

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

SILOE PEREIRA

**FAMÍLIA-CRIANÇA-ESCOLA/PROFESSOR:
O INTERJOGO REPETIÇÃO-TRANSFORMAÇÃO**

Caxias do Sul

2012

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA

SILOE PEREIRA

FAMÍLIA-CRIANÇA-ESCOLA/PROFESSOR:
O INTERJOGO REPETIÇÃO-TRANSFORMAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Maris de Azevedo.

CAXIAS DO SUL

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

P436f Pereira, Siloe

Família-criança-escola/professor : interjogo repetição-
transformação / Siloe Pereira. - 2012.

97 f. : il ; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maris de Azevedo

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Educabilidade. 2. Educação afetiva. 3. Pais e professores. 4.
Professores e alunos. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDU 2.ed.: 37.015.3

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educabilidade	37.015.3
2. Educação afetiva	37.015.3
3. Pais e professores	37.064.1
4. Professores e alunos	37.064.2
5. Aprendizagem	37.013

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

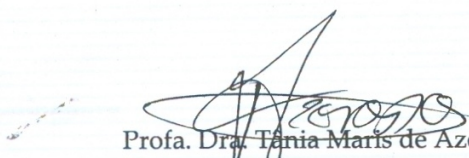
***“Família-Criança-Escola/Professor:
o interjogo repetição-transformação”***

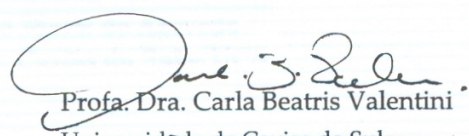
Siloé Pereira

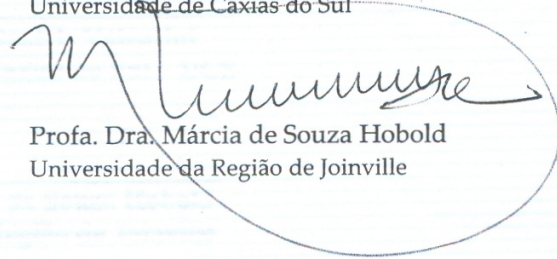
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 31 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:


Prof. Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul


Prof. Dra. Carla Beatris Valentini
Universidade de Caxias do Sul


Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Universidade da Região de Joinville

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Biblioteca Central

AGRADECIMENTOS

Viver é um contínuo e necessário conviver. E nesse conviver se fazem presentes muitas pessoas, cada uma com sua particularidade, em momentos distintos de nossas vidas. E cada uma dessas pessoas nos impulsiona de maneira singular a seguir vivendo, convivendo, aprendendo.

Por isso, neste momento cumpre-me endereçar agradecimentos a todas as pessoas que têm feito parte do meu percurso profissional. E elas somariam um número considerável.

Muito particularmente agradeço àqueles estudantes que pela vida afora me tocaram de modo especial, colocando-me desafios os mais diversos. Sejam aqueles com quem estabeleci uma comunicação profícua e que permitiu desdobramentos produtivos de nossos encontros, sejam aqueles com quem, pelos obstáculos que se interpuseram em nossa comunicação, não foi possível viabilizar uma aproximação efetiva e rica, tendo daí restado certo sabor amargo de insucesso por não ter conseguido atingi-los, por não ter conseguido encantá-los com meu convite à busca do saber.

A todos eles, o meu profundo agradecimento, pois, de um jeito ou de outro, eles me instigaram, e vêm me instigando, a identificar e romper as barreiras que possam distanciar nossos olhares e impedir que venhamos a voltá-los a direções comuns, até mesmo ao infinito. De certo modo, todos fizeram sentir-me viva e contribuíram para que eu seguisse desbravando a mim mesma e ao mundo que eu constituo e me é constituinte.

Foram todos eles que me conduziram a mais este desafio, o de empreender um mergulho mais profundo na busca de melhor compreender a riqueza guardada nos espaços de interação entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Ademais, cumpre-me agradecer a todos os mestres que, por longas décadas, foram capazes de me encantar e desafiar, para seguir colocando-me perguntas, para dirigir meu olhar não só aos tantos saberes já construídos e deles me apropriar, mas principalmente para a infinitude dos saberes possíveis e, quem sabe, impossíveis.

E tendo presente a indissociabilidade das dimensões pessoal e profissional, todas essas pessoas, por certo, contribuíram também de forma decisiva para hoje eu ser quem sou.

*O horizonte continua logo ali, à frente... E, no entanto, parece cada vez mais se alargar, se distanciar...
De lá, ele permanentemente está a propor desafios, a acenar novos e múltiplos vértices de uma pesquisa interminável.
Nisso reside a beleza de aprender, de ensinar, de viver.*

RESUMO

A presente investigação – que tem como foco relações possíveis entre aprendizagem, interações familiares e escolares – busca delinear uma compreensão acerca de possíveis inter-relações do estilo de aprender que uma criança porta ao adentrar o universo escolar e do lugar que cabe à escola/ao professor na perpetuação ou na transformação desse estilo. O estudo inicia com uma breve retomada acerca da trajetória percorrida pela educação (desde a Grécia Clássica até a contemporaneidade, destacando aí períodos de maior ou menor importância atribuída à educação escolar) e segue sistematizando bases teóricas voltadas à sustentação do *continuum* que vai desde as aprendizagens mais remotas na vida da criança até suas primeiras incursões nas aprendizagens acadêmicas. Valendo-se de referenciais psicanalíticos e sistêmicos, caracteriza o sujeito do conhecimento/da aprendizagem e então realiza uma incursão pelo universo da família, primeiro *locus* do desenvolvimento humano e do acesso ao conhecimento. Novamente alicerçado nos referenciais teóricos citados, este trabalho discute a família em seu percurso e em sua evolução até a contemporaneidade, traçando um desenho do desenrolar do ciclo vital da família, em suas etapas normativas. Na sequência, são discutidos os atos de aprender e ensinar em algumas de suas especificidades e interdependências, aí focalizando um importante processo pelo qual uma família transmite, de uma geração a outra(s), modos de se relacionar com o mundo do conhecimento, formal ou informal: o processo de transmissão entre gerações. A pesquisa procede ao delineamento de uma síntese em busca de um diálogo entre as duas perspectivas teóricas, com o objetivo de contribuir para ampliar e aprofundar a compreensão do processo de aprender na intrincada rede de interações criança-família, e destas com os espaços de aprendizagem escolar. À guisa de conclusão, destaca a importância da escola, que desponta como um novo e rico espaço relacional, capaz de amparar as expectativas e o desejo de aprender da criança, mas também de sustentar, muitas vezes, a angústia gerada pela impossibilidade de aprender, apoiando, provocando desdobramentos e o redimensionamento da energia psíquica, de modo a viabilizar caminhos que possam apontar direções possíveis à criança. Nesse sentido, o professor constitui figura que representa notavelmente a escola, de forma a que a criança potencialize os mandatos familiares herdados de seus antepassados, ou, então, venha a desviar-se deles e diferenciar-se, tornando-se autora do seu próprio destino como aprendiz.

Palavras-chave: Aprendizagem. Interações familiares. Escola. Professor. Psicanálise. Teorias sistêmicas.

RESUMEN

Esta investigación – que tiene como foco relaciones entre aprendizaje, interacciones familiares y escolares – busca delinear una comprensión acerca de posibles interrelaciones del estilo de aprender que un niño porta al ingresar en el universo escolar y del lugar que cabe a la escuela/al profesor en la perpetuación o en la transformación de ese estilo. El estudio inicia con una breve retomada acerca del camino recorrido por la Educación (desde la Grecia Clásica hasta la contemporaneidad, destacándose ahí periodos de mayor o menor importancia atribuida a la educación escolar) y sigue sistematizando bases teóricas volcadas a la sustentación del *continuum* que va desde los aprendizajes más remotos en la vida del niño hasta sus primeras incursiones en los aprendizajes académicos. Valiéndose de referenciales psicoanalíticos y sistémicos, caracteriza el sujeto del conocimiento/del aprendizaje y, entonces, realiza una incursión por el universo de la familia, primero *locus* del desarrollo humano y del acceso al conocimiento. Nuevamente basado en los referenciales teóricos citados, este trabajo discute la familia en su trayectoria y en su evolución hasta la contemporaneidad, trazando un dibujo del desenrollar del ciclo vital de la familia, en sus etapas normativas. En la secuencia, son discutidos los actos de aprender y enseñar en algunas de sus especificidades e interdependencias, ahí focalizando un importante proceso por el cual una familia transmite, de una generación a otra(s), modos de relacionarse con el mundo del conocimiento, formal o informal: el proceso de transmisión entre generaciones. La pesquisa procede al delineamiento de una síntesis en busca de un diálogo entre las dos perspectivas teóricas con el objetivo de contribuir para ampliar y profundizar la comprensión del proceso de aprender en la intrincada red de interacciones niño-familia, y de estas con los espacios de aprendizaje escolar. A guisa de conclusión, destaca la importancia de la escuela, que despunta como un nuevo y rico espacio relacional, capaz de amparar las expectativas y el deseo de aprender del niño, pero también de sostener, muchas veces, la angustia generada por la imposibilidad de aprender, apoyando, provocando desdoblamientos y el redimensionamiento de la energía psíquica, de modo a viabilizar caminos que puedan apuntar direcciones posibles al niño. En ese sentido, el profesor constituye la figura que representa notablemente la escuela, de modo a que el niño potencialice los mandatos familiares heredados de sus antepasados, o, entonces, venga a desviarse de ellos y diferenciarse, tornándose autor de su propio destino como aprendiz.

Palabras-clave: Aprendizaje. Interacciones familiares. Escuela. Psicoanálisis. Teorías sistémicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Interação família-sociedade.....	45
Figura 2 – Transmissão e reinvenção na dinâmica de constituição do sujeito.....	76
Figura 3 – Tessitura do conhecimento no interjogo escola-família.....	95

SUMÁRIO

EM BUSCA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO INTERESSE PELAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 UMA BREVE INCURSÃO PELO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	19
2.1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM – UM RÁPIDO REVISITAR NA HISTÓRIA PARA CONTEXTUALIZAR O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO.....	19
2.2 APRENDIZAGEM E PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO.....	23
3 UM SUJEITO BUSCA CONHECER.....	34
3.1 O SUJEITO NA SUA HISTORICIDADE E COMPLEXIDADE.....	35
3.2 O SUJEITO NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE.....	36
4 A FAMÍLIA: <i>LOCUS</i> PRIMEIRO DO CONHECIMENTO.....	42
4.1 A FAMÍLIA: SUA HISTÓRIA, SUAS CONFIGURAÇÕES E SEUS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	42
4.2 FAMÍLIA VISTA SOB UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA.....	48
4.3 FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA.....	54
4.4 TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS DA FAMÍLIA EM SEU PERCURSO PELO CICLO VITAL.....	61
5 ENSINAR E APRENDER: UM CAMINHO MEDIADO, INTENCIONAL E/OU NÃO INTENCIONALMENTE.....	72
5.1 ENSINAR E APRENDER: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ESPECIFICIDADES E INTERDEPENDÊNCIAS.....	72
5.2 ENSINAR E APRENDER NA E COM A FAMÍLIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE TRANSMISSÃO PSÍQUICA.....	74
5.2.1 Transmissão psíquica sob a ótica sistêmica.....	75
5.2.2 Transmissão psíquica: uma leitura psicanalítica.....	77
5.3 DA APROXIMAÇÃO DO SUJEITO AO OBJETO: UM CAMINHO MEDIADO, MESMO QUE NÃO INTENCIONALMENTE.....	80
5.4 ENSINAR E APRENDER NOS UNIVERSOS FAMILIAR E ESCOLAR CONTEMPORÂNEOS.....	84
6 A DIALÉTICA FAMÍLIA – CRIANÇA – ESCOLA/PROFESSOR E O INTERJOGO REPRODUÇÃO/PERPETUAÇÃO – TRANSFORMAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	86
7 ESBOÇANDO ALGUMAS PISTAS PARA DAR CONTINUIDADE	

AO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
OBRAS CONSULTADAS.....	107

EM BUSCA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO INTERESSE PELAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

O interesse pelo tema deste trabalho tem origem, possivelmente, em vivências muito remotas. Em parte, no contexto das primeiras incursões pelos caminhos da docência, no trabalho com crianças, quando se acenava a possibilidade de acompanhá-las em suas construções inaugurais acerca de conhecimentos escolares que lhes poderiam abrir caminhos inimagináveis. Mas também pode ter origens bem mais tenras, muito provavelmente desde os primeiros exercícios de leitura de texto/mundo sob o olhar de uma mãe essencialmente curiosa, e também de um pai, que sábia e carinhosamente apontava estratégias que poderiam facilitar a realização de cálculos mentais.

Por certo essa semente que se reproduz a cada dia, a cada ano, a cada nova década foi lançada e alimentada lá nas experiências infantis que podem determinar, em grande parte, o interesse pela aprendizagem e pela criação de espaços para torná-la possível. Experiências essas que carregam marcas deixadas por uma jovem mulher, minha mãe, a qual um dia foi impossibilitada de seguir seu sonho de ser professora em razão das tensões que marcavam as relações de gênero àquela época, no contexto em que ela vivia, e que definiam espaços bastante restritos ao gênero feminino, o que – tendo inviabilizados os caminhos para perseguir seus sonhos – projetou-os então na filha, melhor dizendo, nas suas duas filhas.

Talvez, primeiramente por isso o interesse tão grande pela aprendizagem e pela criação de oportunidades para viabilizá-la, e, depois, nos anos escolares iniciais, também sob o olhar de mulheres professoras que, ao reconhecer e valorizar meu desejo de aprender, apontaram novos desafios os quais me instigaram à busca incessante de superação dos meus próprios limites.

Mediante esses fundamentos essencialmente relacionais, tornam-se manifestas, portanto, as razões que levam uma profissional da educação e da psicologia a interessar-se, vida afora, pela efetivação de condições voltadas à aprendizagem e pelo modo como se dá o entrelaçamento família-criança-escola na promoção, ou no impedimento, dos movimentos da criança em direção ao saber, no seu processo de aprender sobre si e sobre o mundo. Não por acaso, o desenrolar de décadas de trabalho tem acontecido sempre emalhado por tantas interrogações acerca da aprendizagem e das implicações – positivas ou negativas, favoráveis ou desfavoráveis – da família nesse processo.

Esta pesquisa surge, assim, como uma oportunidade para consolidação e integração de

viveres – para além da mera sistematização de conhecimentos já produzidos acerca do tema objeto de estudo –, e para a construção de uma nova síntese que possa dar conta da articulação das dimensões do conhecer e do viver, na busca de um saber capaz de integrá-las e, até mesmo, de transcendê-las.

1 INTRODUÇÃO

A importância do aprender tem constituído preocupação e objeto de investimento de estudiosos desde os primórdios da filosofia e, mais recentemente, de pesquisadores da Educação e de diferentes áreas do conhecimento científico. De certo modo, há milênios o homem tem clareza sobre a relevância da aprendizagem, não só para a sobrevivência da espécie humana, mas também para seu próprio processo de humanização.

Esse interesse foi se tornando cada vez maior com o surgimento da escola e, também, na medida em que se ampliou o reconhecimento sobre a relevância que as aprendizagens acadêmicas assumem na vida de uma pessoa para que ela sinta, efetivamente, pertencer ao seu contexto social. Tanto assim, que hoje é indiscutível a importância da frequência à escola e das aprendizagens ali oportunizadas.

Sabe-se, no entanto, que nem sempre as aprendizagens esperadas se realizam. Algumas crianças e alguns jovens – em números que, em certos casos, chegam a ser alarmantes – confrontam-se com situações de fracasso nas aprendizagens, o que os leva, muitas vezes, a abandonar a escola e, com isso, a ver reduzidas as suas oportunidades de inserção e de ascensão social, estabelecendo-se aí quadros de intenso sofrimento para eles e suas famílias, e, por que não dizer, também para a escola e a sociedade em sentido mais amplo; embora, via de regra, aquele que “não aprende” venha sendo responsabilizado quase que inteiramente pelo insucesso.

Diante dessa realidade, cumpre ter presente que o processo de aprendizagem inaugura-se com o nascimento. A partir daí, a aprendizagem será decisiva durante toda a vida de uma pessoa. Desse modo, impõe-se pensar que a aprendizagem assume relevância vital para todos os humanos, bem antes da sua entrada na escola. É no contexto da família, nos anos iniciais do desenvolvimento, que se realizam as primeiras e fundamentais aprendizagens de uma criança. Seja pelo dito, pelo não dito, ou mesmo pelo negado, aprendizagens de diferentes naturezas se efetivam ao longo do ciclo vital no âmbito das relações familiares, nomeadamente nos primeiros anos de vida, quando predominam as interações intrafamiliares.

De toda forma, eis que um dia – na realidade contemporânea, usualmente em idade bastante tenra – impõe-se à criança o seu ingresso na escola, espaço, por excelência, de aprendizagens ditas acadêmico-formais e de cujo sucesso vão depender, em grande parte, as conquistas que uma pessoa fará pela vida afora. Ou seja, o desempenho que as crianças e os jovens alcançarão nas aprendizagens escolares definirá, em muitos aspectos, o modo como enfrentarão os desafios que a vida vier a lhes apresentar. Entretanto, quando ingressa na escola – ainda que *tempranamente* –, a

criança não chega de “mãos e malas vazias”, ela já terá realizado um importante percurso pelos caminhos das aprendizagens, de forma que conta com fundamentos que lhe servirão de parâmetro para fazer frente às exigências escolares; de certo modo, ela já terá vivido (inter)relações de aprendizagem. Assim, torna-se pertinente compreender de que natureza são essas relações. Além disso, família e escola se interinfluenciarão de maneira a favorecer ou dificultar o desenrolar da história de aprendizagem de uma criança e/ou de um jovem.

É nesse contexto que se desenvolve o presente trabalho. Tendo como foco as relações possíveis entre aprendizagem e interações familiares e escolares, busca mapear algumas contribuições teóricas advindas de diferentes referenciais – filosofia, pedagogia, psicologia, psicanálise, entre outros – que possam fundamentar a compreensão das implicações da família na definição de um estilo, ou de uma maneira preferencial, por meio do qual a criança vai interagir com a realidade, processando-a, atribuindo-lhe sentido, enfim, dela se apropriando. Um estilo que vai lhe possibilitar encontrar maior ou menor espaço para aventurar-se pelos caminhos das aprendizagens. O trabalho busca, além disso, delinear possíveis inter-relações do estilo que uma criança já porta ao adentrar o universo escolar e do lugar que cabe ao professor na perpetuação ou na transformação desse estilo (CERQUEIRA, 2006; KUPFER, 1999).

Partindo da concepção de que o modo pelo qual um sujeito apreende e estrutura a sua realidade tem fundamentos nas relações primitivas que a criança desenvolve no âmbito de sua família – sobretudo nas interações com as figuras parentais¹ –, busca-se sistematizar bases teóricas que possam dar sustentação a esse *continuum* que vai desde as aprendizagens mais remotas na vida de uma criança até suas incursões iniciais no âmbito das aprendizagens acadêmicas. Mais especificamente, o trabalho busca:

- identificar na literatura e sistematizar elementos teóricos, advindos de áreas de conhecimento, como a filosofia, a antropologia, a pedagogia, a psicologia, a psicanálise, entre outros, que contribuam para a compreensão das inter-relações possíveis das vivências familiares de uma criança com o seu modo singular de fazer frente aos desafios de aprender;
- destacar, particularmente no escopo de referenciais psicanalíticos e sistêmicos, bem como da psicologia da aprendizagem, com ênfase na perspectiva sociointeracionista, referenciais que permitam fundamentar e ampliar a perspectiva de compreensão do molde relacional com o mundo do conhecimento que se instaura desde as vivências familiares e que se estende pelo universo das aprendizagens acadêmicas, por parte da criança; e, ainda,
- estabelecer possíveis interlocuções desses referenciais, perspectivando as relações de aprendizagem que vão ser construídas pela criança e que vão repercutir indireta e

¹Particularmente, pai e mãe ou seus representantes.

diretamente na sua vida escolar e em suas relações com o saber.

Mediante as primeiras considerações feitas – que contextualizam de forma breve o interesse pelo estudo e que apontam para as possibilidades iniciais de focalização das questões em torno das quais são desencadeadas as reflexões – a pesquisa se propõe, sobretudo, a avançar na construção de respostas à pergunta: *Que bases conceituais advindas de diferentes pressupostos teóricos, em especial de referenciais psicanalíticos e sistêmicos², podem oferecer sustentação para a compreensão do modo como se estrutura o conhecimento no âmago das relações familiares e que vai servir de molde para a apreensão da realidade e construção do saber pela criança no desenrolar do seu processo de aprendizagem?*

Mas, por que o interesse por esse objeto de investigação? O tema da aprendizagem e de suas relações com os padrões de interação familiar vêm constituindo objeto de estudo de pesquisadores e profissionais de diferentes áreas e campos de estudo, tais como a psicologia, a pedagogia, a psicanálise, a psicopedagogia, nas últimas décadas. Todavia, embora seja amplamente destacada a importância da família para a constituição do padrão pelo qual uma criança buscará apreender a realidade, predominam nesse âmbito discussões que priorizam a perspectiva da criança, ou a da família. Assim, poder-se-ia pensar que um ou outro – a criança ou sua família – determinaria, por si, o destino da aprendizagem, uma compreensão assentada em um paradigma caracterizado pela *causalidade linear*³.

Para responder ao problema levantado, parte-se da premissa de que a ciência dispõe já de um considerável acervo teórico capaz de subsidiar a compreensão dos principais mecanismos que se desenrolam nas interações criança-família, de tal modo que ali possam estruturar-se os principais fundamentos para a construção, pela criança, de um jeito particular de lidar com a realidade. Entretanto, na produção disponível, pode-se verificar que, geralmente, é priorizada essa compreensão a partir da ótica da criança, qual seja, a de um sujeito em processo de constituição/desenvolvimento, ainda que se considere a importância da interação criança/objeto-a-ser-conhecido sempre mediada por um “adulto” que ensina e que, portanto, se encontra em permanente relação de interatividade com a criança.

Na perspectiva de contribuir com a comunidade científica no estudo de tema tão relevante, esta pesquisa pauta-se pela sistematização de referenciais teóricos que possam colocar em relevo,

² Ressalvadas as profundas diferenças que essas duas perspectivas teóricas guardam entre si.

³ Conceito amplamente abordado nas teorias sistêmicas em contraposição ao de *causalidade circular*. No primeiro caso, é admitida uma relação de causa e efeito na determinação dos fenômenos, de forma que um evento ou uma ação causaria um efeito ou uma resposta específica. Em oposição, no modelo que supõe uma *causalidade circular*, considera-se que a causalidade é multifatorial, de forma que, ao invés de buscar o porquê de um evento, procurar-se-á sempre compreender como ele ocorre. Inclusive, porque há aí o pressuposto da contínua recursividade, pela qual se efetiva uma permanente interinfluência dos elementos do sistema. (ANDOLFI, 1981).

justamente, a dimensão relacional que está em jogo na constituição de uma particular modalidade de aprendizagem, para fazer frente à realidade. Ou seja, delinea referenciais que concebem o fenômeno da aprendizagem em sua dimensão essencialmente relacional, considerando, então, as perspectivas de ambos os protagonistas que contribuem para a formação do referido padrão, particularmente no que se refere à criança e à família, e, mais tardiamente, à escola; portanto, referenciais assentados numa visão de mundo que se institui na e/ou pela intersubjetividade, que transpõe o paradigma reducionista da simplicidade e orienta-se por uma visão que permite ampliar o foco de observação e pensar o fenômeno na complexidade interacional que o caracteriza.

Assim delineado, o estudo insere-se na linha de pesquisa *Educação, Tecnologia e Linguagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, pois está centrado justamente nas linguagens que pontuam as interações criança/família e criança/instituição escolar, enfim, nos dois primordiais espaços facilitadores ou dificultadores das aprendizagens realizadas pela criança. Isso porque a aprendizagem configura um importante e decisivo fator constitutivo do homem, do seu processo socializador ou de humanização. É pela comunicação, verbal e analógica⁴, que são definidos os padrões interacionais na família e na escola, os quais vão influenciar intensa e decisivamente na constituição do ser aprendiz.

Definidos os objetivos e a questão norteadora da investigação, o estudo situa, na literatura específica, contributos teóricos que favorecem a construção de respostas à pergunta colocada e a articulação de diferentes construtos que conduzem a uma maior compreensão do rico e complexo fenômeno da aprendizagem, nas implicações das experiências possibilitadas, em especial pela família, de modo a que a criança possa atribuir significado à realidade. Nesse sentido, é mapeada uma teia de fatores que aproximam de forma indissociável a criança, a família e os espaços de aprendizagem escolar, fatores esses que tanto podem favorecer como dificultar o acesso ao universo do saber, levando a criança a trilhar livre, criativa e fluidamente, ou não; e a que ela possa vir a contar com recursos para se apropriar desse universo como sujeito de sua história, ou não.

Na primeira parte deste trabalho, *Uma breve incursão pelo universo da educação e da aprendizagem escolar*, são recuperados – ainda que de forma parcial – estudos relativos aos processos de educação (suas funções, sua importância, seus desafios) e de aprendizagem, desde as preocupações de filósofos da Grécia Antiga até alguns estudos que marcaram as pesquisas da época, por exemplo, da constituição da Psicologia como disciplina científica, na segunda metade do século XIX, bem como outros desdobramentos que se seguiram até os que datam de períodos mais

⁴ De acordo com Watzlavick, em a *Pragmática da Comunicação Humana* (1993), *comunicação analógica* é um modo de comunicação que tem origens bem mais arcaicas do que a comunicação digital. De certa forma, pode-se dizer que toda comunicação não-verbal é analógica. Refere-se, por exemplo, a expressões faciais, gestos, entonação, ritmo etc., fatores que comunicam tanto ou mais do que aquilo que é verbalizado.

recentes, desenvolvidos nas últimas décadas. A respeito desses estudos mais recentes, são destacados essencialmente aqueles fundamentados em concepções sociointeracionistas, que colocam o sujeito no centro dos processos de ensinar e de aprender.

Na sequência, é caracterizado o sujeito do conhecimento em sua perspectiva complexa e simultaneamente singular, para o que são tomados em conta referenciais da teoria da complexidade e referenciais psicanalíticos.

Sob o ponto de vista da epistemologia complexa, são tomadas contribuições de Morin (2006), Maturana e Varela (1995) e Luhmann (conforme referido por Neves & Neves, 2006, e Kunzler, 2004). Nesse sentido, o sujeito é abordado numa perspectiva que transcende o pensamento reducionista e linear, para ser compreendido na sua interdependência intrínseca com o outro/com o meio e, ao mesmo tempo, na sua capacidade autorregulativa ou de autoprodução. Portanto, em seu caráter processual e de imprevisibilidade.

No contexto dos referenciais psicanalíticos, são tomadas, mais especificamente, contribuições que tratam do processo de identificação; conceito que é focalizado, desde suas origens, nas formulações de Freud (1976 a, b) e, logo a seguir, até os de Klein (1981), Bion (1991a, b, c) e Lacan (1985, 1995, 1998), entre outros estudiosos. Busca-se, aqui, entender o processo de o ser humano constituir-se como um ser semelhante e, ao mesmo tempo, diferente.

