se encontram em um ponto central: os complexos familiares na formação do indivíduo. Patto (1991, p. 260) observa que o fracasso escolar “[...] tem relação direta com os conflitos familiares existentes, pois eles são perturbadores da ordem afetiva”.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser tomadas como fenômenos estanques ou meramente localizados no âmbito cognitivo, mas como manifestações de um mal-estar mais profundo que atravessa a criança em seu modo singular de se inscrever no laço familiar. Desse modo, o fracasso escolar deixa de ser compreendido apenas como um impasse pedagógico para revelar-se como sintoma de uma desordem afetiva mais ampla, cuja lógica ultrapassa os limites da sala de aula e remete às tramas inconscientes que estruturam o sujeito em sua relação com o outro.

Quando o ambiente familiar se organiza em torno do respeito e do afeto, a criança encontra espaço para que o desejo de aprender se manifeste de forma autêntica, livre dos impasses que os conflitos domésticos impõem. É nesse horizonte que Lasneaux (2021, p. 103) destaca: “Um olhar amoroso para todos da família, mas com foco na criança tem-se mostrado libertador para a eclosão do sujeito e o desaparecimento do fracasso escolar”, revelando que a escuta atenta e o cuidado afetivo são caminhos de abertura para o florescimento da subjetividade e para a superação dos entraves escolares.

A família exerce um papel fundamental na transmissão cultural, constituindo-se como espaço de primeira educação e de regulação das pulsões, atravessada por um legado histórico que se ancora na complexa trama do Édipo. Como observa Freud (1921/2011, p. 61), “O menino percebe que o pai é um obstáculo entre ele e a mãe; sua identificação com o pai adquire então uma tonalidade hostil, e torna-se idêntica ao desejo de substituir o pai também junto à mãe”.

Lacan complementa essa perspectiva ao situar o Édipo no registro simbólico: é através da função paterna, inscrita na linguagem e na lei, que se delimita o desejo, se institui a interdição e se permite à criança ocupar sua posição singular no mundo. Assim, toda a rede de relações familiares se revela não apenas como cenário de conflitos e rivalidades, mas como tecido essencial para a constituição do sujeito e para a articulação de seu desejo.

Chechinato (2007, p. 118) ressalta que, mesmo antes do nascimento da criança e de seu contato com os pais, a base da trama edípica já se encontra delineada: “Conforme os pais tecem seus projetos, incluindo, sobretudo, o dos filhos, estes estão com a sorte lançada”. À medida que o complexo de Édipo se desenvolve e a ameaça de castração se impõe pela lei simbolizada na figura paterna, o menino, na tentativa de preservar o pênis-falo, afasta-se da mãe – objeto de amor – e volta-se para o pai, identificando-se com ele e tomando-o como modelo a ser seguido.

Patto (1991, p. 262) destaca que as experiências traumáticas vividas nos primeiros anos de vida no ambiente familiar “[...] resultariam em um retardamento ou deficiência na aquisição de habilidades perceptivas, perceptivo-motoras, verbais, cognitivas e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com o desenvolvimento intelectual e com o sucesso escolar”.

Além disso, conflitos familiares recorrentes, como disputas conjugais, rivalidades entre irmãos ou dificuldades na relação com os pais, podem intensificar essas repercuções, criando um ambiente de insegurança emocional que interfere na capacidade da criança de concentrar-se, aprender e desenvolver relações sociais saudáveis. Tais tensões podem gerar padrões de ansiedade, medo de frustração e resistência à autoridade, dificultando a adaptação da criança às demandas escolares e sociais.

Dentre os inúmeros conflitos que atravessam a vida familiar contemporânea, a alienação parental emerge como um dos mais delicados, não apenas por sua crescente incidência, mas pelo impacto silencioso e duradouro que produz na subjetividade infantil. A noção foi inicialmente formulada por Richard Gardner, psiquiatra forense norte-americano, a partir da observação de crianças envolvidas em disputas litigiosas de guarda.

Gardner (1991) observou que, na década de 1970, as decisões proferidas pelos tribunais norte-americanos em litígios de guarda infantil inclinavam-se majoritariamente em favor das mães, consideradas social e juridicamente mais aptas ao exercício do cuidado. Nesse contexto, para que um pai obtivesse a guarda unilateral, exigia-se a comprovação de falhas maternas de extrema gravidade, o que tornava essa possibilidade excepcional.

A partir de sua prática clínica e atuação forense, Gardner identificou um padrão comportamental recorrente: um dos genitores, frequentemente movido por ressentimento ou desejo de controle, passava a intervir de modo sistemático na relação do filho com o outro progenitor, distorcendo percepções, cultivando desconfianças e, por fim, instaurando uma ruptura afetiva e simbólica que comprometia profundamente a constituição psíquica da criança.

Nesse contexto judicial, as crianças constituíam o grupo mais vulnerável, visto que seu direito à convivência equilibrada com ambos os pais frequentemente era comprometido. Inicialmente, Gardner interpretou tais condutas como simples indução ou manipulação, mas posteriormente reconheceu a complexidade dessa dinâmica, constatando que os efeitos sobre o vínculo afetivo e a subjetividade infantil eram mais profundos e duradouros do que se imaginava.

Dessa forma, percebeu que longe de se reduzir a um mero desentendimento entre adultos, a alienação parental configura-se como uma forma de violência emocional que opera de maneira insidiosa, corroendo os vínculos de confiança e comprometendo, por vezes de maneira irreversível, a capacidade da criança de reconhecer a alteridade e estabelecer relações saudáveis no futuro.

Gardner (2002) utilizou o termo Alienação Parental para designar o conjunto de práticas e comportamentos do genitor alienador que buscam manipular a criança, afastando-a emocionalmente do outro genitor. Essas ações podem incluir desqualificação, críticas constantes, manipulação emocional ou restrição do contato.

Em paralelo, diante da manifestação de ódio, rejeição e repulsa da criança em relação a um dos genitores, Gardner propôs o conceito de Síndrome de Alienação Parental (SAP) para caracterizar o distúrbio psicológico em que a criança internaliza a postura do genitor alienador, reproduzindo de forma injustificada críticas e depreciando o outro genitor (WAQUIM, 2018).

Assim, enquanto a alienação parental enfatiza a conduta do genitor, a SAP concentra-se nos efeitos psicológicos dessa dinâmica na criança, podendo ou não se manifestar clinicamente. Em resumo: a alienação parental descreve o comportamento que gera o afastamento afetivo, enquanto a Síndrome de Alienação Parental descreve o efeito psicológico específico desse comportamento na criança.

Após a divulgação dos trabalhos de Gardner, diversos pesquisadores passaram a investigar a ocorrência da alienação parental. Nesse contexto, Baker (2006) publicou o artigo *Patterns of Parental Alienation Syndrome* (Padrões da síndrome de alienação parental), apresentando uma pesquisa qualitativa com quarenta adultos que relataram ter sofrido algum tipo de interferência de um dos pais na relação com o outro, com o intuito de direcionar a criança contra o genitor alvo.

De acordo com Baker (2006), o estudo perseguia dois objetivos principais: identificar a presença de indivíduos que haviam sido alienados por um dos pais e compreender as diferentes formas e experiências de alienação parental vivenciadas ao longo da vida.

A partir das entrevistas, Baker (2006) identificou trinta e duas estratégias recorrentes de alienação parental, entre as quais se destacam: propagação de fofocas e campanhas difamatórias; restrição do contato entre criança e genitor-alvo; hostilidade diante de demonstrações de afeto pela criança; insinuações de que o genitor-alvo não ama a criança; imposição da escolha entre os genitores; sugestão de que o genitor-alvo representa perigo; compartilhamento de confidências sobre o relacionamento conjugal; limitação de comentários positivos; indução à rejeição do genitor-alvo; estímulo ao desprezo pela família do genitor-alvo; desvalorização do genitor-alvo na presença da criança; e promoção de conflitos entre filhos e o genitor-alvo.

Revisando e ampliando os conceitos de Gardner, o psicólogo Darnall abordou a alienação parental em sua obra *Divorce Casualties: Understanding Parental Alienation* (*Vítimas do divórcio: compreendendo a alienação parental*), originalmente publicada em 1993 e revisada em 2008. Segundo Darnall *apud* Waquim (2018), a alienação parental pode ser conceituada como “[...] uma campanha em que um genitor, movido pela raiva, difama consciente ou inconscientemente o outro genitor, interferindo na relação da criança com aquele que é alvo da alienação”.

Para complementar os estudos de Baker, Darnall colaborou com ela em nova pesquisa, resultando no artigo *Behaviors and Strategies Employed in Parental Alienation: A Survey of Parental Experiences* (Comportamentos e estratégias empregados na alienação parental: um levantamento das experiências dos pais), publicado no *Journal of Divorce & Remarriage*.

Foram entrevistadas 97 pessoas entre janeiro e fevereiro de 2005, sendo 60 homens e 37 mulheres, com idades entre 22 e 63 anos. A análise dos dados permitiu identificar oito categorias gerais de estratégias de alienação parental: maledicência ou difamação; interferência ou limitação de visitas; restrição de contatos simbólicos; manipulação da informação; manipulação emocional; alianças não saudáveis; e a categoria “diversos”.

Darub (2018, p. 16), em *Da violência doméstica à alienação parental: um debate necessário*, enfatiza que a alienação parental “[...] é o ato de desvirtuar o conceito que a criança possui de seu genitor, pais adotivos ou parente próximo [...] deteriorá-lo com vistas à destruição”. Essa postura faz com que a criança deixe de perceber seu genitor ou parente próximo como protetor, passando a vê-lo como ofensor, alguém que a abandonou ou não lhe ofereceu afeto.

Em outras palavras, a alienação parental distorce e confunde a representação que a criança tem do genitor-alvo, comprometendo vínculos afetivos fundamentais para seu desenvolvimento.

Carvalho (2013, p. 91) ressalta que a alienação parental se manifesta quando o filho se afasta de um dos pais, ou de ambos, bem como de seus parentes próximos, “[...] tornando-os cada vez mais distantes, alheios, ao ponto da criança ou adolescente tornar-se órfão de pai vivo, o que é extremamente prejudicial a ambos”. O autor enfatiza que esse fenômeno é mais frequente do que se imagina, não se limitando aos processos de separação conjugal, podendo também ocorrer no contexto de relações matrimoniais conflituosas.

Darub (2018), promotora de Justiça, observa que a maior incidência de casos de alienação parental ocorre entre casais em processo de separação ou já divorciados. Em atendimentos realizados na Promotoria de Justiça, constatou-se que o genitor alienador, muitas vezes, mantém sentimentos não resolvidos pelo ex-cônjugue e, diante da dificuldade em aceitar o rompimento do vínculo, busca prejudicar a imagem e a moral do outro genitor.

Como exemplo, Darub relata o caso de uma mulher de quarenta e sete anos, cuja mãe depreciava sistematicamente o pai durante sua infância, levando a filha a se afastar de ambos os genitores, a ponto de chamá-los pelo nome próprio, em vez de “pai” ou “mãe”. Durante a adolescência, a declarante passou a residir primeiro com o pai, depois com uma tia, e, na fase adulta, casou-se sem retornar à casa da mãe.

O caso relatado por Darub (2018) ilustra os efeitos profundos da alienação parental sobre o desenvolvimento afetivo e relacional da criança. A criança, ao ser submetida a constantes depreciações de

um genitor em relação ao outro, internaliza uma percepção distorcida da figura parental, afastando-se de ambos e comprometendo vínculos essenciais de confiança e segurança.

A situação evidencia como a manipulação emocional e a desqualificação sistemática podem gerar consequências duradouras, influenciando escolhas de vida, relações familiares e capacidade de vínculo na vida adulta.

Além disso, o relato evidencia a complexidade da alienação parental, mostrando que seus efeitos não se limitam à rejeição do genitor-alvo, mas podem envolver uma ruptura mais ampla do vínculo familiar, resultando em um “órfão de pai vivo”, ou “órfão de mãe viva”, conceito que evidencia o impacto profundo e prejudicial sobre a subjetividade da criança.

A criança vítima de alienação parental pode apresentar diversas consequências decorrentes das práticas abusivas, caracterizando o que se denomina Síndrome da Alienação Parental (SAP). Fonseca, citado por Viegas e Rabelo (2013), enfatiza a distinção entre alienação parental e Síndrome da Alienação Parental (SAP).

A síndrome da alienação parental não deve ser confundida com alienação parental. Esta última refere-se ao afastamento do filho de um dos genitores, geralmente provocado pelo progenitor detentor da guarda. Já a Síndrome da Alienação Parental (SAP), constitui um transtorno psicológico que resulta das estratégias de afastamento e manipulação da criança por um dos genitores (FONSECA *apud* VIEGAS e RABELO, 2013).

Dessa forma, enquanto a síndrome se manifesta nas consequências emocionais e comportamentais observadas no filho — que recusa de forma persistente o contato com o genitor-alvo —, a alienação parental diz respeito ao processo desencadeado pelo progenitor que busca excluir o outro da vida da criança.

Na Síndrome de Alienação Parental (SAP), a criança desenvolve diversos mecanismos de defesa do Ego diante das demandas escolares, atuando como recursos psíquicos para protegê-la das intensas dores e conflitos derivados do ambiente familiar. Entre os mecanismos mais recorrentes, destacam-se:

Racionalização: consiste em justificar de forma lógica e socialmente aceitável atitudes, ideias ou sentimentos cujas motivações reais permanecem inconscientes. No contexto escolar, o aluno busca uma “explicação lógica” para seu comportamento, frequentemente desconsiderando ou desqualificando argumentos apresentados pelo professor.

Sublimação: envolve a canalização de impulsos libidinais para atividades ou objetos socialmente valorizados. Para a criança afetada pela alienação parental, os estudos podem funcionar como válvula de escape para lidar com o caos familiar ou com conflitos psíquicos gerados pela disputa entre os pais, transformando angústia em ações socialmente aceitas.

Negação: atua na rejeição da realidade e pode se manifestar de várias formas, como escapismo, adiamento de compromissos, ausência na entrega de atividades escolares, recusa em enfrentar situações

desagradáveis ou até a criação de sintomas imaginários para evitar responsabilidades, como faltar às aulas. Almeida (2009, p. 44) observa que a negação pode atingir tal intensidade que “[...] o estudante deixa de comparecer à prova, com medo de ir mal, mesmo sabendo que sua ausência implicará nota zero”.

Esses mecanismos podem ser compreendidos como tentativas do sujeito de lidar com a divisão entre o Eu imaginário e o Outro simbólico. A criança alienada, confrontada com a hostilidade e a manipulação do genitor alienador, busca resguardar seu senso de consistência no imaginário, ao mesmo tempo em que se vê impedida de articular seu desejo em relação à figura parental afastada.

A escolaridade, nesse contexto, torna-se um espaço em que as tensões entre o desejo da criança e as imposições do Outro se manifestam, sendo os mecanismos de defesa modos de lidar com a falta e a angústia provocadas pelo conflito familiar.

A angústia, no ensino de Lacan, estrutura o sujeito a partir de sua relação com o Outro. Lacan (1962-1963) elabora que existe uma relação essencial entre a angústia e o desejo do Outro, de modo que a dimensão do Outro surge como lugar do significante para a definição da angústia. Miranda (2020, p. 61) comenta que “o surgimento do afeto da angústia é articulado no momento em que o sujeito se vê diante do desejo do Outro, alienado nesse desejo”.

No campo do Outro, há uma falta que se torna central na concepção lacaniana da angústia. Lacan (1962-1963/2005, p. 167) afirma que a angústia é “[...] a manifestação específica do desejo do Outro”. Isso significa que o acesso ao desejo do Outro só se dá por meio da angústia, construída a partir da percepção dessa falta. Dessa forma, a angústia não é apenas uma reação emocional, mas sim uma manifestação singular do desejo do Outro.

Além disso, a angústia deve ser compreendida como um afeto especial, distinto de uma simples emoção, que mantém uma relação estreita com o sujeito (LACAN, 1962-1963/2005). Sua relevância na experiência psicanalítica é fundamental, pois, como observa Lacan (1962-1963/2005, p. 23), “o afeto pelo qual nos vemos levados, talvez, a fazer surgir tudo o que este discurso comporta a título de consequência, não de maneira geral, mas universal, sobre a teoria dos afetos, é a angústia”.

À luz dessa concepção de angústia, torna-se possível compreender que, na Síndrome de Alienação Parental (SAP), ela se apresenta como elemento estruturante da vivência infantil. A criança, colocada diante do imperativo do desejo do genitor alienador, vê-se compelida a nele se alinhar, frequentemente em detrimento do vínculo com o genitor alvo. Tal exigência produz um dilaceramento subjetivo: para preservar o amor e a aprovação de um, precisa renunciar ao outro, instaurando um conflito interno que se traduz em angústia profunda e persistente.

Nesse contexto, a angústia não se apresenta apenas como emoção, mas como um afeto estrutural que evidencia a divisão do sujeito diante da falta no Outro — aqui representada pela impossibilidade de conciliar lealdades e afetos contraditórios.

Assim, a angústia na Síndrome de Alienação Parental (SAP) funciona como sintoma, sinalizando a sobreposição do desejo do Outro sobre a subjetividade da criança, materializando-se em comportamentos de rejeição, conflitos interpessoais e dificuldades emocionais que refletem a tensão entre o seu desejo genuíno e a imposição do desejo do genitor alienador.

No contexto da alienação parental, o discurso do genitor alienador funciona como um conjunto coercitivo de significantes que moldam a percepção e o comportamento da criança, respondendo implicitamente à pergunta: “O que desejas de mim?”. Essas respostas não se limitam a instruções explícitas, mas se manifestam em mensagens implícitas, gestos, atitudes e silêncios que condicionam a criança a alinhar-se ao desejo do genitor alienador.

Nesse processo, a criança não apenas adota comportamentos de rejeição em relação ao genitor-alvo, mas também internaliza a moral e os juízos de valor do Outro, transformando-os em parte de seu próprio aparato simbólico. Assim, o desejo do genitor alienador passa a operar como mediador da experiência psíquica da criança, estruturando seu sofrimento, seus vínculos afetivos e suas decisões cotidianas, o que evidencia a dimensão sintomática do alinhamento ao Outro, característico da dinâmica da alienação parental.

Lia, uma menina de dez anos, vinha apresentando dificuldades significativas na escola, com baixo rendimento acadêmico e isolamento em sala de aula. Durante as sessões clínicas, relatou intensa resistência a visitar a casa do pai, com quem mantinha pouco contato, e demonstrava hostilidade e desconfiança constantes em relação a ele. A mãe, genitora alienadora, frequentemente fazia comentários depreciativos sobre o pai na presença de Lia, reforçando que ele não se importava com ela e que não merecia seu afeto.

No contexto escolar, Lia manifestava sinais claros de angústia: evitava atividades em grupo, procrastinava tarefas, justificava sua falta de empenho com “medo de errar” e apresentava queixas físicas frequentes, como dores de cabeça e náuseas, quando havia avaliação ou obrigação de interagir socialmente.

A clínica evidenciou que sua angústia estava intimamente ligada à tentativa de satisfazer o desejo do Outro — neste caso, da mãe — e à internalização da rejeição ao pai. O conflito entre seu afeto genuíno e a exigência de lealdade à mãe provocava sofrimento constante, refletindo-se em retraimento, bloqueios de aprendizagem e inibição emocional.

Nesse exemplo, a angústia de Lia não se apresenta apenas como emoção momentânea, mas como sintoma estruturante, indicando o impacto da alienação parental na constituição subjetiva da criança e na vivência escolar, evidenciando a relação entre o desejo do Outro, a falta percebida e os mecanismos defensivos desenvolvidos para lidar com o conflito familiar.

Na alienação parental, apenas um dos genitores assume a posição de Outro para a criança, configurando-se como o único discurso considerado válido e digno de credibilidade, enquanto o outro genitor (alienado) é excluído dessa relação. Nesse cenário, a criança não dispõe de outra alternativa senão

alinhar-se e responder aos significantes fornecidos pelo Outro (alienador), entrando naquilo que Wallerstein (1976) denominou “alinhamento patológico”.

O sujeito tende a se identificar exclusivamente com os significantes apresentados pelo genitor alienador, reforçando a dinâmica de alienação. Conforme observa Brockhausen (2011, p. 139), “O genitor alienador pretende assim ser a encarnação, não só o Outro da demanda, mas também o Outro do desejo, o Outro do gozo e o Outro do saber, tornando-se referência única”, eliminando qualquer possibilidade de inserção ou reconhecimento do outro genitor na experiência da criança.

Na Síndrome da Alienação Parental, a criança vítima desse processo pode manifestar adoecimento físico por meio da somatização. Dalgallarondo (2019, p. 323) define somatização como “um processo pelo qual um indivíduo usa consciente ou inconscientemente o seu corpo ou sintomas corporais para fins psicológicos ou para obter ganhos pessoais”. Entre os sinais mais frequentes observados estão cefaleias, lombalgias, artralgias, dores abdominais, náuseas e diarreias.