Partindo dessas definições iniciais, é então focalizada a família, entendida como *locus* primeiro do conhecimento. Começa-se por compreendê-la em sua história no desenrolar do processo civilizatório da humanidade, bem como em sua história como unidade familiar, em especial à luz de referenciais das teorias sistêmicas e da psicanálise, sempre na perspectiva da família como espaço de constituição do sujeito epistêmico. Portanto, a instituição familiar é brevemente examinada no seu desenrolar ao longo da história da civilização e, ainda, no seu desenvolvimento singular, levando-se em conta algumas das particularidades que ela apresenta no contexto contemporâneo; sempre na busca de compreendê-la em sua figuração como espaço potencial de construção de um modelo de apreensão da realidade. Nesse cenário, é dada particular atenção às interações que ocorrem na família, principalmente no que diz respeito aos processos de identificação da criança com as figuras parentais e com os modos por meio dos quais a família interage com o mundo/com a realidade, acomodando-se a ela, ou transformando-a e, simultaneamente, transformando-se.

Dando seguimento, são examinados os processos de ensinar e aprender naquilo que é específico a cada um e, também, nas interdependências que eles possam guardar. Para tanto, levando em consideração que a história do ensinar e do aprender tem suas origens no escopo das vivências familiares, o trabalho faz um breve exame dos processos de transmissão psíquica na

família, tanto numa leitura sistêmica quanto na ótica da psicanálise. Portanto, aqui é lançado um olhar sobre a família numa proposta que busca transcender uma dimensão meramente nuclear ou de um micro-organismo em ação, para contextualizá-la em processos transgeracionais, os quais, em geral, possibilitam aos descendentes, por meio de uma dialética contínua, a reprodução/perpetuação; ou, então, a construção “original” de um molde referenciador de apreensão do mundo/do conhecimento.

Por fim, *A dialética família-criança-escola/professor e o interjogo reprodução/perpetuação-transformação de conhecimentos* volta-se a possíveis articulações dos dois marcos teóricos escolhidos – o psicanalítico e o sistêmico – e deles com a perspectiva pedagógica eleita para compreender a natureza do processo de aprender: a abordagem sociointeracionista, inspirada nomeadamente nas contribuições de Vygotsky (1989, 1993), Vygotsky e Luria (2005) e Pozo (2002, 2004), alguns dos principais representantes dessa vertente teórica. Assim pautada, a pesquisa procede ao delineamento dos diálogos possíveis – na perspectiva de uma síntese que pretende propiciar uma maior e melhor compreensão do tema/problema colocado – à luz da interrogação norteadora do processo. Busca-se, dessa forma, ampliar e aprofundar a compreensão do modo como se realiza a aprendizagem na intrincada teia de interações criança-família e destas com os espaços de aprendizagem escolar. Com esses aportes sistematizados, colocam-se em destaque tanto processos intrapsíquicos da criança/do sujeito-da-aprendizagem, como processos interpíquicos ou inter-relacionais – próprios, portanto, das vivências intrapsíquicas, intrafamiliares, interfamiliares e interinstitucionais –, de modo especial entre família e escola, no que se refere à estruturação de uma maneira particular de aprender, por parte da criança.

2 UMA BREVE INCURSÃO PELO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na contemporaneidade, tem-se como inquestionável a relevância da educação escolar/acadêmica no processo de socialização de crianças e jovens. Tanto que, na maioria das culturas, o sucesso que uma pessoa alcançará na vida, em diferentes dimensões, guarda relação intrínseca com seu desempenho nas aprendizagens escolares. E esse padrão social veio se constituindo, mantendo, reforçando no desenrolar da história da civilização, à medida que estudiosos – nos tempos iniciais, preponderantemente, da filosofia e, mais tarde, de diferentes áreas do conhecimento científico – foram atribuindo maior valor à educação escolar. Assim é que hoje, principalmente nos campos da educação e da psicologia, torna-se praticamente impossível estimar as tantas e tão diversificadas contribuições que se foram acrescentando, entrecruzando, complementando ao longo dos séculos, a fim de que se chegasse ao considerável patrimônio teórico com que se conta para compreender o passado e o presente, bem como para ensaiar um olhar sobre o futuro.

A esse respeito, são, a seguir, brevemente delineados alguns desses desenvolvimentos teóricos.

2.1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: UM RÁPIDO REVISITAR NA HISTÓRIA PARA CONTEXTUALIZAR O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO

Na vida do homem primitivo, a família se encarregava totalmente dos cuidados e da educação dos filhos; inclusive porque a educação visava fundamentalmente ao desenvolvimento das habilidades indispensáveis para assegurar a sobrevivência e o manejo dos elementos da natureza, voltando-se prioritariamente às experiências práticas do cotidiano familiar.

À medida que a sociedade foi se tornando mais complexa, e também com o surgimento do pensamento filosófico na Grécia Antiga, a espécie humana desencadeou um amplo processo de produção de conhecimentos nas mais variadas dimensões, o que lhe possibilitou, aos poucos, ir alcançando patamares nunca antes imaginados. Mas, para que isso viesse a ser possível, entre outros aspectos, foi se tornando imperiosa, gradualmente, a necessidade da educação sob um ponto de vista mais formal ou acadêmico, pois, já na Antiguidade era possível constatar que a família não

mais daria conta da educação das crianças e dos jovens em toda a complexidade que já se acenava.

Nesse contexto marcado pela emergência de novas e mais complexas necessidades é que, já na antiga Mesopotâmia, encontra-se, por exemplo, a primeira civilização a fazer uso da escrita e a atribuir importância fundamental à escola. Ali, o surgimento da escrita veio não só responder a necessidades recentemente surgidas, mas também provocar ou estimular o processo educativo formal. Nesse contexto, a existência e o imperativo da escola já eram, na verdade, um pressuposto, de modo que a sociedade da época via-se na contingência de destinar a responsabilidade de educar a profissionais especializados (CAMBI, 1999).

Avançando um pouco mais, entre os gregos da Esparta Antiga, a responsabilidade da escola na formação dos cidadãos era também reconhecida. Já aos sete anos de idade, os meninos eram entregues aos cuidados da escola oficial obrigatória, que devia formar os futuros soldados, sendo ali priorizados os exercícios físicos que visavam ao embrutecimento do espírito e ao preparo para a guerra.

Na Atenas do século VI a.C., também por volta dos sete anos, os meninos passavam a frequentar a escola, onde aprendiam ginástica, música e escrita, e, mais tarde, desenho e elementos de geometria (CAMBI, 1999).

É com os gregos, em sua função de educadores, que, conforme sinaliza Jaeger (1989), vai se desenvolver “uma nova concepção do indivíduo na sociedade”, concepção que norteará a formação individual e coletiva dos homens, pelos séculos subsequentes, através do cultivo de valores universais. Entre os gregos, para desenvolver a *arete*⁵, foi preciso que se assegurassem meios de transmissão às novas gerações. Tratava-se de um “eros”, de um desejo de busca e de conhecimento que permeou toda a cultura grega e precisava ser transmitido (JAEGER, 1989). Assim é que as “escolas” surgiram e foram se multiplicando, e nelas os mestres da sabedoria cultivavam nos seus jovens a busca da “excelência humana”, a busca da *arete*.

Ainda com os sofistas nasceu um movimento que contribuiu definitivamente para os destinos da humanidade: ali se originou a *paideia*, a educação num sentido mais estrito. É a nobreza grega que vai inicialmente se beneficiar da educação, uma vez que pode contar com um sistema que assegura acesso ao saber. São as famílias da nobreza que vão custear a educação dos seus filhos, valendo-se do que há de melhor entre os filósofos da época.

A definição de *Estado* que Platão faz nas “Leis” já prevê um conjunto de exigências, da mais elevada modernidade, que inclui, por exemplo, a obrigatoriedade geral da escolaridade, a

⁵ Do grego *areté* (h(a)reth/, h=j). Na ética socrática, a *arete* se referia às virtudes da alma que deveriam ser cultivadas. Uma das principais virtudes era tida como a temperança (*sofrosyne*), que poderia conduzir à justiça e ao equilíbrio. A *arete* assumia também o sentido de coragem, ou moral (JAEGER, 1989).

construção de escolas e ginásios públicos e o direito à educação para os dois sexos, de acordo com Jaeger (1989). A Grécia vai se constituir, então, no berço não apenas espaço-temporal de uma nova civilização, mas também numa fonte à qual é preciso sempre retornar para ressignificar as experiências.

O desenrolar dos séculos, desde esse período, foi marcado por significativas mudanças no que diz respeito à Educação, respeitadas sempre as particularidades de cada cultura, de cada momento histórico-social. Nesse percurso, os ideais da Educação, já apregoados nomeadamente por Sócrates e Platão, foram, às vezes, ignorados e até mesmo combatidos, outras vezes, revistos, valorizados, ampliados, redimensionados.

Enfim, sem pretender entrar em especificidades maiores, respeitando os objetivos deste trabalho, dando um salto na história, é possível acessar o período marcado pela Revolução Industrial, no século XVIII.

As profundas transformações, que daí decorreram, levaram a modificações radicais nos padrões da sociedade ocidental. Referindo a elas, assim como ao advento do capitalismo, que nesse período teve suas origens, Patto (1990) afirma que, a partir de então, a face do mundo foi se transformando gradual, porém, inexoravelmente. As relações de trabalho e os modos de produção assumiram características radicalmente distintas de tudo o que acontecera até então. Sobre a intensidade com que tais mudanças interferiram na história da humanidade, a autora (1990) destaca que, conforme historiadores (entre os quais, Habsbawm), as transformações que advieram da Revolução no âmbito das sociedades capitalistas, foram de proporções até então inimagináveis, podendo ser incluídas entre as maiores e mais profundas de todos os tempos na história humana, desde a invenção da agricultura, da metalurgia, da escrita, da cidade e do Estado.

Mas as mudanças na economia – com a concentração de grandes rendas nas mãos de uns poucos, paralela e gradualmente à miséria que se abateu sobre as muitas populações de proletariados – geraram acentuados antagonismos e descontentamentos, de tal modo que o advento do século XIX constituiu um período de crise que, cada vez mais, conduziu ao estabelecimento de convulsões sociais.

Nesse contexto, em meados do século XIX, a escola passara a ser percebida como um instrumento de ascensão e de prestígio social para as classes mais elitizadas, enquanto para a massa de proletários ela significava, ainda que remotamente, uma possibilidade de realização do desejo de transpor a condição de produtora de trabalho braçal. Mesmo com os esforços realizados pela sociedade desde essa época, através da criação de políticas educacionais norteadas pela crença generalizada de que seria possível garantir condições sociais igualitárias a todos os cidadãos, e apesar da garantia da universalidade escolar, a educação ainda não constitui uma realidade nesse

sentido, inclusive no final da primeira década do século XXI.

O que se observa ainda hoje, passado mais de um século, é que a escola, ao invés de tornar-se mecanismo de “redenção da humanidade”, em muitos casos – apesar dos discursos inflamados de políticos, bem como das políticas educacionais que se sucedem – ela se revela, ainda, como um instrumento seletivo e discriminatório, que contribui para a inferiorização e marginalização da população a que atende.

Mesmo sem pretender detalhar toda a extensão dos desdobramentos que se seguiram no tocante à evolução do processo educacional nos últimos vinte séculos, destaca-se que, passados quase dois milênios e meio desde que floresceu a civilização grega, tem-se clareza, hoje, da indispensabilidade da educação escolar na vida e no desenvolvimento dos povos. É por essa via, conforme Jaeger (1989), que serão aprendidos, mantidos ou transformados os valores que regem uma dada sociedade.

A educação escolar é, ainda hoje, segundo Elias (apud VEIGA, 2002), um dos importantes instrumentos civilizatórios, até mesmo responsável em grande parte pela constituição da condição humana, condição esta que se produz gradual e prolongadamente. Hoje, lado a lado com a família, não obstante a multiplicação de outras instâncias também educativas, a educação escolar ocupa lugar central no processo de legar às novas gerações conhecimentos produzidos durante milênios, contribuindo assim para a formação das crianças e dos jovens, enfim, dos cidadãos que assumirão os desafios do futuro da humanidade. À educação escolar é creditada uma importante parcela de responsabilidade pela viabilização de oportunidades que possam levar à construção dos saberes indispensáveis para um transitar ético e competente pelo mundo físico e social.

Vivemos uma era de intensa e acelerada produção de conhecimentos que se multiplicam e, muitas vezes, são superados numa velocidade sequer imaginada até bem pouco tempo. Vivemos uma era em que, além disso, os produtos da ciência são socializados/compartilhados com a comunidade científica de forma quase que concomitante com o processo em que são gerados, uma vez que o estágio de evolução alcançado pelas tecnologias da informação e da comunicação leva a ágeis e infundáveis vias de acesso a esses conhecimentos.

Ainda assim, mesmo que exigindo importantes e radicais redimensionamentos, a educação escolar continua a ocupar na sociedade atual um papel relevante. Tanto que a maioria das investigações voltadas à compreensão do fenômeno da aprendizagem tem sua origem em preocupações relacionadas com as aprendizagens escolares, o que pode ser facilmente verificado mediante a farta produção teórica que se constata nas diferentes áreas que se ocupam desse objeto de estudo.

2.2 APRENDIZAGEM E PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO

A espécie humana, para sobreviver e desenvolver-se, depende, fundamentalmente, das aprendizagens realizadas ao longo da história individual e social de seus integrantes. Há inclusive alguns ditos populares que, de forma pouco pretenciosa, revelam a sabedoria construída através de muitos séculos, tais como: “Viver é aprender”; “Quanto mais se vive mais se aprende”. São adágios que, como muitas complexas e bem elaboradas teorias, referem-se à relação íntima entre estes dois processos: o de viver, que implica aprender muito e incessantemente; e o de aprender que, por sua vez, é inerente à condição humana, ou seja, é condição *sine qua non* do processo de humanização e do próprio viver/sobreviver/conviver.

Os seres humanos, muito mais do que outras espécies animais, dependem decisivamente, para sua sobrevivência no ambiente físico e humano-social, das aprendizagens realizadas no decorrer da evolução filogenética, bem como, fundamentalmente, do seu desenvolvimento ontogenético. A sobrevivência depende de como cada ser toma para si ou se apropria dos desdobramentos que a espécie foi construindo no decorrer do processo de humanização. Assim, a evolução dos indivíduos da espécie humana está assentada numa pré-história, durante a qual os homens foram construindo mecanismos e instrumentos que lhes permitiram integrar-se à realidade e transformá-la em suas diversas dimensões; fator que foi decisivo para diferenciar os humanos das outras espécies animais. São justamente essas aprendizagens que vão assegurando a hominização das pessoas e dos grupos.

A história do conceito de *aprendizagem*, de certa forma, confunde-se com a própria história da Educação, da Psicologia e até mesmo da Filosofia. O período clássico da filosofia grega, ou mesmo antes, o período sofista, já era marcado por um grande interesse relacionado ao modo como o sujeito adquiria o conhecimento, como ele aprendia.

O intelecto do homem já ocupava o centro das atenções dos “mestres da sabedoria”, como os próprios sofistas intitulavam-se, ainda no século IV a.C. Toda a proposta pedagógica dos sofistas fundamentava-se na crença de que a “educação do espírito” implicava não só a transmissão de um “saber enciclopédico”, mas também o enriquecimento do espírito num sentido mais genérico e abrangente; o ensino da *arete*. Todo o seu interesse por problemas pedagógicos – apesar de em muitos aspectos terem convertido a Educação em uma técnica – inverteu o espírito da época, deslocando da física o centro das atenções e focalizando-o no estudo do homem, abrindo, assim, caminho para que nos séculos subsequentes florescessem novas e profícuas concepções sobre o

fenômeno da aprendizagem.

Assim é que Sócrates e Platão – com seus escritos sobre o mestre – intensificaram o interesse pelo modo como o conhecimento era adquirido.

Sócrates, adotando por norma combater qualquer possível dogma, vale-se do diálogo, ou da maiêutica, acreditando que o interlocutor detém, *a priori*, certo saber que, aos poucos, vem à luz e vai sendo desvendado através de virtuoso interrogatório; com isso, o saber vai gradualmente se construindo. De acordo com Jaeger (1989, p. 390),

o conhecimento do bem, que Sócrates descobre na base de todas e cada uma das chamadas virtudes humanas, não é uma opção da inteligência, mas antes, como Platão acertadamente compreendeu, a expressão consciente de um ser interior do homem. Tem a sua raiz numa camada profunda da alma, em que já não se podem separar, pois são essencialmente uma e a mesma coisa, a penetração do conhecimento e a posse do conhecido.

Em *Ménon* (s/d), Platão aborda clara e intencionalmente, como centro de sua investigação, a questão do saber e de suas origens. Para ele, a *ideia* ou *eidos* existe em si e por si mesma; constitui-se na própria essência, independentemente das diferentes formas ou manifestações que possa vir a assumir. Chegar próximo da contemplação da ideia implica um entendimento dialético, marcado por uma caminhada lenta e trabalhosa.

No *Mito da Caverna*, no diálogo “A República” (1990), fica evidente a sua concepção sobre o mundo das ideias. Aquilo que os prisioneiros da caverna acreditavam ser o real seriam apenas sombras, imagens opacas das verdadeiras essências refletidas na parede interna. E essas essências só seriam percebidas como realidades verdadeiras se, eventualmente, com muito esforço, um prisioneiro alcançasse a parte externa da caverna. Pressupõe o filósofo, então, que a ideia ou o conhecimento já existiria em si mesmo e que só a libertação das algemas dos sentidos permitiria o acesso ao mundo do inteligível.

Aristóteles, por sua vez, mais interessado nas ciências empíricas, atribuiu valor considerável ao sensível, dedicando-se à coleta e à classificação de dados da experiência e concluindo que todo conhecimento só aconteceria se houvesse passado antes pelos sentidos. Portanto, o conhecimento teria uma origem externa e passaria posteriormente a ser integrado pelo organismo.

Percebe-se, assim, que Aristóteles se contrapõe à concepção platônica da reminiscência das ideias. E lança as bases do associacionismo com os princípios da semelhança, da contiguidade e do contraste, os quais facilitariam o estabelecimento e a manutenção de associações, ou de aprendizagens.

De acordo com Jaeger (1989), seguindo a trajetória dos filósofos que se dedicaram ao fenômeno da aprendizagem – ou do processo pelo qual o conhecimento é alcançado –, encontram-

se em Santo Agostinho (século V da era cristã) contribuições sobre o estudo das faculdades mentais, as quais possibilitariam o acesso ao conhecimento. Para esse filósofo da Igreja, era possível que a alma alcançasse o conhecimento sem que este passasse pelos sentidos. Pela inteligência e à luz divina, a alma teria acesso à dimensão eterna, ao conhecimento verdadeiro e imutável. Para ele, a alma teria ainda um caráter ativo, buscando conhecer-se e assumindo, assim, o papel da consciência refletida; ela se envolveria no ato de conhecer, ocupando o papel do sujeito que procura.

Novamente conforme Jaeger (1989), quase um milênio depois de Santo Agostinho, a Filosofia sofre novo impulso, quando são resgatadas e retomadas contribuições importantes de Aristóteles. Tomás de Aquino, um expoente desse período (século XIII), atribui à alma racional um intelecto “possível” ao qual se impõem as espécies sensíveis, com suas características particulares; mas propõe também a existência de um “intelecto agente”, pelo qual a realidade é iluminada e transfigurada. Introduce, então, a importância da atividade de quem aprende; pressuposto a partir do qual a aprendizagem é considerada um processo inteligente e autoativo.

Ainda no período pré-experimental da psicologia, o estudo do processo de aprendizagem foi marcado pela concepção denominada *disciplina mental*, cujas origens estavam ligadas à Antiguidade Clássica. Aristóteles, na época, dedicara-se a descrever as cinco faculdades mentais, dando ênfase à razão, por ser esta exclusiva do homem. De acordo com a concepção de *disciplina mental*, o homem, “animal racional”, aprende através de exercício mental ou de treinamento. Nesse contexto teórico, *aprendizagem* é sinônimo de *desenvolvimento da mente*, seja no sentido da aquisição de uma rigorosa autodisciplina capaz de permitir o desenvolvimento harmonioso de todas as possibilidades humanas, seja à luz da perspectiva socrática, de forma a trazer à tona um conhecimento que seria inato (BIGGE, 1977).

Já fundamentada em princípios associacionistas, ganha destaque o conceito de *apercepção*. Inspirados numa atitude crítica em relação à posição defendida pela psicologia estruturalista⁶, os paradigmas associacionistas viriam a propor que os elementos mentais básicos, em si, não fariam nenhum sentido, uma vez que a consecução do processo de aprendizagem implicaria, indiscutivelmente, a combinação ou associação desses elementos. Sob a concepção associacionista não existem ideias inatas, e o processo de aprendizagem realiza-se justamente pela associação de elementos mentais irreduzíveis.

Inicialmente, os associacionistas acreditavam que o aprendiz teria uma natureza passiva,

⁶ O estruturalismo constituiu a primeira escola experimental da psicologia como disciplina científica e teve Wilhelm Wundt (1832-1920), Ernst Heinrich Weber (1795-1878), Gustav Theodor Fechner (1801-1889) e, um pouco mais tarde, Edward Bradford Titchener (1867-1927) como seus grandes expoentes. Identificado com os métodos experimentais, então utilizados pelas ciências naturais, o estruturalismo empenhava-se na tarefa de decomposição da vida mental em elementos básicos constituintes da mente, elementos estes que, se alcançados, teriam caráter de indissociabilidade ou irreduzibilidade (SCHULTZ, D. P. & GONÇALVES, M. S., 1998).

totalmente sujeita às leis do ambiente. Johan Friedrich Herbart (1776-1841), que elaborou a primeira teoria moderna sistemática da aprendizagem, entendia a mente como desprovida de qualquer disposição para o pensamento, para a atividade. Assim, numa mente essencialmente passiva, as ideias é que teriam um papel ativo, arranjando-se, associando-se. Contudo, as ideias só teriam acesso à mente devido a uma qualidade especial desta, isto é, a receptividade. Identifica-se aí, portanto, um pressuposto implícito em sua teoria, o de que a natureza humana é marcada por um caráter passivo. Pressuposto que Bigge (1977) problematiza, interrogando-se sobre como seria possível conceberem-se ideias ou estados mentais tipicamente ativos em uma mente caracterizada pela passividade.

Aos poucos, as contribuições de Herbart sobre o assunto foram declinando em importância junto aos estudiosos. Porém, conforme Heidbreder & Blandy (1981), a perspectiva daquele estudioso sobre as ideias como entidades ativas – as quais, mesmo eventualmente, encontrando-se abaixo do limiar da consciência, continuam a lutar pela reconquista de espaço para sua total expressão – parece coadunar-se com as concepções sobre o inconsciente, que por tantas décadas têm orientado os estudos psicanalíticos, inclusive no que tange ao processo de aprendizagem.

Alcançando já o século XX, com a Psicologia instituída como ciência experimental, encontram-se dois grandes grupos de teorias sobre a aprendizagem que se fundamentam em princípios filosóficos radicalmente distintos: as teorias behavioristas e as teorias de campo.

Fundadas em alguns princípios da teoria da disciplina mental, as duas correntes são reconhecidas hoje como escolas contemporâneas da Psicologia da Aprendizagem. A primeira dessas posições apresentou-se como uma forma moderna de associacionismo. Seus principais expoentes foram, inicialmente, Watson e Thorndike, cujas contribuições tiveram um caráter behaviorista ou comportamentalista, em que as conexões estímulo-resposta constituem a marca distintiva. Segundo essa posição teórica – que também se orienta por princípios mecanicistas e se desenvolveu recentemente, já no século XX –, o comportamento e a aprendizagem consistem essencialmente num resultado, numa resposta a estímulos específicos. Para seus adeptos, o ambiente determina, senão a totalidade, a grande maioria dos comportamentos e das aprendizagens de um indivíduo. Nesse sentido, depreende-se que o aprendiz exerce um papel restrito, de caráter passivo, pois que é governado pelas leis do ambiente.

Uma das versões mais modernas do behaviorismo foi desenvolvida pelo americano Burrhus Frederic Skinner. Em sua *Teoria do Condicionamento Operante*, Skinner (1998) define *aprendizagem* como um processo em que os comportamentos são alterados, o que implica imprimir novas modalidades de reação em organismos que são caracteristicamente maleáveis. Como isso seria possível? Seja de acordo com as concepções de Watson, Thorndike, Skinner ou outros behavioristas, a aprendizagem ocorre a partir da manipulação externa das variáveis ambientais que ou eliciam respostas associadas a estímulos do meio, ou reforçam determinadas respostas apresentadas pelo organismo, de modo que *aprender* consiste em aumentar a probabilidade de que respostas desejadas venham a ocorrer.

Por outro lado, sob a ótica da teoria clássica da *Gestalt* – que tem em Wertheimer, Koffka e Köhler seus principais expoentes (SCHULTZ & GONÇALVES, 1998) e, na *percepção*, o polo de suas investigações –, ao considerar-se a aprendizagem, a ênfase deve centrar-se não na sequência estímulo-resposta, mas no contexto ou campo. Desse modo, a *aprendizagem* implica “perceber relações” entre os elementos do contexto, estruturando o campo perceptivo; consiste, portanto, num processo ativo do organismo que busca compreensão da situação por meio de *insight*⁷. Ao alcançar tal discernimento, o aprendiz configura o contexto num “empreendimento útil, imaginativo e criativo”, conforme Bigge (1977).

A *aprendizagem*, sob essa perspectiva teórica, é entendida basicamente como um processo de desenvolvimento de *insights* novos, bem como de modificação daqueles já realizados, uma vez que os *insights* são sempre encarados como provisórios, sujeitos à mudança em razão da experiência.

Lewin (1973), outro teórico contemporâneo que desenvolveu a teoria de campo, e cujas concepções assentam-se em fundamentos gestaltistas, acredita que *aprendizagem* é, essencialmente, um processo de reestruturação do espaço vital. Para ele, *aprender* comporta uma mudança na estrutura cognitiva, pois significa aumento de conhecimento no que diz respeito às relações entre os fatos. Tais modificações na estrutura cognitiva ocorrem conforme os princípios da organização perceptiva descritos pelos gestaltistas.

Uma versão mais recente dessa posição teórica constitui a Psicologia Cognitiva. Tendo presente o foco deste trabalho, buscando destacar uma linha de princípios gerais cognitivistas, portanto, sem a pretensão de uma análise ampla dessa concepção, referem-se, aqui, as contribuições de Jean Piaget, com sua abordagem genético-evolutiva.

⁷ Termo inglês que na *Psicologia da Gestalt* refere-se a uma solução repentina, na qual diferentes elementos são articulados e assumem significado num contexto ou numa estrutura. O *insight* implica, portanto, uma modificação do campo perceptivo (KOFFKA & CABRAL, 1975).

Piaget não esteve, no decorrer dos seus longos anos de investigação, preocupado com a aprendizagem, ou melhor, em elaborar exaustivas teorias de aprendizagem. Suas preocupações centravam-se na tentativa de entender como se processava a evolução do pensamento infantil, na perspectiva do desenvolvimento intelectual. Contudo, suas contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem têm sido consideradas fundamentais. Piaget (1972, 1996) define o conhecimento como historicamente construído a partir da interação sujeito-objeto/ambiente, conferindo àquele que conhece/aprende uma participação essencialmente ativa, diferentemente do proposto pelos behavioristas, por exemplo, pois, pelo referencial piagetiano, só se apreende o mundo através da ação ou da interação. O conhecimento, então, não estaria no objeto ou no ambiente, ele emergiria da relação dialética sujeito-objeto/realidade.