A psicanálise sugere que tais sintomas refletem a internalização do desejo do Outro — neste caso, do genitor alienador — e a impossibilidade de lidar com a contradição entre o afeto genuíno pelo genitor-alvo e a pressão para rejeitá-lo. A dor física, portanto, torna-se um sintoma que expressa, de forma simbólica, a divisão interna da criança, funcionando como uma mediação entre o conflito emocional vivido e a realidade externa.

Esse fenômeno revela que, no contexto da alienação parental, a angústia deixa de ser apenas uma experiência subjetiva silenciosa para se tornar visível tanto no registro comportamental quanto no corpo da criança. As tensões emocionais acumuladas podem emergir sob a forma de irritabilidade, retraimento, agressividade ou mesmo quadros de somatização — como dores recorrentes, enurese, distúrbios do sono ou transtornos alimentares — compondo um quadro sintomático que denuncia o impacto psíquico do processo.

Assim, a alienação parental não se limita a uma disputa relacional entre adultos, mas inscreve-se no corpo e no discurso da criança como um sinal inequívoco de sofrimento, funcionando como um marcador clínico da violência emocional à qual ela é submetida.

O processo de somatização pode se manifestar tanto por meio de uma doença com sinais físicos verificáveis quanto sem nenhuma patologia clínica aparente, assumindo funções de ganhos primários, de natureza psicológica ou intrapsíquica, e ganhos secundários, de caráter social ou interpessoal.

Além disso, a somatização pode ser compreendida como um recurso expressivo do sujeito diante da impossibilidade de simbolizar o sofrimento por meio da linguagem. Quando a palavra se encontra interditada — seja pela imaturidade psíquica, seja pelo medo de desagradar ou trair o desejo do adulto de referência — o corpo assume a função de porta-voz do mal-estar.

No contexto da alienação parental, quando o genitor alienador ataca a imagem do genitor alienado diante da criança, instala-se um estado de insegurança e dúvida que os filhos são incapazes de manejar plenamente. Duarte (2018, p. 267) observa que, para não desagradarem o genitor com o qual residem, “[...] preferem sufocar suas emoções e sentimentos em relação ao outro genitor, podendo passar a evitá-los, rejeitá-los, podendo até odiá-los, repetindo as mesmas falas e sentimentos do guardião alienador”.

Tal dinâmica evidencia como o sofrimento emocional é internalizado e convertido em comportamentos defensivos, refletindo-se tanto na esfera psíquica quanto na física da criança.

Em contexto clínico psicanalítico, uma mulher de vinte e seis anos apresentou dificuldades significativas em estabelecer e manter relacionamentos afetivos. Sempre que desenvolvia sentimentos por alguém, antecipava-se e rombia o vínculo, sem compreender a origem dessa atitude, revelando uma incapacidade de se relacionar amorosamente de forma duradoura.

Durante o processo analítico, emergiu uma lembrança: aos cinco anos, seu pai havia abandonado a família para viver com outra mulher, experiência que marcou profundamente sua infância e contribuiu para a formação de padrões de apego e insegurança, bem como estratégias defensivas diante da intimidade afetiva.

A paciente relatou que a mãe repetidamente enfatizava que o pai não os amava mais e que jamais retornaria, reforçando a percepção de abandono e de rejeição. Em decorrência dos conflitos durante o período de visitas, o pai efetivamente se afastou, mudando-se para outro Estado e mantendo um vínculo muito frágil com a filha, aproximando-se mais dos dois filhos homens.

No processo analítico, tornou-se evidente que sua dificuldade em estabelecer vínculos afetivos duradouros estava relacionada à antecipação do abandono, revivendo inconscientemente a experiência de perda paterna reforçada pelas falas da mãe.

Essa dinâmica aponta para a internalização de conflitos de lealdade e de sentimentos ambivalentes em relação aos pais. Para se proteger da dor psíquica de ser novamente abandonada, a paciente desenvolveu um mecanismo de defesa que consiste em abandonar o outro antes de ser abandonada, evidenciando a repetição de um padrão traumático internalizado.

Tal comportamento evidencia como experiências de abandono e mensagens parentais internalizadas ao longo da infância podem moldar a subjetividade, orientando não apenas a forma como o indivíduo se relaciona com o Outro, mas também suas expectativas afetivas, sua capacidade de confiança e de estabelecer vínculos duradouros.

A observação clínica demonstra que a trajetória marcada por alienação parental, negligência e conflitos familiares deixa impressões profundas no desenvolvimento emocional, configurando sintomas que permeiam tanto a esfera do comportamento afetivo quanto as relações interpessoais. Dessa forma, o

sofrimento não se restringe a manifestações isoladas, mas se inscreve como um efeito duradouro na constituição psíquica e nas formas de interação social do sujeito.

Outro aspecto relevante relacionado à alienação parental refere-se ao processo de ausência familiar experimentado pela criança. Quando a mãe exerce práticas alienadoras, afirmando que o pai se foi e jamais retornará, isso pode gerar no indivíduo uma dependência emocional intensa em relação às pessoas próximas, e, em alguns casos, uma postura de subserviência, motivada pelo desejo de manter a proximidade da figura de apego.

Um homem de vinte e cinco anos buscou análise relatando dificuldades persistentes no desempenho acadêmico, decorrentes de sintomas obsessivos que se desenvolveram ao longo de sua vida. Durante o relato clínico, ele recordou ter crescido presenciando agressões mútuas entre os pais, além de situações de alienação parental.

Aos sete anos, o pai saiu de casa para trabalhar e não retornou, enquanto a mãe reiterava que ele havia sido abandonado, descrevendo como seu pai era irresponsável e incapaz. O paciente identificou o surgimento do primeiro sintoma obsessivo aos oito anos: frequentemente ouvia alguém batendo à porta, levantava-se para atender, mas não encontrava ninguém.

Com o tempo, tais sintomas se agravaram e se multiplicaram, estendendo-se a rituais compulsivos com reflexo na vida escolar. A escrita, por exemplo, tornou-se um processo ritualístico: o paciente precisava gesticular com a mão sobre a folha antes de escrever, o que consumia tempo considerável e dificultava o aprendizado.

Na vida adulta, esses comportamentos persistiram, impactando tanto o desempenho acadêmico quanto profissional. Antes de sair de casa, realiza uma vistoria minuciosa em portas, janelas, tomadas e aparelhos; caso surjam dúvidas sobre a execução correta da rotina, retorna para refazê-la, gerando atrasos e faltas frequentes.

Os atos ritualísticos, como a verificação reiterada de portas, janelas e aparelhos, ou gestos repetitivos antes de iniciar tarefas, podem ser compreendidos como estratégias defensivas destinadas a exercer controle tanto sobre o ambiente quanto sobre si mesmo. Tais comportamentos surgem como respostas à ansiedade gerada pela percepção de abandono e pela instabilidade do vínculo parental, funcionando como tentativas de conter sentimentos de vulnerabilidade e insegurança.

A compulsão de refazer tarefas, assim como a dificuldade em organizar-se, revela a impossibilidade de confiar na proteção oferecida pelo outro e, simultaneamente, na própria capacidade de julgamento. Nesse sentido, tais atos repetitivos constituem esforços inconscientes de neutralizar desejos e medos internos, transformando o sofrimento psíquico em comportamentos ritualizados que objetivam restabelecer uma sensação efêmera de ordem e segurança.

Além disso, a repercussão desses sintomas no desempenho acadêmico e profissional evidencia como a angústia e a insegurança internalizadas na infância podem se cristalizar em padrões comportamentais duradouros. As dificuldades acadêmicas, neste contexto, funcionam não apenas como efeito da dificuldade de concentração e organização, mas também como uma manifestação simbólica do sofrimento psíquico, indicando a presença de conflitos intrapsíquicos não elaborados e a persistência de traumas relacionados à alienação parental.

A análise da alienação parental em relação ao fracasso escolar revela-se de fundamental importância, uma vez que a configuração familiar exerce papel decisivo na constituição emocional e subjetiva da criança. Experiências de conflito, ausência afetiva ou manipulação parental podem desencadear formas de adoecimento neurótico, refletindo-se não apenas na vida afetiva, mas também no desempenho escolar e na capacidade de aprendizagem.

Quando a figura de um dos genitores é desqualificada ou destruída pelo outro, a criança passa a vivenciar uma angústia significativa. Como ressalta Freud (1905/2016b, p. 145), “[...] o medo das crianças não é outra coisa, originalmente, senão a expressão da falta que sentem da pessoa amada”.

No contexto da alienação parental, o afastamento da criança em relação ao genitor alienado compromete sua integridade afetiva, contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente vulneráveis. Esse processo repercute diretamente nas relações interpessoais e no desempenho escolar, evidenciando como a dinâmica familiar pode ser determinante para a constituição psíquica e o funcionamento social da criança.

Melissa, uma menina de doze anos, foi encaminhada à clínica devido a persistentes dificuldades escolares. Professores relataram que frequentemente se isolava em sala, recusava-se a participar de atividades em grupo e esquecia tarefas em casa, apesar de demonstrar capacidades cognitivas compatíveis com sua idade.

No ambiente familiar, a mãe reforçava a representação de um pai ausente, desinteressado e pouco confiável, enfatizando que ele “não se importava mais com ela”. Inserida nesse contexto, Melissa passou a vivenciar sentimentos de medo e ressentimento em relação ao pai, evitando qualquer referência a ele e, de modo inconsciente, incorporando e reproduzindo a hostilidade materna.

Durante o processo analítico, a criança relatou sentir um “peso na cabeça” ao estudar, sensação que se espalhava pelo corpo e prejudicava sua concentração. Repetidamente dizia: “não consigo pensar direito” quando confrontada com a cobrança escolar.

Observou-se, assim, que Melissa transformava a angústia em sintomas físicos e comportamentais, como dores abdominais, falta de apetite e episódios de insônia nas noites que antecediam “coisas” importantes. O fracasso escolar, nesse contexto, funcionava como um sintoma neurótico, expressando o conflito entre o desejo de agradar a mãe e o vínculo reprimido com o pai.

A criança apresentava mecanismos de defesa típicos de quem sofre alienação parental. A negação manifestava-se na recusa de falar sobre o pai ou sobre sentimentos de saudade; a racionalização surgia quando justificava seu desinteresse escolar como “coisas chatas que não servem para nada”; e a sublimação se evidenciava em desenhos detalhados e obsessivos, nos quais canalizava afeto e tensão que não podia direcionar ao genitor ausente. Cada gesto, cada dificuldade e cada dor somática carregava a marca do conflito familiar, traduzida em sintomas identificáveis pela clínica psicanalítica.

Ao longo do trabalho analítico, Melissa começou a nomear sentimentos de raiva, medo e tristeza que até então reprimia, reconhecendo que o pai não era totalmente ausente e que havia sido colocado numa posição de inimigo pela mãe. A fala tornou-se instrumento de elaboração do sofrimento: a criança pôde expressar a dor, questionar os conflitos familiares e compreender que o fracasso escolar não se devia a uma incapacidade intrínseca, mas constituía uma manifestação simbólica do conflito psíquico.

Progressivamente, observou-se melhora no interesse acadêmico e na regulação emocional, indicando que o sintoma, antes rígido e limitador, podia ser transformado pelo trabalho analítico e pela reconstrução de um vínculo emocional mais seguro.

O caso evidencia como a alienação parental impacta profundamente a saúde emocional da criança, gerando manifestações físicas, comportamentais e cognitivas. O fracasso escolar, nesse contexto, não deve ser interpretado como deficiência intelectual, mas como uma linguagem do inconsciente, um modo da criança expressar a dor, a perda e a confusão diante da destruição da imagem de um dos genitores.

Desse modo, o fracasso escolar pode ser entendido como um sintoma que revela, ainda que de forma indireta, o mal-estar psíquico decorrente de relações familiares marcadas por conflitos e desestruturação. Como observa Lacan (2003, p. 369), “[...] o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar”, indicando que os obstáculos apresentados na esfera acadêmica frequentemente refletem tensões, ausências e conflitos presentes no contexto familiar.

O comprometimento no desempenho escolar não pode ser interpretado exclusivamente como uma questão pedagógica ou cognitiva isolada. Ele deve ser compreendido como um reflexo da relação do sujeito com os significantes parentais, dos vínculos estabelecidos no contexto familiar e das mensagens internalizadas ao longo do desenvolvimento.

O fracasso escolar, nesse sentido, torna-se uma expressão concreta do sofrimento psíquico, evidenciando a dificuldade da criança em organizar, simbolizar e elaborar suas experiências afetivas e cognitivas. Ele revela, portanto, não apenas lacunas de aprendizagem, mas também o impacto das tensões emocionais, da insegurança relacional e da instabilidade do vínculo parental, mostrando como o ambiente familiar e os conflitos de ordem simbólica se inscrevem de maneira direta na trajetória escolar e no desenvolvimento global do sujeito.

À luz das reflexões propostas pela psicanálise, torna-se possível apreender com maior profundidade os caminhos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o sintoma pode emergir como uma expressão concreta do mal-estar subjetivo, manifestando-se no espaço escolar de maneiras diversas e nem sempre visíveis à primeira análise.

Os aportes psicanalíticos oferecem ao educador instrumentos teóricos e uma sensibilidade clínica capazes de iluminar essa complexidade, permitindo uma escuta mais atenta das manifestações do sofrimento infantil. Trata-se, porém, de uma tarefa que jamais se cumpre de maneira plena, dada a singularidade e a historicidade do sujeito.

Nesse contexto, a psicanálise atribui centralidade à relação professor-aluno, reconhecendo que o aprendizado não se restringe à simples transmissão de conteúdos. Ele se produz também pela forma como os vínculos se constroem e se estabelecem no cotidiano escolar.

A capacidade do educador de criar uma sintonia afetiva com os alunos constitui condição fundamental para a formação de um ambiente que favoreça a aprendizagem. É a partir dessa vinculação que emergem fenômenos transferenciais — sejam eles positivos ou negativos — que, na dinâmica aluno-professor, exercem influência direta sobre o desejo de aprender.

Esses fenômenos transferenciais, que revelam aspectos inconscientes das relações interpessoais, serão explorados com maior profundidade no capítulo seguinte, permitindo compreender como o vínculo emocional pode potencializar ou dificultar o processo educativo.

### 6.1 O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NA PSICANÁLISE

O processo transferencial configura-se como um fenômeno intrínseco à condição humana, manifestando-se nas mais variadas formas de relação — profissionais, educacionais, hierárquicas, amorosas ou até mesmo hostis. Embora a transferência não tenha sido inventada pela psicanálise, foi a partir da experiência clínica, por meio do método catártico de Breuer, que Freud reconheceu sua relevância, concebendo-a como uma produção da própria neurose.

Trata-se de um conceito que surge das exigências práticas impostas àqueles que se dedicam ao tratamento do sofrimento psíquico. Orientado pelo discurso de seus analisandos, Freud desenvolveu uma teoria que não se apoiava em modelos preestabelecidos, mas se deixava guiar pela clínica. Suas concepções eram, assim, constantemente revisadas e reformuladas à medida que o curso dos tratamentos revelava novas dimensões do processo psíquico.

O vocábulo “transferência” surge pela primeira vez, em sentido estritamente psicanalítico, na obra *Estudos sobre a histeria* (1894-1895), onde é definido como uma forma de resistência, isto é, um obstáculo ao progresso do trabalho analítico. Trata-se de um fenômeno que revela a maneira como o sujeito repete,

no encontro com o analista, relações afetivas e conflitos antigos, trazendo à superfície conteúdos que não puderam ser plenamente elaborados.

Nesse texto, Freud descreve o funcionamento do método catártico, então aplicado no tratamento das pacientes histéricas, destacando os impasses e desafios encontrados em sua prática clínica. Como observa o autor, “a transferência de representações aflitivas, deslocadas do conteúdo analítico para a figura do analista, figurava entre os maiores desafios do processo terapêutico” (FREUD, 1893-1895/2016a, p. 313). Essa constatação evidencia que o trabalho analítico não se limita à interpretação direta de sintomas, mas envolve a relação viva entre o sujeito e o analista, na qual experiências passadas se repetem e se recriam.

É a partir dessa compreensão que Freud (1893-1895/2016a, p.22) formula a célebre afirmação de que “o histérico sofre sobretudo de reminiscência”, indicando que os sintomas são expressões do sofrimento ligado a vivências afetivas não elaboradas e à repetição de padrões relacionais antigos. A transferência, portanto, não se limita a um obstáculo, mas revela-se também como uma via privilegiada para o acesso ao inconsciente, oferecendo ao analista e ao sujeito elementos fundamentais para a compreensão do sofrimento psíquico e para a possibilidade de sua elaboração.

A transferência assume, assim, a forma de um “falso enlace”, no qual a relação do paciente com o analista adquiria caráter substitutivo: o desejo reprimido era projetado sobre a figura do analista e a experiência, em vez de se constituir como nova, era revivida no espaço terapêutico, articulando o analista do presente aos afetos do passado.

O próprio Breuer vivenciou o fenômeno transferencial no célebre caso de Anna O., A jovem buscou atendimento por apresentar um quadro de histeria composto por múltiplos sintomas: tosse nervosa, oscilações de humor, distúrbios visuais, paralisia do lado direito, dificuldade em beber água e o uso exclusivo do inglês, ainda que fosse alemã. Breuer observou que certos sintomas desapareciam quando Anna O., os relatava com forte carga afetiva, sobretudo em estado hipnóide (FREUD, 1893-1895/2016a).

Profundamente envolvido com o caso, Breuer passou a dedicar grande parte de seu tempo à paciente, o que despertou ciúmes e ressentimento em sua esposa. Diante das conotações sexuais que ela passou a atribuir à relação terapêutica, Breuer decidiu interromper abruptamente o tratamento.

Horas após o encerramento do tratamento, Breuer foi chamado com urgência ao leito de Anna O., que, em meio a uma crise, apresentava sintomas característicos de um parto histérico. A paciente gritava “o bebê do Dr. Breuer está chegando ao mundo”.

Profundamente impactado pelo episódio, Breuer organizou uma segunda lua de mel com sua esposa e encaminhou a paciente a Freud. Este, por sua vez, ficou impressionado com a força das lembranças inconscientes e dos afetos recalados que emergiam, evidenciando a complexidade e a intensidade do sofrimento psíquico subjacente ao caso.

Laplanche e Pontalis (2001, p. 514) concebem a transferência como “[...] o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida entre eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”. Trata-se, assim, de um fenômeno que revela a circulação dos afetos inconscientes no espaço relacional, especialmente no contexto terapêutico.

Sob essa perspectiva, a transferência manifesta-se quando o paciente projeta sobre o analista sentimentos, fantasias e desejos que emergem de conflitos internos, assumindo frequentemente um caráter irracional e desvinculado das circunstâncias objetivas da relação. A intensidade dessas projeções evidencia a força das experiências afetivas não elaboradas, que encontram na figura do analista um ponto privilegiado de inscrição e repetição.

Nesse movimento, o analista pode ser investido com traços de figuras significativas da vida do sujeito — pai, mãe, irmãos, cônjuge ou outras pessoas relevantes —, passando a ocupar, para o paciente, um lugar simbólico dessas presenças. A partir dessa dinâmica, torna-se possível compreender a transferência não apenas como resistência ou obstáculo, mas como um dispositivo essencial para a elaboração dos desejos e conflitos inconscientes, permitindo o acesso às dimensões mais profundas da subjetividade.

Importa salientar que a transferência não é produzida pelo tratamento analítico; antes, nele encontra as condições necessárias para se atualizar e tornar-se perceptível. Trata-se de um fenômeno prévio à prática clínica, enraizado na história psíquica do sujeito e nas marcas afetivas deixadas pelas primeiras relações significativas.

A análise não cria a transferência: ela a convoca, a favorece e a revela, permitindo que conteúdos recalcados encontrem uma via de expressão no laço estabelecido com o analista. É nesse movimento que o sujeito pode confrontar, elaborar e simbolizar experiências afetivas que permaneciam inacessíveis à consciência.

Por essa razão, a transferência não deve ser compreendida como um obstáculo ocasional ou um desvio indesejável do processo terapêutico. Ao contrário, constitui um elemento estrutural e constitutivo do tratamento, desempenhando papel central na articulação entre os afetos inconscientes e a experiência analítica, e tornando possível a transformação psíquica do sujeito.

Nesse contexto, o fenômeno transferencial, que inicialmente se percebia como ameaça à neutralidade da técnica, passou a ser reconhecido, com o desenvolvimento da teoria e da prática psicanalítica, como um dos principais operadores do processo de cura.

Freud (1905/2016b, p. 314) reconhece explicitamente essa mudança de perspectiva ao afirmar que “[...] a transferência que outrora era destinada a ser o grande empecilho da psicanálise, [...] se torna o mais poderoso recurso dela, quando conseguimos percebê-la a cada vez e traduzi-la para o doente”. Nesse

sentido, a tarefa clínica não consiste em evitar a transferência, mas em manejá-la, interpretá-la e transformá-la em uma via privilegiada de acesso ao inconsciente, permitindo que conteúdos reprimidos sejam trazidos à consciência e elaborados.

Na obra *Psicanálise*, Freud (1926/2014) observa que os sujeitos neuróticos apresentam uma acentuada disposição para estabelecer vínculos emocionais intensos com aqueles que ocupam o lugar de analista. Tais investimentos não se restringem a manifestações de afeto ou idealização, podendo igualmente assumir tonalidades hostis, ambivalentes ou francamente resistentes.

Essa mobilização afetiva não é arbitrária, mas remonta às primeiras experiências relacionais da infância, especialmente às relações estabelecidas no complexo de Édipo, nas quais se inscrevem as figuras parentais como organizadoras do desejo, da interdição e da dependência.

O que se atualiza na situação analítica, portanto, não é apenas um eco distante dessas relações, mas uma repetição viva, na qual o analista passa a ocupar, simbolicamente, lugares anteriormente atribuídos ao pai, à mãe ou a outros objetos primários de amor e ódio. Desse modo, a análise oferece um campo privilegiado em que tais ligações infantis, ainda atuantes no inconsciente, podem reaparecer sob novas formas e ser trabalhadas no plano transferencial.

É nesse contexto que Freud (1926/2014, p. 319) observa que “A transferência é uma prova de que também o adulto não superou a dependência infantil de outrora”. Longe de constituir um mero resíduo arcaico, a transferência evidencia a persistência dos laços inaugurais que estruturam o psiquismo. Ao mesmo tempo, ela oferece a possibilidade de reinscrevê-los em novas significações por meio da interpretação e do manejo clínico, permitindo que conteúdos afetivos antigos encontrem expressão e elaboração no presente analítico.

Outro marco decisivo para o aprofundamento da noção de transferência foi o célebre “Caso Dora”. Freud (1905/2016b) assinala que esse tratamento constituiu o primeiro conduzido segundo os princípios do método psicanalítico tal como hoje o conhecemos, com a utilização sistemática da associação livre, da interpretação dos sonhos e, sobretudo, da consideração da transferência como elemento estruturante do processo analítico.

É nesse contexto que Freud passa a perceber, com maior clareza, que os afetos dirigidos ao analista não constituem meros desvios ou interferências esporádicas. Trata-se, na verdade, da atualização, no espaço clínico, de desejos e conflitos recalados que originalmente se dirigiam a figuras significativas da infância.

A análise de Dora evidencia, assim, não apenas o alcance clínico do fenômeno transferencial, mas também sua potência como operador da resistência. Ao mesmo tempo, revela-se como uma via privilegiada de acesso ao inconsciente, permitindo que os conteúdos reprimidos sejam gradualmente trazidos à consciência e elaborados no processo terapêutico.

[...] desde os Estudos a técnica psicanalítica sofreu uma completa revolução. Naquele tempo, o trabalho partia dos sintomas e se impunha a meta de desfazê-los um após o outro. Desde então abandonamos essa técnica, por considerá-la inteiramente inadequada à estrutura mais sutil da neurose. Agora deixo o próprio doente determinar o tema do trabalho diário e parto da superfície eventual que o seu inconsciente lhe oferece à atenção. Mas assim obtenho fragmentado, entremeado em contextos diversos e distribuído em épocas bem separadas aquilo que está ligado à solução de um sintoma determinado. Apesar dessa aparente desvantagem, a nova técnica é bastante superior à velha, e indiscutivelmente a única possível (FREUD, 1905/2016b, p.180).

Dora era uma jovem de dezoito anos, virgem, pertencente à burguesia vienense, que residia com os pais e um irmão mais velho. No seio familiar, a figura de maior influência era o pai, tanto em virtude de sua inteligência quanto pelos traços marcantes de seu caráter. Sobre ele, Freud (1905/2016b, p. 188) registra a própria fala da paciente: “[...] era um homem de 45 anos, de energia e capacidade incomuns, um grande industrial em confortável situação econômica. A filha se ligava a ele com afeição especial”.

Dora foi encaminhada a Freud por seu pai, que já havia sido paciente do analista durante o tratamento de uma sífilis. No decorrer da análise, a paciente relatou que seu pai mantinha um caso amoroso com a esposa de seu amigo, o senhor K.

Tal circunstância despertou, em um primeiro momento, ciúmes no senhor K., mas, pouco tempo depois, passou a revelar uma postura de indiferença diante do caso. Posteriormente, ele procurou seduzir Dora, filha do amigo e rival, cortejando-a ao longo de uma temporada em sua casa de campo.

Diante da investida, Dora reagiu com temor e repulsa, rejeitando as tentativas do sr. K., e chegando a esbofeteá-lo quando ele tentou beijá-la. Ao tomar conhecimento do episódio, o pai confrontou o amigo, que negou enfaticamente a acusação. Preocupado em resguardar sua relação extraconjugal, o pai de Dora optou por desacreditar a filha, tratando-a como mentirosa, e decidiu encaminhá-la para tratamento psicanalítico com Freud.

Em outubro de 1901, Dora deu início à sua análise, que se prolongaria por apenas onze semanas. Freud (1905/2016b, p. 195) descreve que a paciente apresentava uma variedade de sintomas: “dispneia, tosse nervosa, afonia, possivelmente enxaquecas, também ânimo deprimido, insociabilidade histérica e um *taedium vitae*”.

Dora demonstrava consciência dos conflitos familiares que a envolviam e atribuía o agravamento de seus sintomas ao fato de ter sido desacreditada em relação à tentativa de sedução do sr. K., além de ser acusada pela sra. K. de ler livros pornográficos, considerados responsáveis por suas “fantasias sexuais”.

Durante o tratamento, Freud (1905/2016b) registra que Dora relatou um sonho no qual uma casa estava em chamas, episódio que se tornou significativo para a análise dos conflitos inconscientes e das dinâmicas transferenciais da paciente.

Uma casa está pegando fogo. Meu pai se acha diante de minha cama e me acorda. Eu me visto depressa. Mamãe ainda quer apanhar sua caixa de joias, mas papai diz: ‘Não quero morrer queimado, junto com meus dois filhos, por causa de sua caixa de joias’. Corremos para baixo e, assim que estamos fora, eu acordo (FREUD, 1905/2016b, p.246).

O mestre de Viena observa que o sonho relatado por Dora possuía caráter recorrente e se apresentava como uma reação à experiência de sedução vivida na casa de campo com o senhor K. Tal intensidade era reforçada pelo fato de a paciente ter permanecido alguns dias na mesma residência antes de relatar o episódio à família e, posteriormente, se retirar.

Freud (1905/2016b, p. 262) enfatiza que a bolsinha de Dora constituía “[...] uma representação dos genitais, e o modo como brincava com ela, abrindo-a e introduzindo o dedo, uma pantomima, desembaraçada, mas inconfundível, daquilo que ela gostaria de fazer com eles, da masturbação”. Esse comportamento revela a expressão simbólica de desejos reprimidos, permitindo compreender como conteúdos inconscientes se manifestam no contexto da análise por meio de gestos, objetos e fantasias.

Algumas semanas após relatar o primeiro sonho, Dora apresentou um segundo conteúdo onírico. Freud (1905/2016b) observa que, imediatamente após a interpretação desse novo sonho, a análise foi abruptamente interrompida. Esse episódio evidencia tanto a intensidade dos conflitos inconscientes quanto a força das resistências que permeavam o processo terapêutico, demonstrando como o avanço na exploração de conteúdos reprimidos podia gerar reações abruptas e defensivas por parte do paciente.

Estou passeando numa cidade que não conheço, vejo ruas e praças que são novas para mim. Chego a casa onde moro, subo para meu quarto e lá encontro uma carta de mamãe. Ela diz que, como eu saí de casa sem meus pais saberem, ela não queria me escrever dizendo que papai estava doente. Agora ele está morto, e, se você quiser, pode vir. Vou para a estação de trens e pergunto umas cem vezes: ‘Onde é estação?’. Sempre me respondem: ‘Cinco minutos’. Então vejo um bosque cerrado à minha frente, entro nele e lá pergunto a um homem que encontro. Ele me diz: ‘Mais duas horas e meia’. Ele se oferece para me acompanhar. Eu recuso e vou só. Vejo a estação de trens [Bahnhof] à minha frente e não posso alcançá-la. Nisso há a sensação de angústia habitual, quando não podemos seguir adiante nos sonhos. Então me acho em casa, devo ter andado de trem, mas não sei nada sobre isso. – Entro no cubículo do porteiro e lhe pergunto por nosso apartamento. A criada abre a porta e responde: ‘Sua mãe e os outros já estão no cemitério [Friedhof]’ (FREUD, 1905/2016b, p. 284).

A partir da análise desse sonho, Freud (1905/2016b) observa que a transferência se manifesta em múltiplas alusões simbólicas. Ele identificou que Dora não conseguia confrontar-se diretamente com o desejo revelado pelo sr. K., o que despertava nela uma intensa ânsia de vingança.

O sonho também forneceu uma elaboração para sua fantasia de parto, anteriormente vivida como uma crise de apendicite ocorrida exatamente nove meses após a cena de sedução à beira do lago. Ademais, o gesto de arrastar o pé passou a remeter, para Dora, a um “mau passo” cometido na ocasião, evidenciando a forma como experiências passadas se inscreviam na repetição onírica e na vida psíquica presente.

Três sessões após a narrativa desse sonho, Freud relata que Dora decidiu interromper o tratamento, comunicando pessoalmente sua decisão. De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 53), esse desfecho

decorreu do fato de que “Dora não conseguiu encontrar em Freud a sedução que esperava dele”, indicando que o processo transferencial, essencial para o avanço da análise, não se concretizou plenamente.

Em seu comentário crítico posterior, Freud (1905/2016b) reconheceu ter cometido uma falha na interpretação da transferência, erro que acabou contribuindo para a interrupção prematura da análise. Tal reconhecimento evidencia a complexidade do manejo do fenômeno transferencial e a delicadeza exigida no exercício clínico da psicanálise.

Quando houve o primeiro sonho, em que ela se advertia de que deveria abandonar o tratamento como havia antes deixado a casa do sr. K., eu é que deveria ter escutado a advertência e dito: Agora você fez uma transferência do sr. K. para mim. Você notou algo que a leve a concluir que tenho más intenções semelhantes às do sr. K. (diretamente ou em alguma forma sublimada), ou algo em mim que lhe chamou a atenção, ou soube de algo a meu respeito que a cativou, como sucedeu antes com o sr. K.? Então sua atenção teria se voltado para algum detalhe de nossa relação, em minha pessoa ou minha situação, por trás do qual se escondia algo análogo, mas muito mais importante, relativo ao sr. K., e a solução dessa transferência teria permitido à análise o acesso a novo material, provavelmente de lembranças reais. Mas eu ignorei esse primeiro aviso, achei que havia tempo bastante, pois não apareciam outros níveis da transferência e o material para a análise não se esgotava. De modo que fui surpreendido pela transferência [...] ela se vingou de mim como quis se vigar dele e me abandonou, tal como acreditou haver sido enganada e abandonada por ele (FREUD, 1905/2016b, p.311).

Evidencia-se que Dora, de maneira inconsciente, não apenas percebia sentimentos amorosos e eróticos dirigidos a Freud, mas também vivenciava emoções perturbadoras — raiva, ressentimento e desejo de vingança — semelhantes às que experimentara em relação ao senhor K.. Durante a análise, esses afetos transferenciais se projetavam sobre o analista, reorganizando-se simbolicamente no contexto terapêutico e assumindo uma ambivalência marcante.

A interrupção do tratamento, portanto, não deve ser interpretada como um ato consciente de recusa ou capricho, mas como uma manifestação inconsciente do conflito interno da paciente. Ao cessar a análise, Dora buscava simbolicamente vingar-se do sedutor que, em sua imaginação, a havia abandonado, reproduzindo no vínculo com Freud as mesmas tensões e frustrações vivenciadas anteriormente.

Esse movimento evidencia a centralidade do fenômeno transferencial na psicanálise, mostrando como o analista se torna receptor — tanto em sua pessoa quanto em sua função — de desejos, culpas, medos e fantasias recaladas do paciente. Dessa forma, a transferência revela-se não apenas como resistência ou obstáculo, mas como elemento estruturante do processo terapêutico, essencial para a compreensão e elaboração do sofrimento psíquico.

A transferência, nesse sentido, não se configura meramente como um obstáculo ou uma distorção da relação terapêutica, mas como um elo vital que possibilita a externalização e o trabalho sobre conteúdos inconscientes. É por meio desse fenômeno que o analista tem acesso às repetições psíquicas, às construções afetivas da infância e às resistências do paciente, permitindo a interpretação e a reinscrição de experiências passadas em novas significações.

A interrupção da análise de Dora, nesse contexto, evidencia tanto a intensidade do investimento transferencial quanto os riscos associados a uma má interpretação ou manejo inadequado. Tal ocorrência reforça a necessidade de sensibilidade clínica na condução do tratamento, destacando a complexidade do trabalho analítico diante de afetos ambivalentes e conflitos inconscientes profundos.

O estudo do “Caso Dora” demonstrou que a transferência, até então compreendida sobretudo como uma forma de resistência ao tratamento, podia ser reconhecida como um recurso valioso no processo terapêutico. Essa valorização depende, entretanto, da capacidade do analista de identificar com precisão os investimentos transferenciais e de comunicá-los oportunamente ao paciente, permitindo que o fenômeno seja utilizado como via de acesso ao inconsciente e instrumento de elaboração psíquica.

Nesse contexto, a interpretação da transferência assume um papel central na prática clínica, constituindo-se como instrumento essencial para a escuta analítica. Ela funciona como um fio condutor que orienta a intervenção interpretativa do analista, permitindo que os conteúdos inconscientes — desejos, fantasias, afetos reprimidos e conflitos internalizados — sejam gradualmente revelados e trabalhados no espaço terapêutico.

A transferência, em Lacan, não é um fenômeno acessório do tratamento, mas a própria estrutura que o sustenta. Desde o momento em que o sujeito fala ao analista, instaura-se uma relação atravessada pelo desejo e pela suposição de um saber.

Lacan (1960-1961/2010, p.218) afirma que “E essa transferência é admitida imediatamente como manejável pela interpretação e portanto, se quiserem, permeável à ação da fala”. Isso significa que a transferência não é apenas um efeito afetivo, mas algo que pode ser operado no nível do significante. Ela se oferece à interpretação, não como um obstáculo, mas como um dispositivo que revela o próprio funcionamento da fala no sujeito.

A fala só se sustenta porque há transferência. O próprio Lacan (1960-1961/2010, p.218) acentua que o fenômeno transferencial sustenta a fala, “Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é porque existe a transferência”. A transferência, portanto, não é um acréscimo posterior à análise: ela é condição de possibilidade para que o discurso analítico se mantenha. Há fala endereçada ao Outro porque há aposta no Outro, e essa aposta é precisamente o que define a transferência.

A presença do passado marca sua força estrutural. Nas palavras de Lacan (1960-1961/2010, p.218), “A presença do passado, pois, tal é a realidade da transferência”. Não se trata de recordar fatos antigos, mas de repetir um modo de relação com o desejo e com a falta.

Essa repetição, contudo, não é um simples retorno do mesmo. “Se, por outro lado, a transferência é a repetição de uma necessidade, de uma necessidade que pode se manifestar, em certo momento, como transferência” (LACAN, 1960-1961/2010, p.220). Há, portanto, uma dimensão de necessidade — algo que

insiste e retorna — que só pode se manifestar na relação com outro que escuta. A transferência é a forma que essa necessidade encontra para se exprimir.

Mas Lacan não reduz a transferência à repetição. Ele mostra sua dimensão criativa: “Na transferência, o sujeito fabrica, constrói alguma coisa. E a partir daí, não é possível, parece-me, não integrar imediatamente à função da transferência o termo ficção” (LACAN, 1960-1961/2010, p.220). Ou seja, há uma fabricação imaginária no modo como o sujeito investe o analista, atribuindo-lhe saber, poder ou amor.

Essa ficção, no entanto, não é um engano a ser denunciado, mas o próprio material com que a análise opera. É pela ficção que o sujeito revela sua verdade. E essa verdade só emerge na fala dirigida ao Outro, pois, como afirma Lacan (1960-1961/2010, p.221), “Em outras palavras, parece-me impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala”. Não há transferência sem endereçamento, assim o que está em jogo é sempre o modo como o sujeito se dirige ao Outro.

Lacan (1953-1954) define a transferência como um laço afetivo que se instala entre os protagonistas da relação, mostrando que a subjetividade do paciente é estruturada por um elemento pulsional: o objeto a. A transferência evidencia simultaneamente a fixação do sujeito em experiências já vividas e a possibilidade de criar algo novo no plano simbólico, permitindo um deslocamento das situações passadas e a reinscrição dessas experiências sob novas significações.

Lacan (1960-1961) ilustra essa dinâmica com a figura de Alcibiades, que vê em Sócrates um objeto precioso, um verdadeiro tesouro que só se revela quando seu desejo é despertado. De modo análogo, o analisando percebe no analista algo de enigmático que o atrai, não porque o analista seja alguém especial, mas porque ocupa um lugar simbólico: aquele a quem o desejo se dirige.

O analista não é uma pessoa, mas uma função. Ele ocupa o lugar do Outro, sustentando-se como enigma para que o desejo do sujeito se revele. É nessa lógica que surge o Sujeito Suposto Saber (LACAN, 1964/1992), figura central da transferência: o analisando supõe que o analista sabe algo sobre seu desejo. Essa suposição mobiliza a fala e sustenta o trabalho analítico. Contudo, o analista não deve encarnar esse saber. Ele deve ocupá-lo como lugar vazio, permitindo que o sujeito se confronte com sua própria divisão.

A transferência, assim concebida, não é apenas repetição de afetos, mas operador de transformação. Ela reorganiza os investimentos do sujeito, reposicionando-o diante do desejo, da falta e do Outro. Por isso, Lacan (1960-1961/2010, p.45) pode afirmar que “a transferência imita ao máximo o amor, chegando a se confundir com ele”. Há no amor e na transferência a mesma ilusão de que o Outro detém aquilo que falta ao sujeito. Mas enquanto o amor busca a fusão, a análise trabalha com a separação, permitindo que o sujeito reconheça que aquilo que busca no Outro não está lá — está em sua própria fala.

Conclui-se, portanto, que a transferência, em Lacan, é simultaneamente repetição e invenção, necessidade e ficção, amor e interpretação. Ela sustenta a fala, encarna o passado e abre o futuro. Operar

com a transferência não é dissolvê-la, mas conduzi-la ao ponto em que o sujeito possa reconhecer, na ficção que constrói, a verdade de seu desejo. É nesse ponto que a análise se torna não apenas escuta, mas experiência de transformação subjetiva.

No capítulo seguinte, será explorada a transferência no contexto educacional, especialmente na relação professor-aluno, demonstrando como processos similares de projeção e repetição simbólica influenciam o ensino-aprendizagem e a construção de vínculos afetivos e cognitivos no ambiente escolar.

## 6.2 A TRANSFERÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A transferência dirigida ao professor emerge do fato de que este frequentemente se apresenta como um dos primeiros substitutos parentais na vida da criança. Cabe-lhe a função de orientar e transmitir saberes que vão desde gestos elementares — como segurar um pincel ou traçar uma letra — até a elaboração de produções mais complexas, como a escrita de textos ou a resolução de problemas abstratos.

Em seu ensaio *Sobre a psicologia do colegial*, Freud (1914/2015) já chamava atenção para essa dimensão ao indagar se o que mais marca a vida do estudante é o conteúdo ensinado ou a personalidade daquele que ensina. Sua reflexão sugere que o fator determinante do processo educativo não reside apenas na transmissão intelectual, mas sobretudo no vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno — vínculo que, ao modo da transferência, atua como operador psíquico decisivo na constituição subjetiva e na dinâmica do aprendizado.

Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores (FREUD, 1914/2015, p. 421).

Um professor só é efetivamente ouvido quando o aluno o reveste de uma importância particular, atribuindo-lhe, ainda que de forma inconsciente, uma autoridade que ultrapassa a simples função de transmissão de conhecimento. Esse processo pode ser compreendido à luz da transferência: o professor ocupa, no imaginário do aluno, uma posição semelhante à do Outro, figura que sustenta a mediação do saber e que canaliza o desejo do sujeito.

No âmbito pedagógico, a transferência direciona o investimento afetivo do aluno para a figura do professor, que se apresenta não apenas como aquele que sabe, mas como aquele que orienta, guia e, em certo sentido, ocupa uma posição de referência simbólica. Essa dinâmica cria um espaço singular, no qual o educador pode atuar não apenas como transmissor de conteúdos, mas como modelo para a constituição de atitudes, valores e formas de pensamento.