Piaget, embora tenha sido amplamente reconhecido como psicólogo infantil, foi, antes de tudo, um epistemólogo. Em especial na sua *Epistemologia genética* (1972), especialmente, suas pesquisas estiveram voltadas, principalmente, a compreender como se dá a construção da inteligência pela criança e pelo adolescente. Nesse sentido, concluiu que a atividade do sujeito constitui condição *sine qua non* para o desenvolvimento da inteligência e postulou que a inteligência precisa ser caracterizada, ao mesmo tempo, como uma estrutura e como uma função: (a) estrutura, por se tratar de uma organização que envolve processos que vão se tornando gradualmente mais complexos e que, continuamente, levam à reorganização da própria inteligência; (b) função, porque a inteligência visa sempre à adaptação do sujeito ao seu meio, de forma que, para assegurar essa adaptação, a própria inteligência também precisa se modificar. Assim, pode-se considerar que a *adaptação* constitui a essência do funcionamento intelectual, uma tendência da espécie humana (assim como de outras espécies, sob o ponto de vista biológico).

Outra tendência apontada por Piaget (1972) é a *organização* – que age associada, e complementarmente, à *adaptação* –, responsável pela integração coerente de esquemas ou estruturas físicas e psicológicas pelo organismo. Segundo o autor (1972), duas operações são responsáveis pela efetivação do processo de adaptação: a *assimilação* e a *acomodação*, as quais contam com um mecanismo autorregulador – a *equilíbrio* –, pelo qual, numa relação dialética, é assegurada ao sujeito uma interação produtiva com o ambiente.

A *assimilação* é caracterizada como um processo por meio do qual, novos elementos perceptuais são integrados às estruturas cognitivas, motoras ou conceituais; dito de outra forma, é um processo pelo qual os novos estímulos que se apresentam são conformados às estruturas já existentes. Trata-se da apropriação, por parte do organismo, de novos elementos da realidade/do objeto de conhecimento, sem que isso provoque descontinuidade em relação ao estado anterior, ou seja, sem que haja modificações estruturais. Seria como se o conhecedor impusesse sua estrutura

cognitiva aos estímulos, para ajustá-los ao seu modo.

A *acomodação*, por sua vez, é descrita como o processo por meio do qual as estruturas cognitivas se veem compelidas a se reorganizarem ou se transformarem, de maneira a acomodarem-se aos novos estímulos assimilados; isto é, a partir de estímulos ou incidências externas ao sujeito, têm lugar modificações nos esquemas de assimilação, com os quais ele já conta na sua estrutura cognitiva, criando-se, então, novos esquemas ou modificando os já existentes. Assim, o meio não apenas imprime novas impressões, mas dá curso a processos ativos de ajustamento; simultaneamente, o sujeito que busca conhecer tem aí participação peremptória. A *acomodação* se constitui, portanto, numa mudança qualitativa do organismo, que, contando com novos esquemas cognitivos derivados da assimilação, já não mais será o mesmo.

Cabe ainda destacar que, ao descrever os processos de *assimilação* e *acomodação*, Piaget (1972) aponta a indissociabilidade dos dois processos, esclarecendo que um não existe sem o outro: uma assimilação implicará, necessariamente, uma acomodação, que, por sua vez, gerará novo desequilíbrio e novos processos assimilativos, agora qualitativamente diferentes. Desse modo, o meio/objeto de conhecimento não seria responsável por cunhar cópias ou registros de impressão, ele apenas desencadearia processos ativos de ajustamento por parte do organismo.

Pautadas em referenciais análogos, encontram-se também as contribuições de Vygotsky (1989), que empreende pesquisas voltadas às funções psicológicas superiores, ou seja, àquelas que são específicas dos seres humanos, entre as quais se destacam a linguagem e o pensamento. Ainda que Piaget e Vygotsky tenham desenvolvido estudos de forma paralela e independente, as teorizações desses dois estudiosos guardam algumas semelhanças importantes, principalmente no que se refere à perspectiva de construção do objeto ou da realidade: as duas fundamentam-se no suposto de que uma realidade só passa a existir na medida em que o sujeito interage com ela e a organiza internamente.

Um aspecto que diferencia as concepções dos dois pesquisadores refere-se à importância atribuída por Vygotsky (1989, 1993) à linguagem, entendendo que ela, no momento em que é acessada/apropriada pela criança, representa um marco na história do desenvolvimento infantil, pois, a partir daí, a linguagem passa a constituir uma decisiva ferramenta nos processos de interação com o mundo físico e humano, portanto, na aprendizagem. Além disso, Vygotsky (1989, 1993) também chama a atenção para o fato de que a linguagem é construída inicialmente por meio de processos marcadamente culturais e intersubjetivos, para só mais tarde assumir um caráter de natureza intrassubjetiva. Ainda de acordo com esse autor (1991), a conquista da linguagem vai determinar que, a partir de então, linguagem e pensamento, ainda dois processos inicialmente distintos, entrecruzem-se e passem a interinfluenciarem-se permanentemente.

Assim, para Vygotsky (1991), as funções mentais superiores são construídas justamente na interação social em que – contando com a necessária mediação – o sujeito realiza processos de internalização; estes compreendidos como operações de reconstrução interna de operações ou atividades externas, num percurso que evolui desde o exterior até uma operação interior. Portanto, a internalização supõe ou implica a criação de uma consciência, de forma que ultrapassa a mera transposição de um conteúdo da esfera externa ou “objetiva” para a interna. Sob esse referencial, pode-se conjecturar aqui uma ação humana, uma necessária implicação de atividade por parte do sujeito, para empreender tal operação e tornar sua, agora, uma realidade que anteriormente lhe era alheia ou exterior.

Para Vygotsky (1989), inegavelmente, tudo aquilo que uma criança aprende na escola tem sempre uma pré-história, que é constituída não apenas das suas aprendizagens particulares, mas também da totalidade do conhecimento que, desde a mais remota antiguidade, a humanidade foi erigindo. O autor, com absoluta originalidade, percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos. Portanto, essa concepção sociointeracionista do pesquisador soviético já destacava, nas primeiras décadas do século XX, o fato de as atividades humanas em direção ao conhecimento serem mediadas, marcadas e viabilizadas pela presença e participação do outro e do ambiente, o que já colocava em relevo a importância das ações educativas, em especial por parte dos adultos, para favorecer a efetivação das aprendizagens ou do transitar pelo universo do conhecimento e da apropriação do mundo.

Em seu desenvolvimento teórico, esse autor associa desenvolvimento mental e educação. Nesse sentido, atribui grande importância ao processo de mediação, o qual se dá primordialmente por meio da linguagem. Para isso, Vygotsky (1993) retoma, entre outros, estudos realizados por Koehler e Yerkes, que referem a existência de um intelecto – um rudimento de pensamento – em macacos antropóides, ainda que em estado embrionário e desvinculado da fala, como destaca Buehler (apud Vygotsky, 1993). A retomada dessas pesquisas assume caráter decisivo nos desenvolvimentos teóricos do autor, pois são úteis sobremaneira para sublinhar os processos típicos das ações humanas e diferenciá-las daquelas dos demais seres animais.

Numa perspectiva cognitivista desenvolvida mais recentemente, Pozo (2004) reflete acerca do processo de aprendizagem humana, considerando que, na contemporaneidade, ela se efetiva, em muitos aspectos, num contexto marcado por informações que se impõem e se entrecruzam de maneira incessante, independentemente de estar o sujeito a serviço de buscá-las/capturá-las. O autor, nessa obra, empreende uma análise exaustiva das estratégias cognitivas utilizadas pela espécie humana frente a essas tantas informações, de modo a poder transformá-las em conhecimento.

Nesse sentido, Pozo (2004) resgata algumas concepções teóricas que estabelecem semelhanças e diferenças entre aprendizagens tipicamente humanas e aquelas que são compartilhadas pelo homem com outras espécies. Para tanto, faz um exame comparativo entre aprendizagem comportamental e aprendizagem cognitiva, bem como entre aprendizagem associativa e cognitiva, e finaliza apontando como mais pertinente a explicação que compreende a aprendizagem humana em suas dimensões implícita e explícita: a primeira, fundada em processos filogenéticos e, portanto, presente também em outras espécies; e a segunda, típica da espécie humana, implicando a consciência acerca de um dado conhecimento.

Desde esse prisma, a consciência passa a ter uma função que transcende a organização de representações, pois, além disso, tem uma função de reestruturação que possibilita o estabelecimento de relações com representações anteriores, gerando, assim, novos significados e novos processos de aprendizagem. De toda forma, segundo Pozo (2004), essa especificidade da aprendizagem humana, embora de caráter hierarquicamente superior, mantém relação de interdependência com outras formas inferiores de aprendizagem.

Sem a pretensão de uma discussão exaustiva das contribuições desse autor a respeito da aprendizagem (o que requereria acompanhar o desenrolar do seu pensamento em toda a complexidade por ele desenvolvida), cumpre referir aqui o destaque dado ao fato de que, nessa perspectiva, o processo representacional, propriamente humano, além de implicar mecanismos de simbolização (portanto, de caráter específico e individual), congrega um referente externo com o qual o sujeito interage permanentemente. De certo modo, o psiquismo humano está sob o constante “toque” daquilo que ocorre no mundo “ao seu redor” e que, de alguma forma, o interroga, requerendo uma resposta adaptativa. Ou seja: cada informação que chega à cognição humana é tratada de acordo com seu conteúdo, conforme a importância que ela possa assumir, num processo que se dá de forma seletiva, em vista da necessária adaptação psicológica frente às circunstâncias ambientais. Desse modo, cada demanda que se apresenta à consciência implica uma redescrição ou um redimensionamento, de forma a integrá-la ao sistema representacional; cada nova demanda incita o sistema cognitivo a uma nova racionalidade ou a um ajuste, para alcançar a necessária adequação entre meios e fins.

Torna-se contundente, portanto, que a peculiaridade humana – comparativamente a outras espécies animais – faz-se, justamente, pela importância que assume a aprendizagem no processo de civilizar-se, de tornar-se humano ou de hominizá-lo. Esse processo constitui fator decisivo e diferenciador por excelência, instaurando definitiva e radicalmente a distância entre o homem e as outras espécies.

Mas o que caracteriza, hoje, um ser hominizado? O que uma pessoa precisa aprender para

ser considerada humana? O que diferencia o homem das demais espécies animais?

No desenrolar da filogênese, o homem foi gradualmente se diferenciando e se distanciando das espécies inferiores: pela utilização de ferramentas, ainda que inicialmente as mais rudimentares; pela utilização de símbolos e signos; e, em especial, pelo grande salto que representou a utilização da fala, uma função representativa e, portanto, simbólica, que inaugurou uma relação qualitativamente diferente com o real.

Em termos de ontogenia, analogamente ao que ocorreu na filogenia, cada ser humano vai também alcançando patamares de desenvolvimento mais elaborados e complexos, que vão tornando distinto dos seus “iguais”. Contudo, recorrendo às contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev (2005), esse desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea, é preciso que, simultaneamente, ou como fator disparador da maturação, sejam associados a ele processos de aprendizagem que, ao invés de ocorrerem em linha subsequente, constituir-se-iam em elementos favorecedores do desenvolvimento. Assim, o homem pode ser considerado, fundamentalmente, um ser de aprendizagem, uma vez que, sem esta, ele não chega a ser propriamente considerado humano. O homem é praticamente todo aprendizagem.

Frente ao exposto no que tange às três vertentes conceituais que se fundamentam em princípios interacionistas e sociocognitivos (as teorias de Piaget, Vygotsky e colaboradores, e Pozo), reafirma-se que, em sentido amplo, *aprendizagem* será entendida, no contexto deste trabalho, como uma construção singular a cada sujeito, sempre cunhada pelas interações que são efetivadas incessantemente com o meio físico e humano/social; trata-se aqui de pensar a aprendizagem como uma construção que se materializa numa dimensão relacional.

Sob essa ótica, o conhecimento não é dado/apresentado, é sempre resultante de uma significação e de um processamento ou de uma transformação que é particular. O conhecimento se faz, primeiramente, a partir de um movimento que impulsiona o sujeito na busca por conhecer um objeto, um fenômeno, uma realidade; o conhecimento não se encontra pronto, disponível para ser consumido ou tomado. Mesmo que, porventura, se encontrasse finalizado, ainda assim não haveria como ser entregue ao outro, pois o conhecimento sempre há de ser construído, e essa construção acontece numa relação em que um e outro – um sujeito que deseja conhecer e um sujeito que deseja ensinar, distintos e totais –, encontrem-se justamente abertos à interlocução, num contexto em que um “objeto” esteja lá, no horizonte, para ser conhecido (ainda que se trate de um conhecimento não elaborado sobre si mesmo). Esse contexto relacional constitui a malha que sustenta um e outro protagonista em direção ao objeto a ser apreendido e aprendido. Trata-se, portanto, de um pressuposto pelo qual o aprender requer do sujeito que aprende um processo fundamentalmente ativo e único, sustentado por uma conjuntura relacional.

O panorama brevemente traçado aqui sinaliza alguns marcos teóricos e seus respectivos estudiosos/pesquisadores que, no decorrer do processo civilizatório, focalizaram a educação e o processo de aprendizagem, e, mais particularmente, o protagonista por excelência desse processo: o sujeito que aprende. Sujeito esse que – conforme algumas perspectivas teóricas, ora assume relevância maior, ora, menor – constituirá objeto de discussão e análise no capítulo a seguir.

3 UM SUJEITO BUSCA CONHECER

Ao se pensar a aprendizagem e os diferentes fatores nela implicados, impõe-se discorrer, ainda que sucintamente, sobre aquele que aprende. Essa caracterização requer, em primeiro lugar, a explicitação do que se entende por *sujeito da aprendizagem* no contexto deste trabalho. Ou seja, dadas as muitas alternativas possíveis, torna-se indispensável delimitar a perspectiva teórica a partir da qual a concepção de *sujeito* será enfocada, bem como compreender o processo no qual o sujeito se constitui, de acordo com a concepção escolhida. O critério para escolha de tal concepção foi a coerência com os demais conceitos que sustentam este estudo.

Considerando-se os avanços que as ciências humanas e sociais vêm fazendo nos últimos séculos, em especial nas décadas mais recentes – independentemente do quadro teórico a partir do qual se busque conceituar *sujeito*, seja ele filosófico, sociológico, psicológico, psicanalítico ou outro –, pode-se afirmar, com certa margem de segurança, que, na constituição do sujeito, encontra-se, necessariamente, uma dimensão psíquica “individual” que sustenta, reúne e confere sentido aos valores e às diferentes representações e emoções geradas na relação de uma pessoa com a realidade, seja ela física, humano-social ou mesmo virtual, tendo-se presente que a virtualidade compreende uma das características marcantes da contemporaneidade. Por outro lado, há que se levar em conta que as disposições psíquicas de cada sujeito são configuradas no espaço social e, ainda, que o social concretiza-se e atualiza-se em cada sujeito (CHARLOT, 2000).

No que diz respeito à dimensão psíquica do sujeito, mesmo sendo a singularidade a sua marca, ela se funda no social, pois se constitui justamente na relação com o outro, este também um sujeito. Assim, cada sujeito pode ser visto, ao mesmo tempo, como produto e produtor da sua historicidade, o que o distingue, tornando-o singular, e contribui para configurar-lhe um lugar próprio no tecido social, e o torna ativo – um ser agente no e com o mundo/com o outro – de forma a, incessante e continuamente, poder atribuir sentido ao seu viver, sempre transversalizado pelos desejos que porta. Por tudo isso, antes mesmo de incursionar por veredas específicas, *sujeito* é aqui entendido numa perspectiva de historicidade e construção, um sujeito que se faz na interação com o outro, no e com o social.

Sem a pretensão de adentrar extensivamente no âmbito de discussões conceituais em torno do tema, isto é, nos diferentes referenciais pelos quais se poderia focar o conceito de *sujeito* – como, por exemplo, nas concepções de Heidegger (2006), Foucault (1987) –, a fim de manter o foco deste trabalho, *sujeito* será aqui discutido, breve e genericamente, sob duas perspectivas teóricas: a da complexidade e a da psicanalítica.

3.1 O SUJEITO NA SUA HISTORICIDADE E COMPLEXIDADE

Ao pensar o sujeito sob a ótica da complexidade, surge de imediato o que refere Spire (1999) quando comenta uma entrevista feita com Edgar Morin, no limiar do ano 2000. O autor caracteriza Morin como: “um pensador sem fronteiras, [que] não se priva de nenhuma incursão, da sociologia à biologia, da política à ecologia, dos modelos teóricos de ontem aos de amanhã” (SPIRE, 1999, p. 151). E avança, destacando que, na obra de Morin, fica evidente a sua negativa de fragmentar, compartimentar ou isolar saberes, mesmo que, eventualmente, eles pareçam díspares.

Por que essa referência torna-se importante? Principalmente porque pensar um sujeito com o referencial da complexidade impõe, desde logo, a articulação efetiva das suas mais diversas dimensões. É imperioso considerar, ainda, a perspectiva de que o sujeito será sempre um ser inacabado, um ser designado por sua radical incompletude, e que, incessantemente, avança em busca de fazer-se/constituir-se; um ser que se constrói com o outro justamente na diversidade. É isso que parece estar expresso e visível no modo de ser e de viver de Morin, conforme assinala Spire (1999).

A esse respeito, tornam-se úteis os comentários do autor, tendo por referente as contribuições de Morin.

O pensamento complexo é um pensamento que liga os contrários; o que o pensamento clássico não consegue fazer. Ligar o que se põe e ultrapassá-lo pelo princípio do anel recursivo, autogenerativo, que permite, por exemplo, mostrar como a espécie produz o indivíduo, mas também como o próprio indivíduo produz a espécie, visto que são os indivíduos que fazem o processo de reprodução. Da mesma maneira, os indivíduos produzem a sociedade que, ela própria, produz os indivíduos. (SPIRE, 1999, p. 156)

Incursionando na caracterização do sujeito do conhecimento, a partir de Morin (2006), pela complexidade é que, ao mesmo tempo em que produz uma realidade, o sujeito é também por ela produzido. Nessa concepção, de imediato fica evidente que um sujeito é o que é exatamente em razão da sua interdependência constitutiva. Ele só se faz *um outro* na cultura, no social, na língua que o nomeia e que lhe serve para nomear, no saber que é do outro, mas que também é seu, porque constituído justamente na/pela interação que lhe é precípua. Assim, o sujeito diferencia-se e passa a ser o que é na inter-relação, o que, por isso mesmo, o relativiza. Nessa interação, ele se reinventa a cada nova vivência, ainda quando seus processos afetivo-cognitivos estejam focados em si mesmo. E, na medida em que se reinventa, transforma e recria também a sua realidade, pois, como lembra

Morin (2003), é o sujeito que confere unidade à pluralidade e à diversidade; é ele que aproxima e sintetiza os opostos.

Nesse sentido, o sujeito requer ser pensado em sua dimensão de autonomia e, simultaneamente, em sua estrita dimensão de interdependência. Reconhece-se aí, portanto, um *princípio de exclusão*, pelo qual, egocentricamente, o sujeito se faz centro do seu mundo, construindo-o ao seu modo e de acordo com suas necessidades, marcando sua diferença. Concomitantemente, identifica-se aí um *princípio de inclusão*, pelo qual o sujeito assemelha-se ao outro, ao social, e segue indefinidamente em busca de algo que possa suprir sua incompletude, ainda que reconheça ser isso impossível.

Dessa forma, trata-se de um interjogo em que, ao apreender ou conhecer uma realidade, o sujeito do conhecimento já a transforma e, simultaneamente, transforma-se, numa incessante atividade, ou numa dinâmica da qual resulta que um e outro já não são o que antes eram.

3.2 O SUJEITO NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

A caracterização do sujeito da aprendizagem na perspectiva da psicanálise requer, acima de tudo, a explicitação de um dos seus principais elementos constitutivos, a *identificação*. Sob esse referencial teórico, para que um novo ser venha a se constituir como um sujeito, é preciso que vivencie processos de identificação, particularmente, nas suas experiências mais primitivas, nas interações intrafamiliares, nos vínculos emocionais ali construídos.

O conceito de *identificação* tem suas origens em Freud, quando da construção das bases da teoria psicanalítica. Assim, em 1921, em *Psicologia de grupo e análise do ego*, a *identificação* é por ele caracterizada em seus aspectos centrais. Já àquela época, Freud (1976b) reconhecia a importância da família para os destinos da subjetivação, afirmando que as experiências iniciais de identificação vividas pela criança no contexto familiar tendem a produzir efeitos não apenas extensos, mas também profundos, marcantes e duradouros que, na maioria das vezes, a acompanham pela vida afora. Portanto, desde então, Freud já creditava importância fundamental aos espaços ou às vivências intrafamiliares, onde se desenrolam os primeiros movimentos da criança na perspectiva de desenhar-se como um ser diferenciado e único. Descreve esses movimentos assentados em especial nos processos identificatórios – que têm seu apogeu justamente

na época em que o *ego*⁸ encontra-se consideravelmente frágil e em que o *superego*⁹ ainda está em processo de formação, pelas identificações maciças com as figuras paternas, em especial com a internalização da figura da lei, do pai.

Como preconiza Freud em *O ego e o id e outros trabalhos*, texto publicado em 1923 (FREUD, 1976a), o ego sai enriquecido das experiências de vida que têm origem externa, pela vivência de relações de objeto¹⁰ com figuras parentais, relações estas promotoras de situações em que, também, o núcleo do superego vai se constituindo, fundamentalmente, pela introjeção da autoridade dos pais.

Para Roudinesco e Plon (1998), que se fundamentam em concepções freudianas, a identificação pode ser entendida como a própria constituição do sujeito, que, particularmente nas primeiras e mais decisivas etapas do seu desenvolvimento, assimila aspectos das pessoas com as quais interage/convive, e deles se apropria, tornando-os, em certa medida seus.

Tendo em vista a natureza e os objetivos desta investigação, os processos de identificação serão aqui abordados nos aspectos mais gerais, portanto, sem a intenção de aprofundá-los em suas especificidades (no que diz respeito à formação das identidades sexual e de gênero, por exemplo). Não obstante, é preciso considerar que, segundo os pressupostos freudianos, a *identificação* encontra-se na base da instauração e resolução do complexo edípico¹¹, a partir de cujos

⁸ Instância descrita por Freud na *Segunda Tópica*, ou segunda teoria do aparelho psíquico (FREUD, 1976a). De acordo com Laplanche e Pontalis (1988, p. 171), “do ponto de vista tópico, o *ego* está numa relação de dependência quanto às reivindicações do *id*, bem como quanto aos imperativos do *superego* e às exigências da realidade”. O *ego* exerce uma função executiva ou mediadora dos interesses da pessoa em sua totalidade, de modo que, efetivamente, ele teria uma autonomia bastante relativa: tem a tarefa de modificar o ambiente para garantir a satisfação dos desejos do *id* e, ao mesmo tempo, de frear os impulsos do *id*, para que o ambiente possa oferecer o máximo de vantagens. O *id*, por sua vez, é descrito por Freud (1976a) como uma instância psíquica que concentra a energia das pulsões, analogamente a uma fonte e a um reservatório de energias primitivas, que busca, a qualquer custo, a satisfação imediata de desejos e necessidades, razão pela qual é preciso que o *ego* e o *superego* entrem em ação.

⁹ Instância psíquica também descrita por Freud na *Segunda Tópica*. A formação do *superego* derivaria da boa resolução do complexo edípico, isto é, pela internalização das interdições e das leis parentais, das normas e exigências sociais. Para Freud (1976a), a estruturação do *superego* dar-se-ia em época um tanto tardia da infância, em relação ao desenvolvimento psíquico. Entretanto, para psicanalistas como Klein *et al.* (1982), de certo modo, o *superego* estaria em ação bem mais cedo do que o preconizado por Freud, ou seja, ainda nas etapas pré-edípicas, ou anteriormente às vivências típicas do complexo edípico e de sua resolução. As funções do *superego* poderiam ser compreendidas analogamente às de um juiz, ou de um censor que, incessantemente, teria a responsabilidade de um guardião da moral e dos ideais, numa atitude vigilante em relação às funções do *ego*.

¹⁰ Na teoria freudiana, encontram-se diferentes definições de objeto, em termos conceituais. De acordo com Coelho Jr. (2001), poder-se-ia afirmar que Freud não chegou a uma conclusão final a respeito desse conceito. É possível afirmar, no entanto, que, de modo geral, na obra freudiana os objetos constituem representações psíquicas que têm a ver com os objetos de amor da criança, para os quais convergem suas pulsões de vida. E as relações com esses objetos, constituídos principalmente pelas figuras parentais nos primeiras etapas de desenvolvimento, vão se constituir em modelos de identificação e de relação, que servirão de protótipo para futuras escolhas objetais. Assim, na psicanálise freudiana, as relações objetais vão se constituindo ou se realizando no decorrer do desenvolvimento psíquico.

¹¹ No contexto da teoria psicanalítica, as vivências próprias do complexo edípico – que têm seu auge entre três e cinco anos de idade – assumem importância decisiva no desenvolvimento emocional da criança. Sinteticamente, esse complexo pode ser caracterizado como um conjunto organizado de desejos voltados às figuras parentais: desejos ternos e amorosos voltados ao progenitor do outro sexo e, simultaneamente, a desejos hostis endereçados ao progenitor do mesmo sexo. A resolução satisfatória ou o declínio das vivências do complexo edípico corresponde a

desdobramentos vão ser traçados os destinos das identificações com os papéis sexual e de gênero, elementos centrais na configuração de cada sujeito.

Cumpra, assim, direcionar o olhar buscando entender e definir as demandas identificatórias, como uma apreensão e um processamento psíquicos pelos quais o sujeito toma (ou recebe, ou é tomado por) elementos que inicialmente se encontram no outro (fazem parte deste) e, então, os assume como propriedades suas; desse modo, vai gradualmente se estruturando, moldando ou transformando o seu psiquismo, sempre tendo como referência as figuras que lhe são significativas. Assim, a *identificação* pode ser tomada como o princípio, a base da constituição do sujeito, que, em seus primeiros movimentos, fundamentalmente reproduz, molda-se analogamente ao outro, assemelha-se a ele, num esforço para fazer-se tal como o “modelo”.

Outros aportes psicanalíticos para a compreensão dos *processos identificatórios* têm seus fundamentos nos construtos da obra de Klein. Entre os principais conceitos desenvolvidos pela autora, encontram-se os de *identificação projetiva* e *identificação introjetiva*, que figuram nas relações objetais¹² vivenciadas pela criança nos primórdios da sua vida emocional e que vão ser constituintes do seu psiquismo (KLEIN, 1982). Sem pretender descrever exaustivamente esses conceitos, torna-se útil destacar que Klein postula importância primordial dessas identificações, para que o frágil ego do bebê seja capaz de lidar com a ansiedade que o assola já nos primeiros tempos de vida. A autora (1982) refere que desde muito cedo a criança vivencia relações de objeto, e que tais vivências se efetivam/se realizam por meio de processos, entre os quais se destacam as identificações de natureza *projetiva* e *introjetiva*. Assim, quando da vivência da posição¹³ esquizoparanoide¹⁴, a *identificação projetiva* constitui-se no principal processo defensivo contra a

um salto no desenvolvimento psíquico da criança e à “consolidação” de uma estrutura neurótica. Visualizando-se de forma genérica a estrutura neurótica, sem pretender adentrar o amplo espectro de discussões que envolvem o conceito de *neurose*, trata-se de uma estrutura clínica que, por sua sintomatologia menos grave, difere da psicose e da perversão. Por outro lado, saindo-se do campo nosológico e adentrando uma perspectiva compreensiva, a neurose diz respeito a uma forma de subjetividade que é construída no e pelo simbólico, com predomínio de dificuldades relacionadas ao objeto de desejo; aqui, os sintomas constituem uma maneira de expressar conflitos vividos em épocas mais remotas, via de regra, relacionados às figuras parentais. Na organização neurótica, o processo de recalçamento é decisivo, pois se orienta, ativamente, para a manutenção das representações inaceitáveis fora do campo da consciência. (LAPLANCHE & PONTALIS, 1988).