Ao deslocar para a figura do professor traços que pertencem a antigos objetos de amor — sejam eles parentais ou provenientes de outras relações afetivamente significativas — o aluno passa a experimentar o

espaço pedagógico não apenas como lugar de transmissão de conhecimentos, mas como território de ressonâncias psíquicas.

Nessa tessitura invisível, cada gesto do docente — a firmeza com que sustenta sua palavra, a coerência entre aquilo que diz e aquilo que faz, a segurança com que ocupa seu lugar e a delicadeza com que acolhe — adquire um valor que ultrapassa a superfície do cotidiano escolar, incidindo diretamente sobre a motivação, a autoestima e a confiança do aprendiz.

É nesse ponto que a lição de Lacan (1964/1985, p. 139) ilumina a cena pedagógica ao afirmar que: “a transferência é a atualização da realidade do inconsciente”. Atualizar, aqui, não significa apenas tornar presente algo que estava adormecido, mas reinscrever, na carne da relação atual, os vestígios de vínculos passados. O aluno não se relaciona somente com o professor que está diante de si, mas com toda uma constelação de presenças que retornam — idealizações, feridas, demandas de cuidado ou de reconhecimento — e que se condensam na figura daquele que ensina.

O professor, portanto, não é apenas guardião do saber; é, sem o querer, suporte de desejos, depositário de fantasias e, por vezes, testemunha involuntária de antigos desencontros. Reconhecer essa dimensão não significa transformar a sala de aula em consultório, mas compreender que toda educação, para sé-lo verdadeiramente, se faz também nos subterrâneos da linguagem e do afeto.

A relação professor e aluno revela que o ato de aprender não se reduz à simples assimilação de conteúdos, mas se inscreve no campo do vínculo transferencial. A presença do professor, quando investida afetivamente e simbolicamente, opera como verdadeiro catalisador de desejo. É nesse ponto que a aprendizagem deixa de ser mero exercício cognitivo e se transforma em movimento libidinal: o aluno só aprende de fato quando algo nele é convocado para além da obrigação.

Lacan (1964/1985, p. 222) afirma: “É nesse ponto de encontro que o analista é esperado. Enquanto o analista é suposto saber”. Aplicada ao campo pedagógico, essa fórmula permite compreender que não basta ao professor ser reconhecido como alguém que sabe; é preciso que seu saber esteja vivo, encarnado em um desejo. O “suposto saber”, que na clínica funda a transferência, encontra na sala de aula sua versão educativa: o professor é aquele a quem se atribui o saber, mas sua função ultrapassa a posse de conteúdos — ele deve também saber suscitar o desejo de buscá-los.

Assim como o analista é esperado não por ser o guardião da verdade, mas por representar uma posição capaz de escutar e acolher o desejo inconsciente, o professor é esperado como aquele que abre vias de significação. Seu papel não é oferecer respostas prontas, mas criar as condições para que o aluno se encontre com o enigma do próprio aprender. Educar, nesse sentido, é produzir desejo — e isso nenhum currículo técnico é capaz de garantir.

O professor exerce uma influência profunda na vida do aluno, não apenas como mediador do conhecimento, mas também como figura simbólica capaz de refletir, confrontar e, por vezes, reorganizar

desejos, expectativas e resistências inconscientes. A compreensão da transferência no contexto educacional evidencia que o vínculo afetivo entre professor e aluno é tão relevante quanto o conteúdo ministrado, constituindo um eixo central para a criação de um ambiente de ensino que seja simultaneamente acolhedor, estimulante e capaz de favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

No contexto escolar, de forma análoga ao que ocorre na clínica psicanalítica, o professor mobiliza afetos inconscientes no aluno, na medida em que se estabelece uma relação marcada pelo investimento afetivo e pelo amor projetado. Nesse processo, o docente assume simultaneamente o papel de objeto desses vínculos transferenciais, tornando-se referência simbólica capaz de influenciar profundamente a experiência subjetiva do estudante.

A compreensão da dimensão transferencial permite ao professor reconhecer a importância do vínculo afetivo na aprendizagem, destacando a necessidade de conduzir o processo educativo com sensibilidade, presença e coerência. Ao perceber que o aluno investe afetivamente no docente, o professor pode ajustar sua postura, suas intervenções e sua maneira de mediar o saber, criando um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante.

Sustentar essa posição, entretanto, não é tarefa simples. O docente recebe projeções que ultrapassam sua pessoa, sendo investido pelo desejo inconsciente do aluno, que atribui ao professor um lugar simbólico específico. Quando o educador desconhece esse fenômeno, tende a subestimar a dimensão afetiva e psíquica do vínculo pedagógico, ignorando o impacto de suas ações e atitudes na constituição subjetiva do estudante e comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o conhecimento da psicanálise revela-se especialmente relevante para a prática educativa. Freud (1913/2015, p. 361) observa que, ao se familiarizarem com os resultados da psicanálise, os educadores “[...] acharão mais fácil admitir certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o perigo de superestimar impulsos institucionais socialmente inúteis ou perversos que surgirem nas crianças”.

Para o aluno, o professor assume a função de “pai substituto”, tornando-se receptor de sentimentos ambivalentes que oscilam entre afeto e hostilidade. Essa ambivalência se manifesta nas atitudes e comportamentos observados no processo de aprendizagem, refletindo confiança, admiração, resistência e conflitos psíquicos.

Freud (1914/2015) ressalta que, em relação aos professores, os alunos oscilam entre aproximação e afastamento, projetando simpatias ou antipatias muitas vezes inexistentes e moldando seu próprio comportamento a partir dessas percepções. Os docentes despertam sentimentos simultâneos de amor e ódio, submissão e revolta, crítica e veneração.

Essa dinâmica evidencia a dimensão transferencial na educação, mostrando que os afetos projetados no professor emergem do investimento emocional inconsciente do aluno e influenciam não apenas a

aprendizagem cognitiva, mas também a organização afetiva, moral e social do sujeito em formação. Como observa Freud (1914/2015, p. 422), os alunos “[...] transferem para os professores o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da infância, e passam a tratá-los como pais, manifestando diante deles a ambivalência que haviam adquirido na família”.

O desconhecimento do fenômeno transferencial por parte do professor pode comprometer o vínculo pedagógico e a eficácia do processo de ensino. Pereira (2017, p. 39) enfatiza que, na ausência dessa compreensão, “[...] vai ser natural tentar se defender, reagindo negativamente quando for alvo de uma transferência negativa ou se sentir valorizado com os conteúdos positivos e amorosos que se manifestam”. Isso evidencia que a percepção e o manejo da transferência são fundamentais para evitar interpretações equivocadas das reações dos alunos e para lidar adequadamente com suas projeções afetivas.

Para que a relação professor-aluno seja efetivamente produtiva, é essencial que o educador reconheça os conteúdos transferenciais projetados sobre si e os utilize de forma consciente na prática pedagógica. Ao transformar essas projeções em elementos significativos para a aprendizagem, o docente converte a transferência de um potencial obstáculo em uma ferramenta privilegiada, capaz de mediar o conhecimento, fortalecer os vínculos afetivos e favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

Nessa perspectiva, o professor atua de forma análoga ao psicanalista, interpretando os problemas emocionais inconscientes do aluno e possibilitando que a aprendizagem se desenvolva sem ser comprometida por resistências ou dificuldades afetivas. Educar, portanto, vai muito além da simples transmissão de conteúdos: exige do docente a capacidade de reconhecer, compreender e lidar com a transferência, aprimorando a qualidade do vínculo pedagógico e, consequentemente, a efetividade do processo educativo.

O conhecimento do fenômeno transferencial permite ao educador perceber a singularidade de cada aluno, compreendendo como este, por meio da figura do professor, busca acessar suas próprias potencialidades, competências e limitações. Tal processo ocorre sempre mediado por uma esfera de afetividade inconsciente, na qual os investimentos emocionais e as projeções transferenciais se articulam à aprendizagem, tornando o vínculo pedagógico um espaço de desenvolvimento intelectual, emocional e subjetivo.

Lisbôa (2023, p. 102) ressalta que a transferência que se manifesta no contexto escolar apresenta uma dinâmica análoga àquela observada na clínica psicanalítica: “[...] assim como ocorre na clínica psicanalítica, decorrente de questões edípicas reeditadas. A compreensão desse importante aspecto teórico da clínica precisa ser vista como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem; não como um mal”. Essa perspectiva evidencia que a transferência não deve ser compreendida como um obstáculo, mas como um fenômeno natural e estruturante das relações afetivas e simbólicas entre professor e aluno.

Reconhecer a transferência na educação permite que os docentes compreendam melhor as projeções emocionais dos estudantes, identificando padrões inconscientes que influenciam comportamentos, reações e engajamento no aprendizado. Ao trabalhar conscientemente com essas projeções, o professor pode transformar o vínculo pedagógico em um recurso poderoso, promovendo relações afetivas saudáveis e favorecendo o desenvolvimento integral do aluno, potencializando tanto a aprendizagem quanto a constituição subjetiva do sujeito em formação.

### **6.2.1 A transferência positiva no processo ensino-aprendizagem**

Para Freud (1912/2015), a transferência positiva diz respeito a todas as pulsões e derivações da libido, em especial aos sentimentos de carinho e amizade dirigidos ao analista. Esse fenômeno constitui um elemento essencial para a efetividade do trabalho analítico, sendo também observável em outras relações como o processo de ensino-aprendizagem.

Freud (1925/2016c) também experimentou os efeitos da transferência positiva ao longo de sua formação intelectual. Em sua *Autobiografia*, ele recorda o período que passou no laboratório de fisiologia de Ernst Brücke como um tempo de aprendizagem, marcado por um sentimento de segurança e entusiasmo diante do saber.

A convivência com Brücke e com seus assistentes — Sigmund Exner e Ernst von Fleischl-Marxow — não apenas lhe proporcionou acolhimento, mas despertou profunda admiração e respeito, a ponto de transformá-lo em modelos identificatórios. Assim, antes mesmo de teorizar a transferência, Freud já a vivia na carne: o desejo de conhecer brotava menos dos livros do que da presença encarnada de mestres que, ao ocuparem um lugar simbólico consistente, tornaram-se referências afetivas em seu percurso.

Outra figura que despertou transferência positiva em Freud foi Jean-Martin Charcot, então titular da Cátedra de Neuropatologia na Salpêtrière. Em seu *Relatório sobre os estudos em Paris e Berlim*, Freud relata o impacto subjetivo provocado pelo encontro com o mestre francês, afirmando ter ficado profundamente impressionado com sua vivacidade, jovialidade, paciência e dedicação. Segundo suas palavras, “A atração exercida por semelhante personalidade logo me levou a limitar minhas visitas a um único hospital e a buscar os ensinamentos de um único homem” (FREUD, 1885/1996, p. 42).

Essas experiências evidenciam como a transferência positiva atua como um motor potente de aprendizagem, transformando a figura do mestre em eixo de identificação, admiração e desejo. No contexto acadêmico, o investimento afetivo do aluno no professor não apenas fortalece o vínculo entre ambos, mas também intensifica a apropriação do conhecimento, convertendo o estudo em resposta a um chamado interior, e não em mera obrigação formal.

Segundo Lacan (1964/1985), a transferência positiva ocorre quando o sujeito mantém consideração e apreço pelo analista, reconhecendo nele valor e legitimidade, o que permite que a relação se configure

com afeto e engajamento. Aplicada ao contexto pedagógico, essa dinâmica evidencia que o professor deixa de ser apenas detentor de saber para se tornar uma presença que desperta desejo de aprender, inspira identificação e mobiliza participação ativa.

Nesse processo, o apreço que o aluno sente pelo docente constitui um elemento central: é ele que sustenta o investimento afetivo, tornando o professor objeto de admiração e referência simbólica. O estudante projeta expectativas, idealizações e afetos no educador, enquanto este, ao exercer sua autoridade de forma consistente e ética, confirma sua legitimidade e mantém o equilíbrio da relação. Dessa maneira, a transferência positiva transforma a sala de aula em um espaço em que aprender se faz por engajamento afetivo e reconhecimento mútuo, e não apenas por instrução formal.

É nesse entrelaçamento de afeto e simbolização que a aprendizagem se faz viva. A transferência positiva transforma a sala de aula em espaço de envolvimento subjetivo, onde estudar deixa de ser cumprimento de obrigação e se torna experiência de encontro, reconhecimento e produção compartilhada de sentido

Segundo Ornellas (2005, p. 178), a relação transferencial favorece o processo pedagógico quando “o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima sua autoridade pedagógica, uma autoridade que lhe é outorgada pelo aluno”. Nessa concepção, a autoridade docente não se impõe externamente, mas é reconhecida e concedida pelo próprio estudante, que investe afetivamente no professor e o legitima como figura de referência.

Sob essa perspectiva, a transferência positiva configura-se como um jogo de amor em que os papéis alternam-se dinamicamente: ora o professor ocupa o lugar de amado, na posição ofertada pelo aluno, ora assume o lugar de amante, fazendo-se também sujeito desejante e faltante. Ornellas (2005) destaca que a eficácia da ação educativa depende da sustentação desse equilíbrio, pois é no trânsito entre ser amado e amar que se constrói um vínculo pedagógico capaz de promover desenvolvimento e aprendizagem de forma verdadeiramente transformadora.

Desse modo, quando a relação pedagógica se estrutura sob o efeito da transferência positiva, o professor deixa de ser percebido apenas como transmissor de conteúdos e passa a ocupar um lugar simbólico de referência. O aluno o investe como alguém que detém — ou ao menos representa — aquilo que lhe falta, seja um saber, uma orientação para a vida ou uma figura de consistência ética. É essa operação inconsciente que converte a autoridade docente em algo legitimado afetivamente, e não apenas imposto institucionalmente.

Quando esse reconhecimento se estabelece, a atenção do aluno já não depende da coerção externa, mas é despertada por um chamado interno. Ensina-se, então, não apenas por meio de explicações racionais, mas também através do modo como o professor encarna o próprio desejo. A eficácia do ensino não se sustenta apenas na clareza do conteúdo, mas na força subjetiva com que o professor o faz vibrar,

transformando a aprendizagem em resposta a uma convocação simbólica — e não em mero cumprimento de tarefa.

A transferência positiva revela-se, portanto, um elemento central na relação pedagógica, pois vai além de facilitar a aprendizagem, deslocando a atenção do aluno da simples execução de tarefas para a percepção do professor como sujeito presente. Nesse movimento, a figura do educador adquire uma dimensão simbólica: ele não é apenas quem ensina, mas quem mobiliza interesse, curiosidade e desejo de aprender, tornando-se um ponto de referência afetivo e intelectual no percurso do estudante.

Por meio desse investimento, o aluno confere ao professor um poder simbólico que não se apoia na imposição da autoridade, mas na identificação com suas qualidades e na admiração que suscita. Esse vínculo afetivo fortalece a relação docente-discente, criando uma base emocional segura e estimulante que potencializa o processo de ensino-aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de envolvimento, reconhecimento e produção conjunta de sentido.

Letícia, 12 anos, estudante do ensino fundamental, apresentava dificuldades de expressão oral e timidez acentuada, embora demonstrasse grande interesse por ciências naturais. Os professores relataram que a aluna participava de forma limitada das discussões em sala, hesitava em levantar a mão e apresentava sinais de ansiedade quando solicitada a expor trabalhos.

Durante o acompanhamento pedagógico e com suporte de um psicólogo/ psicanalista, observou-se que Letícia transferia sentimentos positivos para sua professora de ciências. A aluna buscava constantemente a aprovação da docente, sorria ao receber elogios e demonstrava entusiasmo nas tarefas sempre que a professora estava presente.

Essa transferência positiva manifestava-se não apenas como admiração, mas também como confiança e segurança, permitindo que Letícia se sentisse mais à vontade para se expressar, participar das atividades e engajar-se no aprendizado.

O psicólogo/psicanalista orientou a professora a reconhecer e lidar conscientemente com a transferência positiva de Letícia. A docente passou a utilizar o vínculo afetivo como recurso pedagógico, reforçando a autoestima da aluna, elogiando seus esforços e incentivando sua participação em atividades práticas. Como resultado, Letícia tornou-se mais disposta a assumir riscos no aprendizado, demonstrando curiosidade, fazendo perguntas e engajando-se ativamente em projetos de investigação científica.

Além disso, a transferência positiva contribuiu para a internalização de competências: a aluna começou a perceber-se capaz de resolver problemas e compreender conceitos complexos, associando seu desempenho ao apoio e à confiança recebidos da professora. O acompanhamento do psicólogo/psicanalista garantiu que a docente mantivesse um equilíbrio adequado entre proximidade afetiva e autoridade pedagógica, prevenindo excessos que poderiam tornar o vínculo emocional confuso ou gerar dependência.

Durante uma aula de ciências sobre ecossistemas, a professora solicitou que cada aluno explicasse, em poucas palavras, seu entendimento sobre a cadeia alimentar. Letícia hesitou, mordendo o lápis e demonstrando ansiedade visível. A docente aproximou-se, mantendo um sorriso acolhedor e contato visual atento, dizendo: “Sei que você sabe muito sobre isso, pode tentar falar com calma.” Imediatamente, Letícia respirou fundo e começou a expor, com clareza crescente, o papel de cada animal na cadeia alimentar.

A aprovação recebida reforçou seu sentimento de competência, e um brilho de entusiasmo iluminou seu olhar. O psicólogo/psicanalista observou que a confiança de Letícia na professora não se limitava ao aspecto racional, sendo resultado da transferência positiva, na qual a aluna projetava sentimentos de segurança e afeto, semelhantes àqueles experienciados em relações familiares significativas.

Em outro episódio, durante uma atividade em grupo sobre energia renovável, Letícia se voluntariou para liderar a equipe, algo que anteriormente jamais teria feito. Ao buscar orientação de seus colegas, a aluna dirigiu o olhar à professora e recebeu um aceno encorajador. Ela associou a aprovação da docente ao êxito da equipe, fortalecendo sua autoestima e motivação, demonstrando como a transferência positiva pode atuar como suporte emocional e catalisador do engajamento e do aprendizado.

O psicólogo/psicanalista recomendou que a professora aproveitasse essas situações não apenas para reforçar os conteúdos acadêmicos, mas também para promover o desenvolvimento emocional de Letícia, destacando suas conquistas, valorizando os esforços realizados e incentivando a autonomia. Progressivamente, a aluna passou a sentir-se suficientemente segura para levantar questionamentos, propor hipóteses e interagir com maior liberdade, transformando o vínculo afetivo em um recurso pedagógico eficaz que potencializava a aprendizagem e consolidava a confiança em suas próprias capacidades.

Este caso exemplifica de maneira clara como a transferência positiva pode ser mobilizada para potencializar a aprendizagem. A aluna projeta sobre o professor sentimentos de confiança, admiração e afeto, e, quando o docente reconhece e maneja essa transferência de forma ética e consciente, fortalece-se o vínculo emocional que sustenta o processo de ensino-aprendizagem.

Essa dinâmica favorece não apenas o engajamento acadêmico, mas também a autoestima, a motivação intrínseca e a disposição para assumir riscos no aprendizado, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais de forma integrada.

Em síntese, a transferência positiva constitui um eixo fundamental na dinâmica pedagógica, pois evidencia que o aprendizado não se limita à transmissão de conteúdos, mas se dá no entrelaçamento entre desejo, afeto e identificação. Ao investir afetivamente no professor, o aluno legitima sua autoridade simbólica e estabelece vínculos que ultrapassam a dimensão cognitiva, tornando-se parte integrante do processo de aprendizagem.

Esse fenômeno demonstra que educar é, antes de tudo, promover encontros significativos, nos quais a presença do docente atua como catalisador do interesse e do engajamento. A transferência positiva,

portanto, não apenas fortalece o vínculo entre professor e aluno, mas também cria condições para que o conhecimento se torne desejável, transformando a sala de aula em um espaço onde o aprender se configura como experiência viva e relacional, sustentada por afetos, reconhecimento e significado compartilhado.

### **6.2.2 A transferência negativa no processo ensino-aprendizagem**

Freud (1912/2015) conceitua a transferência negativa como a predominância das pulsões agressivas, que se manifestam por meio de sentimentos de hostilidade, raiva, ciúme ou inveja dirigidos ao analista. Nesse tipo de transferência, o sujeito projeta no outro, aspectos de conflitos internos não resolvidos, permitindo que traços de frustração, ressentimento e antagonismo venham à tona no contexto da relação analítica.

No seu ensino, Lacan (1996, p. 110) descreveu a transferência negativa de forma que esclarece suas raízes imaginárias e simbólicas: “Esse fenômeno representa no paciente a transferência imaginária, para nossa pessoa, de uma das imagens mais ou menos arcaicas que, por um efeito de subdução simbólica, degrada, desvia ou inibe o ciclo de uma dada conduta”. Trata-se de uma imago reprimida, construída durante a infância, que supostamente despertava a agressão do sujeito.

Dessa forma, um simples detalhe, um pretexto fortuito, pode reativar essa imago, provocando agressividade e resistência direcionadas ao analista. Essa descrição evidencia que a transferência negativa não é arbitrária, mas estruturada a partir de experiências passadas e da internalização de figuras significativas que marcaram o desenvolvimento psíquico.

No entanto, Lacan (1964/1998, p. 120) adverte sobre o uso cauteloso do termo, enfatizando sua complexidade: “A transferência negativa, é-se mais prudente, mais temperado [...] Emprega-se antes o termo ambivalência, termo que, mais ainda que o primeiro, mascara muitas coisas, coisas confusas cuja manipulação não é sempre adequada”. Essa observação evidencia que a transferência negativa não deve ser reduzida a uma simples manifestação de hostilidade ou oposição, mas compreendida em sua dimensão ambivalente, na qual diferentes sentimentos e investimentos inconscientes coexistem de forma simultânea e complexa.

O conceito de ambivalência, nesse contexto, reforça a ideia de que a transferência negativa não é unilateral. Ela atravessa o vínculo sujeito-outro por meio de tensões múltiplas, sutis e, muitas vezes, contraditórias, exigindo do analista sensibilidade, atenção e interpretação cuidadosa. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para que a análise possa explorar a riqueza psíquica que se manifesta na transferência, permitindo que hostilidade, resistência e afeto sejam compreendidos como dimensões interligadas da vida inconsciente do sujeito.

No contexto educacional, os professores frequentemente se deparam com situações complexas, nas quais podem surgir manifestações de hostilidade, resistência ou até ameaças verbais por parte dos alunos.

Em certos casos, atitudes do próprio docente — como rigidez excessiva, críticas desproporcionais ou falta de sensibilidade diante das necessidades individuais — podem, ainda que de maneira não intencional, favorecer a construção de uma relação desfavorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Essas interações ressaltam a importância de compreender a dinâmica afetiva presente na sala de aula, reconhecendo que comportamentos e respostas emocionais de alunos e professores estão interligados. A percepção cuidadosa dessas tensões permite que o educador identifique fontes de conflito e trabalhe estratégias que promovam vínculo, engajamento e uma atmosfera mais propícia à aprendizagem.

Segundo Ribeiro e Neves (2006), a “[...] transferência constitui-se de uma tessitura complexa e repleta de sentidos, representações, expectativas e desejos inconscientes que, em muitos casos, leva a conflitos, que contribuem para o fracasso escolar do aluno”. Esse entendimento evidencia que a relação entre aluno e professor vai muito além da simples interação pedagógica, envolvendo camadas profundas de afetos, projeções e identificações inconscientes.

Nesse contexto, quando o docente assume, no processo transferencial, figuras internalizadas como a mãe repressora ou o pai agressivo, o estudante pode experienciar medo, resistência ou insegurança em relação à autoridade do professor. Tais reações configuram a transferência negativa, na qual o investimento afetivo do aluno se torna marcado por hostilidade ou temor, comprometendo a disponibilidade emocional para aprender.

A transferência negativa, portanto, interfere diretamente no engajamento e na motivação do estudante, criando bloqueios que dificultam a apropriação do conhecimento. Compreender essas dinâmicas é fundamental para que o professor possa ajustar sua postura, interpretando sinais de resistência e transformando potenciais conflitos em oportunidades de intervenção pedagógica mais sensível e eficaz.

Paralelamente, fatores do ambiente escolar, como excesso de competitividade, regras pouco claras ou conflitos interpessoais entre colegas, podem provocar reações de agressividade ou resistência nos alunos. Essas condições externas criam um terreno propício para a intensificação de tensões emocionais dentro da sala de aula.

Quando somadas às projeções inconscientes próprias da transferência negativa, essas reações podem consolidar vínculos afetivos prejudiciais, tornando a relação entre aluno e professor particularmente desafiadora. Como consequência, o engajamento e o desempenho acadêmico dos estudantes são diretamente afetados, evidenciando a necessidade de atenção cuidadosa às dinâmicas emocionais que permeiam o contexto educacional.

É importante destacar que, sob a perspectiva psicanalítica, a atenção recai sobre o mundo interno do sujeito — seja ele professor ou aluno — e sobre as motivações inconscientes que orientam suas interações. Nesse sentido, a transferência negativa não deve ser compreendida como uma reação racional

ou diretamente relacionada à situação presente, mas sim como a atualização de conteúdos emocionais e conflitos originados em experiências infantis.

Embora envolva uma dimensão conflituosa, a transferência no contexto educacional também se constitui como uma relação de suposta confiança. O professor é alguém que o aluno respeita e valoriza, mantendo atenção e observação cuidadosa, ainda que de forma crítica.

É nesse paradoxo que se revela a complexidade da transferência negativa na sala de aula. Enquanto o estudante projeta sobre o docente atitudes de resistência ou desconfiança, essas manifestações emergem justamente do vínculo afetivo e do investimento inconsciente que a relação pedagógica permite.

A atenção constante do aluno ao comportamento do professor não indica mero antagonismo, mas reflete a ambivalência estrutural do desejo, na qual admiração e hostilidade coexistem. Essa dinâmica oferece ao educador a oportunidade de compreender os conflitos emocionais que se manifestam na aprendizagem e de atuar de forma sensível, transformando possíveis bloqueios ou resistências em oportunidades de engajamento, desenvolvimento e construção de significados compartilhados no processo pedagógico.

O aluno projeta sobre o docente sentimentos, medos e expectativas herdados de figuras parentais ou de outras pessoas significativas, reproduzindo padrões afetivos antigos que atravessam sua subjetividade. Essas projeções não são conscientes, mas moldam a percepção e a reação do estudante diante da autoridade e da presença do professor na sala de aula.

Lacan (1964/1988, p. 165) ressalta que “a transferência é aquilo que manifesta na experiência a atualização”, indicando que tais comportamentos são manifestações vivas de conflitos internos previamente estruturados. Comportamentos de resistência, hostilidade ou desconfiança podem, portanto, não se referir ao docente em si, mas refletir tensões e experiências inconscientes que emergem no contexto escolar.

Compreender essa dinâmica oferece ao professor uma perspectiva mais profunda sobre as interações em sala de aula. Ao interpretar essas reações sem julgamentos precipitados, o educador pode mediar as projeções de forma ética e pedagógica, transformando potenciais obstáculos em oportunidades de aprendizagem.

Em *Os atrasados não existem*, Cordié (1996) apresenta um caso clínico ilustrativo da transferência negativa. Arthur, um menino de dez anos, enfrentava dificuldades de aprendizagem, particularmente durante as atividades de leitura, pois experimentava medo intenso e ansiedade diante da presença da professora. Esse bloqueio comprometia seu desempenho escolar, levando a família, sob orientação da pediatra, a encaminhá-lo para acompanhamento psicanalítico.

Arthur apresentava dificuldades escolares desde o início do ensino primário, mas o que motivou a intervenção terapêutica foram suas recorrentes crises de angústia ao saber que a reeducação (reforço)

escolar chegaria ao fim. O menino não suportava a ideia de ser “abandonado” pela professora do reforço. Paralelamente, desenvolveu estrabismo e hipermetropia, necessitando do uso contínuo de óculos.

Em entrevista à analista, a mãe de Arthur revelou possuir uma postura autoritária e exigente, especialmente em relação ao desempenho escolar do filho. Desde a pré-escola, ela supervisionava a leitura e os estudos do menino, assumindo progressivamente o controle do processo educativo durante o ensino primário, motivada pela percepção de que os professores da escola não ofereciam suporte suficiente.

Entretanto, os cuidados maternos não foram suficientes para prevenir o surgimento de dificuldades na leitura. Curiosamente, Arthur não apresentava problemas ao ler sozinho ou acompanhado da professora do reforço; entretanto, ao ler na presença da mãe autoritária ou da professora regular, surgiam bloqueios significativos.

Durante a análise, o menino revelou que, ao ler para a mãe, sentia intensa angústia, pois cada erro era acompanhado de gritos e olhares severos, provocando tremores e ansiedade. Na escola, experiência semelhante ocorria diante da professora regular, que embora não gritasse, seu olhar era intimidador. Sob a perspectiva psicanalítica, o olhar rigoroso da docente se combinava inconscientemente com o da mãe, configurando uma repetição de figuras autoritárias e opressoras, cujo efeito sobre Arthur reforçava o bloqueio emocional e cognitivo frente à leitura.

Nesse caso, evidencia-se como a transferência negativa se estabelece: conteúdos afetivos e experiências infantis são reeditados no presente, interferindo diretamente no aprendizado e nas relações escolares. O fenômeno demonstra a necessidade de uma compreensão sensível e de uma intervenção articulada tanto do professor quanto do psicanalista.

Arthur percebia no olhar da professora o mesmo rigor e severidade que sentia em casa diante da mãe autoritária, o que o colocava em uma situação de bloqueio e fracasso. Assim, as dificuldades de leitura que se manifestavam na escola reproduziam fielmente os conflitos emocionais vivenciados em casa.

Por outro lado, na presença da professora do reforço, cuja postura era percebida como acolhedora e afetuosa, Arthur conseguia ler sem bloqueios, demonstrando que a relação afetiva positiva funcionava como suporte para o engajamento escolar e a expressão de suas competências.

Do ponto de vista psicanalítico, a transferência se constitui através da projeção de sentimentos, representações e expectativas parentais sobre o professor. O medo de Arthur em relação à docente não derivava da situação escolar em si, mas do simbolismo que a professora assumia em sua psique: ela encarnava, inconscientemente, a figura da mãe exigente.

Para outros alunos, o olhar da professora poderia parecer neutro ou até encorajador, mas, para Arthur, carregava o peso da cobrança e do temor de desaprovação vivenciados em casa. Nesse sentido, a docente tornou-se o alvo de uma transferência imaginária, na qual se condensavam ansiedades e medos infantis.

A análise desse caso evidencia que a transferência negativa não se limita a um comportamento isolado do aluno, mas se articula com experiências precoces, padrões afetivos internalizados e relações parentais. Reconhecer e interpretar essas projeções permite ao professor compreender a resistência do aluno sem recorrer a julgamentos simplistas, possibilitando estratégias pedagógicas que minimizem o impacto da transferência negativa e promovam um ambiente de aprendizagem mais seguro e emocionalmente estruturante.

Além disso, a presença do psicanalista favorece a mediação dessas dinâmicas, orientando o professor a manejar o vínculo de forma ética, equilibrada e construtiva, transformando o potencial de conflito em oportunidade para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

Embora a professora não tivesse cometido qualquer ação concreta que justificasse temor, certos traços de sua postura ativavam, em Arthur, a repetição inconsciente do trauma materno, tornando-a receptora da relação transferencial previamente estabelecida. Esse fenômeno corrobora a afirmação de Freud (1914), segundo a qual o aluno é capaz de imaginar na figura do professor simpatias e antipatias que, na realidade, podem não existir.

Segundo Cordié (1996, p. 60), o processo de análise permitiu a Arthur perceber que “não era idiota, mas que, de certa forma, era obrigado a ficar assim”. O próprio estrabismo apresentado pelo menino foi compreendido como uma defesa psíquica diante do olhar materno: um olho voltado para a direita, outro para a esquerda, desviando-se da figura percebida como ameaçadora.

Com o acompanhamento analítico, a intensidade do estrabismo reduziu-se significativamente. Gradualmente, Arthur conseguiu abandonar o uso dos óculos e retomar maior confiança em suas capacidades visuais e cognitivas, mostrando como intervenções que consideram a dimensão psíquica podem favorecer mudanças concretas no desempenho e na autoestima do sujeito.

O caso de Arthur evidencia como a transferência negativa pode se instaurar no contexto escolar, impactando significativamente o desempenho acadêmico. Sua reação não se dirigia aos conteúdos em si, mas às figuras de autoridade que, inconscientemente, evocavam experiências parentais marcadas pela repressão e pelo medo.

Sob a perspectiva psicanalítica, Arthur projetava sobre a professora sentimentos originalmente direcionados à mãe, como temor, ansiedade, sensação de inadequação e necessidade de autoproteção. Esses afetos não se relacionavam a ações concretas da docente, mas refletiam a ressignificação inconsciente de experiências precoces — uma manifestação típica da transferência negativa.

Consequentemente, cada interação com a professora reproduzia o padrão de submissão e angústia vivido em casa, bloqueando o acesso ao aprendizado e dificultando a expressão de suas competências cognitivas e emocionais. O estrabismo apresentado por Arthur pode ser compreendido como uma

manifestação sintomática dessa transferência negativa: o corpo reage ao medo e à pressão internalizada, configurando uma defesa física frente ao olhar percebido como opressor.

Esse sintoma evidencia que a transferência negativa não se limita ao plano emocional ou cognitivo, mas se manifesta de forma somática, tornando-se encarnação concreta dos conflitos internos. Essa corporeização interfere diretamente na capacidade de concentração, na expressão de habilidades e no desempenho escolar, revelando como tensões psíquicas inconscientes podem se refletir de maneira tangível no cotidiano do aluno.

A transferência negativa molda a percepção que o aluno tem de seu próprio potencial. Arthur interpretava seu desempenho como fracasso pessoal, acreditando que “não conseguia” ou “não era capaz”, quando, na realidade, seu bloqueio resultava da dinâmica transferencial.

A projeção da autoridade materna sobre a figura da professora gerava ansiedade antecipatória, medo de errar e parálisia diante das tarefas escolares, evidenciando como conflitos emocionais inconscientes podem obstruir o desenvolvimento acadêmico e afetivo do estudante.

A análise permite compreender que a transferência negativa, embora constitua um obstáculo significativo à aprendizagem, também oferece importantes pistas sobre o mundo interno do aluno. Identificar a origem desses sentimentos — neste caso, a relação com a mãe — possibilita intervenções psicanalíticas e pedagógicas direcionadas. Com orientação adequada, o professor torna-se capaz de reconhecer sinais de hostilidade inconsciente, evitando reforçar a transferência negativa e desenvolvendo estratégias que promovam segurança emocional e confiança no ambiente escolar.

Dessa forma, a transferência negativa não se apresenta apenas como um empecilho, mas também como indicativo da reedição de experiências parentais que necessitam ser compreendidas e mediadas. No caso de Arthur, o trabalho clínico evidenciou a importância de transformar a relação com a autoridade escolar em um espaço seguro, permitindo que o aluno dissociasse o aprendizado da ameaça inconsciente e acessasse plenamente seu potencial acadêmico.

Desde os primórdios da civilização, a busca pelo conhecimento tem se configurado como um motor de transformações profundas. A curiosidade humana impulsionou descobertas científicas, invenções tecnológicas, reflexões filosóficas e criações artísticas, reconfigurando incessantemente a compreensão que se tem do mundo. Cada avanço não apenas ampliou o horizonte do saber, mas também redesenhou os modos de vida, as estruturas sociais e as relações entre indivíduos e coletividades.

Entretanto, o saber nunca se apresentou como um território neutro. Ao longo da história, ele esteve intrinsecamente ligado a relações de poder. Quem detém o conhecimento muitas vezes detém também autoridade e influência, capaz de moldar decisões, orientar comportamentos e definir parâmetros culturais e políticos. Por outro lado, a privação do acesso ao saber restringe a autonomia, limita a capacidade de ação e perpetua desigualdades, gerando sujeitos submetidos a normas e dogmas que não puderam questionar.

Essa tensão entre conhecimento e poder manifesta-se de maneiras diversas. Perseguições a pensadores, censura de ideias inovadoras, controle sobre o acesso à educação e marginalização de vozes dissidentes ilustram como o saber sempre foi um campo de disputa. Em casos extremos, indivíduos que desafiaram paradigmas estabelecidos foram condenados, exilados ou até executados, evidenciando o risco que representa, para estruturas de poder consolidadas, o potencial emancipatório do conhecimento.

Assim, compreender a história do saber é também compreender a história das forças que tentam regulá-lo, contê-lo ou direcioná-lo. O conhecimento não é apenas uma ferramenta de progresso; é simultaneamente um território de liberdade e de conflito, cuja circulação e apropriação moldam, de maneira decisiva, a experiência humana.

O saber revela-se em sua essência como um fenômeno paradoxal. Por um lado, manifesta-se como um desejo intenso de conhecer, uma pulsão que impele o sujeito a investigar, descobrir e ampliar os horizontes da compreensão. Por outro, convive com a fuga do conhecimento, motivada pelo temor do que pode ser revelado ou pelo enfrentamento de verdades que desestabilizam certezas consolidadas.

Além dessa tensão interna, há a dimensão normativa do saber: a proibição do conhecimento. Limites formais e simbólicos regulam a investigação, delineando o que pode ou não ser explorado, sancionando áreas de silêncio e controlando o acesso às verdades consideradas perigosas ou subversivas. Tal dimensão evidencia que o saber não é apenas objeto de desejo, mas também terreno de disputa e de restrição social e cultural.

Em *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, ambientado no século XIV, acompanha-se a trajetória do monge franciscano William de Baskerville e de seu jovem aprendiz, Adso, durante a investigação de uma série de assassinatos em uma abadia isolada, famosa por abrigar uma das mais importantes bibliotecas da cristandade. Em meio aos diálogos filosóficos que permeiam a obra, o ancião da abadia, Venerável Jorge, sustenta: “Não há progresso, não há revolução de períodos na história do saber, mas, no máximo, contínua e sublime recapitulação” (ECO, 2011, p. 410).

Para Venerável Jorge, a busca pelo saber deve ser desestimulada, reprimida e até punida, uma vez que, em sua concepção, o conhecimento não progride, mas apenas recapitula o que já existe, sem abrir espaço para investigações ou descobertas inovadoras. Essa visão se apresenta em nítido contraste com a perspectiva psicanalítica, que entende a pulsão de saber como uma força intrínseca ao sujeito desde a infância, atravessando a vida adulta e gerando curiosidade, inquietações e questionamentos. Nesse sentido, o impulso de investigar e descobrir não é apenas um ato intelectual; é uma dimensão fundamental da experiência humana, que motiva o indivíduo a explorar, compreender e transformar o mundo que o cerca.

Enquanto a visão de Venerável Jorge evidencia uma abordagem conservadora e restritiva do conhecimento, a perspectiva psicanalítica reconhece o desejo de saber como um elemento dinâmico, capaz não apenas de organizar e recapitular experiências, mas também de impulsionar a criação, a reflexão crítica e a inovação. Esse contraste revela como concepções distintas sobre o saber moldam profundamente a forma como a sociedade valoriza o acesso à informação, cultiva a curiosidade e reconhece o papel da investigação intelectual ao longo da história.

## 7.1 A PULSÃO DE SABER E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

De acordo com Freud (1905/2016b), o período em que a vida sexual da criança experimenta seu primeiro florescimento, aproximadamente entre os três e cinco anos, coincide com o surgimento da atividade ligada à pulsão de saber ou de investigação. Essa pulsão, profundamente conectada à vida sexual infantil, manifesta-se de forma precoce e intensa, direcionando a curiosidade da criança para o mundo ao seu redor.

Para Freud, esse impulso investigativo não se reduz a um aspecto do desenvolvimento cognitivo. Ele constitui um elemento central da teoria psicanalítica, refletindo como o desejo e a busca por conhecimento se entrelaçam desde a infância.

A partir da obra freudiana, observa-se que, por trás do prazer persistente em questionar das crianças, encontram-se três enigmas fundamentais que estruturam a pulsão de saber: a origem dos seres humanos, a sexualidade e a morte.

Essas questões apresentam elevada complexidade e não possuem respostas definitivas. Muitas vezes, precisam ser veladas pelo manto do esquecimento, retornando mais tarde sob novas formas ou disfarçadas em outros questionamentos. Mesmo assim, tais indagações mantêm sempre uma ligação com os interesses culturais e sociais do sujeito, evidenciando como o impulso de conhecer se inscreve tanto no plano individual quanto no coletivo.

A investigação infantil, segundo Freud (1905/2016b, p. 104), surge de interesses particulares e pragmáticos, e não de motivações teóricas: “Não são interesses teóricos, mas sim de natureza prática, que põem em marcha o trabalho de pesquisa na criança”. Trata-se de uma curiosidade enraizada na experiência

cotidiana, que leva a criança a observar, comparar e questionar o mundo ao seu redor, ainda que de forma instintiva e sem consciência do valor epistemológico de suas indagações.

Quando a criança percebe sua existência ameaçada — seja pela chegada de uma nova criança na família, pelo temor de perder cuidados e afeto, ou mesmo diante de limites e proibições impostas pelos adultos —, ela se torna mais reflexiva e sagaz.

Nesse contexto, a curiosidade se intensifica, mobilizando estratégias de observação, experimentação e questionamento. É como se a pulsão de saber funcionasse simultaneamente como um mecanismo de compreensão do mundo e de proteção do próprio equilíbrio emocional, permitindo à criança mapear situações de risco ou incerteza.