¹² No corpo teórico da teoria kleiniana, *objeto* diz respeito àquilo que não constitui o *ego*; *ego* aqui entendido diferentemente do proposto por Freud (1976a) na Segunda Tópica, em seu modelo estrutural do aparelho psíquico – composto por *id*, *ego* e *superego*. No escopo da teoria kleiniana, já nos primórdios da vida extrauterina, o bebê conta com uma estrutura egoica, ainda que precária, o que lhe permite diferenciar-se daquilo que não é ele e desenvolver relações objetais. Assim, quando não dispõe de recursos internos para fazer frente às ansiedades que o assolam, o ego do bebê lança mão de defesas que lhe permitem desfazer-se do desconforto que tais ansiedades lhe causam e, em fantasia, as descarrega sobre o objeto, particularmente na mãe/cuidadora, que lhe serve, então, de tela de projeção para aliviar a dor, o sofrimento.

¹³ O conceito de *posição* é caracterizado por Klein (1982) como um conjunto de fantasias inconscientes, ansiedades e defesas utilizadas pelo ego para relacionar-se como os objetos.

¹⁴ No contexto da teoria kleiniana (1982), na posição esquizoparanoide, as relações de objeto são predominantemente parciais, de modo que o objeto é percebido como totalmente bom (idealizado), ou como totalmente mau (persecutório), sendo que as ansiedades persecutórias e as defesas utilizadas têm a finalidade principal de afastar as partes boas das más ou danificadas pelas projeções maciças de conteúdos inconscientes destrutivos, preservando, com

ansiedade: buscando aliviar a dor, o bebê desloca/projeta os conteúdos ou as vivências intoleráveis no objeto e, desse modo, afasta “partes más” do seu *self* e mesmo partes dos objetos que já internalizara, contribuindo, assim, para a preservação das partes boas; mas, simultaneamente, transforma o objeto em um ser potencialmente perseguidor, pois nele se encontram depositados seus conteúdos destrutivos. Contudo, eis que o bebê aos poucos vai sentindo que aqueles conteúdos são seus, e isso faz com que ele passe a reear o retorno do projetado, do que decorrem, então, as ansiedades paranoides ou persecutórias.

O exercício contínuo e intenso do *processo de identificação projetiva*, mas também o amplo e complexo avançar do desenvolvimento (para o que contribuem as percepções cada vez mais especializadas) levam a que o bebê passe a dar-se conta de que o objeto que acreditava mau – devido as suas intensas projeções de conteúdos estragados, danificados – é também o objeto que o gratifica e cuida, o que lhe acarreta uma nova constelação de ansiedades, agora tipicamente depressivas, caracterizando, assim, o acesso à posição depressiva¹⁵.

O bebê tenta, então, reparar a destruição que, em fantasia, supõe ter causado ao seu objeto de amor e de necessidade, o que acontece quando ele está apto a recuperar seus conteúdos projetados, o que leva à intensificação dos *processos introjetivos*, pelos quais se reapropria de conteúdos anteriormente insuportáveis. Dito de outro modo, é quando o bebê torna-se suficientemente forte para identificar-se com seus próprios conteúdos internos; conteúdos esses que, embora aparentemente com origem externa, são efetivamente seus: ele se apropria e se transforma a partir daquilo que já era dele, mas que, para ser reconhecido, precisou antes passar por uma outra instância que pudesse fazer a *desintoxicação*¹⁶, utilizando agora um aparato conceitual bioniano (BION, 1991 b, c). Assim, parece possível entender-se que a *identificação* se dá não principalmente com os conteúdos, mas com os processos, com os modos pelos quais aquilo que era intolerável pode ser percebido ou aceito como conteúdo próprio.

Nesse ponto, tornam-se pertinentes ainda as discussões de Miermont e cols. (1994). Os

isso, as primeiras.

¹⁵ A posição depressiva, segundo Klein (1982), é acessada um pouco mais tarde e pressupõe um desenvolvimento capaz de permitir ao bebê perceber o objeto de suas relações como um objeto total. Por isso, acessá-la significa, para ele, confrontar-se com uma outra natureza de ansiedades. Aqui, o bebê já é capaz de perceber que o objeto, às vezes, frustra, o que contribui para intensificar a utilização da identificação projetiva, de forma a que nele (no objeto) seja descarregada toda sorte de conteúdos danificados, hostis. Mas ocorre que esse objeto é também o mesmo que gratifica, ama, protege. Essas novas vivências levam a que o bebê se veja assolado por ansiedades tipicamente ambivalentes e carregadas de culpa, pois agora teme que, em fantasia, possa ter danificado justamente o seu objeto de amor e de quem tanto depende. Portanto, além da ambivalência, surge a culpa pelo mal que pode ter causado ao seu objeto de amor. Essas são, portanto, vivências tipicamente depressivas, de onde se origina a denominação da posição.

¹⁶ Na linguagem bioniana (BION, 1991a), *desintoxicação* é um processo inconsciente pelo qual a mãe, o continente, recebe/acolhe os dados sensoriais brutos que provêm da experiência do bebê e que lhe eram intoleráveis, razão por que ele os “deposita” na mãe via identificação projetiva. Esta, então, os processa, deles gerando conteúdos mentais indispensáveis ao pensar. Com isso, o bebê fica aliviado e pode receber de volta aquilo que era insuportável ou impensável.

autores assinalam que Freud, ao referir-se à *identificação*, já não a entendia simplesmente como uma imitação ou reprodução das qualidades do outro, mas, sobretudo, como um modo de apropriar-se daquelas características, de torná-las suas, agora sob uma nova modalidade que, portanto, não apresenta mais exatamente as mesmas características daquelas: tem lá as suas referências, o seu subsídio primeiro, porém, delas se diferencia em alguma medida, o que as faz originais. Trata-se, assim, de uma construção que é singular e estruturante, de modo que o construir-se como um sujeito não implica deixar-se atingir radicalmente pelas marcas ou pelos registros do outro; esses movimentos poderiam ser percebidos como fragmentos de um outro que já não está aqui.

Poder-se-ia pensar que, ao abstrair aspectos de um outro, ao deixar-se imprimir por marcas que inicialmente eram do objeto, na busca de fazer-se um “si mesmo”, o sujeito já dispõe de um espaço e de aparatos que lhe são novos e originais, e que lhe oferecem a oportunidade de configurar-se diferentemente do seu modelo identificatório. Essa perspectiva, em princípio, ainda que pautada por referenciais psicanalíticos, guardaria em seu bojo uma dimensão relativizadora e, portanto, não absolutamente determinista no que se refere à estruturação do sujeito. Daí que, dos processos identificatórios, poder-se-iam originar múltiplas possibilidades de tessitura psíquica, ainda que inspiradas em bases tão sólidas e decisivas como as interações com as figuras parentais, que permeiam as vivências familiares durante a infância.

Na perspectiva de Lacan (1998), a identificação tem seu paradigma no *estádio do espelho*, quando a criança acessa ou realiza o seu primeiro esboço de subjetividade, enfatizando, no desenvolvimento do psiquismo infantil, a importância da mãe, o “outro primordial”, o outro que se oferece no espelho e no jogo identificatório e de erotização do corpo do bebê, pelos cuidados que presta e pelas gratificações que permite.

Evitando alongar a discussão acerca do conceito de *identificação*, torna-se decisivo, em síntese, reafirmar a sua importância, principalmente porque, segundo fundamentos psicanalíticos, é primeiramente por meio dela que, mesmo sobre o alicerce das marcas de um outro, paradoxalmente, o sujeito vai dele descolando-se e diferenciando-se, desenhando-se na sua singularidade. Diferenciando-se de um outro que lhe é primordial. Um outro que, ao mesmo tempo em que se mostra, se apresenta, se im(pro)põe tão necessário, precisa ser superado, transcendido; um outro que pode constituir-se num dispositivo familiar, num psiquismo familiar ou num dispositivo relacional; um outro que é natureza intersíquica.

4 FAMÍLIA: *LOCUS* PRIMEIRO DO CONHECIMENTO

Frente ao que foi discutido até aqui, impõe-se discorrer de forma mais ampla e aprofundada sobre esse importante espaço relacional intitulado *família*, caracterizando-a e, para isso, acompanhando-a em diversos e complexos desdobramentos que veio realizando no desenrolar da história da humanidade até alcançar as diversificadas tonalidades que exhibe na sociedade contemporânea. Ademais, busca-se lançar sobre ela olhares desde diferentes perspectivas teóricas, acompanhando seus desdobramentos no percurso das diferentes etapas do ciclo vital familiar.

4.1 A FAMÍLIA: SUA HISTÓRIA, SUAS CONFIGURAÇÕES E SEUS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Um olhar antropológico, que procure visualizar a família através de milênios, sinaliza que a história dessa instituição caracteriza-se por transformações radicais, principalmente, se levadas em consideração suas peculiaridades no contexto da sociedade contemporânea. Nesse sentido, pode-se identificar desde a família consanguínea mais primitiva, com o intercasamento de irmãos e/ou outros familiares próximos, até a família monogâmica, que tem, nos dias atuais, a sua forma mais “aperfeiçoada”.

Um exame, ainda que panorâmico, da história da humanidade, aponta culturas e períodos históricos em que a família (caso a entendamos segundo os referenciais que nos têm servido de base mais recentemente) – em particular quando se fala no papel e nas funções do casal parental e no espaço em que os filhos aí ocupam – veio assumindo nesse percurso importância diversa. Assim, por vezes, excetuando-se as funções biológicas, a família teve um papel periférico na educação das crianças, pois, em algumas sociedades, a função de educar era delegada quase que integralmente ao Estado.

Em outras circunstâncias histórico-sociais – em especial aquelas que detinham maior poder econômico –, a família assumia integralmente a função de educar, sendo que à escola era conferido papel menos relevante. Ademais, nesse contexto, o conhecimento a ser apropriado pela criança tinha um caráter mais objetivo, utilitarista e imediatista, com funções prioritariamente voltadas à solução de problemas da vida cotidiana.

Desse modo, poder-se-ia acompanhar a evolução histórica da humanidade, elencando e

descrevendo outras diferentes situações ou realidades em que as relações entre sociedade, família, criança e aprendizagem assumiam matizes distintos. No entanto, buscando manter o foco deste estudo, torna-se pertinente sinalizar que nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do terceiro milênio, verificam-se mudanças profundas, até mesmo radicais, na configuração/organização e no funcionamento das famílias, especialmente no mundo ocidental, embora países orientais venham realizando, de forma acelerada, aproximações a esses padrões.

De toda forma, com os movimentos feitos pela família no seu percurso histórico, não nos permitimos pensá-la, na atualidade, senão na sua radical e decisiva importância para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças, dos jovens e, por que não dizer, também, dos adultos.

Roudinesco, historiadora e psicanalista francesa, em seu livro *A família em desordem* (2003), argumenta que, embora todas as profundas e radicais transformações que a família vem vivendo nas últimas décadas, ela ainda é percebida, indiscutivelmente, como uma referência segura à qual nenhuma pessoa estaria disposta a renunciar; a família continua sendo sonhada e desejada por todos, independentemente de idade, raça, crença religiosa, condição social, orientação sexual.

Bauman (2004), sociólogo polonês contemporâneo, buscando compreendê-la na sua complexidade, verifica que, na sociedade contemporânea, a família assume características singulares e, paradoxalmente, múltiplas. Mesmo sendo enfatizada cada vez mais a importância do fortalecimento dos vínculos familiares para a promoção da saúde global das pessoas, paulatinamente, as relações vão se tornando mais fluidas.

Os diferentes papéis no contexto da família – bem estabelecidos e estáveis até algumas décadas atrás – tornam-se cada vez mais flexíveis e mutáveis. Frente a esse panorama, uma reconceitualização de *família* se faz necessária. Novos padrões interacionais surgem, entre outros arranjos: famílias reconstituídas; repetidos recasamentos; organizações familiares agrupando filhos oriundos de diferentes uniões conjugais; famílias monoparentais em número cada vez maior, independentemente do sexo dos progenitores; famílias homoafetivas, de ambos os sexos; famílias tendo filhos em estágio cada vez mais tardio da vida, especialmente devido à priorização profissional, pelos pais; famílias cujos pais optam por morarem em casas distintas.

Realidades tão diversas e complexas tornam imperiosa sua compreensão e, quem sabe, uma teorização acerca de algumas reconfigurações das funções da família. Os parâmetros que até recentemente foram úteis para o entendimento da singularidade de uma família e, ao mesmo tempo, para visualizá-la em contextos mais amplos, talvez não mais se mostrem pertinentes. Ao utilizá-los, corre-se o risco de, sob essa égide, todas as famílias virem a ser consideradas disfuncionais.

Mas o que é *família*, hoje? Responder a essa pergunta constitui tarefa delicada e engenhosa. Talvez não se possa contar com uma grelha teórica capaz de orientar genericamente o olhar a ser

lançado sobre a família. Talvez, mais do que nunca, cada família demande uma “teoria” específica para que se possa compreendê-la no seu modo singular de cumprimento das suas funções na educação dos filhos e, inclusive e nomeadamente, no que diz respeito ao perpetuar ou transformar padrões de interação intra e interfamiliares no contexto da sociedade.

Ainda assim, frente ao desafio de se refletir sobre a família, surge um universo de possibilidades a partir das quais se pode enfocá-la; embora, concomitantemente a isso, torne-se mais difícil defini-la. Talvez se possa iniciar descrevendo-a, com base em Ackerman (1986), como uma instituição tão antiga quanto a espécie humana. Nessa perspectiva, seguir-se-ia entendendo-a como uma unidade em que seus diversos membros interagem sob os pontos de vista social e emocional, ao longo de todo o desenvolvimento.

São inúmeras as possibilidades por meio das quais os estudiosos têm analisado a família no decorrer de séculos e milênios. Por essa complexidade é que hoje se revela enfática a tendência de tomar-se em conta contribuições advindas de diferentes campos do saber. Poderia entendê-la, por exemplo, como a origem de tudo, se tomada a partir de uma perspectiva biológica. Desde esse ponto de vista, é que, primeiramente, surge uma família. Mas será mesmo? Não será pela via do desejo que a família se funda? Não será o desejo que move uma pessoa em direção a outra? Um desejo que une um homem e uma mulher? E pensando nas configurações familiares que se caracterizam por uniões homoafetivas, não seria no desejo que une uma mulher a outra mulher, um homem a outro homem que uma família se funda? Essas e outras interrogações sinalizam algumas das dificuldades de se definir *família* hoje.

Bauman, em seu livro *Amor líquido* (2004), chama a atenção para as diferenças implicadas nos universos da consanguinidade e do convívio, caracterizando cada um deles como completo e distinto, e, ao mesmo tempo, complexo, cada um com suas leis e sua lógica própria. Assim, diante das múltiplas especificidades das famílias contemporâneas que comportam uma diversidade ímpar de configurações – em que, muitas vezes, impõe-se ou busca-se o convívio, apesar da ausência de laços sanguíneos, como nos casos de filhos advindos de casamentos anteriores –, como não buscar compreender de que forma se dão essas relações, e qual a sua natureza? Até porque, como bem o coloca Bauman, referindo-se ao convívio conjugal, “não há como saber, pelo menos com antecedência, se viver juntos acabará se revelando uma via de tráfego intenso ou um beco sem saída” (2004, p. 47).

Seguindo-se nesse empreendimento, seria necessário também explicitar a partir de que ponto do seu desenvolvimento estaríamos observando uma família, pois a sua origem, assim como a de uma pessoa, já ocorre em um *continuum* familiar, num determinado ponto de uma cadeia. Por outro lado, vislumbrando-a novamente sob uma perspectiva biológica, a família seria responsável pela

reprodução e perpetuação da espécie humana. Entretanto, mais uma vez cabe destacar que, frente a isso, outras questões se impõem, visto que a mera reprodução da espécie não assegura, por si, a realização da dimensão humana, pois esta só se concretizará por meio de um longo processo civilizador, de acordo com Elias (2000).

A Figura 1, abaixo, contextualiza, de forma sintética, a família na sociedade, em seus dinamismos e em suas complexas inter-relações com as diferentes dimensões do tecido social.

Figura 1 – Interação família-sociedade



Assim, seja pela via da dimensão biológica, assegurando a reprodução da espécie, seja pela via do social, perpetuando ou transformando padrões interacionais, a família vem cumprindo, no desenrolar da história da humanidade, um papel fundamental. Mesmo com tantas e tão radicais modificações, muitas das relações familiares na contemporaneidade têm, ainda, as marcas distintivas da família monogâmica, se consideradas como exemplo as culturas ocidentais, os casais e as correspondentes obrigações de coabitação e fidelidade (ENGELS apud CANEVACCI, 1982).

Por outro lado, a família, além dos laços que unem seus membros, mantém permanente intercâmbio com o contexto externo e constitui, em si mesma, a primeira instância representante da sociedade com a qual cada pessoa se defronta no início da sua história pessoal. Não há como pensar um sujeito desvinculado de uma família, como também não há como pensar uma família desvinculada da sociedade. A família contém em si a sociedade, pois reflete e mesmo assegura a perpetuação de padrões sociais; e a sociedade, por sua vez, se funda na/pela família.

Ao mesmo tempo em que os padrões familiares são influenciados e, em muitos aspectos, determinados pela sociedade, pela cultura típica e pelo modo de vida vigente, os padrões de interação em uma dada sociedade são também influenciados em larga medida pelas experiências e

aprendizagens que os diferentes membros realizam em suas famílias. Cada sociedade, mesmo com contradições que lhe são próprias, guarda expectativas igualmente próprias quanto aos papéis e às funções que competem às famílias. E cada grupo familiar, por sua vez, tem o seu modo particular de cumprir tais expectativas, podendo, gradualmente, consolidar ou transformar tais padrões. É como se família e sociedade, sociedade e família formassem uma grande unidade ou um sistema, funcionando analogamente a um organismo em que os diferentes elementos interagem sistemática e equilibradamente. Do mesmo modo, os membros de uma família articulam-se entre si, de forma interdependente, na busca da satisfação das necessidades físicas, emocionais, sociais de cada um.

É sob esses referenciais que é tratada a família no contexto deste estudo: como um organismo em contínua transformação, devido aos movimentos que nela ou dela mesma emergem; e, também, como um organismo permanentemente transversalizado pela cultura, pelos padrões sociais vigentes num dado período histórico-social. Um organismo que, por e com seu modo de ser, mesmo necessitando ser continuamente reinventado, conforme assinala Roudinesco (2003), cunha os seus membros, em especial seus descendentes, com marcas profundas e duradouras.

Feitas essas reflexões, faz-se ainda necessário ter presente – embora toda a diversidade de matizes que conferem identidade às famílias hoje, bem como os diversos fatores que nelas intervêm – o que destaca Winnicott (1993): o desenvolvimento individual pressupõe sempre uma família; família esta, segundo o autor, formada por uma “mãe”, um “pai”, e um “pai e uma mãe” constituindo um conjunto. Abstrai-se daí que o autor assinala a existência de um conjunto de duas figuras que se relacionam permanentemente. Caberia à criança desenvolver-se desde um estado de quase absoluta indistinção, para, gradualmente, ir se constituindo como um ser separado, diferenciado daquelas figuras originais. Nesse processo, na medida em que a criança se afasta e se diferencia dos pais, de certo modo, eles, simultaneamente, a apresentam a um mundo mais extenso. Conforme o autor, a criança vai se apropriando do mundo, da realidade externa, sempre mediada por aqueles padrões que lhe foram legados pela família, em especial.

Convém, no entanto, ressaltar que – levando em conta esses pressupostos, e mediante os novos e diversificados desenhos que a família vem assumindo na contemporaneidade – ao se falar em figuras de *pai* e *mãe*, estar-se-á referindo aqui as suas funções, e não restrita e especificamente as pessoas em suas características sexuais e de gênero, incluindo-se aqui, portanto, as famílias monoparentais, homoparentais e outras tantas, além da tradicional família nuclear formada por pai, mãe e filhos, todos vivendo numa mesma casa.

Face ao exposto, caberia interrogar ainda como estará hoje a família – especialmente no que diz respeito às funções parentais – servindo às crianças, no que tange às interações que aí se desenvolvem, de modo a que esse contexto possa constituir-se referência para o desenvolvimento

infantil. Até porque, ao convívio mais restrito do âmbito familiar, somam-se hoje, precocemente, na vida da criança, experiências/interações com outras figuras e outros contextos que, por sua natureza, supõe-se, passem a assumir função de destaque. É o caso do ingresso, cada vez mais prematuro, da criança na escola, e do conseqüente convívio com a figura do professor.

Seguindo em direção ao propósito do presente estudo, mediante essas considerações introdutórias, a família será enfocada em seus dinamismos sob duas distintas perspectivas teóricas, as quais, ainda que assentadas em pressupostos diversos, mostram-se pertinentes, no sentido de oferecer sustentação à proposta de ampliar a compreensão do modo como é organizada, pela criança, uma particular maneira de se aproximar e se apropriar da realidade, isto é, de conhecê-la, fazendo frente ao universo do saber. Tratam-se das perspectivas psicanalítica e sistêmica.

4.2 FAMÍLIA VISTA SOB UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA

Antes de adentrar o universo da família sob a ótica do paradigma sistêmico, faz-se essencial recuperar e explicitar alguns dos princípios que fundamentam essa perspectiva teórica e que norteiam a visão de mundo e de relações, portanto, também da família.

Um dos pilares da concepção sistêmica encontra-se na *Teoria Geral dos Sistemas*, uma vertente que tem características organicistas, segundo seu próprio criador, o biólogo austríaco Bertalanffy (1977). De acordo com Vasconcellos (2002), essa teoria nasce justamente das inquietações de Bertalanffy relacionadas à natureza das fronteiras que então delimitavam e distanciavam as disciplinas que se ocupavam do estudo da realidade. O autor já entendia que a compreensão de qualquer fenômeno em sua totalidade requeria ultrapassar as fronteiras artificialmente erigidas entre as disciplinas.

Nesse contexto, Bertalanffy (1977) caracteriza um *sistema* como uma unidade ou uma globalidade em que os elementos mantêm entre si uma rede de interações e constituem uma organização; os elementos são, portanto, interdependentes, interagindo dinamicamente, de modo que cada parte ou unidade, ao mesmo tempo em que depende das demais, é também fundamental para a sobrevivência das outras.

Nesse sentido, um *sistema* constitui mais do que o somatório das suas diferentes partes – estas entendidas como subsistemas ou partes de um sistema maior – e reflete não apenas os modos ou as características particulares de cada unidade, mas também, e principalmente, a maneira como essas unidades interagem umas com as outras no contexto maior; contexto que, por sua vez, também influencia os padrões característicos de cada parte. Nessa definição, podem ser identificados pressupostos ou princípios que dão sustentação à visão sistêmica, a partir dos quais uma dada realidade pode ser perspectivada: os princípios da *globalidade*, da *não-somatividade*, da *retroalimentação*.

Decorre daí que um sistema comporte-se como um todo coeso, em que qualquer mudança em uma das partes provoca alterações no todo e em cada uma das outras partes, bem como no modo como elas interagem. Assim, um organismo só pode ser conhecido se visto na sua totalidade, e cada unidade só existe e pode ser compreendida a partir das suas inter-relações com as demais e com o sistema em sua totalidade. Nenhuma das partes pode ser compreendida se isolada do seu contexto, de tal forma que todas as unidades de um sistema encontram-se relacionadas de maneira recíproca, intrínseca, interdependente. Elas constituem e são, simultaneamente, constituídas pelo sistema em sua organicidade.

Outra vertente teórica, de características mecanicistas, decisiva na constituição da ciência dos sistemas, foi a cibernética¹⁷, inicialmente desenvolvida pelo matemático Norbert Wiener (1894-1964), e que, depois, em seus desdobramentos, alcança uma segunda geração, conhecida pelas contribuições aportadas por Heinz von Foerster (1911-2002), as quais vieram a constituir a segunda cibernética, ou cibernética da cibernética. Advém dessa vertente, por exemplo, o conceito de *feedback* – entendido como retroalimentação ou retroação –, pelo qual se torna possível o controle da máquina, de modo a que ela cumpra a sua finalidade, mantendo-se no foco de desempenho que dela é esperado, ou seja, pelas realimentações favorecidas pelo mecanismo de *feedback*, o organismo regula o seu funcionamento, evitando mudanças que possam ameaçá-lo na sua integridade.

A contribuição fundamental, definitiva, no surgimento ou na constituição do que pode ser entendido como o novo paradigma da ciência, decorre da segunda cibernética e trata do que é conhecido como *Teoria dos Sistemas Observantes*, ou *Teoria do Observador*. Por essa teoria, a realidade observada não é independente do observador. É preciso, portanto, reconhecer uma inevitável relação de interdependência entre aquilo que é percebido e o sistema que observa, aquele que busca conhecer a realidade. Nesse sentido, o observador precisa observar também a si mesmo para poder aproximar-se o máximo possível do seu objeto de conhecimento.

A esse respeito, cabe sublinhar que foram também fundamentais os aportes advindos das pesquisas de Maturana (1998, 1999), os quais chamaram a atenção para a inviabilidade do conhecimento objetivo, definitivamente colocando a *objetividade entre parênteses*.

Nesse ponto, mais uma vez tomando como referência a proposta de Vasconcellos (2002), há que se considerar essencialmente três dimensões que são constituintes da caracterização de uma visão sistêmica de mundo: (a) a complexidade; (b) o dinamismo; e (c) a inviabilidade de uma realidade objetiva. Assim, sob esses pressupostos, analisar qualquer realidade implica considerar que todo fenômeno comporta, em sua configuração, relações intrínsecas de interdependência, de uma existência em que os diversos fatores constituintes só podem ser compreendidos nas suas inter-relações recíprocas e recorrentes. E ainda: que essas relações são definidoras da configuração da totalidade do organismo, ou do sistema. Resulta daí que as relações próprias de um dado sistema são processuais, elas se efetivam dinâmica, contínua e recorrentemente. Desse modo, a realidade encontra-se em eterno *vir a ser*, em permanente *devir*, o que lhe confere inacabamento infindável.

Com apoio nos contributos da segunda geração cibernética, consuma-se a impossibilidade

¹⁷ Palavra derivada do grego *kybernetes*; etimologicamente, significa “piloto condutor”. Ciência que nasce voltada ao estudo dos processos de informação no interior das máquinas e que, à época, foi decisiva para o desenvolvimento de projetos destinados à artilharia antiaérea. Conforme Vasconcellos (2002), é também conhecida como ciência da regulação e como ciência dos mecanismos de causação circular, entre outras definições.

de acesso objetivo à realidade; logo, ela será sempre constituída na intersubjetividade, pois, na medida em que um sistema observante interage com um objeto ou um fenômeno, este inevitavelmente estará exercendo algum efeito sobre aquele, o qual, por sua vez, necessariamente reage ao primeiro. E assim, recursivamente, vão sendo acessadas novas e inovadoras dimensões de uma realidade sempre em *devir*, permanentemente a caminho de uma nova configuração, num contínuo exercício de *autopoiese*¹⁸. Uma realidade, portanto, nunca será alcançada em definitivo.

Vasconcellos (2002, p. 237), apoiando-se também em Bateson (1999), afirma que, como “as relações são a essência do mundo vivo, é melhor usar uma linguagem de relações para descrever o mundo vivo”. As relações – e não as personagens e os objetos – são os elementos constituintes da essência do mundo vivo. Subentende-se, então, que, para compreender qualquer fenômeno ou processo relacional, faz-se indispensável visualizá-lo em seu respectivo contexto e com a necessária ampliação do foco de observação e análise para além das fronteiras que possam delimitá-lo.

Tendo presentes esses breves referenciais, os quais sintetizam alguns princípios sustentadores da perspectiva sistêmica, tornam-se pertinentes as palavras de Watzlawick et al., (1993, p.18): “os sistemas interpessoais – grupos de estranhos, pares conjugais, famílias, relações psicoterapêuticas ou até internacionais etc. – podem ser encarados como circuitos de retroalimentação, dado que o comportamento de cada pessoa é afetado pelo comportamento das outras pessoas”. Por esse princípio, é possível chegar à compreensão de que o comportamento de um membro da família está inevitavelmente relacionado com o dos demais: influencia-os e é por eles influenciado, numa relação de complementaridade do tipo circular, pela qual, permanentemente, efetiva-se um processo de retroalimentação recíproca, num circuito cibernético.

Dada a natureza da família, pode-se propor que o paradigma sistêmico apresenta-se como uma possibilidade proveitosa para sua leitura e análise, de modo a se buscar entender, sob essa ótica, as complexas interações que fazem parte da vida do/no grupo familiar e de suas relações com a sociedade.

Segundo concepções sistêmicas,

a família é uma rede complexa de interações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados com os instrumentos criados pelo estudo dos indivíduos isolados. [...] A simples descrição dos elementos de uma família não

¹⁸ De origem grega, o termo *poiesis* remete a *produção*, logo, *autopoiese* refere-se a *autoprodução*. Utilizado inicialmente na literatura especializada por Maturana e Varela (1997) na década de 70, *autopoiese* refere-se à capacidade dos seres vivos de se recompor continuamente, de se autoproduzirem, ainda que, para isso, necessitassem valer-se de recursos do meio, do que se depreende uma relação paradoxal, de simultânea autonomia e dependência em relação ao meio, numa cadeia circular produtiva.

serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura. (GAMEIRO, 1992, p.187)

Andolfi (1981), reportando-se a von Bertalanffy, propõe que a família pode ser compreendida como um sistema aberto que permanentemente realiza trocas com o seu meio externo. Minuchin (1982), com sua *Teoria Estrutural da Família*, além de contribuir para a compreensão de como se organizam e interagem os diversos subsistemas familiares, desenvolve o conceito de *fronteiras*, ou regras que definem o modo como vão acontecer as interações, tanto intrafamiliares como aquelas que se operam nas trocas entre o sistema familiar e o contexto externo.

O estabelecimento e a funcionalidade das fronteiras assegurariam, segundo o autor, o funcionamento da família, sendo que a diferenciação e a permeabilidade daquelas estaria na relação direta com o momento evolutivo do sistema familiar. Por exemplo, na época em que a família tem filhos pequenos, é possível que a diferenciação das fronteiras entre os subsistemas seja mais tênue, de modo que o sistema assume uma característica de menor diferenciação e, portanto, de maior emaranhamento. Porém, à medida que os filhos crescem, os subsistemas parental¹⁹, conjugal²⁰ e fraternal²¹ vão aos poucos se desligando e ganhando em autonomia.

Ainda assim, espera-se que um grupo familiar funcional caracterize-se por um equilíbrio entre a busca de autonomia e a manutenção do sentimento de pertencimento ao sistema, evitando situar-se nos extremos de desligamento ou de emaranhamento. E ainda, avançando o ciclo de vida familiar, impõe-se a necessidade de permitir e estimular negociações entre os membros/subsistemas, de modo a que cada um possa cumprir suas funções intrafamiliares e, ao mesmo tempo, desenvolver um processo de comunicação com o exterior. Dito de outra forma, o crescimento dos filhos requer que as fronteiras entre os subsistemas parental e fraternal sejam tão definidas quanto permeáveis, a ponto de não só permitir o funcionamento familiar harmonioso, como também o crescimento, a individuação e a busca de autonomia pelos seus membros. Dessa forma, fica assegurada à família não só a tendência natural à homeostase ou à autopreservação, mas também à sua capacidade de transformação.

Miermont e cols. (1994), também tomando como referência a *Teoria Geral dos Sistemas*,

¹⁹ Subsistema formado pelo casal em sua função paterna, de cuidados e de proteção aos filhos. Difere do casal em sua função conjugal de marido e mulher. Numa família, a função parental poderá ser exercida por outras pessoas que não os pais, biológicos ou adotivos.

²⁰ Subsistema formado pelo casal na condição de marido e mulher.

²¹ Subsistema formado pelos filhos em seu papel de dependência e de serem cuidados pelos pais. De acordo com Minuchin (1982), esse é o “primeiro laboratório social” no qual as crianças têm oportunidade de experimentar relações com “iguais”, aprendendo a negociar, a ceder, a competir. Quando as crianças embrenham-se por caminhos externos à família, por outros sistemas sociais, levam consigo essas experiências que vão balizar as suas relações com companheiros extrafamiliares. E, ao “retornarem”, podem trazer ao mundo fraternal os conhecimentos e as experiências que lá ganharam, provocando novos ajustamentos. Ao subsistema fraternal é preciso ser garantido, através de fronteiras adequadamente estabelecidas, mantidas e reformuladas, o direito à privacidade e a proteção das interferências invasivas dos adultos, respeitado sempre o momento evolutivo de cada um.

caracterizam uma família como um sistema aberto que incessantemente troca “matéria, energia e informações” com o seu meio ambiente. E, além das propriedades de totalidade e relação, referem-se à *equifinalidade*. De acordo com essa propriedade, seria impossível prever o futuro de um sistema pelo seu estado presente, assim como imprudente deduzir a história de um sistema pelas suas características atuais. Embora naturalmente tenda para um estado estável, o sistema é sempre permeado por “cadeias causais circulares” que poderão redefinir a sua direção, opostamente ao estado atual.

Portanto, desde que caracterizada como um sistema aberto, ficam assegurados à família, intercâmbios de diferentes naturezas com outros sistemas sociais que contribuirão para o desencadeamento de processos intrassistêmicos e para o seu enriquecimento; do que, pelo princípio da circularidade, poderão advir novos modos de se inter-relacionar com os sistemas externos. No entanto, cabe aqui, destacar que Miermont e cols. (1994) apontam para a inviabilidade de um sistema totalmente aberto, pois, se assim fosse, no caso da família, ela ficaria absolutamente vulnerável: não sendo definida por fronteiras claras e por “sistemas de defesa”, chegaria à destruição.

Vasconcellos (1994, p. 148), por sua vez, propõe que, sob uma postura epistemológica “novo-paradigmática”, considere-se a família como sistema aberto e fechado; um sistema que precisa ser concebido em sua relação com o meio, mas também na sua relação com o tempo e com o observador. Assim, a qualidade de abertura ou de fechamento de um sistema fica na dependência direta da visão do observador. A autora exemplifica sua proposta valendo-se do sistema nervoso, que poderia ser pensado como um sistema fechado, já que, em princípio, não há nem entradas nem saídas; também não há interior e exterior, em se tratando de rede neuronal. Tal sistema funciona conforme uma organização na qual a atividade de determinado tipo de neurônio vai acarretar a atividade de outros neurônios, sempre de acordo com certas normas que regulam a sua organização. No entanto, se visto, o mesmo sistema nervoso, em suas interações com o ambiente, pode ser concebido como um sistema aberto, em que os sensores captam as informações oriundas do meio, desencadeiam processos internos e “devolvem” – através de órgãos efetores²² – novas informações ao meio, agindo sobre e com o mesmo. Vasconcellos, referindo-se ao sistema familiar, propõe que ele seja concebido levando-se em conta, por exemplo,

as vantagens de uma dupla visão que nos permita examinar tanto a autonomia quanto a interdependência de sistemas totais. [...] É o exame da autonomia que nos leva a reconhecer que todos os processos vivos são interconectados, assim como, inversamente, o exame de todas as possíveis interconexões nos leva a reconhecer a autonomia de uma diversidade de sistemas individuais, o que pode parecer paradoxal se não se pensar em termos de uma dupla

²² Segundo o Dicionário Houaiss, diz-se de ou parte terminal de um órgão, capaz de reagir ao estímulo dos impulsos nervosos que ativam a contração (no caso de um músculo) ou a secreção (no caso de uma glândula).

visão. (1994, p. 99)

Pode-se, então, tomar como orientação tanto uma perspectiva em que a família é percebida como um sistema aberto e interdependente, como uma perspectiva que lhe assegura autonomia, segundo a qual, a família constituiria um sistema fechado, com características auto-organizadoras, analogamente aos dois lados de uma mesma moeda ou “partes de uma complementaridade cibernética”. Assim, ainda que caracteristicamente intercambiante com o exterior, em muitos momentos, a família, por sua própria tendência à auto-organização e à autoproteção, precisa desenvolver processos capazes de proteger o sistema contra interferências desorganizadoras.

Mediante os princípios sistêmicos, cumpre refletir sobre a constituição do sujeito no contexto da família. É inquestionável, hoje, com o desenvolvimento que as ciências humanas alcançaram, a influência que o sistema parental – incluindo-se aqui a natureza das relações que esse sistema e cada um dos seus membros mantém com uma criança – exerce na educação e na construção da subjetividade infantil. Contudo, é preciso também considerar que, da mesma forma, um filho – desde o seu nascimento ou mesmo antes, com as características que lhe são singulares e com os modos comunicacionais pelos quais interage no contexto familiar – vai contribuir na definição de um padrão familiar de se relacionar, bem como na construção de um estilo para exercer as funções parentais, e mesmo das pessoas que doravante serão *pai* e *mãe* (mesmo que não biológicos).

Dito isso, reafirma-se aqui a compreensão de que uma realidade nunca estará acabada ou nunca será conhecida definitivamente; todo sistema, todo organismo, e, assim também, uma criança e uma família não estarão determinados ou não serão conhecidos em absoluto, pois haverá sempre, para cada sistema e cada uma das suas unidades, um espaço de autoconstrução ou de produção *autopoiética*. Enfim, sob esse paradigma a realidade será sempre um *dever*, continuamente produzindo-se a si mesma.

Outra perspectiva teórica que tem se revelado rica para orientar reflexões e fazeres voltados à família e ao desenvolvimento humano é a psicanalítica. Sobre ela se assentaram grande parte dos estudos a respeito desse grupo humano, não só no âmbito da psicanálise, mas também da psicologia em sentido amplo. Alguns dos importantes desenvolvimentos conceituais que têm aí seus fundamentos serão sistematizados a seguir.

4.3 FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

Um bebê que não teve qualquer pessoa para juntar seus pedaços começa com uma desvantagem, sua própria tarefa de auto-integração, e talvez não consiga empreendê-la, ou pelo menos não consiga manter sua integração com confiança.
(WINNICOTT, 1988, p. 276)

As palavras de Winnicott, referindo-se ao estágio mais primitivo do desenvolvimento humano e dando especial relevo às “experiências pulsionais” e à “técnica de cuidado infantil”, propiciam uma referência importante para pensar na família como elemento decisivo na estruturação do psiquismo do bebê.

O bebê humano revela-se, entre as demais espécies, como um dos mais incapazes de sobreviver, caso não haja alguém – via de regra, a mãe – que possa tê-lo sob cuidados por longos anos. Sobre esse pressuposto, tornam-se pertinentes as palavras de Viorst (1988) a respeito de quão doloroso é enfrentar, ao longo da história de vida, as muitas perdas, as muitas separações, os muitos abandonos de mãe que a realidade vai impor, até mesmo para que se possa, na sua “ausência”, seguir e crescer com ela presente. A importância decisiva da família é sublinhada por essa autora ao enfatizar que, mesmo quando objetivamente afastada, a família pode continuar servindo de anteparo e de ancoradouro nos momentos de provação e desesperança. Suas palavras a esse respeito são ilustrativas:

Aos vinte, trinta e poucos anos, somos amantes, trabalhamos, somos amigos. Somos parceiros num casamento, pais de nossos filhos. Mas continuamos também a ser, sob ângulos que talvez não nos convenham mais, filhos dos nossos pais. [...] Ficamos ligados a ela [a família], por mais que tentemos nos libertar. (VIORST, 1988, p. 20)

Também Lacan, já em um dos seus primeiros textos, *A Família* (1987), atribui um papel primordial à família no que diz respeito à transmissão da cultura e ao processo total de desenvolvimento psíquico.

Se as tradições espirituais, a preservação dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio lhe são disputadas por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua justamente chamada materna. Por isso, ela preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, a esta organização das emoções, seguindo tipos condicionados pelo ambiente, que é a base dos sentimentos segundo SHAND; numa maneira mais lata ela transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Ela estabelece assim entre as gerações uma continuidade psíquica cuja causalidade é de ordem mental. (LACAN, 1987, p. 16-17)

Para Dolto (apud NASIO, 1995, p. 211), o nascimento de um filho, que determina o surgimento de uma família, encarna três desejos: o da mãe, o do pai e o desejo do próprio sujeito, sujeito este que, de certa forma, teria escolhido os seus pais, e, por isso mesmo, já se inscreveria

num *espaço afetivo triangular*. E toda vez que assim não se configurar, fica logo aberta a possibilidade de prejuízo desenvolvimental.

Como já foi referido aqui, é no espaço familiar, especialmente na díade mãe-filho, que o bebê começa a se instaurar como sujeito psíquico, que o bebê funda a sua existência. É, portanto, na relação com um outro, a mãe, que o fragmentado *self* da criança começa a se integrar, numa relação em que a mãe decodifica as mensagens do seu bebê, as traduz, transforma e devolve, num cuidado ou numa linguagem que dá sentido às suas angústias e que promove a sua humanização.

As primeiras experiências extrauterinas de um bebê são de intenso sofrimento, de acordo com Rank (1985), tanto que ele as qualifica de “trauma do nascimento”. Entende que é muito duro abandonar a realidade do útero materno – o estado de dependência ou inespecificidade em que bebê e mãe constituem-se num só – para enfrentar a realidade ambiental. Então, em seguida, o bebê vai em busca de um outro que o complete – o seio –, representante da mãe no seu mundo interno, mãe que constitui figura decisiva para a sua sobrevivência e que vai se configurar no protótipo do objeto. Ou seja, as vivências ou as relações do bebê com esse primeiro objeto de amor constituirão a referência ou o modelo primordial por meio do qual ele virá a relacionar-se com os demais objetos (KLEIN, 1982).

Numa outra perspectiva, de certo modo contrapondo-se ao que preconiza Rank (1985), Meltzer (1994) vai qualificar a vivência do nascimento como um enigma. E a essa vivência também se refere Sá (1992), atribuindo-lhe uma qualidade essencialmente distinta.

O mundo interno, para além das suas raízes de indiferenciação corpo/mente, constrói-se na relação onde [...] a estabilização seletiva das sinapses cria um léxico que serve de matriz ao pensamento. A relação precoce desempenha, a esse nível, uma função essencial na contenção, pela mãe, das angústias de morte do bebê. O nascimento não representará, de todo, uma experiência traumática, como Rank descreveu, mas um corte-cesura com um meio, entretanto tornado compreensivo e claustrofóbico, que organiza a história do sujeito. (SÁ, 1992, p. 35)

Um outro quadro teórico, *A Teoria das Relações Objetais* – que tem nas proposições kleinianas importantes fundamentos e que vem constituindo referência para estudos e investigações psicanalíticas sobre a evolução do psiquismo humano – também fornece subsídios para reflexão a respeito da relevância da família na estruturação psíquica, conforme já discutido na seção 3.2. Ainda que Klein (1981, 1982) se referisse especialmente às fantasias do bebê, ela também não descartava a importância da qualidade da relação mãe/bebê para o destino do psiquismo infantil. Sobre tais contribuições, Amaral Dias (1990, p. 32) assim se expressa:

Segundo Klein, a qualidade da relação com os objetos primários, principalmente a mãe,

determinaria a qualidade do funcionamento da identificação projetiva nas relações de objeto posteriores. Se os primeiros objetos demonstraram, pelo modo de relação, incapacidade para perceber o bebê, viriam, em consequência, a inibir o funcionamento normal da identificação projetiva, promovendo a tendência ao uso da identificação projetiva patológica.

Trata-se, portanto, de uma experiência que o bebê vive em fantasia, mas que supõe a presença de um objeto externo, real.

À medida que interage com os objetos internos e também externos numa relação segura, o psiquismo em formação vai diferenciando o que é ele mesmo do que é o mundo externo. A mãe vai e volta. O bebê se frustra com sua saída e se gratifica com seu retorno; e constata que apesar das suas projeções agressivas, ele não aniquilou o objeto. Isso lhe provoca sentimentos de confiança interior: não apenas o objeto externo está lá a nutri-lo e gratificá-lo, mas também a mãe interna está disponível, acalentando-o. Ao mesmo tempo, experimenta um sentimento onipotente de ele mesmo ter feito a mãe retornar.

A própria percepção da dependência em relação ao objeto, objeto este que cada vez mais é sentido como separado de si, impõe que o bebê busque desesperadamente impedir que ele o abandone. E é precisamente a desesperação e a culpa que vão levá-lo ao desejo de reparação. Então, aliviando as suas exigências em relação ao objeto, o bebê sai a explorar o mundo, interessando-se pela realidade externa, pelas pessoas, passando a investigar tudo o que está ao seu redor – o rosto, o corpo da mãe e, agora também, o do pai e de outros familiares.

O objeto também cumpre outra função decisiva quando permite ao precário ego do bebê receber, através do *processo introjetivo*, a força vitalizadora que tem como protótipo o leite materno, o alimento que vigoriza e que lança as bases para todo o processo de internalização.

A mãe, o objeto primordial, oferece-se ao bebê para ser por ele investida libidinalmente²³, permitindo-lhe vivenciar experiências gratificadoras e, assim, contribui para que ele construa o objeto bom “originário”²⁴. Por outro lado, acolhendo as suas angústias e prestando-se à projeção da pulsão destrutiva, a mãe passa a constituir para o bebê o “objeto mau originário”. Objeto bom e objeto mau originários vão constituir-se paradigmas dos objetos que, subsequentemente, o bebê vai internalizar e que vão povoar o seu mundo interno.

As fantasias de reparação, funcionando como defesas contra as ansiedades depressivas, vão contribuir para o alívio dessas ansiedades e, portanto, para o avanço em direção à elaboração da *posição depressiva*. Nesse sentido, é que os pais precisam colaborar: se, na realidade externa, mãe e

²³ A mãe se oferece como alvo de investimento de energia psíquica, como objeto de desejo/de amor por parte do bebê (LAPLANCHE & PONTALIS, 1988).

²⁴ *Objeto originário* é entendido como figura parental, mãe e pai, primeiros objetos de amor da criança e que, sob efeito da repressão, passam a ser substitutos no desenrolar da história do sujeito por inúmeros outros objetos de investimento, ainda que a satisfação plena nunca venha a ser alcançada (CIFALI & IMBERT, 1999).

pai promovem situações que requerem do bebê o convívio com a separação do objeto, para depois ele viver a fantasia de tê-lo trazido onipotentemente de volta, oportunizam-lhe ir ganhando em senso de esperança e de confiança em si mesmo, além de permitirem-lhe transpor o paradigma de relacionamento dual mãe-bebê, para vir a se interessar por outros objetos, situações ou pessoas; afora o fato de que, afastando-se da mãe, o bebê tem a oportunidade de começar a perceber que ela mantém relacionamento com outros e, principalmente, com o pai. Descobre, então, não ser ele o único interesse da mãe. É quando o bebê começa a viver o ciúme em relação a outras pessoas.

Klein (1982) postula, inclusive, ser nessa época, por volta de seis a sete meses de idade, que o bebê experiencia as ansiedades típicas do conflito edípico e, aos poucos, vai elaborando o seu lugar no complexo de relacionamentos familiares. Tendo inicialmente vivenciado frustração em relação ao seio, e agora percebendo o vínculo libidinal entre mãe e pai, começa a desenvolver sentimentos de ciúme e inveja, bem como exigências ilimitadas de gratificação, pois percebe que as atenções da família não mais estão centradas exclusivamente nele. Ao mesmo tempo, fantasia que os pais se encontram em permanente gratificação mútua, o que Klein (1982) denominou *fantasia de casal combinado*, de modo que ele, bebê, fica excluído dessa relação, donde se originam ataques sádicos ao casal parental. A criança fantasia as relações entre seu pai e sua mãe, chegando mesmo a acreditar que estes se encontram em permanente relação sexual, projetando nessas figuras toda sorte de fantasias. Segal (1975, p. 17) assim se expressa, ao abordar a riqueza e a intensidade das fantasias vividas pela criança a esse respeito:

Fantasia seus pais trocando gratificações orais, uretrais, anais ou genitais, de acordo com a prevalência dos seus próprios impulsos, os quais ela projeta neles. Essa situação em que o bebê percebe seus pais nos termos de suas próprias projeções, origina sentimentos da mais aguda privação, ciúme, inveja, uma vez que os pais são percebidos como dando constantemente um ao outro precisamente aquelas gratificações que o bebê deseja para si mesmo.

A mãe, portanto, é percebida como “mãe fálica”, que possui tudo o que a criança deseja. Por isso, precisa encontrar maneiras originais para reagir ativamente a mais essa nova realidade: utiliza-se de diferentes formas de ataque – morde, arranha, vomita, e, com isso, em fantasia, mutila os pais, transformando-os em “monstros perseguidores”. E são também esses mesmos pais “perseguidores” que a criança vai introjetar em forma de *objetos*.

Assim, segundo essa concepção, a culpa – que vai estar presente na estruturação do superego – origina-se, principalmente, da ansiedade persecutória, destrutiva, e não da ansiedade de natureza incestuosa, pelo desejo que nutre em relação ao genitor do sexo oposto, como postulou Freud (1976a) em sua teoria do complexo de Édipo.

Diferentemente de Freud – que preconizou o superego como o “herdeiro do complexo de Édipo” (1976a, 1976d), com a internalização da figura dos pais, com suas gratificações e punições –, Klein (1982) considera que o superego constitui-se de uma constelação de objetos internos que mantêm, permanentemente, relações entre si, e que vão povoando o mundo interno do bebê desde os primórdios da sua vida emocional.

O superego organiza-se, ainda, num contexto em que as pulsões orais e anais encontram-se particularmente intensas. Sob essa concepção, a internalização das figuras paternas não acontece em decorrência da perda dos objetos amados, com a solução do conflito edípico, mas num processo ativo e constante desde as etapas mais remotas do desenvolvimento psíquico, sob o domínio das pulsões orais e anais, e não apenas genitais. Esse processo assume características diferentes em se tratando de *posição esquizoparanóide*, ou *depressiva*, gerando culpa persecutória, retaliatória e severamente punitiva, no primeiro caso, ou culpa depressiva, com possibilidades de reparação, no que tange ao segundo caso.

Por toda a riqueza e a intensidade das fantasias vividas, esse se constitui em um período em que é comum o bebê apresentar dificuldades para adormecer, parecendo vivenciar pesadelos, em resultado das fantasias persecutórias que desenvolve em função dos ataques sádicos, retaliativos feitos às figuras dos pais. Aqui, mais uma vez, para a elaboração adequada das fantasias do bebê, faz-se necessário que os pais reais sejam capazes de tranquilizá-lo; nomeadamente a mãe precisa assegurar-lhe que não vai retaliá-lo e que é capaz de conter suas ansiedades. Se a relação mãe-bebê não facilitar essas vivências, é provável que o bebê precise retomar, de forma intensa, as defesas típicas da *posição esquizoparanóide*. Nesse processo de flutuação entre uma posição e outra, os pais precisam ser capazes de suportar as regressões do bebê, sem desacreditar na sua própria competência como pais/continentes.

Wilfred Bion (1994) avança, a partir das contribuições kleinianas, e amplia o conceito de *identificação projetiva*, contemplando uma nova dimensão desse fenômeno: vislumbra na *identificação projetiva* uma possibilidade de comunicação humana. É sob esse pressuposto que, conforme destacam Silva e Neves (1996), Bion teoriza acerca da construção, pela criança, de um aparelho para pensar²⁵, para o que é decisiva a participação da mãe.

A mãe representa para o bebê uma pessoa especial, que lhe oferece os primeiros cuidados numa atividade altamente especializada e complexa, a qual inclui sentir, pensar, comunicar e realizar os primeiros movimentos de integração pelo bebê, contribuindo assim para a sua

²⁵ Bion (1991c) desenvolveu, em sua *Teoria do Pensar*, uma concepção em que propõe que os pensamentos precisam ser pensados a partir do desenvolvimento de um aparelho que dê conta deles. Os pensamentos estariam disponíveis para que um aparelho os pensasse, de tal modo que o pensar seria uma atividade imposta à psique pela pressão exercida pelos pensamentos.

humanização. Como entende Bion (1991c, p. 57), “a mãe se antecipa, mesmo antes que o bebê se dê conta, sobre o seu estado mental, como, por exemplo, quando sem propriamente estar ciente disso, ele revela sinais de precisar de alimento”. Trata-se da mãe na sua função continente, exercendo a função α ²⁶, traduzindo as necessidades do bebê e dando sentido às suas angústias. É a mãe decodificando as mensagens do bebê e devolvendo-as de forma aceitável, através de uma fala, de um cuidado, de uma atenção.

É fundado nesse pressuposto que Bion (1992) conjectura sobre a existência, desde muito cedo, de um psiquismo fetal, de uma vida psíquica intrauterina, bem como sobre as competências perceptomotoras do feto, tanto para estímulos internos como externos ao corpo da mãe, sinalizando a importância desta; o primeiro objeto das relações do bebê na constituição do psiquismo infantil. Por tudo isso, é possível supor que, mesmo antes da cesura, da passagem da condição intra para a extrauterina, o bebê já disponha de competências para registrar mentalmente situações e interações com a figura materna e, inclusive, com outros familiares.

Para compreender-se toda a beleza e a importância da família na constituição psíquica do bebê, pertinente se faz, ainda, resgatar contribuições de Lacan (1998), o qual, referindo-se ao *estádio do espelho*, destaca que, por volta de seis a dezoito meses, a criança realiza um passo decisivo na constituição do eu: valendo-se da sua imagem refletida no espelho, vai aos poucos integrando o seu corpo. Não se trata apenas de uma experiência empírica, sensível, mas de uma metáfora que fala da apreensão da imagem do próprio corpo que é refletido no espelho (Rappaport, Hassan e Molloy, 1992). Essa apreensão vai possibilitar o processo de unificação ou integração dos fragmentos corporais, dando à criança o sentido e a unidade.

Entretanto, para tornar possível ao bebê essa integração de modo a que ele possa transpor a barreira do exclusivismo narcísico²⁷, há que intervir a figura do outro/adulto que, pela sua presença e pelo seu chamado, promove o resgate da criança desde o abismo do encantamento pela própria imagem e contribui para que aí se instaure uma nova dimensão, a da ordem do simbólico.