A investigação infantil, portanto, não se limita a explorar o mundo externo, mas também organiza e interpreta experiências internas, mediadas por desejos, ansiedades e relações significativas. Essa perspectiva evidencia como a pulsão de saber é ao mesmo tempo uma força cognitiva, afetiva e existencial.

A primeira questão que mobiliza a pulsão de saber na criança não se refere diretamente à diferença entre os sexos, mas ao enigma fundamental sobre a origem da existência: “De onde vêm as crianças?” (FREUD, 1905/2016b). A ausência de respostas claras sobre a origem dos seres humanos intensifica a atividade investigativa, funcionando não apenas como um mecanismo de defesa diante do desconhecido, mas também como força motriz que organiza e direciona a curiosidade.

Nesse contexto, aquilo que ainda não é sabido opera como um verdadeiro sopro impulsor, instigando a criança a questionar, observar e experimentar de maneira constante. Cada tentativa de compreender o mundo, ainda que limitada ou fragmentária, contribui para a construção de esquemas mentais, permitindo que o sujeito articule experiências novas com conhecimentos pré-existentes.

O não-saber, portanto, não se apresenta como uma lacuna a ser temida, mas como um estímulo vital que orienta o desenvolvimento cognitivo e afetivo. É precisamente o mistério da origem que provoca o impulso investigativo, estimulando a criança a buscar explicações, testar hipóteses e criar sentidos para os fenômenos que a cercam. Dessa forma, a pulsão de saber se revela como força constitutiva da experiência humana, moldando o pensamento, a percepção e a relação da criança com o mundo desde os primeiros anos de vida.

A segunda questão central da pulsão de saber relaciona-se à sexualidade. Como observa Freud (1905/2016b, p. 104): “A psicanálise nos ensinou que o instinto de saber das crianças é atraído, inopinadamente cedo e com imprevista intensidade, pelos problemas sexuais, e talvez seja inclusive despertado por eles”.

São sobretudo os problemas práticos, como a diferença sexual anatômica, que mobilizam a investigação infantil. Ao confrontar o enigma de ser homem ou mulher, a criança começa a construir suas primeiras categorias de entendimento sobre si mesma e sobre o outro.

A curiosidade, no entanto, não surge de forma isolada. Ela se insere no contexto das interações sociais, tornando o contato com outras pessoas um elemento essencial do processo investigativo. Por meio da observação, da comparação e do diálogo, fragmentos de respostas emergem, permitindo à criança, gradualmente, elaborar sua compreensão da sexualidade. Essa articulação revela como o impulso de conhecer não se limita ao plano cognitivo, mas se entrelaça com dimensões afetivas, relacionais e culturais, moldando a forma como o sujeito se situa no mundo desde os primeiros anos de vida.

A terceira questão que mobiliza a pulsão de saber diz respeito à morte, um problema central da existência que provoca angústia desde os primeiros anos de vida. Essa inquietação torna-se particularmente intensa quando a criança se depara com a presença ou ausência de suas figuras protetoras, percebendo os limites e a vulnerabilidade da própria experiência.

Freud ilustra essa dinâmica por meio de experiências lúdicas, como o jogo do carretel ou o *Fort-Da*, nos quais a criança transforma a posição passiva de ser abandonada em uma postura ativa. Ao fazer desaparecer e reaparecer o objeto, ela experimenta simbolicamente a perda e a ausência, exercendo certo controle sobre algo que, de outro modo, seria incontrolável.

Por meio desses gestos e brincadeiras, a criança constrói formas iniciais de elaboração da finitude, estabelecendo os primeiros contatos com a noção de ausência, de separação e de mortalidade. Dessa maneira, a pulsão de saber, mesmo diante do enigma da morte, articula-se com experiências afetivas e emocionais, permitindo à criança desenvolver estratégias simbólicas para lidar com a angústia existencial.

Freud (1912-1914/2016) identifica a criação de três sistemas de pensamento para lidar com a morte: o animismo, as religiões e a ciência. Esses aparatos simbólicos cumprem a função de tornar a morte comprehensível e manejável, permitindo que o ser humano, à semelhança da criança que brinca com o carretel, transforme a experiência do fim e da ausência em algo que pode ser simbolizado, pensado e integrado à vida.

Dessa forma, a pulsão de saber articula-se, desde a infância, com o enfrentamento de um dos mistérios mais fundamentais da existência: a finitude. A ausência de conhecimento, longe de representar um obstáculo, intensifica o movimento investigativo, funcionando simultaneamente como defesa frente à falta de sentido e como fonte de satisfação. É justamente o que ainda não é sabido que mobiliza o desejo de saber, impulsionando a criança a observar, perguntar e experimentar.

No entanto, muitos educadores parecem ignorar que a pulsão de saber das crianças está profundamente enraizada em três eixos centrais da experiência humana: a origem, a sexualidade e a morte. Reconhecer esses pilares é essencial para compreender a natureza do impulso investigativo infantil e para criar condições pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas também cultivem a curiosidade, o questionamento e a reflexão crítica.

Desde seus primeiros trabalhos, Lacan apresentou uma leitura inovadora do conceito de pulsão, deslocando-o do campo estritamente biológico para o registro simbólico da linguagem. Em contraste com a visão freudiana, que, embora já transcendesse o instinto, ainda mantinha um vínculo com o organismo e com as necessidades corporais, Lacan propôs compreender a pulsão como uma montagem significante, efeito da operação simbólica que constitui o sujeito.

Para Lacan, a pulsão não nasce da carne, mas do ato de incorporação da linguagem no corpo. Esse processo desnaturaliza o vivente, inserindo-o no campo do desejo e da falta, e estabelece uma relação entre o corpo, o significante e o gozo que estrutura a subjetividade.

Assim, a pulsão deixa de ser apenas uma força biológica, tornando-se uma força que articula o simbólico, o imaginário e o real, revelando-se como motor do desejo humano e mediadora da experiência psíquica.

Freud já havia identificado que o ser humano não se rege exclusivamente por instintos, mas por algo que transcende a lógica meramente biológica. Lacan, porém, radicaliza essa distinção: o corpo humano não é apenas um organismo, mas um corpo simbólico, um corpo falante, inscrito na linguagem e estruturado pelo significante.

Essa perspectiva desloca o foco da pulsão do biológico para o simbólico, mostrando que o desejo humano se articula a partir das formas de significação que a cultura e a linguagem impõem ao sujeito. Assim, o corpo deixa de ser um mero suporte fisiológico e passa a ser entendido como espaço de inscrição do desejo, da falta e da experiência psíquica.

Assim, ele afirma em *Televisão* (1993):

O primeiro corpo faz com que o segundo aí se incorpore. Daí o incorpóreo permanece a marcar o primeiro, do tempo posterior à sua incorporação [...]. Portanto, verifica-se que para o corpo é secundário estar morto ou vivo. Quem não conhece o ponto crítico do qual datamos, no homem, o ser falante: a sepultura, ou seja, onde se afirma de uma espécie que, ao contrário de qualquer outra, o corpo morto guarda o que ao vivente conferia caráter; corpo. Cadáver permanece, não se torna carniça — corpo que habitava a palavra, que a linguagem cadaveriza (*LACAN, 1993, p. 17*).

Esse “incorpóreo” nomeado por Lacan refere-se à operação do significante que marca a carne e a transforma em corpo — corpo que carrega o traço da linguagem, e por isso sobrevive simbolicamente à própria morte. A pulsão, nesse contexto, é o efeito dessa operação: ela surge como um resto da entrada do sujeito na linguagem, resto que testemunha o que se perdeu na constituição simbólica e que, no entanto, insiste em retornar sob a forma de gozo.

Ao perguntar-se pela origem da pulsão, Lacan (1993) é categórico: ela não pertence ao registro orgânico. O movimento pulsional emerge da perda que funda o sujeito do inconsciente — sujeito que se constitui na hiância, nesse intervalo entre o significante e o corpo, entre o desejo e o gozo.

A leitura de Soler (2013) aprofunda a concepção lacaniana de pulsão ao identificar três usos centrais no seu ensino.

O primeiro é o uso de identidade. Nesse caso, a pulsão permite ao sujeito constituir-se como singular, diferenciando-se do Outro. A operação de separação não é apenas um distanciamento físico ou social, mas um processo simbólico que estabelece os limites da própria subjetividade, permitindo ao indivíduo ocupar uma posição própria dentro da rede de significantes que estruturam a realidade. Assim, a pulsão contribui para a formação da identidade, tornando o sujeito consciente de sua singularidade e de seu lugar no mundo simbólico.

O segundo é o uso de laço. A pulsão torna possível a constituição do laço social e do laço erótico, ao mediar a relação com o Outro através do objeto a. Nesse contexto, o sujeito aprende a se conectar, partilhar experiências e criar vínculos significativos, sem dissolver sua singularidade. A pulsão organiza a vida relacional, orientando o desejo e permitindo que o sujeito se situe entre autonomia e interdependência, dentro de uma rede de relações que vai além do instinto e do puro gozo.

O terceiro é o uso de gozo. A pulsão possibilita ao sujeito recuperar algo do gozo perdido, aquele que lhe foi subtraído tanto pela linguagem quanto pelas imposições da reprodução sexuada. Esse uso revela a dimensão paradoxal da pulsão: ao mesmo tempo que produz falta e desejo, permite ao sujeito buscar formas de satisfação que conciliem o prazer e o simbólico. O gozo não é apenas físico, mas atravessa o registro do imaginário e do simbólico, articulando desejo, perda e criatividade na experiência subjetiva.

Dessa maneira, Soler (2013) evidencia que a pulsão, longe de ser um mero impulso biológico, organiza a experiência humana em múltiplos níveis — identitário, relacional e pulsional —, articulando o desejo, a subjetividade e o vínculo com o Outro de forma complexa e estruturante.

Esses usos demonstram que, para Lacan, a pulsão não constitui o núcleo da resistência à cultura — como sugeria Freud ao situar o conflito entre pulsão e civilização —, mas, ao contrário, se apresenta como um veículo de realização cultural. Trata-se de uma inflexão teórica decisiva: a pulsão deixa de ser entendida exclusivamente como força de tensão ou obstáculo, tornando-se capaz de se inscrever e se articular com os elementos simbólicos, sociais e culturais que estruturam a vida humana.

Nessa perspectiva, a pulsão não se opõe à cultura, mas dela participa, orientando o desejo, a criatividade e os vínculos sociais de maneira que o sujeito possa se engajar no mundo simbólico. Ao se filiar à cultura, a pulsão permite que o gozo, a identidade e o laço social sejam elaborados dentro de um quadro estruturado de significantes, ampliando a compreensão do papel do desejo na constituição da experiência humana.

Soler (2013) destaca que, ao situar a pulsão como meio das produções culturais, Lacan sugere que as formas simbólicas e artísticas, assim como os modos de laço social, emergem desse resto pulsional que busca expressão. A pulsão, nesse sentido, não é apenas força individual, mas fundamento das criações

humanas, sustentando o elo entre o sujeito e o mundo e orientando a maneira como o desejo se articula na vida social e cultural.

Em consonância com essa leitura, recorremos a Lacan (1964/1985, p. 11) que afirma: “O gozo é aquilo que não serve para nada — [mas] existe o objeto (a) que se sabe para que serve, por envolver realidades mais atraentes”. Essa formulação evidencia a dimensão paradoxal da pulsão: embora parte do gozo pareça inútil ou impossível de ser plenamente aproveitado, ele se inscreve em estruturas significantes que permitem ao sujeito criar sentido, estabelecer vínculos e transformar o resto pulsional em produções culturais e simbólicas significativas

O circuito pulsional é, assim, o modo pelo qual o sujeito se liga ao outro, sustentando o vínculo erótico e social. Lacan diferencia, portanto, o ato pulsional — que implica consentimento e laço — da violência, onde esse laço é rompido. A pulsão inaugura a possibilidade da relação simbólica, ao passo que a violência, ao suprimir o lugar do Outro, desagrega o campo do laço social.

Essa perspectiva tem implicações diretas para pensar os fenômenos da educação e da cultura: se a pulsão é também laço, os impasses escolares e sociais não decorrem de sua natureza destrutiva, mas de seu desencaminhamento simbólico, isto é, de quando o circuito pulsional não encontra vias de simbolização ou elaboração cultural.

Dessa forma, o humano não se define pela carne que o compõe, mas pelo corpo atravessado pela linguagem, corpo que goza, fala e cria. A pulsão, ao mesmo tempo resto e motor, revela-se como a mais paradoxal das forças: aquilo que faz existir a cultura, o laço e o sujeito.

A falta de compreensão acerca da pulsão de saber leva muitos professores a negligenciarem o desejo investigativo das crianças, interpretando-o como uma curiosidade inoportuna que precisa ser contida ou eliminada a qualquer preço. Conforme observa Cruxê (2004, p. 31), a castração atua como um obstáculo à pulsão de saber: “A angústia suscitada provoca um não querer saber mais nada sobre isso, destino habitual desta pulsão no neurótico [...] Esta fratura é vivida como um golpe narcísico que inibe a pulsão de investigação”.

Ao proceder dessa maneira, muitos educadores acabam por comprometer não apenas a pulsão investigativa da criança, mas também a forma como ela se relaciona com o saber. É a curiosidade, nascida de suas experiências mais imediatas, que inaugura o movimento pulsional em direção ao conhecimento. No entanto, quando essa curiosidade é silenciada, o que se interrompe não é apenas uma busca cognitiva, mas um modo singular de o sujeito se inscrever na linguagem e no mundo.

Sob a perspectiva psicanalítica, especialmente à luz do ensino de Lacan, a pulsão não se reduz a uma necessidade intelectual, mas se articula ao desejo e à falta constitutiva do sujeito. Saber e desejo, nesse sentido, se entrelaçam: é porque há algo que escapa — um resto não simbolizado — que o sujeito continua a buscar. O educador, ao ocupar uma posição de escuta e não de domínio, pode tornar-se o representante

simbólico que sustenta essa falta sem tentar preenchê-la, permitindo que o desejo de saber se mantenha vivo.

A pulsão de saber constitui-se como uma das manifestações mais singulares do desejo humano, revelando-se como o impulso de investigar, compreender e atribuir sentido ao mundo e a si mesmo. Trata-se de um movimento que ultrapassa a mera aquisição de informações: é uma força libidinal orientada ao conhecimento, um verdadeiro laço amoroso com o saber. O sujeito encontra satisfação não apenas no ato de conhecer, mas, sobretudo, na possibilidade de tocar algo de sua própria verdade por meio desse conhecimento.

No caso da criança, essa pulsão se expressa de forma espontânea e vital. Desde os primeiros dias de vida, o bebê se engaja em um processo contínuo de exploração — do próprio corpo, dos sons, dos gestos e do ambiente — movido por uma curiosidade que é também fonte de prazer. O olhar que busca, a mão que toca, a boca que experimenta: todos esses gestos inauguram uma relação pulsional com o mundo, na qual o conhecimento se apresenta como experiência sensível e afetiva.

Cordié (1996, p. 25) observa que “Do aprendizado por meio de brincadeiras, no decorrer de sua infância, ela deve passar para outra forma de conhecimento, aquela oferecida pela escola. Esse desejo de saber, que Freud assimila a uma pulsão”. Essa passagem evidencia que o impulso investigativo infantil não se limita ao universo lúdico ou à curiosidade espontânea; ele se transforma e se reorganiza quando a criança ingressa em contextos institucionais de aprendizagem.

Essa transição, entretanto, não se dá de maneira simples ou linear. Ao ingressar na escola, a criança se depara com a institucionalização do saber e com a figura do professor como representante do Outro, que detém — ou ao menos aparenta deter — o conhecimento. É nesse ponto que a pulsão de saber pode tanto se expandir quanto ser inibida, dependendo de como o desejo da criança é acolhido, reconhecido ou restringido no ambiente escolar.

A pulsão de saber é inseparável da falta e do enigma. O saber não é uma posse, mas um campo de desejo que se alimenta do que não se sabe. Assim, quando o educador reconhece o valor dessa falta em vez de tentar suprimi-la com respostas absolutas, ele se torna parceiro na busca da criança, sustentando simbolicamente sua investigação. A educação, então, adquire uma dimensão ética: não se trata de preencher o sujeito com conteúdos, mas de acompanhá-lo na construção de um saber que lhe é próprio, um saber atravessado pelo desejo.

Nessa perspectiva, aprender é sempre um ato de subjetivação. A criança que busca compreender o mundo e o próprio enigma de sua existência mobiliza, ao mesmo tempo, a curiosidade intelectual e o desejo inconsciente. A pulsão de saber, portanto, não é apenas o motor da aprendizagem, mas o ponto em que o saber se encontra com o amor, com o corpo e com o inconsciente.

Freud (1909) oferece, no caso do pequeno Hans, uma das mais significativas ilustrações da pulsão de saber em sua forma originária. Nesse relato clínico, a curiosidade infantil aparece como força motriz do pensamento e como via inaugural de acesso ao conhecimento.

Desde os três anos de idade, Hans demonstrava vivo interesse pelo “faz-pipi”, dirigindo sua atenção para o corpo próprio e o dos outros. O nascimento da irmã, Hanna, intensificou essa inquietação: ao observar as diferenças anatômicas entre ambos, ele formulava hipóteses e buscava explicações sobre a sexualidade e a origem dos bebês.

Sua curiosidade, portanto, não era apenas contemplativa ou teórica, mas também prática — expressava-se em gestos exploratórios, como o de tocar o próprio órgão genital.

A reação da mãe diante dessa manifestação ao ameaçá-lo de “chamar o Dr. A. para cortá-lo” o “faz-pipi”, instaurou para a criança uma autêntica experiência de castração, introduzindo-a no campo da interdição simbólica. Tal ameaça não se restringe ao plano da punição concreta, mas inscreve-se na economia psíquica como uma marca estrutural que reorganiza o desejo e o saber. Freud (1909, p. 279) sublinha a profundidade desse impacto ao afirmar que o efeito da ameaça é “proporcionalmente ao valor dado a essa parte do corpo, bastante profundo e duradouro”.

Lacan (1956-1957/1995, p.212) comenta que “[...] o exibicionismo do menino diante da mãe só pode ter sentido fazendo intervir junto à mãe o grande Outro, que é, de certa forma, sua testemunha, aquele que vê o conjunto da situação”. Isso significa que o gesto de Hans não é isolado, mas se articula em um campo relacional maior, no qual o Outro estrutura e valida a experiência.

Considerando que esse comportamento emerge no contexto do complexo de Édipo, observa-se que a situação não é estática: há momentos de oscilação entre o jogo imaginário e a emergência da dimensão simbólica.

Essa passagem não ocorre de maneira linear ou em um ponto fixo, ressaltando que o sujeito se constitui progressivamente à medida que o desejo se organiza em relação ao Outro. O gesto exibicionista, portanto, funciona como uma ponte entre a experiência imaginária e a inscrição simbólica, evidenciando a importância do Outro como mediador do desejo e da significação.

A curiosidade sexual do pequeno Hans evidencia que o impulso de conhecer emerge intrinsecamente ligado à sexualidade, dimensão que a pedagogia muitas vezes negligencia ou reprime.

O caso demonstra que o desejo de saber não é uma conquista tardia do intelecto, mas um movimento pulsional que acompanha a constituição do sujeito. Freud (1909, p. 89) observa: “Não há dúvida quanto à curiosidade sexual do nosso Hans, e ela faz dele também um pesquisador, permite-lhe alcançar verdadeiros conhecimentos conceituais. Ânsia de saber e curiosidade sexual são inseparáveis, ao que parece”.

Outro exemplo emblemático da pulsão de saber é apresentado por Freud (1910/2013) em *Uma recordação da infância de Leonardo da Vinci*. Nesse relato, Leonardo evidencia uma ânsia incansável de

compreender o mundo, buscando não apenas o conhecimento, mas também a perfeição em todas as suas manifestações, seja na arte, na ciência ou na observação meticulosa da natureza.

Tal movimento não se limita à mera curiosidade; trata-se de uma força pulsional que articula prazer, investigação e desejo, revelando a ligação profunda entre saber e satisfação subjetiva.

Solmi, citado por Freud (1910/2013, p. 95), observa que “[...] a inextinguível ânsia de conhecer o mundo circundante e encontrar, mediante o frio exame, o segredo da perfeição, havia condenado a obra de Leonardo a permanecer imperfeita”. Essa formulação é particularmente elucidativa para a compreensão da pulsão de saber, pois revela que o verdadeiro motor do conhecimento não reside na conquista de uma verdade absoluta, mas na insistência do desejo que jamais se satisfaz por completo.

O que está em jogo, portanto, não é a posse final do saber, mas o próprio movimento de investigação, sustentado por uma falta constitutiva. A pulsão de saber opera como uma força que aproxima o sujeito do objeto apenas para dele afastá-lo novamente, mantendo-o em constante circulação.