Percebe-se, desse modo, que as contribuições de Lacan também colocam em relevo, no desenvolvimento do psiquismo infantil, a importância da figura da mãe, o “outro primordial”, o outro que se oferece no espelho e no jogo identificatório e de erotização do corpo do bebê, pelos cuidados que presta e pelas gratificações que permite. Mãe que também vai, gradualmente,

²⁶ Função (α) alfa – conceito bioniano segundo o qual os dados sensoriais brutos são tomados e processados, gerando conteúdos mentais, os elementos α , os quais têm significado e são apropriados para pensar (Bion, 1991c).

²⁷ Para desenvolver o conceito de *narcisismo*, Freud (1976h) resgatou o mito de Narciso, da mitologia grega. Narciso, jovem de rara beleza e, ao mesmo tempo, insensível e indiferente aos sentimentos que os outros nutriam por ele, vendo o seu rosto refletido na superfície das águas, fica tomado de encantamento pela própria imagem que, contudo, não pode atingir. Então, incapaz de estabelecer a diferença entre o corpo e a imagem, e não podendo dela se afastar, deixa de comer e de beber e encontra a própria morte. Na literatura psicanalítica, trata-se, de modo geral, de um investimento libidinal voltado, predominantemente, para si mesmo.

oportunizando ao bebê superar a fantasia inicial de onipotência e arbitrariedade em que supõe ser o único objeto de desejo dela. Tal como preconiza Bion (1991c) em sua *Teoria do Pensar*, aqui também, à medida que a mãe se afasta e que o frustra, abre-se uma fenda, uma falta para o bebê; ele, então, passa a desejá-la, de modo que precisa simbolizá-la, substituindo-a por um significante (BION, 1991c). Eis que surge, então, na fantasia do sujeito, um terceiro, estabelecendo-se a triangulação: se a mãe não está aqui, é porque ela tem outro interesse.

Na perspectiva lacaniana, é na passagem do imaginário ao simbólico, pela via da linguagem, que o sujeito se constitui e se inscreve como ser na cultura. E é, mais precisamente, na vivência e na solução edípica – quando se dá a aquisição da *metáfora paterna* – que, gradualmente, a criança evolui para o simbólico. Inicialmente sujeitada à condição de identificar-se com o desejo do outro (a mãe), a criança depara-se com um desejo que está fora de si: a mãe deseja o pai, que é percebido pela criança como o interdito, aquele que tem o direito à mãe. Mas aos poucos, pela internalização do discurso materno, se dá um movimento que permite à criança avançar para uma condição mais “humana”.

Sendo reconhecido por esta (a mãe) como homem e aceito como representante da lei, o pai passa a ser aquele que limita o poder materno, provocando uma disjunção simbólica que permite à criança constituir-se como um “Eu”. No terceiro momento, como o pai já não é visto como a lei e sim como o seu representante, torna-se alvo de identificação para a criança, como um ideal para o seu ego. (ROCHA, 1997, p. 29)

Desse modo, também em Lacan é decisiva a importância da família, tanto por sua presença como pela ausência, uma vez que é desta última que vão nascer as significações e as relações internas.

Em síntese, afora todas as distinções e especificidades que tonalizam cada uma das vertentes psicanalíticas – estejam elas referenciadas em construtos cunhados por Winnicott, Freud, Klein, Lacan, Bion, ou outros teóricos –, talvez se possa sinalizar que, com base nos princípios gerais que sustentam a perspectiva psicanalítica, a dinâmica intrapsíquica passa pela dinâmica intrafamiliar.

Como será discutido a seguir, essa dinâmica precisa ser compreendida em sua globalidade e complexidade e, simultaneamente, na singularidade de cada contexto familiar, no desenrolar das diversas etapas que compõem o ciclo vital da família.

4.4 TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS DA FAMÍLIA EM SEU PERCURSO PELO CICLO VITAL

Acompanhar e pensar a evolução de uma família constitui empreendimento desafiador e complexo que exige a consideração de diferentes variantes, nomeadamente quando se têm presentes os processos vividos pelas famílias na contemporaneidade. Para iniciar essa reflexão, tornam-se pertinentes as palavras de Eiguier (1989, p. 65).

Como se situa o casal parental diante dos progressos evolutivos dos filhos, muitas vezes surpreendentes e rápidos? Ele esperava por isto ou ficou perplexo? Como se encara, em família, o futuro? Projetar-se no futuro, olhar o passado situando suas transformações, apesar da imprecisão e deformação fantasmática é uma das funções da construção da temporalidade por esta família.

Desde os períodos iniciais de constituição de uma família até ela cumprir todo o seu ciclo, a dinâmica familiar assume matizes densos que se alternam, acentuando-se e enfraquecendo-se em momentos distintos. Constituindo-se, modificando-se, crescendo, elaborando padrões de interação que repetem outras histórias e que se repetirão por tantas vezes, o processo familiar comporta conflitos que fazem parte de uma cumplicidade grupal, uma secreta vida de família carregada de mitos e segredos, desejos, frustrações, realizações.

Do convívio e das trocas familiares é que gradualmente emerge o sujeito psíquico, numa interação em que, simultaneamente ao processo vivido por cada sujeito – em que ele, conforme Winnicott (1988), vai integrando seus fragmentos, os diferentes aspectos do seu *self*, de modo a poder lidar com as demandas da realidade e a alcançar um desenvolvimento emocional saudável –, a família como um todo também vai se consolidando. Esse processo tende a possibilitar que a família se construa e melhore em suas funções, de forma que os pais, ao mesmo tempo em que investem grande soma de energia para construir sua família, vão também se beneficiando com a tendência à integração que é própria do bebê.

Em todo o trajeto da história familiar, destacam-se aspectos e momentos críticos nos quais, pela demanda da evolução natural ou pelas pressões externas para se acomodar às instituições sociais, a família enfrenta momentos de particular excitabilidade e sobrecarga. Por isso, precisa elaborar novas qualidades de resposta e adaptação às exigências da realidade: reestrutura-se, para garantir a sua continuidade.

Ainda que os padrões organizacionais e interacionais das famílias venham sofrendo reajustamentos a cada década ou até menos do que isso, é possível delinear estágios diferenciados no ciclo de vida familiar. Estudiosos do tema, baseados em diferentes concepções teóricas, definem e caracterizam os vários estágios do processo de desenvolvimento familiar. Em geral, tudo inicia quando do afastamento do jovem adulto da sua família de origem, ou mais ainda quando da aproximação de duas individualidades que vão constituir o casal conjugal. E os desdobramentos

familiares seguem, se olhados a partir de uma perspectiva de normatividade, até a etapa em que, com a saída dos filhos de casa, o casal parental se vê novamente a sós; e na sequência, com o gradual envelhecimento do casal conjugal e parental, até se completar o ciclo com sua morte.

Carter e McGoldrick (1995, p. 17) acompanham o ciclo desenvolvimental da família ao longo de seis diferentes estágios e estabelecem como inicial o momento da saída do jovem adulto de casa.

A mudança rumo ao status adulto-para-adulto requer uma forma de relacionar-se mutuamente respeitosa e pessoal, em que os jovens adultos podem apreciar os pais como eles são sem precisar transformá-los naquilo que eles não são e sem culpá-los por aquilo que não puderam ser. Os jovens adultos também não precisam submeter-se às expectativas e desejos paternos, às suas próprias custas.

Essa primeira etapa do ciclo de vida familiar constitui, em geral, um momento delicado, quando é preciso negociar com a família de origem um novo papel, novas expectativas, novos espaços. Simultaneamente ao processo em que o jovem adulto se depara com a necessidade de definir metas para sua própria vida, desvinculadas dos objetivos dos pais, das expectativas e dos desejos deles, impõe-se que eles (os pais) também vivenciem um processo de renegociação de novas relações de hierarquia com os filhos. Agora, faz-se necessário que, mesmo enfrentando a dor da perda, os pais não só permitam como também encorajem seus filhos a ampliarem os espaços pessoais, a consolidarem uma identidade mais alargada e menos vinculada às exigências e aos padrões definidos pelos progenitores. E esta é uma tarefa de extrema complexidade para os dois subsistemas, o parental e o filial.

Começa a surgir, então, um sujeito novo e original, uma individualidade que vai se configurando progressivamente e que necessita ser reconhecida como tal. À medida que vai ganhando novo espaço e novo *status* na família e na sociedade, o jovem adulto vai ampliando sua área de autonomia e estabelecendo transações familiares sensivelmente mais simétricas. Espera-se, agora, do jovem e de toda a família uma nova modalidade relacional em que os papéis familiares passem por profundas redefinições. E aos pais cabe aceitar e conviver com os estilos “originais” que os filhos vão traçando para si mesmos, evitando encarar essa recente realidade como uma ameaça de desintegração familiar.

Vencida essa etapa, tendo seguido em direção a níveis mais avançados de individualização, abrem-se ao jovem novas possibilidades de crescimento. Eis que ele, fortalecido com novos recursos pessoais, autoriza-se a aproximar-se de outra individualidade: é quando um jovem e uma jovem²⁸ dispõem-se a partilhar alguns dos seus espaços psíquicos e a ir criando um espaço comum,

²⁸ Na contemporaneidade, este padrão vem se modificando, uma vez que aos poucos se começa a conviver com a realidade do reconhecimento de casais homossexuais. Constituem exemplos disso países como Espanha, Bélgica, Holanda, Canadá, Argentina e Brasil, que já contam com regulamentações que conferem aos casais homossexuais o direito de legalizarem sua união e de terem filhos.

que dará lugar a um terceiro, fruto do amor e do desejo, quando imaginam e fertilizam um bebê.

Avançando em direção à maturidade, dois jovens adultos firmam o pacto do “casamento” e, com isso, instituem um novo sistema que, fundindo duas culturas familiares, necessariamente vai transformá-las, criando um novo padrão transacional. Simultaneamente, o casal concretiza o desejo de distanciamento das famílias de origem. Trata-se, este, de um momento especial para ambos os cônjuges, porque os padrões de relacionamento que cada um carrega de sua família de origem precisam ser flexibilizados, de forma a aproximá-los dos padrões do parceiro.

A aproximação de duas individualidades – de tal modo que ao mesmo tempo em que se fazem negociações e ajustamentos garantam-se, também, o fortalecimento e o enriquecimento da personalidade de cada um – é um processo por demais complexo. Compartilhar espaços numa mesma casa e momentos que antes eram vividos individualmente pode significar forte ameaça àqueles que porventura não tenham ainda consolidado um jeito particular de ser. Sérias dificuldades no relacionamento conjugal podem surgir, de modo que, muitas vezes, a idealizada lua-de-mel transforma-se num período extremamente difícil e doloroso para um ou para ambos.

Há também situações em que o jovem casal, vendo-se tão emaranhado nos padrões de origem, não consegue distinguir claramente o que constitui a sua família atual e o que diz respeito à sua família de origem. É o caso, por exemplo, daqueles que diariamente fazem as refeições na casa de uma das famílias paternas, ou dos que se veem impossibilitados de definir caminhos para sua nova família, de tomar decisões importantes para o futuro do seu grupo familiar sem o aval explícito dos pais.

A solução satisfatória dessa crise familiar implica que o novo par conjugal alcance um funcionamento maduro a ponto de poder definir os seus rumos, tendo superado o sentimento de dívida para com as famílias de origem, por ter delas se separado e individualizado.

O jovem casal dá um novo salto em direção à consolidação da nova família com a chegada do primeiro filho. Ressalte-se que, na contemporaneidade, a chegada dos filhos acontece cada vez mais tarde. Com a mulher ocupando mais e mais espaços profissionais na sociedade, os casais vêm, sistematicamente, postergando o momento de ter filhos²⁹.

Contribuindo para a compreensão da história familiar, Minuchin (1982) concebe a chegada de um novo membro como um acontecimento que requer, de todos, uma adaptação; o sistema em sua modalidade antiga precisa se modificar. A chegada do primeiro filho acarreta para o casal a necessidade de ampliar o espaço familiar para permitir a inclusão de um novo membro. Resulta, ainda, numa mudança de *status* de cada um dos cônjuges os quais precisam transformar-se, agora,

²⁹ Dados do censo do IBGE 2005 e 2006 apontam que, no período de 1999 a 2009, aumentou de 23,3% para 25,2% o percentual de mulheres que têm filhos na faixa entre 25 e 29 anos e de 14,4% para 16,8%, no que se refere às mulheres que se situam entre 30 e 34 anos.

em cuidadores/provedores, aumentando o âmbito de suas responsabilidades. Esse fenômeno familiar traz consigo, de forma exacerbada, uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que o casal fica encantado, deslumbrado com essa nova condição, com a realização “mágica” da concepção e da criação, vivencia sentimentos de perda. Fica consolidado um novo *status* para os pais, e esta é uma situação irreversível.

A paternidade, mesmo que represente uma realização sem precedentes, determina, por outro lado, a perda da condição de filho para dar lugar a novas responsabilidades no acompanhamento e na orientação aos descendentes. Para realizar com sucesso essa etapa do desenvolvimento individual e familiar, os pais precisariam ter alcançado tal nível de maturidade socioemocional que lhes permitisse preservar a tranquilidade dos filhos, assegurando-lhes afeto e cuidados adequados, bem como estabelecer com clareza as fronteiras geracionais: terem se diferenciado o suficiente das famílias de origem de modo a poderem administrar sua família atual em consonância com padrões atualizados e originais.

O período em que a família tem filhos pequenos impõe exaustivos cuidados e dedicação a estes e às tarefas da casa. E tudo ocorre num momento em que os pais precisam consolidar a identidade há pouco estruturada, incluindo a escolha e consolidação da profissionalização, dedicando-se profundamente ao exercício laboral. Acrescido a tudo isso, é decisivo que busquem um equilíbrio entre as suas relações como casal conjugal e as suas funções parentais (CERVENY & BERTHOUD, 1997). Não obstante, precisam desenvolver intensa maratona diária para dar conta das atenções e dos cuidados que as crianças, bem como a manutenção da casa, exigem.

Nas famílias de classe média, as exigências sociais são cada vez maiores para manter um padrão econômico-financeiro estável, o que implica, muitas vezes, que um ou ambos os cônjuges deem conta de vários empregos ou diversas ocupações. Nas classes economicamente menos favorecidas, e não raro também na classe média, a sobrevivência material da família implica o afastamento dos pais por longa jornada diária. Numa e noutra situações, a família precisa encontrar formas alternativas de atendimento às crianças: a escola infantil, a escola fundamental de tempo integral, as babás, ou mesmo o auxílio da família extensa.

No Brasil, nem sempre as famílias contam com uma estrutura de apoio capaz de permitir aos pais a tranquilidade necessária, o que acaba constituindo-se em um agravante que acentua sobremaneira suas angústias, provocando profundos e, às vezes, irreversíveis conflitos nas relações familiares. O número crescente de divórcios e mesmo de separações não oficializadas de casais pode estar indicando essa dificuldade: estressado pelas responsabilidades excessivas e, em algumas situações, não conseguindo dar conta de todas as exigências que os papéis parentais e profissionais exigem, o sistema conjugal se fragmenta. Conciliar atividades profissionais com a tarefa doméstica

de administrar a casa requer do casal uma disponibilidade quase “inesgotável”. Da mulher, especialmente, a sociedade exige uma sobrecarga sensivelmente maior, tanto nos cuidados com a casa como na educação dos filhos.

A contemporaneidade ocidental impõe, ainda (ou mais do que nunca), grande complexidade para a tarefa de criar espaço para a parentalidade, particularmente para as mulheres, visto que em muitos casos não se consolidou uma redistribuição de responsabilidades domésticas que equipare homem e mulher. Ainda que esta venha tendo cada vez mais participação nas finanças da família, em resultado do seu exercício profissional, raramente a sociedade questiona a quem caberá a parcela maior de cuidados no lar e na educação dos filhos.

Tem-se, ainda hoje, que o mundo do trabalho pertence aos homens mais do que às mulheres, pois é dado que, nos primeiros anos, a criança precisa muito mais da mãe do que do pai. Mas será sempre a mulher o membro mais competente para cuidar dos filhos e das tarefas domésticas? Ou, às vezes, por sua história pessoal e por suas qualidades educativas, o homem seria o membro mais indicado para negociar em seu trabalho uma maior flexibilidade de horários, de modo a ficar mais disponível para os cuidados com a família sem, com isso, ser “punido” pela sociedade (CARTER & MCGOLDRICK, 1995)?

À luz da perspectiva psicanalítica, esse período em que os filhos são pequenos, e especialmente aquele a que Freud (1976d) chamou de *estágio do complexo edípico*, constitui-se no mais crucial, já que dele derivam consequências decisivas para a estruturação do psiquismo infantil, as quais marcarão a vida adulta do sujeito. Esse momento evolutivo da família pode ser caracterizado como

uma época em que distúrbios e neuroses podem realmente tomar corpo, mas também como um período da vida e de crescimento psicológico que é essencial para o desenvolvimento da capacidade de amar e eventualmente casar e participar da criação de uma nova família. É também evidente que, apesar da nossa plena conscientização das angústias e desafios com os quais a família se depara no mundo de hoje, nós retemos a constante certeza da fundamental importância da família em estimular as qualidades de afeto e a capacidade de amar que são valorizadas pelas pessoas. Achamos ser a fase edípica do desenvolvimento infantil de extrema importância para entendermos os casamentos e histórias familiares (PINCUS & DARE, 1987, p. 76).

Então, esse período, apesar de constituir um momento fértil para fantasias e ansiedades, às vezes, difíceis de serem elaboradas pela criança, permite, por outro lado, o exercício de intensos relacionamentos afetivos, os quais serão decisivos para que, ao chegar à vida adulta, o sujeito tenha recursos pessoais que lhe permitam desenvolver relacionamentos profundos e significativos.

Pertinente se faz salientar ainda que, sob a perspectiva psicanalítica, cabe à família, nesse período, oportunizar à criança espaço para a vivência e a expressão das fantasias edípicas e

incestuosas próprias dessa etapa de desenvolvimento que fazem parte, como afirmam Pincus e Dare (1987), da “vida secreta de cada família”. Contudo, mais uma vez é tarefa dos pais exercerem certo controle na frequência, modalidade e intensidade da expressão de tais fantasias, de maneira que, do convívio entre pais e filhos, estes últimos – aos poucos e à medida que se desenvolvem – vão também aprendendo a controlar seus desejos. Desse modo, inspirados nos modelos paternos, poderão ter a oportunidade de se prepararem para, quando um dia se tornarem pais, virem a expressar o seu amor pelos filhos de maneira equilibrada.

Outro dado relevante, quando se reflete sobre esse momento do ciclo familiar, diz respeito às dificuldades que, com frequência, os pais encontram na educação dos filhos à proporção que esses vão crescendo e necessitando de novas modalidades de relação, em decorrência da importância de construir suas próprias identidades e da busca de autonomia que isso naturalmente implica. Uma vez que os modelos que os pais têm, ou seja, as suas próprias vivências na condição de filhos, nem sempre configuram referências seguras, até mesmo pelo excesso de informações que os meios de comunicação de massa levam diariamente aos lares – informações que, na maioria das vezes, se contrapõem radicalmente às experiências familiares –, os pais experimentam sentimentos de insegurança e de confusão quanto ao ponto ótimo, ao equilíbrio entre situações de gratificação e frustração, que devem orientar a educação de seus filhos. Com isso, podem ser excessivamente rígidos – reproduzindo experiências que tiveram com seus próprios pais – ou, receosos de repetir suas vivências, evitam frustrações aos filhos, acreditando que, com isso, estarão prevenindo traumas futuros.

Dificuldades dessa natureza também podem ocorrer, na realidade brasileira, devido à ausência dos pais em casa por longa jornada diária ou semanal, o que resulta, muitas vezes, na precariedade do convívio entre pais e filhos. Nas famílias de classe média ou alta, mais recentemente, é possível encontrar ainda outro agravante: a superjornada dos filhos, ou seja, as múltiplas tarefas escolares e extraescolares, tais como jogos, atletismo, aulas de línguas estrangeiras, entre outras. Em favor de uma suposta preparação para as múltiplas exigências da vida contemporânea, pelo fato de essas atividades serem cada vez mais valorizadas pela sociedade, muitos pais acabam por abdicar do convívio com os filhos, superocupando-os; em contrapartida, isso exige que eles, pais, deem conta de uma carga cada vez mais pesada de compromissos financeiros. A tendência é que essa realidade gere maiores dificuldades à família num período que, em si, já é particularmente delicado.

A metáfora do rio que corre sereno, ganhando novas águas e se aventurando por caminhos planos e tranquilos, mas que, de repente, empreende violentas corredeiras e cascatas, transformando suas águas mansas em ondas turbulentas e perigosas, ilustra o processo vivido pela família que,

quase repentinamente, passa a adolecer.

Aqui, como já acontecera com o bebê (que, desejando aventurar-se, buscando conquistar espaços para além do berço ou do colo da mãe, lançava-se pelos caminhos a engatinhar e a andar, e, ao mesmo tempo, receava o perigo do desconhecido, voltando, de quando em quando, à mãe para se reassegurar), o adolescente também realiza movimentos de avanço e retrocesso. Ele vislumbra possibilidades infinitas para a sua vida e se lança em busca de desafios e conquistas. Na mesma medida, dominado pelo medo de crescer e de separar-se para consolidar uma identidade única e original, vive momentos de insegurança, movendo-se aqui e acolá: ora funcionando como adulto que sabe o que quer, ora exibindo comportamentos profundamente regressivos, que requerem dos pais cuidados e limites para que novamente venha a alcançar o equilíbrio.

Para Eiguier (1989, p.75), “o acesso do primeiro filho à adolescência confronta os pais e a família inteira com emoções até então desconhecidas, desperta fantasmas adormecidos e incita tanto uns quanto outros a organizar um outro tipo de filiação”. As relações tornam-se tão complicadas, que eventualmente pais e filhos não mais se reconhecem. Pincus & Dare (1987), referindo-se a esses pequenos jovens, os caracterizam como enigmas a serem decifrados, tanto por si mesmos como pelos outros (adultos).

A família, antes um lugar *para pensar*, transforma-se, agora, em um lugar *a pensar*, conforme Amaral Dias (1990). Deixa, portanto, de ser o ancoradouro, um espaço seguro e um conjunto de regras e modelos a serem seguidos, para se constituir em objeto de rejeição por parte do adolescente. Como condição para crescer, ele precisa aventurar-se para fora da família, abandonando a referência que esta oferecia e indo a busca de identificação com o grupo de pares.

Até então, o *status* dos pais e o dos filhos vinha claramente delimitado, com os primeiros definindo padrões de relacionamento e sendo respeitados e admirados pelos seus filhos, que os tinham como modelos principais de conduta. Agora, é colocada em xeque toda a competência que os pais acreditavam ter desenvolvido durante longos anos. Para estes, é particularmente difícil conciliar as suas expectativas, os seus desejos, tudo aquilo que foi projetado nos filhos, com os projetos pessoais que aqueles, aos poucos, vão definindo para si mesmos. É como se a experiência de vida que os pais foram acumulando, a sua preocupação e o seu amor pelos filhos precisassem ser tão intensos a ponto de poder encurtar caminhos e sofrimentos para eles. Exemplo típico é o momento da escolha profissional dos filhos. Aqui, os pais, com sua visão da realidade, tendem a interferir no processo, buscando facilitar a decisão e evitar possíveis erros; com isso, impedem que os jovens vivam esse momento em toda a sua intensidade e assumam os riscos das decisões que vierem a tomar.

Agora, ainda que com os filhos mais crescidos e independentes, e embora mais liberados das

responsabilidades exaustivas de quem têm filhos pequenos, os pais vivem um período de grande complexidade. Paulatinamente, avançam para a meia-idade e, apesar dos ganhos, precisam contabilizar algumas perdas e limitações que, naturalmente, vão surgindo: na mesma proporção em que as filhas tornam-se mais exuberantes e mais “mulheres”, as mães vão se tornando mais velhas, perdendo um pouco das bonitas formas próprias da juventude. Os pais também precisam conviver com a realidade de terem de se confrontar com filhos que vão, gradualmente, afirmando a sua força e a sua masculinidade, o que enfraquece a diferença anterior entre o pai/homem e o filho/menino.

A confrontação com essa realidade evidente impõe aos pais um equilíbrio e uma maturidade nunca antes tão necessários. Por outro lado, o processo costuma mobilizar os pais, levando-os a reviver a sua própria adolescência. Todos aqueles conflitos que outrora não tenham sido bem resolvidos, agora retornam com especial intensidade, de tal forma que, muitas vezes, fica difícil reconhecer quem são os jovens na família – se os pais ou os filhos –, porque tanto o pai quanto a mãe passam a identificar-se com os filhos em diferentes dimensões: nos gostos, no modo de vestir, nos gestos, na linguagem, nas marcas de roupa e de carro. Dessa forma, é como se buscassem alternativas para anular as diferenças que se tornam cada vez mais evidentes entre ambos e, assim, afastar o fantasma da velhice.

Tal como aconteceu quando da ampliação do grupo familiar à época da chegada dos filhos, em que todo o sistema precisou adaptar-se, aqui, novamente, impõe-se à família o redimensionamento de suas relações e de seu funcionamento para sobreviver ao estresse próprio do momento em que começa a diminuir, em virtude de circunstâncias como o casamento dos filhos. De toda forma, mesmo antes, na medida em que os filhos foram alcançando a adolescência, os pais precisaram confrontar-se com a realidade de que, muito em breve, estariam novamente a sós.

Coincidindo com o período de climatério dos pais, essa fase do ciclo familiar torna-se intensamente delicada, especialmente devido aos novos padrões da vida moderna que redundaram na redução do número de filhos. Já não há por que os pais se ocuparem dos filhos durante toda a sua vida, até a velhice. É preciso lançá-los para fora, tornando-se imperioso, para superar os sentimentos de vazio e depressão, os pais buscarem novas soluções significativas para suas vidas, de modo a evitar a desintegração. Principalmente para a mulher – que dedicou longos anos da vida, e parcela importante das suas energias, aos cuidados dos filhos – esse momento reserva grande sensibilidade, em especial naqueles casos em que foi imperioso abrir mão de aspirações profissionais mais elevadas. Como retornar agora e resgatar um espaço qualificado no mundo profissional se aí, em geral, ela (a mulher) já foi substituída pelas mais jovens e, muitas vezes, mais preparadas?

A chegada a esse estágio determina para o casal a necessidade de um reinvestimento no

casamento, no companheiro e de cada um em si mesmo. O declínio e as perdas físicas, sociais, laborais vão se tornando cada vez mais presentes e ameaçadores. E é preciso elaborar recursos para lidar com essa nova realidade e buscar um novo significado para a vida pessoal e para a relação conjugal.

Aproximando-se o final do ciclo, um derradeiro estresse pode acometer a família, exigindo uma nova acomodação. A família já passou por muitos ajustamentos. Tantos ganhos aconteceram e tantas foram as perdas: um casal se uniu, estabeleceu padrões próprios para sua família, realizou adaptações e acomodações, criou espaços para a chegada dos filhos, gerou-os, educou-os, e estes, por tantos anos, monopolizaram as atenções dos pais; os filhos cresceram, foram-se e deixaram o vazio. Uma terceira geração chegou e novas aprendizagens foram imperiosas para o casal: amar e, talvez até mesmo, cuidar dos netos, porém, agora, um pouco mais liberados das responsabilidades exaustivas que são próprias dos pais que têm filhos pequenos. O casal pode, então, usufruir com maior tranquilidade de uma relação afetiva mais descontraída e leve.

A relação entre os cônjuges, que, em geral, precisam conviver com o vazio da aposentadoria, pode gerar riscos a um casamento que, eventualmente, viesse assentado nas responsabilidades profissionais e nos cuidados dispensados aos filhos; por isso, precisa ser redimensionado. Há que serem construídos novos padrões de relação para se completar todo o ciclo, pois a família está mais restrita e, no entanto, mais alargada com a chegada de noras, genros, netos e outras figuras das relações de parentesco. É chegado o momento de integrar toda a experiência vivida pela família, com suas emoções, suas realizações, suas frustrações e suas limitações, de modo a assegurar um legado às gerações sucessoras.

Nesse estágio do ciclo familiar, impõe-se uma redefinição de fronteiras entre os subsistemas e uma inversão de papéis, porque, mais uma vez, os cônjuges se veem sozinhos, encontrando-se sensivelmente mais fragilizados, embora todos os ganhos contabilizados. Cumprido seu papel, vão se tornando gradualmente mais dependentes, seja financeiramente – uma vez que a aposentadoria, na realidade brasileira, de modo geral, reduz drasticamente a renda familiar –, seja no que diz respeito aos autocuidados. Os pais, antes cuidadores, começam a necessitar de assistência. Agora, na condição de envelhecidos, precisam abdicar do poder que antes detinham na tomada das decisões familiares.

Por certo, a família até aqui referida é aquela fundada num modelo padrão de classe média ocidental, constituída por pai, mãe e filhos convivendo sob um mesmo teto e mantendo relações estáveis e marcadas pela continuidade. Verifica-se, porém, que, lenta e gradualmente, vão surgindo novas configurações e novos padrões de relações familiares na sociedade. O número cada vez mais crescente de divórcios e separações, o aumento progressivo do número de famílias reconstituídas, as

famílias de três ou mais gerações, e outras tantas situações, impõem que a sociedade admita e conviva com novas e inovadoras estruturas familiares.

Dever-se-ia pesquisar sobre as configurações e as dinâmicas daquelas situações familiares que já não se enquadram no padrão típico ocidental de até algumas décadas atrás, para entender um pouco mais como aí se dão as interações e como se redefinem os papéis e as funções. Por ora, optou-se por tomar como referência os padrões “tradicionais”, já que – de acordo com pesquisa exploratória realizada, no estado de São Paulo, por Cervený, Berthoud e cols. (1997), junto a famílias paulistas de classe média, embora se observem algumas mudanças, perpetuam-se, ainda, muitos dos modos interacionais, dos valores e das crenças familiares tidos como tradicionais. É a evolução do ciclo vital dessa típica configuração familiar que pauta o presente estudo, até porque ainda são escassas no Brasil pesquisas que busquem compreender as transformações vividas em contextos familiares distintos.

Procurando compreender o ciclo de desenvolvimento familiar, poder-se-ia novamente recuperar as contribuições de Eiguer (1989), para estabelecer uma analogia entre a evolução familiar e o desenvolvimento individual: um e outro, de modo geral, avançam em linha progressiva, realizando conquistas, acumulando ganhos, convivendo com perdas. Nesse processo, que nunca é linear, ocorrem momentos ou períodos críticos que requerem investimento significativo de energias e confronto com crises e descontinuidades, as quais poderão levar a uma maior integração, ou à desorganização e à disfuncionalidade. Tais acontecimentos, se bem administrados, culminarão no fortalecimento familiar e/ou individual e se constituirão recursos favoráveis ao desenvolvimento saudável dos membros da família e desta como organismo.

5 ENSINAR E APRENDER: UM CAMINHO MEDIADO, INTENCIONAL E/OU NÃO INTENCIONALMENTE

A tessitura deste trabalho assenta-se no pressuposto de que à educação cumpre um papel fundamental no processo civilizatório e na construção e disseminação de um legado às futuras gerações. Daí deriva uma crença na possibilidade do ensino, tanto nas dimensões cognitiva e técnica, como numa indispensável e constitutiva dimensão ética, embora todas as controvérsias que essa questão costuma suscitar, conforme sinaliza Paviani (2008). Impõe-se, de imediato, pensar sobre o ato de *ensinar*, para o que se faz necessário elucidar o contexto em que é sustentada a utilização do conceito *aprender* (seu indissociável contraponto), uma vez que ambos se apresentam entrelaçados no interjogo que, sistematicamente, opera-se na sociedade, visando à hominização dos

seus membros.

5.1 ENSINAR E APRENDER: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ESPECIFICIDADES E INTERDEPENDÊNCIAS

Inúmeras foram as controvérsias que marcaram as relações entre os atos de *ensinar* e *aprender* ao longo da história; tema que, por sua relevância no campo da Educação, mereceria um acurado exame. No entanto, sem entrar no âmago dessas discussões, os conceitos de ensinar e aprender serão aqui, sumariamente, abordados; não com a pretensão de acompanhar em detalhes as nuances que eles foram assumindo no decorrer da história da Educação, mas com a intenção de explicitar os sentidos em que são tomados no âmbito desta investigação.

Etimologicamente, o termo *ensinar* tem sua origem no vocábulo latino *insignare*, que diz respeito a *colocar marcas ou sinais para orientar o outro* (CASTELLO & MÁRSICO, 2005). Empregada inicialmente na língua francesa, *enseigner*, no séc. XI, essa palavra passa a fazer parte da língua portuguesa dois séculos depois, carregando o significado de *designar*, o que sugere *marcar com um sinal*. Ainda que originalmente esteja impregnado de um sentido de imposição, segundo Barbosa-Lima, Castro & Araujo (2006), o termo pode também, por sua raiz grega – *dáo* ou *didaskô*, inicialmente com o significado de aprender –, ser associado à *inauguração do caráter de quem é ensinado*, ou seja, daquilo que é próprio ao sujeito, acenando-se aí um papel ativo daquele que “recebe” a marca ou o sinal.

Mas que marcas seriam essas? Que sinais poderiam ser úteis para serem seguidos? E aonde eles deveriam levar? A um lugar específico? A todos os lugares? Tendo-se em conta os referenciais que vêm sustentando este estudo, interrogações como essas, apenas para exemplificar, fazem com que se assuma aqui uma concepção de *ensinar* em que não há uma resposta, preexistente e definitiva, como ponto de chegada, mas sempre uma ou muitas possibilidades a nortear a construção de saberes como desdobramentos possíveis a partir do ato de ensinar.

Uma concepção que, tal como propõe Ceppas (2011), mais do que assentada nas ideias de permitir a passagem, contagiar, orientar e desvelar, implica compartilhar signos; um compartilhar que supõe também a propagação e o contágio, mas, acima de tudo, espaços ou possibilidades de desconstrução e criação. Conforme destaca o autor (2011), *ensinar* pressupõe viabilizar um diálogo aberto com a tradição, com os saberes; um convite ao exercício do pensamento destituído o mais possível de amarras institucionais que o possam engessar; um exercício que se realiza no coletivo,

marcado pela contínua alternância de funções entre *aquela que ensina* e *aquela que aprende*³⁰. Dessa forma, o ensinar aponta sempre para o novo, pois o ponto de chegada, o saber a ser alcançado, encontra-se em permanente redefinição.

Já o vocábulo *aprender*, que tem origem no latim *apprendere*, significa *apreender* ou *tomar para si, apropriar-se, fazer próprio aquilo que era “exterior”*³¹. Para que o ato de aprender se realize, para que um sujeito se aproprie de algo, é preciso que ele, conforme Paviani (2008), assuma o seu ato, sob pena de que o ensinar torne-se inócuo. Recuperando aqui contribuições que advêm de concepções cognitivistas e sociointeracionistas (VYGOTSKY, 1989, 1993; VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 2005; POZO, 2002, 2004; MATURAN & VARELA, 1995), trata-se de um engajamento essencialmente ativo e singular do sujeito, que busca apreender o objeto de conhecimento. Nesse sentido, o ato de aprender engloba, necessariamente, dimensões biológicas, sociorrelacionais, éticas e também uma experiência estética; a última entendida como uma abertura para o sentir, para aquilo que “não é o *eu*”, mas que insiste em ser dito, em se fazer manifestar/realizar (KAUFFMANN, 2008, p. 30). Portanto, o ato de aprender pressupõe um sujeito, um objeto (mesmo que esse objeto seja um outro sujeito) e uma interação que se produz entre ambos.

Nesse ponto, faz-se pertinente a contribuição de Kauffmann (2008, p. 30), que, por sua vez, recorre a Kant para afirmar:

De acordo com Kant (1790/1995), o mundo tal como ele é, a coisa-em-si (o *numeno*), está além de qualquer experiência possível para a mente. Não posso saber como a coisa-em-si, o objeto físico (empírico) realmente é, porque para saber sobre ela eu preciso tê-la na minha mente, e quando ela está na minha mente já está inevitavelmente afetada por esta; logo, já não é mais a coisa-em-si, mas uma mistura da coisa-em-si e da minha subjetividade. Neste sentido, o que está na minha mente não é mais a coisa-em-si, mas uma representação mental desta.

Desse modo, assume-se o pressuposto de que o aprender requer do sujeito que aprende um processo fundamentalmente ativo e único, sustentado por uma conjuntura relacional.

Sob esses fundamentos acerca de *ensinar* e *aprender* são, a seguir, recuperados estudos a respeito de um processo que pode ser entendido como fundante nesse contexto, embora numa dimensão informal, pois tem a ver com as vivências mais remotas na vida de uma criança, até mesmo antes que ela tenha se estruturado como um sujeito: o processo de transmissão psíquica na família.

³⁰ Grifo nosso; indica o reconhecimento da interdependência dos atos de ensinar e aprender.

³¹ O grifo deve-se à importância de ressaltar a concepção contemporânea de ciência, segundo a qual sujeito e realidade constituem instâncias indissociáveis, dado que uma realidade só passa a existir ou é construída a partir do olhar de cada sujeito (MATURANA, 1995, 1998, 1999).

5.2 ENSINAR E APRENDER NA E COM A FAMÍLIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSMISSÃO PSÍQUICA

O vocábulo *transmissão* remete à ideia de ação ou processo de transmitir, que supõe dois polos distintos, um que envia e outro que recebe; um processo em que algo “passa para”, numa relação de natureza essencialmente interativa. No caso da transmissão psíquica, uma geração entrega à outra o seu legado (ainda que isso implique um contrato feito sem a participação da instância que recebe o conteúdo, porque ele é anterior a si); trata-se, portanto, de uma carga de “compromissos” a serem cumpridos, embora firmados à sua revelia.

Todo sujeito já nasce fazendo parte de uma cadeia que enlaça múltiplas gerações. Mas o nascimento não se dá em um plano puramente biológico. Pelo contrário, a rede que vai sustentar o novo ser comporta, acima de tudo, uma trama de expectativas, premissas, papéis e outros tantos elementos que se organizam dinâmica e interdependentemente, conferindo ao novo membro um lugar singular e, ao mesmo tempo, assujeitado aos padrões dominantes.

Dados os objetivos deste trabalho e buscando manter a necessária coerência, o tema da transmissão será aqui igualmente abordado à luz dos dois principais referenciais teóricos que têm balizado esta investigação: o sistêmico e o psicanalítico. Embora assentados em fundamentos distintos, um e outro trazem contributos para a compreensão dos fenômenos objeto de reflexão.

5.2.1 Transmissão psíquica sob a ótica sistêmica

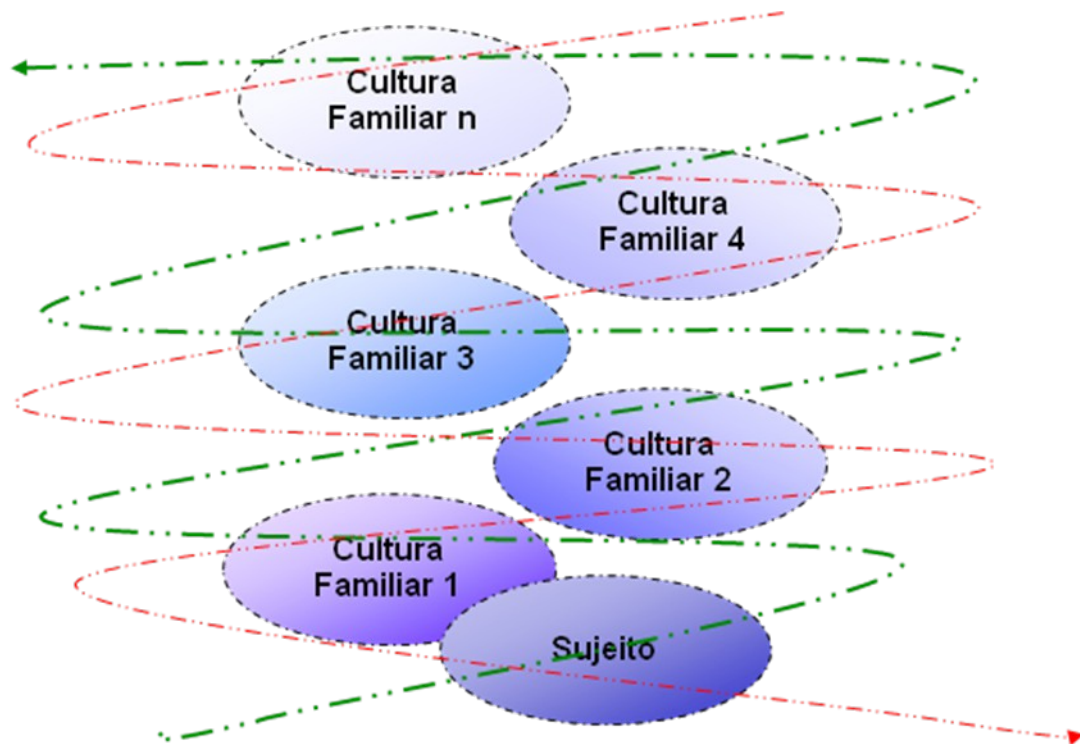
Na perspectiva sistêmica, tendo presentes os conceitos que dão sustentação a esse modo de visualizar a realidade, faz-se necessário compreender que na constituição de cada organismo são fundamentais as mais diversas interações que ele desenvolve no meio do qual faz parte, com todas as crenças, os mitos, os projetos que permeiam a dinâmica interacional. As trocas que se efetivam incessantemente são de tal magnitude para essa constituição que seria impensável compreender um organismo senão a partir delas, e, muito particularmente, no tocante à família, à dialética que tonaliza a sua dinâmica.

Há ainda de ressaltar o fato de que tais interações são de diferentes naturezas e ocorrem em níveis diversos. Assim, uma “missão” pode ser atribuída a um dos membros da família, a um componente em específico do sistema familiar, de forma explícita, porém, em grande parte, de forma implícita, sendo essa missão reafirmada incessantemente por meio dos padrões transacionais

instituídos e que dão consistência às interações: intrafamiliares; da família com o meio externo; e de cada um dos seus membros com os contextos externos dos quais eles participarão no decorrer da vida.

Portanto, aqui, entendendo-se a transmissão psíquico-geracional sob uma ótica sistêmica, poder-se-ia pensar que de certo modo o espaço a ser ocupado por um sujeito na dinâmica familiar estaria *a priori* definido. No entanto, faz-se mister explicitar que, pensando com os referenciais sistêmicos (BATESON, 1999; ANDOLFI, 1981 e outros tantos), abrem-se aí inúmeras possibilidades de novos arranjos, dada a dinamicidade com que um sistema costuma ser perspectivado. Dessa forma, como mostra a Figura 2 abaixo, com movimentos que se realizam em diferentes direções ficam sempre abertas para o sujeito novas possibilidades de reconfigurações, de resignificação do vivido, de reinvenção, ainda que para assegurar os ajustes homeostáticos do sistema os padrões interacionais mantenham certa regularidade.

Figura 2 – Transmissão e reinvenção na dinâmica de constituição do sujeito



Nesse contexto, uma cadeia geracional é tecida não apenas por componentes deterministas, que compelem à repetição de padrões, mas também pelas possibilidades de atualização, em resultado das incessantes interações no âmbito dos novos e originais contextos que vão sendo gerados, tanto internamente ao sistema, quanto em relação com o exterior³². É o que explicita a Figura 2 acima. E aqui se poderiam vislumbrar elementos importantes para compreender os espaços familiares favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem, por parte dos diversos membros que compõem uma família: Como cada família se coloca frente à possibilidade de saber? Como cada geração, cada família e cada sujeito se permite ou se autoriza apropriar-se dos conteúdos psíquicos transmitidos acerca do aprender ou do não-aprender para, então, dar-lhes um destino, perpetuando-os sem nenhum processo de metabolização, ou, então, fazendo deles um uso novo, criativo, singular?

Trata-se de pensar ou contemplar a poética da transmissão com seus enredos, suas narrativas, sua dramática, de modo a, no contexto da educação, poder contribuir para assegurar a perspectiva de um eterno ser que se sustenta no que foi, mas também num *vir a ser*, em um contínuo *devenir*.

5.2.2 Transmissão psíquica: uma leitura psicanalítica

³² Numa perspectiva sistêmica, *interior* e *exterior* são relativizados, pois sua determinação depende sempre do ponto a partir do qual um fenômeno estiver sendo observado.

Do ponto de vista da psicanálise, pensar a transmissão psíquica implica, de imediato, reconhecer a importância da família para a constituição psíquica da criança; o que não mais constitui novidade entre estudiosos do tema. A esse respeito, são contundentes as palavras de Amaral Dias (1990, p. 178).

Depois de Freud, negar a importância da família para o desenvolvimento da criança seria no mínimo estúpido. A questão que se me põe não é, pois, seguramente essa. É outra. É saber de que forma a criança se serve da família de maneira a constituir um mundo mental, ou melhor, a construir um espaço mental e a mantê-lo.

Portanto, basicamente a partir de Freud, a comunidade científica ocupa-se, em maior ou menor grau, do tema da transmissibilidade psíquica, reconhecendo o caráter inegável da importância dos conteúdos que são legados espaço-temporalmente por uma geração àquelas que a sucedem. Assim, compreender esse processo supõe o trânsito pelo universo dos referenciais psicanalíticos, âmbito em que se verifica consenso entre os autores no que tange à importância da transmissão psíquico-geracional de conteúdos. A esse respeito, os estudos fundantes encontram-se na obra freudiana, principalmente nos textos *Totem e tabu* (1976c) e *A interpretação dos sonhos* (1976d).

Em Totem e tabu, texto escrito e publicado no início da segunda década do século XX, Freud faz uma exaustiva discussão sobre os *processos de transmissão*, realizando uma incursão pelo patrimônio cultural e, desse modo, levando em conta o processo histórico da humanidade. A partir daí, coloca em destaque fatores relacionados a duas importantes instâncias que fazem parte do *processo de transmissão*: as construções/aquisições culturais e os conteúdos organizados psiquicamente pelo próprio sujeito. Esse autor assim se refere à *transmissão*:

Nenhuma geração pode ocultar, à geração que a sucede, nada de seus processos mentais mais importantes, pois a psicanálise nos mostrou que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um *apparatus* que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos. Tal compreensão inconsciente de todos os costumes, cerimônias e dogmas que restaram da relação original com o pai pode ter possibilitado às gerações posteriores receberem sua herança de emoção (FREUD, 1976c, p. 188).

Desse modo, Freud (1976c) destaca e estabelece diferenciação entre duas vias pelas quais ocorre a *transmissão*: uma de ordem filogenética, que se assenta em um aparelho cultural e social e assegura a continuidade da geração; e outra, referente ao modo como cada organismo/sujeito, que se insere, ulteriormente, na cadeia geracional, apropria-se dos conteúdos transmitidos, integrando-os no seu aparelho psíquico.

E em *O ego e o id* (1976a), publicado em 1923, Freud também vai abordar a *transmissão* ao tratar das implicações do ego e do superego nos processos identificatórios, retomando e reelaborando posicionamentos acerca da herança de traços psíquicos. Nesse contexto, explicita propriedades que intervêm na transmissão e transformação de um patrimônio hereditário, tais como a intensidade com que ele é vivido, a frequência, a sucessão das gerações.

Desde Freud, outros tantos estudiosos têm contribuído sobremaneira para o avanço na compreensão do *processo de transmissão psíquica*. Kaës figura como um dos principais representantes desse grupo. Referindo-se ao tema, o autor diz:

o que é inelutável é que somos postos no mundo por mais de um outro, por mais de um sexo, e que nossa pré-história faz de cada um de nós, bem antes de nascermos, o sujeito de um conjunto intersubjetivo, cujos sujeitos nos têm e nos mantêm como servidores e herdeiros de seus “sonhos de desejo insatisfeitos”, de seus recalamentos e de suas renúncias, na malha de seus discursos, de suas fantasias, de suas histórias (KAËS, 2001, p.13).

As palavras de Kaës apontam para a crucial participação do outro na constituição psíquica, uma vez que, mesmo antes de sua chegada a este mundo, uma criança já estaria sendo cunhada pelas marcas dos desejos dos seus pais, da sua família, inclusive pelos desígnios que lhe são atribuídos na trilha do cumprimento das projeções dos seus objetos de amor. Em outras palavras, um sujeito nasce, justamente, na trama intersubjetiva de e com outros sujeitos.

Tendo como referência os contributos de Freud, Magalhães e Féres-Carneiro (2004, p. 244) chamam a atenção para o fato de que na *transmissão* a herança geracional efetiva-se de forma transmutada por meio das “múltiplas interpenetrações subjetivas da trama familiar”. Resulta daí que a *transmissão* transcenderia a mera repetição, pois, nesse processo, haveria de ser preservado espaço para certa autoria, para uma transformação ou apropriação do conteúdo herdado por parte daquele que o recebe, ou que é alvo de projeções, de tal forma que o herdeiro possa conquistar e fazer seu aquilo que foi de outro.

O conteúdo da *transmissão* tem o papel de *elo* entre dois indivíduos ou duas instâncias, e, para isso, são decisivas as identificações e as heranças que garantem a pertença à espécie humana e, mais particularmente, a determinado grupo familiar. Identificações essas que, via de regra, como já foi mencionado neste trabalho (Seção 3), supõem um espaço para (re)criação.

As reflexões de Carel (apud EIGUER et al., 1998, p. 85), que se sustenta nas contribuições de Lebovici, são também ilustrativas:

como se organiza no intersiquismo do vínculo primário e no intrapsiquismo dos indivíduos a herança de geração, “a alegoria genealógica”, segundo um movimento permanente em que domina a efetividade psíquica na posteridade? No modelo de Lebovici [...] esta herança de

geração ocupa um lugar central, e assume uma função organizadora do crescimento psíquico da criança na família.

Partindo daí, Carel (1998) passa a fazer uma série de considerações sobre o processamento da herança psíquica. A primeira, refere-se aos elementos psíquicos transmitidos de geração para geração, ou seja, o que é transmitido e como a herança se organiza, tendo-se presente que, no ímpeto ou no impulso para transmitir, entra em jogo toda a vida psíquica do sujeito: os seus afetos, as suas fantasias, os seus mitos, os seus modos defensivos para fazer frente à ansiedade, entre outros elementos. Ressalta-se, assim, o superego como a principal instância psíquica mediadora da *transmissão* entre as gerações, de forma que o psiquismo da criança é erigido a partir, principalmente, do superego parental, sob o colorido dos conteúdos que merecem ou podem ser valorizados e perpetuados no processo de transmissão de uma geração a outra. Então, sob a égide do superego, alguns elementos herdados devem e podem ser assimilados e explicitados, enquanto outros precisam ser subjugados, negados, segundo os desígnios dessa instância do aparelho psíquico.

Na sequência, o autor focaliza o que denomina *modalidades de transmissão*, ou os modos por meio dos quais se organizam as mediações, sublinhando que essas mediações realizam-se tanto de maneira verbal como não verbal, independentemente da instância em que elas se originem – se no inconsciente, no pré-consciente ou no consciente.

Novamente recorrendo a Kaës (2001), cabe enfatizar que nenhum conteúdo que, por sua natureza e por suas características, tenha sido retido por uma geração, haverá que permanecer definitivamente inacessível à geração seguinte. De alguma forma, ainda que mantido por motivações desconhecidas, ele se fará presente, atualizar-se-á por meio de diferentes manifestações, tais como traços e sintomas, perpetuando modos de fazer frente às realidades interna e externa.

Nesse ponto, torna-se útil retornar a Carel (1998), uma vez que o autor considera ainda um outro fator fundamental no processo de transmissão psíquica: o maior ou menor espaço, ou as oportunidades e os recursos que possibilitam ou dificultam (e em que grau) a transformação dos conteúdos psíquicos herdados, seja por parte do psiquismo de cada indivíduo, seja pelo psiquismo familiar de uma geração em relação àquela(s) que a(s) precede(m). Por outras palavras, em que medida um membro de uma família, uma família ou uma geração consegue apropriar-se e transformar/atualizar o legado genealógico que recebeu, num *continuum* que oscila entre um polo e outro, de uma maior a uma menor transformação desses conteúdos; num *continuum* que vai de um espaço extremo de transmissão com transformação, no primeiro caso, a outro com menor grau de capacidade/possibilidade de transformação da herança recebida, no segundo caso.

Voltando aos polos que compõem a cadeia de transmissão – aquele que transmite e aquele

que constitui o alvo do transmitido –, torna-se necessário considerar que a sua distinção não os coloca em situação de contraposição, mas de complementaridade dialética, pois um só existe em relação ao outro. A esse respeito, com base nos contributos da *Teoria do pensamento* desenvolvida por Wilfred Bion (1991c), poder-se-ia conjecturar que as gerações antecedentes precisam de um receptáculo que acolha a sua história, os seus conteúdos, para que elas não se percam e, então, possam continuar existindo, ainda que transformadas. Por sua vez, as gerações sucessoras nunca se iniciam de um ponto zero; elas sempre se fundam num *continuum* que envolve histórias, dramas, saberes, um legado sem fim. Uma dispõe de um patrimônio a transmitir, ainda que nem sempre intencionalmente; outra necessita de “conteúdo” para preencher a forma que se encontra em *devir*. E, do mesmo modo, ocorre no plano ontológico, na esfera de constituição e desenvolvimento de cada sujeito.

5.3 DA APROXIMAÇÃO DO SUJEITO AO OBJETO: UM CAMINHO MEDIADO, MESMO QUE NÃO INTENCIONALMENTE

As pesquisas e os estudos que vêm sustentando as discussões no âmbito deste trabalho e que se voltam à compreensão dos processos de aprender e ensinar, de modo geral, permitem conceber a aprendizagem assentada em uma referência que inicialmente é externa àquele que aprende, pois o objeto a ser conhecido se encontra num ponto exterior ao sujeito que busca conhecê-lo (MATURANA & VARELA, 1995). Porém, a partir disso, o sujeito precisa desejar e dispor-se a capturar o objeto, a trazê-lo para si e, de alguma forma, torná-lo seu; do que decorre a possibilidade de se identificar também aí uma vital referência interna, a qual intervém sinalizando e direcionando o olhar e o desejo do sujeito na busca do objeto.

Essas duas vertentes – a externa e a interna –, em permanente dialética, concorrem para a constituição de uma estrutura singular, uma teia de elementos objetivos e subjetivos, que implica, portanto, a participação de diferentes dimensões; uma teia que vai dirigir e sustentar o processo de apreensão e de construção do objeto. Desse modo, torna-se possível admitir a participação de elementos que transcendem uma mera ordem lógica, um processo puramente intelectual/cognitivo, uma cognição “pura”, capaz de visualizar o objeto/a realidade tal como ela é.