É justamente a impossibilidade de alcançar o “segredo da perfeição” que preserva a obra — e o pensamento — em estado de abertura, de incompletude fecunda. O desejo de conhecer, longe de conduzir à conclusão, instaura uma ética da busca, em que a verdade não se revela como ponto de chegada, mas como horizonte móvel que convoca o sujeito a continuar pensando.

A trajetória de Leonardo da Vinci, frequentemente descrita por sua curiosidade voraz e por sua constante insatisfação diante das próprias obras, pode ser relida à luz da concepção de pulsão. Mais do que um “impulso de conhecer”, sua busca incessante revela o funcionamento de uma pulsão de saber estruturada pela lógica da falta: não visa à obtenção de um saber total, mas ao movimento circular que retorna sempre ao ponto de partida, reencontrando, sob novas formas, o mesmo vazio que a impulsiona.

Nesse sentido, Leonardo encarna exemplarmente a dinâmica pulsional descrita por Lacan: o objeto visado — a verdade última da natureza, o segredo da perfeição — funciona como objeto a, causa do desejo, nunca como meta alcançável. Pintar, dissecar corpos, estudar o voo das aves, projetar máquinas impossíveis — todas essas atividades operam como circuitos pulsionais, nos quais a satisfação não está no resultado, mas no percurso. Muitas obras nunca foram concluídas porque não é a conclusão que satisfaz a pulsão, mas a repetição criativa do gesto investigativo.

O abandono paterno, frequentemente lembrado por Freud como elemento decisivo na formação subjetiva de Leonardo, pode ser compreendido, nesse quadro, como a inscrição inaugural da falta que estrutura toda a sua produção simbólica. Privado de uma identificação plena com a figura paterna, Leonardo parece ter buscado, no laço com o saber, uma forma alternativa de relação com o Outro.

A ciência e a arte tornam-se, assim, modos de laço e usos de gozo — tal como propõe Soler na leitura do ensino lacaniano da pulsão. O saber, para ele, não era mero acúmulo, mas forma de habitar a falta.

Leonardo, portanto, não buscava satisfazer sua curiosidade, mas mantê-la viva. Sua obra não é expressão de um saber concluído, mas testemunho de uma pulsão que, ao invés de fechar, insiste em abrir — deixando o sujeito sempre um pouco aquém da resposta, e é justamente aí que reside sua força criadora.

Freud destaca que Leonardo se identificou profundamente com o pai ausente, e essa identificação inconsciente se inscreveu em sua prática artística. Muitas de suas obras eram iniciadas com entusiasmo e, em seguida, abandonadas ou mantidas deliberadamente inacabadas. Como afirma Freud (1910/2013, p. 138): “O cuidado que o pai demonstraria depois nada pôde alterar nessa compulsão, pois ela derivava das impressões da primeira infância, e o material reprimido que permanece inconsciente não pode ser corrigido por experiências posteriores”.

Sob essa perspectiva, a recorrência ao inacabamento em Leonardo não pode ser reduzida a traços de estilo, perfeccionismo ou dispersão inventiva. Trata-se de uma expressão direta da pulsão — não como força orientada para um resultado final, mas como movimento circular que encontra satisfação no próprio percurso.

A impossibilidade de concluir a obra espelha a impossibilidade de recuperar a figura paterna perdida; o gesto de começar incessantemente substitui a realização plena por um retorno constante ao ponto de origem.

A identificação com o pai ausente transforma-se, assim, em motor do desejo de conhecer e criar. A experiência afetiva da perda não paralisa Leonardo — pelo contrário, converte-se em força produtiva. O inacabado deixa de ser falha e passa a ser forma, estilo e ética: é no espaço entre o começo e o fim que o sujeito encontra sua maneira singular de se inscrever no mundo.

Com isso, comprehende-se que a pulsão de saber, longe de equivaler à mera aquisição de conteúdos ou habilidades técnicas, articula-se ao desejo estruturante do sujeito. Ela opera como tentativa incessante de simbolizar a falta originária, fazendo do ato criativo uma resposta possível ao enigma da perda.

Leonardo não buscava saciar sua curiosidade; buscava habitá-la. Sua obra — ou melhor, seu constante recomeçar — constitui testemunho de que a criação não nasce da plenitude, mas da ferida, e que é precisamente no inacabamento que a pulsão encontra sua forma mais potente de expressão.

Freud (1910/2013) observa que Leonardo demonstrava uma inclinação mais acentuada para a pesquisa do que para a mera produção artística. A análise de seus esboços evidencia um estudo meticoloso das formas, dos contornos e das posições, revelando um interesse profundamente investigativo. Muitas de suas obras permanecem inacabadas não por falta de dedicação ou talento, mas como efeito da pulsão de saber, que direcionava sua energia para novas investigações e para a constante aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, Cruxê (2004, p. 22) enfatiza que “Leonardo colocou sua atividade pulsional a serviço da criação, da produção exaustiva nos mais diversos campos: da arte à elaboração de instrumentos de guerra (verdadeiro visionário, ele antecipou em projetos o paraquedas, o helicóptero e o submarino)”.

Tal constatação evidencia como a pulsão de saber estruturava sua prática, orientando-o simultaneamente à exploração do mundo, à inovação técnica e à expressão artística, constituindo um exemplo paradigmático da interseção entre desejo, investigação e produção criativa.

A análise da pulsão de saber permite entrever que o impulso investigativo que anima o sujeito desde os primórdios da infância não é mero efeito do acaso ou de disposições naturais, mas expressão de uma dinâmica psíquica estruturada pela falta e pelo desejo.

Freud evidencia que a curiosidade infantil nasce do confronto com enigmas fundamentais — a origem da vida, a sexualidade e a morte — e que tais questões, longe de serem resolvidas definitivamente, retornam sob múltiplas formas ao longo da existência. Casos como os de Hans e Leonardo da Vinci ilustram que a busca pelo saber não se satisfaz na posse do conhecimento, mas se sustenta no próprio movimento de investigação.

Lacan aprofunda essa concepção ao situar a pulsão de saber como laço com o Outro e como circuito que se satisfaz no percurso, e não no ponto de chegada. O saber, sob essa ótica, nunca é pleno ou estável: é um lugar de passagem, uma resposta parcial ao enigma que nos constitui. A satisfação não está na conclusão, mas na repetição criativa da busca.

Se a psicanálise nos ensina que o saber não é apenas um conteúdo a ser adquirido, mas uma experiência pulsional que mobiliza o sujeito desde a infância, então o campo da educação é convocado a rever profundamente seus fundamentos.

A escola contemporânea, porém, foi construída sob a égide da resposta. Seus dispositivos — desde a avaliação até a organização curricular — privilegiaram o saber já dado, estabilizado, mensurável.

O aluno é frequentemente convocado a repetir o já sabido, não a inventar; a absorver conteúdos, não a interrogar o mundo. Mas a pulsão de saber não se alimenta de verdades prontas: ela floresce no intervalo, no tropeço, na hesitação, no tempo em que a pergunta ainda ressoa sem amparo.

O educador, à luz da psicanálise, não é aquele que detém o saber, mas aquele que sabe perder tempo com a pergunta. Não para glorificar a ignorância, mas para reconhecer que todo saber vivo nasce do encontro com o desconhecido. Sua tarefa não é acelerar o percurso, mas sustentar a travessia. Ele não se precipita em oferecer respostas definitivas; antes, oferece mediações, metáforas, caminhos pelos quais o aluno possa transformar o não-saber em desejo de saber — e não em vergonha ou desistência.

Aprender, então, deixa de ser um ato de acumulação e torna-se ato de implicação. A criança que aprende não é aquela que copia com exatidão o que lhe é transmitido, mas aquela que se permite ser afetada por aquilo que não comprehende plenamente.

Ela aprende quando se vê interpelada por algo que excede sua medida, quando sente que há ali um enigma que a convoca. A verdadeira aprendizagem não consola — inquieta. E é dessa inquietação que nasce o pensamento próprio.

É nesse sentido que a educação pode ser compreendida como uma arte delicada de sustentar a falta. O professor que tudo responde rouba do aluno a possibilidade de desejar; o professor que tudo exige sem escutar condena-o à repetição vazia. Mas aquele que sabe sustentar um silêncio fértil, que acolhe uma hipótese improvável, que transforma um erro em ponto de partida — esse é o educador que opera como operador do desejo.

Educar, portanto, é muito mais do que transmitir saberes: é introduzir o sujeito à experiência de que o saber nunca se fecha, de que toda resposta abre novas perguntas, de que o mundo existe para ser interrogado e reinventado. A ética da educação, nesse horizonte, não está na correção da resposta, mas na preservação da pergunta. Pois é na pergunta — e só nela — que pulsa a vida do pensamento.

O caso clínico a seguir evidencia a pulsão de saber e suas articulações com o processo de aprendizagem. Nathalia, 22 anos, estudante do quinto semestre do curso de Enfermagem em uma universidade pública, buscou atendimento psicanalítico não em razão de um sofrimento manifesto, mas movida por uma inquietação constante, que ela própria denomina como “uma fome de compreender tudo”.

Relata que, desde o início da graduação, envolve-se em múltiplas atividades simultaneamente: participa de um grupo de pesquisa em saúde coletiva, atua como voluntária em um projeto de educação em sexualidade para adolescentes e, recentemente, iniciou um curso livre sobre epistemologia das ciências da saúde “porque sentia falta se ficasse apenas nos protocolos clínicos”.

O discurso de Nathalia revela uma relação singular com o saber: para ela, estudar não é tarefa acadêmica, mas forma de existir. Carrega sempre consigo um caderno em que escreve dúvidas surgidas em campo — desde questões técnicas sobre procedimentos, até interrogações éticas como: “O que significa cuidar de alguém que não quer ser cuidado?”. Refere que, durante os estágios, sente mais prazer nos momentos em que precisa improvisar soluções ou perguntar ao paciente sobre sua experiência do que nas ocasiões em que tudo se encaixa de acordo com os manuais.

A coordenadora do curso, admirada com seu desempenho, foi quem a encorajou a procurar a escuta clínica, temendo que seu excesso de envolvimento pudesse levar ao esgotamento. A família também expressa ambivalência: a mãe, técnica de enfermagem, orgulha-se ao vê-la “buscar ir além do básico”, enquanto o pai, caminhoneiro, teme que “tanto estudo acabe afastando ela da vida concreta”. Nathalia, no entanto, parece mais dividida por um imperativo interno do que por cobranças externas: sente-se constantemente impelida a saber mais, como se algo lhe escapasse o tempo todo.

Sua fala deixa claro que o saber, para ela, não funciona como meio de ascensão social ou reconhecimento acadêmico — embora esses efeitos venham como consequência —, mas como modo de laço com o mundo. “Quando eu descubro algo novo sobre o corpo ou sobre as pessoas, parece que eu respiro melhor”, diz. E completa: “O problema é que nunca basta. Eu termino uma pesquisa e já quero começar outra.”

A pulsão de saber, nesse caso, manifesta-se como movimento contínuo de aproximação ao enigma do outro — o corpo doente, o sofrimento humano, as contradições das instituições de saúde. A satisfação pulsional não está no alcance do objeto final, mas no próprio percurso investigativo. Nathalia não busca certezas, mas o embate com aquilo que resiste à compreensão total. “Se fosse tudo simples, eu perderia o interesse”, afirma com ironia.

A função clínica, aqui, não é conter seu desejo, mas ajudá-la a fazer borda para que ele não se converta em compulsão. Trata-se de acompanhar essa pulsão criadora — que transforma o ato de cuidar em ato de pensar —, oferecendo espaço para que o saber não se transforme em tirano. O desafio é possibilitar que Nathalia se autorize a não saber tudo, sem renunciar ao desejo de seguir perguntando.

Compreender a pulsão de saber, portanto, é compreender que aprender é, antes de tudo, um ato de subjetivação. Quando a escola reconhece que todo conhecimento nasce de uma falta, e que é dessa falta que emerge a criação, ela deixa de ser um espaço de adestramento e se torna um campo de invenção. Sustentar o desejo de saber — em vez de silenciá-lo — é garantir que a educação permaneça viva, pulsante e verdadeiramente formadora.

Mais do que oferecer respostas, trata-se de instituir um lugar para a pergunta. Mais do que avaliar desempenhos, trata-se de acompanhar percursos. Uma pedagogia que se abre à lógica do desejo não teme o erro, o desvio, a hesitação; ao contrário, reconhece neles as marcas de um sujeito em ato — alguém que não apenas absorve conhecimentos, mas que se inscreve neles, que os recria e os transforma.

A escola que acolhe a pulsão de saber deixa de ser depósito de conteúdos para tornar-se laboratório de pensamento. Ela abandona o ideal ilusório de completude — o projeto de formar sujeitos “prontos” — e assume a tarefa mais humana e mais ética: a de formar sujeitos desejantes, capazes de se confrontar com o enigma do mundo sem recuar diante dele. Nesse horizonte, ensinar não significa preencher, mas convocar; não significa conduzir ao ponto final, mas sustentar o movimento.

Ao longo deste percurso, buscamos compreender como a psicanálise pode oferecer à educação um olhar que ultrapassa a dimensão puramente técnica do ensinar. Trata-se de observar o sujeito do inconsciente, aquele que se constitui em relação ao desejo, e não apenas ao conteúdo ou à instrução formal.

Mais do que propor métodos ou receitas pedagógicas, o enfoque psicanalítico permite interrogar as condições simbólicas que tornam possível a implicação do sujeito no saber. Cada ato de aprendizagem é, nesse sentido, uma experiência de desejo: o que se busca não é apenas informação, mas a mediação entre o sujeito e o enigma que o conhecimento apresenta.

Vimos que, quando considerado a partir dessa perspectiva, o espaço educativo deixa de ser um local de adestramento. A escola e o professor passam a constituir um cenário de transmissão ética, no qual o educador sustenta o movimento investigativo do aluno, acolhendo a dúvida e o não-saber como elementos constitutivos da aprendizagem.

Essa abordagem evidencia que ensinar é, antes de tudo, uma tarefa ética e criativa. Não se trata de transmitir conteúdos prontos ou de conduzir o sujeito a respostas finais, mas de acompanhar seu percurso de apropriação do conhecimento. O educador oferece condições para que o aluno se aproxime do saber, confrontando enigmas, explorando incertezas e elaborando suas próprias interpretações.

Nesse movimento, o saber não é apenas adquirido, mas transformado pelo sujeito, e, simultaneamente, o sujeito se transforma à medida que se engaja com o enigma do conhecimento. A aprendizagem torna-se, assim, um espaço de criação contínua, no qual a experiência do não-saber e do desejo se articulam para produzir significado, autonomia e singularidade.

Freud (1925/2016c), no prólogo de *A juventude abandonada*, observa que, entre todas as possíveis aplicações da psicanálise, nenhuma suscitou expectativas tão intensas quanto sua inserção no campo educacional. Esse entusiasmo se explica pelo lugar central que a criança ocupa nas investigações psicanalíticas, funcionando como espaço privilegiado onde se revelam os mecanismos inconscientes que estruturam o sujeito.

A análise da infância, portanto, não apenas ilumina os processos de desenvolvimento individual, mas também oferece pistas fundamentais sobre as condições simbólicas e afetivas que possibilitam ou dificultam a relação com o saber.

Acredita-se que a escuta psicanalítica pode oferecer à prática pedagógica instrumentos para compreender os impasses do desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem sob uma nova perspectiva. Não se trataria de enxergar déficits, mas de reconhecer manifestações do desejo e do conflito psíquico.

No entanto, Freud (1925/2016c, p. 347) advertiu com ironia e lucidez que entre as “três profissões impossíveis” estão: “[...] educar, curar e governar”. Essa advertência lembra que toda prática exercida sobre

o outro implica lidar com o impossível — aquilo que escapa ao controle e que, paradoxalmente, define a condição humana.

Observando o cenário educacional contemporâneo, o gracejo freudiano revela-se de atualidade incontornável. As dificuldades encontradas na escola demonstram, de modo contundente, o quanto o ato de ensinar se confronta com o impossível que Freud descreveu. Cada tentativa de transmitir conhecimento exige lidar com limites estruturais do sujeito, com resistências, silêncios e singularidades que não podem ser completamente domadas.

A escola, espaço privilegiado de laço social, tornou-se também palco de manifestações sintomáticas que ultrapassam a dimensão pedagógica e adentram o território do sofrimento psíquico. Multiplicam-se os casos de crianças e adolescentes que, diante das exigências de desempenho e da fragmentação dos vínculos, apresentam quadros de ansiedade, distúrbios alimentares, manifestações obsessivas e comportamentos de oposição e desafio.

Nesses contextos, o fracasso escolar não pode ser reduzido a uma simples falha cognitiva ou metodológica. Trata-se, antes, de uma forma de linguagem do inconsciente, uma maneira singular de o sujeito expressar experiências traumáticas e conflitos não simbolizados.

O sintoma, que se manifesta na recusa ao aprender ou na dificuldade de sustentar o desejo de saber, revela que a aparente inaptidão esconde uma história marcada por perdas, desamparo e falta de reconhecimento.

Cada resistência, cada desinteresse ou obstáculo escolar deve, portanto, ser lido como sinal de que o sujeito busca um lugar no olhar do Outro, tentando elaborar seu vínculo com o mundo e com o conhecimento. O fracasso, nesse sentido, não é ausência de capacidade, mas expressão do impacto do inconsciente na experiência escolar.

Kupfer (1989, p. 59), ao refletir sobre o educar como tarefa impossível, esclarece que “impossível não é sinônimo de irrealizável, mas indica principalmente a ideia de algo que não pode ser jamais integralmente alcançado”. Essa formulação desloca o termo do campo da impotência para o da incompletude estrutural, ressaltando que a educação se sustenta justamente nesse intervalo entre o possível e o impossível, onde o desejo do educador encontra o limite do saber e da palavra.

Nessa mesma direção, Voltolini (2011, p. 25) observa que a impossibilidade de educar constitui a “[...] confirmação das dificuldades particulares de uma educação”. Essas dificuldades não se limitam ao âmbito individual, mas se estendem desde os impasses subjetivos próprios de cada sujeito até os entraves institucionais e políticos, expressos, entre outros, no desinteresse do Estado em educar seus cidadãos.

Diante desse quadro, o professor é convocado a ocupar uma posição ética. Ele deve reconhecer que jamais poderá dominar, controlar ou domesticar as pulsões que atravessam o sujeito — e tampouco deve pretender fazê-lo.

Qualquer tentativa de imposição normativa ou de supressão do desejo do aluno o afastaria do princípio fundamental da psicanálise: o sujeito é irredutível a qualquer ideal normativo. Ensinar, portanto, não é moldar o aluno segundo padrões preestabelecidos, mas criar condições para que ele se aproxime do saber, explore sua própria curiosidade e se engaje no movimento de investigação que o caracteriza.

Cada aluno, ao inscrever-se na linguagem e na relação com o saber, carrega uma história singular, marcada por traços inconscientes e experiências que escapam à previsão e ao controle. As marcas traumáticas que emergem no percurso educativo não obedecem a uma causalidade linear, mas manifestam-se de forma única em cada sujeito, confirmado que toda aprendizagem é atravessada por uma dimensão de falta, de conflito e de desejo.

Este livro buscou evidenciar de que modo a psicanálise pode oferecer contribuições significativas ao campo educacional. A proposta foi permitir uma leitura da aprendizagem e do fracasso escolar que ultrapasse explicações meramente pedagógicas ou cognitivas.

Ao colocar o sujeito do inconsciente no centro da reflexão, procurou-se demonstrar que aprender não se reduz à simples aquisição de conteúdos. Cada ato de aprendizado envolve uma relação complexa com o desejo, com o saber e com o Outro, atravessando dimensões afetivas, simbólicas e sociais que moldam a experiência escolar.

Nessa perspectiva, o fracasso ou a resistência ao aprender deixam de ser vistos como déficits isolados e passam a ser compreendidos como manifestações de conflitos, pulsões e buscas de reconhecimento. A escola, assim, pode se tornar um espaço de investigação, criação e subjetivação, onde o ensino se articula com o desejo e com o percurso singular de cada sujeito.

Para sustentar essa perspectiva, foram mobilizados os fundamentos teóricos de Freud e Lacan. Além dos textos clássicos da psicanálise, estabeleceu-se diálogo com autores contemporâneos que aprofundaram a interlocução entre psicanálise e educação. Essa abordagem contribuiu para compreender o lugar simbólico do professor, as manifestações sintomáticas no ambiente escolar e as condições que favorecem ou obstaculizam o desejo de saber.

Dessa forma, essa obra inscreve-se no esforço de aproximar o discurso psicanalítico do campo pedagógico. Não se trata de propor uma metodologia educativa pronta, mas de oferecer uma via de escuta e interpretação dos impasses que atravessam o sujeito em sua relação com o conhecimento, valorizando a singularidade de cada experiência de aprendizagem.

O percurso teórico empreendido buscou articular o pensamento psicanalítico à problemática da educação, evidenciando que ensinar e aprender são processos atravessados por forças inconscientes que excedem a racionalidade didática e o planejamento pedagógico.

A investigação revelou que, desde os primórdios da psicanálise, Freud concebia o saber como inseparável do desejo. O ato de conhecer implica sempre um resto, um ponto de não saber que move o sujeito em sua busca, tornando a aprendizagem uma experiência singular e dinâmica.

Lacan, ao retomar os ensinos de Freud, mostrou que o sujeito do inconsciente é estruturado pela linguagem. O saber, longe de ser um simples acúmulo de informações, constitui um efeito de discurso, sustentado pelo desejo e pelo lugar do Outro, revelando que o aprendizado se dá tanto na relação com o conhecimento quanto na relação com o sujeito que deseja conhecer.

Nesse sentido, compreender o fracasso escolar à luz da psicanálise significa deslocar o olhar do déficit para o sentido, do erro para o sintoma. A dificuldade de aprender passa a ser entendida como uma forma de dizer — um modo pelo qual o sujeito expressa, muitas vezes de forma silenciosa, os conflitos, as perdas e os traços de sua história.

Assim, a escola se configura como um espaço de inscrição simbólica, onde se joga algo da constituição subjetiva, e o educador é chamado a ocupar uma posição ética diante do enigma do aprender. Sua função não é a de dominar ou corrigir, mas a de sustentar o desejo, oferecendo ao aluno um lugar a partir do qual ele possa construir um saber próprio.

Este livro reafirma que a aproximação entre psicanálise e educação não visa transformar o professor em analista, mas convidá-lo a adotar uma escuta mais sensível ao sujeito e às manifestações do inconsciente na sala de aula. Educar, à luz da psicanálise, é lidar com o impossível — não no sentido da impotência, mas como abertura ao imprevisto, à falta e à singularidade de cada sujeito. É nesse impossível, tal como o enunciou Freud, que se funda a possibilidade mesma do ato educativo.

O professor orientado pela escuta psicanalítica é capaz de ampliar seu olhar sobre as demandas do aluno, percebendo que, para além do comportamento observável e do rendimento escolar, há um sujeito em constituição, atravessado por afetos, desejos e conflitos inconscientes. Sua convivência cotidiana com o aluno lhe confere uma posição privilegiada, permitindo-lhe captar nuances da vida psíquica que se manifestam no espaço escolar sob formas sutis — seja na recusa, na curiosidade, na resistência ou no entusiasmo diante do saber.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que a criança necessita ser acompanhada por um educador que não a intimide nem se converta em um obstáculo à aprendizagem, reprimindo sua pulsão de saber. O professor que, diante da curiosidade infantil, responde com censura, indiferença ou excesso de autoridade, corre o risco de silenciar o desejo que move a criança a aprender.

Ao sentir-se desautorizada em seu impulso de investigar, ela pode reagir à violência simbólica desse gesto retraindo-se, afastando-se do saber e perdendo o prazer de descobrir. Assim, a relação com o conhecimento é diretamente afetada pela qualidade do laço estabelecido com o professor, pois é nesse encontro que o desejo de saber pode ser sustentado ou interrompido.

Importa sublinhar, contudo, que não se espera do educador que ofereça respostas prontas ou definitivas às perguntas da criança. Sua função é outra: acolher a interrogação, dar-lhe lugar e, sobretudo, preservar o movimento do não saber que impulsiona a busca.

O “bom” professor é aquele que, em vez de preencher o vazio com explicações, reconhece que é justamente esse vazio que faz a criança desejar aprender. A ausência de respostas prontas não representa lacuna a ser eliminada, mas espaço produtivo de investigação e subjetivação.

Deste trabalho emergem diversas potencialidades que ressaltam sua relevância, tanto teórica quanto prática. Entre elas, destaca-se a profunda identificação do pesquisador com o tema, que, aliada à experiência clínica, possibilitou a elaboração de fragmentos clínicos ilustrativos. Esses exemplos clínicos permitem articular conceitos psicanalíticos com situações reais vivenciadas na sala de aula, aproximando teoria e prática de maneira significativa.

Essa aproximação confere ao livro uma dimensão aplicada mais ampla, ao oferecer ao leitor instrumentos conceituais e interpretativos para compreender como os princípios da psicanálise podem iluminar as complexidades do processo educativo. Não se trata apenas de explicar fenômenos pedagógicos, mas de permitir uma leitura sensível das dinâmicas subjetivas que atravessam a aprendizagem, revelando como o desejo, o conflito e a pulsão de saber se manifestam no contexto escolar.

Outra contribuição reside na sistematização de casos clínicos apresentados por outros pesquisadores, que não apenas enriquecem a discussão, mas também evidenciam a diversidade de manifestações do sujeito em contextos escolares. Esses recortes clínicos funcionam como pontos de reflexão sobre a singularidade do processo de aprendizagem, demonstrando que cada situação pedagógica contém nuances do inconsciente que exigem sensibilidade e escuta qualificada.

Adicionalmente, o livro amplia o debate sobre a função do educador, mostrando como a compreensão da transferência, do desejo, da pulsão de saber e do sintoma pode orientar a prática pedagógica de maneira ética e eficaz, sem transformar o professor em analista, mas conferindo-lhe ferramentas para lidar com a singularidade de cada aluno.

Outro mérito desta obra reside no incentivo à realização de novas pesquisas na interface entre psicanálise e educação, abrindo perspectivas para estudos futuros capazes de aprofundar a articulação entre teoria, clínica e prática pedagógica. Ao fomentar esse diálogo, o livro contribui para consolidar um campo de investigação em constante construção, estimulando reflexões que podem ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e os desafios enfrentados no contexto escolar.

Ao consolidar essas reflexões, este trabalho reforça a importância de compreender a educação como um espaço de encontro entre sujeitos, atravessado pelo desejo, pelas angústias e pelas singularidades de cada criança. A prática educativa, nesse sentido, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, tornando-se uma arena onde se revelam e se articulam experiências subjetivas e coletivas.

A psicanálise, ao evidenciar a dimensão inconsciente da aprendizagem, oferece instrumentos teóricos capazes de compreender os desafios e impasses da vida escolar sem reduzi-los a problemas puramente pedagógicos. Ela permite interpretar resistências, fracassos e dificuldades como manifestações do sujeito em relação ao saber e ao Outro, transformando obstáculos em oportunidades de reflexão e investigação.

Assim, a relação entre educador e aluno é profundamente ressignificada. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de interlocutor atento à subjetividade em formação, capaz de sustentar o desejo de saber, de acolher o não-saber e de acompanhar cada aprendiz na exploração do enigma que constitui sua experiência de aprender.

Este livro, portanto, não pretende oferecer soluções definitivas ou fórmulas prontas. Seu objetivo é propor um olhar sensível e ético sobre o ato de educar, valorizando a escuta, a singularidade e a complexidade do processo de aprendizagem. Além disso, incentiva um diálogo contínuo entre psicanálise e educação — um diálogo que reconhece que, na impossibilidade de ensinar tudo, reside a própria possibilidade de ensinar de forma verdadeira, respeitando o desejo, o enigma e a singularidade de cada sujeito em formação.

ABRAHAM, Karl. **Teoria psicanalítica da libido.** Rio de Janeiro: Imago, 1970.

ALMEIDA, Wilson Castello de. **Defesas do ego:** leitura didática de seus mecanismos. São Paulo: Ágora, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR** (5. ed.). Porto Alegre: Artmed, 2022.

ANDRADE, Eduardo Lucas. **Psicanálise e educação:** contribuições da psicanálise à pedagogia. Divinópolis: Artigo A, 2017.

BAKER, Amy. **Patterns of parental alienation syndrome:** a qualitative study of adults who were alienated from a parent as a child. The American Journal of family Therapy, 2006. Disponível em: <http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre/sap/Baker>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BAKER, Amy; DARNALL, Douglas. **Behaviors and Strategies Employed in Parental Alienation: A Survey of Parental Experiences.** Journal of divorce & Remarriage, 2006. Vol 45 (1/2). Disponível em: [http://www.tandfonline.com/dois/abs/10.1300/J087v45n01\\_06#preview](http://www.tandfonline.com/dois/abs/10.1300/J087v45n01_06#preview). Acesso em: 19 out. 2024.

BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky y el aprendizaje escolar.** Buenos Aires: Aique, 1997.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. **A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância.** In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Anais on-line...** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100004&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100004&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget.** São Paulo: Difel, 1978.

BROCKHAUSEN, Tamara. **SAP e Psicanálise no campo psicojurídico: de um amor exaltado ao dom do amor.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio; BARREIRO, Alicia. **Desarrollo cognitivo y educación.** Buenos Aires: Aique, 2015.

CARVALHO, Dimas Messias. **Adoção, guarda e convivência familiar.** 2. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

CASTORINA, José Antonio; BARREIRO, Alicia. **Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar.** In E. J. Huairé, A. Elgier, G. Maldonado (Eds.). Aportes de la psicología cognitiva latinoamericana a los procesos de aprendizaje (pp.197-210). Lima: Editorial: Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016. ISBN: 978- 612-4148-02-6.

CERON-LITVOC, Daniela *et al.* Comportamentos disruptivos na escola. In: ESTANISLAU, Gustavo M. e BRESSAN, Rodrigo Affonso (Org). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Aramed, 2014.

CHECCINATO, Durval. **Psicanálise de pais:** criança, sintoma dos pais. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2007.

COLL, César. **Um marco de referência psicológico para a educação escolar:** a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. vol. 2. (pp. 389-406), Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Teresinha. **Édipo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COUTINHO, Luciana; MADUREIRA, Bruna. **Os Cortes na Adolescência e a Busca por um Lugar na Cidade.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109167>. Acesso em: 18 out. 2025.

CRUXÊN, Orlando. **A sublimação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DARUB, Alessandra. Alienação parental e a destruição da imagem da família. In. **Da violência doméstica à alienação parental:** um debate necessário. São Luís: Procuradoria Geral de Justiça, 2018.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico:** representação e mudança. A construção do conhecimento escolar (p. 15-35). São Paulo: Ática, 1998.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. **O sintoma:** de Freud a Lacan. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 399-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/mKqnLTRgwYbCCcQGr4GxjWg>. Acesso em: 2 out. 2025.

DUARTE, Lenita. **A angústia das crianças diante dos desenlaces parentais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

ECO, Umberto. **O nome da rosa.** tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ETCHEGOYEN, Horacio. **Fundamentos da técnica psicanalítica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

EVANS, Dylan. **Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FIGUEIREDO, Manoela; TURKIEWICZ, Gizela; FLEITLICH-BILYK, Bacy. Transtornos alimentares. In: ESTANISLAU, Gustavo M. e BRESSAN, Rodrigo Aff onseca (Org). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artemed, 2014.

FREUD, Sigmund. Uma recordação de infância de Leonardo Da Vinci. In: **Observações sobre um caso de neurose obsessiva (o homem dos ratos), uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)** – Obras completas, vol.9. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Cinco lições de psicanálise. In: **Observações sobre um caso de neurose obsessiva (o homem dos ratos), uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)** – Obras completas, vol.9. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. O interesse da psicanálise. In: **Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos (1913-1914)** – Obras completas, vol. 11. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre a psicologia do colegial. In: **Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos (1913-1914)** – Obras completas, vol. 11. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Observações sobre o amor de transferência. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: “O caso Schreber” (1911-1913)** – Obras completas, vol.10. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Inibição, sintoma e angústia. In: **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)** – Obras completas, vol. 17. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. In: **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão, e outros textos (1926-1929)** – Obras completas, vol. 17. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. Psicanálise. In: **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão, e outros textos (1926-1929)** – Obras completas, vol. 17. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. A questão da análise leiga. In: **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão, e outros textos (1926-1929)** – Obras completas, vol. 17. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. Algumas observações sobre o conceito de inconsciente na psicanálise. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), Artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)** – Obras completas, vol.10. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da transferência. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (o caso Schreber), artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)** – Obras completas, vol. 10. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. Observações sobre o amor de transferência. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (o caso Schreber), artigos sobre a técnica e outros**

**textos (1911-1913)** – Obras completas, vol. 10. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)** – Obras completas, vol. 2. Tradução de Laura Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2016a.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)** – Obras completas, vol. 6. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

\_\_\_\_\_. O método psicanalítico de Freud. In: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)** – Obras completas, vol. 6. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

\_\_\_\_\_. Análise fragmentária de uma histeria (o caso Dora). In: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)** – Obras completas, vol. 6. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

\_\_\_\_\_. O Eu e o Id. In: **O Eu e o Id, “Autobiografia”, e outros textos (1923-1925)** – Obras completas, vol. 16. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016c.

\_\_\_\_\_. “Autobiografia”. In: **O Eu e o Id, “Autobiografia”, e outros textos (1923-1925)** – Obras completas, vol. 16. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Organização genital infantil**. In: **O Eu e o Id, “Autobiografia”, e outros textos (1923-1925)** – Obras completas, vol. 16. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016c.

\_\_\_\_\_. A dissolução do complexo de Édipo. In: **O Eu e o Id, “Autobiografia”, e outros textos (1923-1925)** – Obras completas, vol. 16. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016c.

\_\_\_\_\_. Prólogo a juventude abandonada, de August Aichhorn. In: **O Eu e o Id, “Autobiografia”, e outros textos (1923-1925)** – Obras completas, vol. 16. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016c.

\_\_\_\_\_. Sobre alguns mecanismos neuróticos no ciúme, na paranoíta e na homossexualidade. In: **Psicologia das massas, análise do Eu e outros textos (1920-1923)** – Obras completas, vol. 15. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

\_\_\_\_\_. Psicologia das massas e análise do eu. In: **Psicologia das massas, análise do Eu e outros textos (1920-1923)** – Obras completas, vol. 15. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

\_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos (1900)** – Obras completas, vol.04. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **Novas conferências introdutórias (1930-1936)** – Obras completas, vol.18. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

. **Relatório sobre meus estudos em Paris e Berlim.** Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. vol. I.

. **Conferências introdutórias a psicanálise (1916-1917).** – Obras completas, vol. 13. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, Ana. **O ego e os mecanismos de defesa.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIGERIO, Graciela. Los avatares de la transmisión. In G. Frigerio y G. Diker (Comps.), **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos:** un concepto de la educación en acción (pp. 11-25). Buenos Aires, Argentina: Noveduc, 2004.

GARDNER, Richard. **Legal and psychotherapeutic approaches to the three types of parental alienation syndrome families:** When Psychiatry and the Law Join Forces. Court Review, volumen 28, Number 1, Spring. American Judges Association, 1991. Disponível em: <http://www.fact.on.ca/Info/pass/gardnr01.htm>. Acesso em: 19 dez. 2023.

. **Parental alienation syndrome vs. Parental alienation:** Which diagnosis Should evaluators use in child custody disputes? The American journal of family therapy, 2002. Disponível em: <http://www.fact.on.ca/Info/pass/gardnr02b.htm>. Acesso em: 21 out. 2023.

GAY, Peter. **Freud:** uma vida para o nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

JONES, Ernest. **Vida e obra de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1961.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1:** os escritos técnicos de Freud (1953-1954). Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

. **O Seminário, livro 4:** A relação de objeto (1956-1957). Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

. **O Seminário, livro 5:** as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

. **O Seminário, livro 7:** a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

. **O Seminário, livro 10:** A angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

. **O Seminário, livro 14:** A lógica do fantasma (1966-1967). Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

. **O Seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

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

. A coisa freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

. A significação do falo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

. Posição do inconsciente. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

. Notas sobre a criança. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

. **Televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J.B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LASNEAUX, Marcello Vieira. **Subjetividade e fracasso escolar**: um estudo de caso a partir de uma abordagem da psicanálise. *Educação Em Revista*, 22(esp2), 93–106, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p93>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LEFRANÇOIS, Guy. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LEVINZON, Gina Khafif. **Transferência negativa e interpretação**: com quem estamos nos comunicando. Revista Brasileira de Psicanálise (online). Volume 54, n. 2, 161-176. 2020. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2020000200011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2020000200011). Acesso em: 16 jun. 2024.

LISBÔA, Wandré Guilherme de Campos. **O viés psicanalítico da/na aprendizagem escolar**: aportes conceituais para uma psicanálise da aprendizagem. Epitaya E-Books, 1(34), 98-109, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2023755p98>. Acesso em: 15 mar. 2024.

**MAGALHÃES, Evaristo Nunes de. A clínica lacaniana da anorexia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, Belo Horizonte, 2014.

MARCOS, Cristina Moreira; OLIVEIRA JUNIOR, Ednei Soares de. **O sintoma entre a terapêutica e o incurável**: uma leitura lacaniana. Psicol. clin., Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 17-31, jun. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652013000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652013000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 out. 2025.

MOURA, Wilson Gomes de. **Complejo de Edipo y delincuencia en adolescentes que cumplen internamiento socioeducativo en la Fundación del niño y del adolescente de Maranhão – FUNAC de São Luís**. En. Penitenciarismo: análisis y estrategias. Pinheiro, Jorge Augusto de Medeiros (org.). Buenos Aires: Editorial ILAMEC, 2024.

MULLAHY, Patrick. **Édipo**: mito e complexo. Uma crítica da Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NANTES, Elaine da Silva; AGUIAR, Sirlei Maria; FARIAS, Thaiz Maira da Silva. **Fases psicossexuais freudianas.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL (SIES), 2015. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/698.pdf>. Acesso em: 06 Jan. 2024.

NASCIMENTO, Thiago de Camargo; BATISTA, Douglas Emiliano. **Psicanálise e educação:** da educação impossível ao melhor caminho possível. *Estilos Da Clinica*, 28(2), 249-263, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v28i2p249-263>. Acesso em: 30 mar. 2024.

NASIO, Juan David. **Édipo:** o complexo do qual nenhuma criança escapa. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **Psicanálise com crianças:** relatos de uma clínica. Brasília: SENAC, 2017.

NUNBERG, Herman. **Princípios de psicanálise.** Rio de Janeiro: Atheneu Editora, 1989.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE-O PAS/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE-OMS BRASIL. **Aumenta o número de pessoas com depressão no mundo.** Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5354: aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-Mundo&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5354: aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-Mundo&Itemid=839). Acesso em: 05 abr. 2024.

ONS, Silvia. **Tudo que você precisa saber sobre psicanálise.** São Paulo: Planeta, 2018.

ORNELLAS, Maria de Lurdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queirós, 1991.

PEREIRA, Maria da Paz. **Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia:** a transferência na relação professor-aluno. Bol. psicol, São Paulo, v. 67, n. 146, p. 25-36, jan. 2017. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-59432017000100004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432017000100004). Acesso em: 23 jun. 2023.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** (Cabral, A., Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1973.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **La representacion del mundo en el niño.** Ediciones Morata, Madrid, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2013.

PRUDENTE, Regina Coeli Aguiar Castelo; RIBEIRO, Anita Carneiro. **Psicanálise e Ciência**. Psicologia, Ciência e Profissão, 25(1), 58-69, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000100006>

QUADROS, Emérico Arnaldo de. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Petrópolis: Vozes, 2017.

QUINET, Antonio. **Édipo ao pé da letra: fragmentos de tragédia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

QUINODOZ, Jean Michel. **Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Maviane Vieira Machado; Marisa Maria Brito Neves. **A educação e a psicanálise: um encontro possível?** Psicologia: Teoria e Prática. Brasília, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EM AMÉRICA LATINA - SITEAL, **Relatório 2022**. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>. Acesso em: 19 jun. 2024

SOLER, Colette. **El en-cuerpo del sujeto**. Bogotá: G.G Ediciones, 2013.

SOUZA, Audrey Setton Lopes. Psicanálise e educação: lugares e fronteiras. In: OLIVEIRA, Maria Lucia (Org.) **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VELLOSO, Patricia; MASTROROSA, Rosana S. Transtorno obsessivo-compulsivo: como o professor pode ajudar. In: ESTANISLAU, Gustavo M. e BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Org). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Aramed, 2014.

VEGA, Jimena Verónica Romero; BONILLA, Carmen del Rosario Navas; BARROS, MERCEDES, Viviana Sánchez Barros; VÁSQUEZ, Juan Carlos Villarreal. **Aprendizaje en niños: una perspectiva desde el psicoanálisis**: *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 948–959, 2023. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.661>

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo; RABELO, César Leandro de Almeida. **Aspectos materiais e processuais da alienação parental**. Revista Síntese Direito de Família. Vol.1, n.1, dez/jan 2013.

VIGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2008.

VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WALLERSTEIN, Judith S.; KELLY, Joan B. **Surviving the breakup: how children and parents cope with divorce**. New York: Basic Books, 2008.

WAQUIM, Bruna Barbieri. **Alienação familiar induzida: aprofundando o estudo da Alienação Parental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

WHITBOURNE, Susan Krauss; HALGIN, Richard. **Psicopatologia:** perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos:** teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REALIZAÇÃO:



CNPJ: 589029480001-12  
[contato@aurumeditora.com](mailto:contato@aurumeditora.com)  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná  
[www.aurumeditora.com](http://www.aurumeditora.com)