É na tentativa de melhor compreender como são geradas essas referências que no escopo da psicopedagogia desponta o conceito de *modalidade de aprendizagem*. Em seu percurso, o conceito evolui desde o que sugeria Paín (1999), que contemplava em sua definição a importância da

dimensão lógica, da ordem da cognição. Ao propor um modelo de diagnóstico psicopedagógico, a autora inspira-se em contribuições piagetianas sobre a construção da inteligência, tomando como elemento fundante a caracterização de uma modalidade *assimilativo-acomodativa*. Nesse sentido, Paín destaca o papel fundamental da estrutura cognitiva para que uma aprendizagem torne-se possível. Cumpre, no entanto, referir que Paín já chamava a atenção para que essa preponderância não viesse a implicar negligência às dimensões afetivas, particularmente no que tange ao olhar do outro, conforme a própria autora ressalta: “Como nós já temos observado, para que o bebê chegue a olhar os objetos é-lhe preciso ter ele mesmo sido apanhado pelo olhar de outrem. E, para que a realidade exista, é preciso que um outro seja testemunho dela.” (PAÍN, 1999, p. 173).

Essas bases constituem o ponto de onde parte Fernández (2001), a qual, segundo Sordi (2009), referenciada na proposição inicial de Paín, amplia e difunde o conceito de *modalidade de aprendizagem* de maneira circunstancial. A ele atribui destaque e incorpora e explicita, para além da inteligência, outros elementos que considera seus constituintes indissociáveis – o organismo, o corpo e o desejo –, entendendo que todos eles se encontrariam em permanente entrecruzamento no desenrolar da aprendizagem.

Ao ampliar o conceito, Fernández (2001) o intitula como *modalidade de aprendizagem*, e não mais como *modalidade do processo assimilativo-acomodativo*. Uma *modalidade de aprendizagem* que, se marcada pelo equilíbrio entre processos assimilativos e acomodativos – com apoio em conceitos piagetianos (1972) –, vai se constituir em fator favorável à aprendizagem, segundo a autora. Se, todavia, predomina um ou outro desses processos, tem-se aí um território propício a desordens nas relações de aprendizagem.

Sem a pretensão de analisar exaustivamente cada uma dessas peculiaridades, torna-se pertinente, no entanto, destacar que, uma *modalidade de aprendizagem*, se marcada por hiperassimilação, ou por hipoassimilação, por exemplo, verifica-se, respectivamente, uma sobredeterminação ou uma conformidade da subjetividade ao objeto; por outro lado, se marcada prioritariamente por hiperacomodação, ou por hipoacomodação, uma sobredeterminação ou então uma baixa interposição do objeto ao sujeito. E esse seria um padrão ou uma matriz relacional a partir da qual, sistematicamente, o sujeito busca conhecer, ou seja, um jeito particular de ele se aproximar do objeto a ser conhecido.

Esse padrão é descrito por Fernández (2001) como um estilo pessoal que funciona à maneira de um molde por meio do qual um sujeito se relaciona com a realidade, atribuindo-lhe significado. Seriam as ferramentas construídas por uma criança, em especial nas interações com e na família – esta compreendida como o *locus* onde se realizam as primeiras e decisivas interações e aprendizagens da criança, as quais vão ser atualizadas a cada nova experiência –, na medida em que

ela (a criança) precisa fazer frente às demandas, tanto externas quanto internas.

Tomando como fundamento as contribuições de Paín (1999) e Fernández (2001), a *modalidade de aprendizagem* pode ser entendida, então, à semelhança de uma teia relacional que se funda nas experiências primordiais no contexto das interações da criança, nomeadamente com as figuras parentais, e que vai sendo reafirmada a cada nova vivência, sempre pautada pela trama de fatores subjetivos e intersubjetivos. De sorte que nos processos assimilativo e acomodativo, ao entrar em ação um corpo – além da inteligência – marcado por uma história de experiências e interações, estaria em jogo um intrincado de afetos, emoções, expectativas, desejos construídos nas interações com o outro, primeiramente com os pais, e, mais tarde, com seus representantes – em especial os professores –, nas indissociáveis relações de ensino e de aprendizagem.

É justamente por sua crença na indissociabilidade entre ensino e aprendizagem que Fernández (2001) estabelece associação intrínseca entre *modalidade de aprendizagem* e *modalidade de ensino*. Surge daí que, no percurso da aprendizagem, o sujeito há que contar com uma mediação por meio da qual lhe seja possibilitado tornar seu aquilo que não o era.

Nesse sentido, ganham destaque os apontamentos feitos por Fernández (2001) acerca dos entrelaçamentos possíveis entre fatores e espaços familiares e escolares que intervêm – favorável ou desfavoravelmente – na aprendizagem, portanto, na construção e consolidação de uma modalidade particular de aproximar-se do objeto de conhecimento, por parte da criança.

A esse respeito, a autora (2001) chama a atenção para fatores como: (a) a maior ou menor permissão com que o sujeito conta para tornar-se ele mesmo, diferenciando-se dos seus objetos de amor, sem vivenciar culpa por isso; (b) a possibilidade que ele teve ou tem para viver experiências diversas – agradáveis ou penosas, frente à necessidade de posicionar-se diferentemente de outros – e para enfrentar situações difíceis e embaraçosas; (c) as oportunidades que o sujeito teve ou tem no espaço escolar, particularmente na relação com seus professores, no que tange a perguntar ou perguntar-se, sem que isso lhe gere culpa, a fazer opções diferentes das dos outros; (d) o patrimônio de experiências lúdicas de que o sujeito dispõe, ou seja, de vivências promotoras, permissoras, ou mesmo inibidoras do seu contato com o mundo.

No interjogo de tão diversos fatores e situações no desenrolar das primeiras etapas do seu ciclo vital e, portanto, no convívio denso com figuras significativas, a criança vai delineando uma maneira pessoal, peculiar de relacionar-se com o mundo do conhecimento. Desse modo, ao estender de maneira substancial o conceito de *modalidade de aprendizagem* para além da dimensão lógica, Fernández (2001) já inclui nele os vértices da significação, da simbólica e da estética. Sobre esse ponto, Sordi (2009) avança sinalizando para a importância de melhor explicitar a dimensão estética do pensamento, sumariamente referida por Fernández (2001), como um dos elementos implicados

na definição da *modalidade de aprendizagem*. São ilustrativos os esclarecimentos feitos por Sordi.

O estético diz respeito ao corpo não apenas em sua dimensão de corpo marcado pelo outro, mas um corpo-subjetividade à medida que este vai sendo afetado por novos universos. Trata-se de um corpo vibrátil ou de um corpo como lugar de ressonância estética, este não mais sede somente das representações, como na estrutura simbólica, mas corpo-receptáculo, cuja mera presença frente ao espetáculo da vida provoca afecções cujos efeitos são indeterminados. Trata-se, portanto, de uma dimensão pré-lógica e pré-simbólica do pensamento, prévia à estrutura das significações (SORDI, 2009, p. 305).

À luz dessas contribuições, a dimensão estética assume, assim, valor primordial. Na experiência estética é possível situar uma busca incessante na direção dos mistérios que o objeto pode conter. É possivelmente aí que se torna viável encontrar o alento necessário para que uma criança faça frente e mesmo escape às determinações intergeracionais: repetir/perpetuar padrões de interação com o universo do conhecimento, acreditando que só assim poderá assegurar sua pertença a uma história, a um espaço relacional; ou, então, posicionar-se mediante as demandas intergeracionais transformando-as e, ao mesmo tempo, transformando-se, à luz das concomitantes demandas internas, num contínuo exercício dialético sujeito/objeto.

Assim, diante do exposto ao longo deste trabalho, verifica-se que, desde o florescimento da civilização, passando pelos diferentes movimentos ou períodos evolutivos, para assegurar a transmissão e a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos no longo do processo de humanização, a sociedade foi elaborando mecanismos, a fim de garantir que as gerações subsequentes fossem designadas ou marcadas pelos saberes já constituídos. Nesse processo, duas instâncias educativas vêm se revelando primordiais, às vezes, alternando-se em importância no decorrer da história: a família e a escola, protagonistas por excelência nesse contexto.

Frente a isso, o que resta, então, às futuras gerações, a cada família e a cada sujeito em particular? Repetir, perpetuar? Ou receber, apropriar-se/transformar(-se)/aprender? E à escola/ao professor, o que cabe nesse processo? Que papel será destinado, na contemporaneidade, a essas duas instâncias transmissoras/educativas?

5.4 ENSINAR E APRENDER NOS UNIVERSOS FAMILIAR E ESCOLAR CONTEMPORÂNEOS

Como já foi destacado nesta investigação (Seção 4), as famílias contemporâneas vêm vivendo processos acelerados de transformação. Não bastassem tantos outros elementos, a extensa

jornada diária de trabalho a que se submetem os pais – nas últimas décadas aqui se incluem também as mães, que se embrenham amplamente no mundo profissional –, muitas vezes dificultando um convívio próximo e denso com os filhos.

Buscando compatibilizar não só o grande número, mas também a diversidade de exigências sociais, paulatinamente, a família vem se valendo de outras instituições cuidadoras e educativas que a auxiliam nas funções parentais e de transmissão da cultura. Assim é que, cada vez mais cedo, entram em jogo outras figuras significativas na vida das crianças, com elas interagindo próxima e densamente, em situações carregadas de afeto. É o caso da figura do professor. Com ele, a família compartilha responsabilidades que até bem pouco lhe eram específicas, muito particularmente no que tange às primeiras etapas do desenvolvimento infantil.

Desse modo, com a intervenção de outras tantas instâncias interagindo com a criança desde muito cedo, haver-se-á de teorizar, ainda – sob diferentes olhares da ciência –, sobre os desdobramentos que se seguirão a essas novas configurações e demandas sociais, de maneira a que sejam assegurados à criança o convívio e a internalização/apropriação dos saberes construídos historicamente pelas gerações antecedentes.

A educação formal/escolar, com base em pressupostos desenvolvimentais apontados por Piaget (1972, 1978), Piaget e Inhelder (1986), bem como por Vygotsky (1989, 1993), ainda vem sendo reconhecida como um dos fatores primordiais para assegurar o processo evolutivo nas perspectivas pessoal e social. Contudo, frente às transformações provocadas na sociedade pelo intenso desenvolvimento tecnológico, que, indiscutivelmente, adentra os espaços educativo-escolares, torna-se imperioso que os educadores construam novos meios pelos quais possam assegurar uma mediação capaz de promover aprendizagens por parte dos estudantes. Inegavelmente, eles agora contam com outras novas e importantes linguagens: as ferramentas propiciadas pelo universo digital, que, às vezes, se mostram tão ou mais relevantes do que a figura do professor, cumprindo importante papel de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

6 A DIALÉTICA FAMÍLIA-CRIANÇA-ESCOLA/PROFESSOR E O INTERJOGO REPRODUÇÃO/PERPETUAÇÃO-TRANSFORMAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Com os pressupostos discutidos no desenrolar desta pesquisa, e tendo presentes as controvérsias identificadas entre as duas perspectivas teóricas sustentadoras das reflexões que sinalizam as relações entre a criança e sua família na contemporaneidade, torna-se útil, neste ponto, destacar contribuições de Roudinesco (2003) – francamente apoiadas em fundamentos psicanalíticos.

Segundo a autora, mesmo com as radicais transformações que a sociedade contemporânea vive no que tange as suas mais diversas dimensões, a família continua sendo reconhecida como uma indiscutível e segura referência para crianças e jovens e, por que não dizer, também, para adultos. À família são creditadas responsabilidades de toda ordem, boa parte delas, inclusive, voltadas ao seu predomínio ou a sua relevância na transmissão de padrões culturais e de relacionamento com o universo do saber.

Em estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na infância (PIAGET, 1996; VYGOTSKY, 1989, 1993; KLEIN, 1981; BION, 1991a, 1982; LACAN, 1987; FERNÁNDEZ, 2001, entre tantos outros), bem como sobre o grupo familiar (MINUCHIN, 1982; ALARCÃO & RELVAS, 1992 e outros), verifica-se consenso acerca da importância da família e dos diferentes espaços relacionais que ela comporta para a evolução psíquica de uma criança e para a constituição, por esta, de um modo singular de fazer frente à realidade. Inclusive, como já referido na seção precedente, estudos realizados por Fernández (2001) e Paín (1999) destacam ser a família fundamental na definição de um modo particular de a criança apreender a realidade. Daí que a criança já teria sobre si, desde muito cedo, o desígnio de perpetuar-se no lugar que lhe foi destinado pelos pais e, de alguma forma, pelas gerações antecessoras, de modo que inevitavelmente estaria identificada com os modelos herdados de apreensão da realidade.

Mediante as sistematizações e discussões feitas nas seções precedentes, conta-se agora com referenciais para que possam ser aprofundados, ou mesmo delineados outros desdobramentos, novas articulações, numa tessitura que se tornou possível devido às escolhas feitas entre as inúmeras possibilidades conceituais disponíveis nos campos da Psicologia e da Educação, em especial. Nesse sentido, desde logo, desponta que – mesmo sendo tomados como uma das referências de base deste estudo, os pressupostos psicanalíticos, claramente deterministas, segundo os quais uma criança faz-se sujeito a partir de processos identificatórios, que têm nos pais as figuras centrais – se poderiam vislumbrar espaços ou áreas livres que permitiriam à criança movimentar-se

com certa autonomia e construir ou recriar o seu próprio estilo de aprender. As teorizações sobre os processos identificatórios, desde sua descrição por Freud (1976b), apesar do determinismo aí implícito, já acenavam para a possibilidade de a criança escapar a determinações intergeracionais.

À luz desses referenciais, são focalizados os processos de identificação vividos por uma criança desde a sua mais tenra idade, processos em que são decisivas as relações intersubjetivas que ela mantém com as figuras parentais. De toda forma, até mesmo Freud (1976a e 1976b) sublinhava, à altura das suas construções teóricas, que, ao final das contas, o que é assimilado na identificação já não coincide integralmente com o conteúdo original, pois este passa pelos filtros da subjetividade, muito embora ela se forme na inter-relação.

Neste ponto são úteis os comentários de França Neto (2005), quando destaca que o próprio Freud já não se satisfizera com suas formulações acerca dos *processos de identificação*, e acreditava, mesmo, que tais conceituações mereciam ser revistas. França Neto (2005) levanta a hipótese de que, de certo modo, Freud já estaria perspectivando a ambiguidade inerente a todo ser humano, a qual lhe impossibilitaria o estabelecimento de uma verdade última sobre qualquer fenômeno.

Embora dispondo desses elementos conceituais, ao iniciar esta investigação, encontrava-me tomada por uma considerável inquietação. De alguma maneira, é possível que essa inquietação estivesse relacionada a estudos de natureza um tanto determinista que acenavam para uma quase inviabilidade de a criança desembaraçar-se das heranças que a transmissão das gerações precedentes lhe deixa como legado. Possivelmente, a já relativa familiaridade com o paradigma sistêmico encontrava-se na base desse desconforto, pois numa perspectiva contemporânea, sustentada em muitos aspectos nos avanços que fazem parte da primeira e segunda cibernéticas (BATESON, 1972; VASCONCELLOS, 2002), torna-se imprescindível reconhecer que a recursividade, uma característica marcante dessa visão de mundo, pode vir a implicar possibilidades de infindáveis aberturas, de novas oportunidades e inovadores arranjos, no que diz respeito aos recursos de que um sujeito dispõe para se apropriar da realidade³³.

Agora, alcançando a etapa final – ainda que não a significando como conclusiva em relação às interrogações que figuravam importantes no início deste trabalho – o que se me destaca sobremaneira é a viabilidade de um diálogo que, mais do que distanciar e excluir, aproxima em alguns aspectos duas importantes concepções teóricas que se assentam em princípios um tanto díspares: um deles construído sobre pilares francamente deterministas, em que as relações de

³³ *Realidade* aqui entendida em sua multidimensionalidade, complexidade e dinamicidade, em permanente mutação e, portanto, não possível de ser alcançada na sua essência, pois ela não preexiste à ação do sujeito que a observa (MATURANA, 1997; PELLANDA, 2003).

causalidade são caracteristicamente lineares – a psicanálise; outro – a perspectiva sistêmica – que toma a causalidade circular como um de seus princípios, e que reconhece a presença de uma contínua recursividade no âmago ou na própria constituição dos fenômenos.

Este estudo assume que, independentemente de uma ou outra das perspectivas teóricas eleitas – a psicanalítica ou a sistêmica –, é imprescindível não apenas pensar um sujeito na sua originalidade precípua, em sua contextualidade, mas também em sua complexidade, dinamicidade e em sua natureza enigmática, a qual continuamente o incita à descoberta; portanto, um sujeito para quem, de acordo com Maturana (1998) e Maturana & Varela (1995, 1997), por exemplo, uma realidade só começa a ser conhecida e a existir, efetivamente, a partir do momento em que o sujeito toma contato com ela, sempre mediado por referenciais que foi construindo ao longo de sua história. Com esses pressupostos, a percepção ou a construção de uma realidade – portanto a aprendizagem – será sempre permeada e marcada em especial pelas interações que se efetivam na e com a família e a escola, duas instâncias educativas/socializadoras por excelência.

Aqui, faz-se útil recuperar e reafirmar as ideias de *autonomia*, de *autopoiese*, *auto-organização* e *enação*³⁴ que estariam, segundo Morin (1996), Maturana & Varela (1995) e Varela, Thompson & Rosch (2003) respectivamente, implícitas nesse modo de olhar para o sujeito, pressupondo um predomínio da subjetividade nas suas relações com o meio, ainda que tal subjetividade seja erigida contextualmente, na dialética sujeito-objeto³⁵.

Com esses referenciais, torna-se possível visualizar o sujeito construindo suas aprendizagens num processo em que as representações e as cognições transcendem um mero espelhar do mundo/da realidade, numa relação do tipo *dentro-fora*, para se configurar como uma relação *parte-todo*, tal como propõe o modelo sistêmico, em que *parte* e *todo* são elementos absolutamente indissociáveis e, por conseguinte, mutuamente constituídos, como bem explicita Bouyer (2010). Numa relação em que ambos, *sujeito* e *mundo*, se mantêm em permanente dinamismo, o que viabiliza ao sujeito criar a si mesmo e, simultaneamente, constituir a realidade. Assim, é imprescindível que se pense a instauração de um sujeito na dialogicidade intrínseca *eu-outro*, no domínio da intersubjetividade, de tal modo que o *outro* assume aí um papel relevante.

³⁴ Conforme Arendt (2000), que se sustenta em proposições da escola chilena de biologia, particularmente nos estudos de Varela e cols (2003), a cognição humana seria governada pela percepção, percepção por sua vez guiada pelas ações do sujeito percebedor. Originado da expressão espanhola *en acción*, o termo *enação* refere-se, de acordo com Varela, Thompson & Rosch (2003): (a) à percepção entendida como um substrato pelo qual o percebedor orienta suas ações no meio; e (b) à emergência das estruturas cognitivas a partir de esquemas sensoriomotores, esquemas estes que se constituiriam com base na (inter)ação sujeito-meio e que, por sua vez, serviriam de substrato para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Assumindo esse conceito, o mundo nunca seria dado ao percebedor, pois que as situações seriam permanentemente transformadas sob a égide da atividade do sujeito que percebe.

³⁵ *Objeto* é entendido, no contexto desta investigação, como tudo aquilo que é externo, ou que não é o próprio sujeito (inclusive outros sujeitos), embora essa dicotomia seja praticamente impossível, pois que um sujeito só é o que é num dado contexto, em suas relações com o entorno, compreendendo-se aqui as relações intersubjetivas que lhe são constituintes (MATURANA & VARELA, 1995; VARELA, THOMPSON & ROSCH, 2003).

A esse respeito, também são valiosas as contribuições de Bakhtin (1992), no sentido de que é sob o regime de inúmeras vozes com as quais dialoga, ininterruptamente, que o sujeito vai se configurando enquanto tal; desponta-se, assim, o dialogismo como um pressuposto para a constituição de sentidos por parte do sujeito.

Frente a esses pressupostos, e tendo presentes os contributos advindos das teorias já referidas, que tratam da transmissão psíquica entre as gerações (Kaës, 2001; Suassuna, 2011; Magalhães & Féres-Carneiro, 2004), cumpre refletir sobre o que resta, então, a uma criança no seu processo de viver/constituir-se em família.

Sob a égide dos pressupostos epistemológicos e teóricos escolhidos, parece inquestionável que, via de regra, mesmo que para isso lhe seja requerido esforço considerável, um sujeito humano dispõe de elementos para se constituir ator e autor da realidade. Ainda que fazendo parte da realidade – pois, no âmbito deste trabalho, sujeito e estrutura são concebidos como elementos indissociáveis (MATURANA & VARELA, 1995; MATURANA, 1998) –, é ele, o sujeito, que define e cria situações, sempre à luz das suas perspectivas, da sua singularidade, dos seus referenciais. Ele constitui o centro de referência donde é gerada a realidade, razão por que “um mesmo fenômeno” mostrar-se-á distinto a cada um que busque apreendê-lo; e, inclusive, a um mesmo sujeito que busque dele se apropriar em momentos/circunstâncias diferentes, dado que o próprio sujeito já não será mais o mesmo de antes.

Assim caracterizado o sujeito, torna-se possível pensar que sempre haverá chances de se abrirem à criança oportunidades para que ela venha a construir outras histórias, transcendendo e reinterpretando a história oficial contada, explícita ou implicitamente, pela família, atribuindo-lhe sentido, pois que ela escuta o discurso da família a partir de um lugar que lhe é único. Isso lhe possibilita, então, resignificar os conteúdos discursivos que lhe chegam a partir do aqui/agora que a constitui. Ela pode, portanto, reconstruir a história e o seu lugar no mundo ao seu modo, a não ser quando as relações intersubjetivas na família sejam rígidas a ponto de dificultarem ou mesmo impossibilitarem tal transformação, se é que isso é possível.

É preciso também levar em conta o contexto contemporâneo em que, desde muito cedo, a criança é invadida por incontáveis influências que transcendem o universo familiar. Ela passa a fazer parte de outras realidades relacionais num tempo ainda bastante prematuro. Exemplo disso é o fato de hoje ser comum (e até mesmo constituir um padrão social) uma criança começar a frequentar a escola em idade bastante precoce. Então, ela convive com pares oriundos de outros contextos, de outras famílias com culturas, por vezes, bastante diversas.

Ainda muito jovem convive, também, com a figura do professor, com o qual passa grande parte do seu tempo, dado que, para parcela considerável das crianças, a jornada escolar diária

compreende dois turnos, muitas vezes superando dez horas por dia. Assim, se desde longa data o professor já constituía referencial significativo, assumindo lugar de destaque na configuração da personalidade da criança e do jovem (FREUD, 1976d), agora, mais do que nunca, mostra-se necessário considerá-lo como uma figura de referência primordial, pois, em muitos casos, ele mantém convívio mais próximo, denso e extenso com a criança do que a própria família. É ele que, em grande parte, apresenta à criança não apenas conhecimentos escolares, ditos “objetivos”, mas também toda uma trama de conhecimentos de natureza relacional. Inclusive aqueles que se referem ao modo de interagir com o conhecimento: ou como verdade consolidada, que aí se encontra para ser simplesmente apresentada e consumida, independentemente de servir às necessidades individuais e coletivas numa determinada situação espaço-temporal; ou como um elemento para ser apropriado, portanto, transformado, que se presta para ser utilizado de acordo com o contexto de cada sujeito.

Igualmente, faz-se necessário ter em conta que a criança contemporânea é assediada por fatores os mais diversos, que a colocam em contato com o mundo externo à família e mesmo à escola, desde muito cedo. Ela convive, por exemplo, com a televisão, com o computador e com toda a gama de informações que esses recursos tecnológicos permitem acessar cotidianamente. Crianças bastante jovens, que algumas vezes sequer se apropriaram da língua escrita, já se mostram capazes de acessar espaços virtuais e são tomadas por uma quantidade considerável de informações e apelos. Enfim, costumam ser numerosas e diversificadas as interações que as crianças desenvolvem nas mais diferentes redes de relacionamento de que participam, sejam elas presenciais ou virtuais.

Dito isso, parece não mais haver como delimitar as influências a que hoje uma criança está exposta desde muito cedo, influências estas que se fazem contínuas e, quem sabe, venham a se constituir – se ainda não o são, dado que até o momento não se dispõe de pesquisas que permitam fazer tal afirmação – em referências de importância similar à da família e, também, à da escola.

De toda forma, a se considerar as profundas transformações vividas pela família na contemporaneidade, bem como as variadas maneiras pelas quais se realizam as interlocuções criança-família-escola-sociedade, cumpre interrogar-se sobre a importância que ela (a família) continuará tendo, hoje, na configuração de um estilo de aprender pela criança. Assim também faz-se mister questionar a importância da escola, no sentido de ela, efetivamente, contribuir para reafirmar ou redimensionar o estilo de aprender construído pela criança no contexto das suas interações familiares.

Seja sob pressupostos psicanalíticos – recuperando-se e atualizando-se aqui o que, de certo modo, ainda nos primórdios da psicanálise, já era apontado por Freud, e que veio sendo retomado, ampliado, redefinido por outros estudiosos, entre os quais Bion (1994, 1991c), Meltzer (1994),

conforme referido por Kauffmann (2008) –, seja sob pressupostos sistêmicos (Vasconcellos, 2002), o sujeito não se constitui em simples retransmissor de conteúdos psíquicos e de saberes, mas no *locus* de profundas transformações desses conteúdos e saberes. Ele, mais do que um receptáculo às projeções intergeracionais, constitui-se em elo nessa cadeia – e da mesma forma, como um elo, não recebe a energia tal como ela foi transmitida; o que ele transmite também não corresponde ao que recebeu. O sujeito se caracteriza, pois, em metabolizador de conteúdos. Ele pode, portanto, ser capaz de escapar às sobredeterminações e constituir-se em processador e produtor de novos sentidos e, incessantemente, construir espaços para se mover nessa dinâmica, num verdadeiro e intenso movimento psíquico-relacional. E aí caberia ressaltar, com apoio em Alarcão e Relvas (1992), a relevância da escola e das figuras que a povoam, personagens que tendem a ser também internalizadas. Se sensíveis a sua significância, pela densidade que costuma marcar suas interações com as crianças, essas figuras podem vir a se constituir em fatores de promoção de vértices inusitados no âmbito da constituição psíquica dos novos sujeitos, incluindo-se aí as aprendizagens por eles empreendidas. Até porque, pensando-se a partir de premissas sistêmicas que comportam processos marcados por contínua recursividade e interdependência, a atualização passa a ser vista como uma constante, em que, continuamente, novas janelas podem ser descortinadas.

Nesse sentido, a constituição de uma particular maneira de fazer frente ao novo, ao desconhecido, encontrar-se-ia em permanente *devoir*. Ao se considerar a missão que possa ser outorgada à criança – seja no sentido de apropriar-se do mundo pela via dos saberes que vier a construir sobre ele, seja pela impossibilidade de conhecê-lo, sob pena de romper a cadeia de significados que as gerações antecessoras possam ter-lhe atribuído –, ainda assim lhe restariam sempre novos horizontes a serem descobertos, novos significados a serem construídos, novas possibilidades para reorganizar/ressignificar os mandatos intergeracionais, visto que, pela dinamicidade com que intercambiam, eles têm a oportunidade para se reconstruir incessantemente.

Se, já no escopo da psicanálise, ao tempo das formulações iniciais de Freud (1976 a,b,c,d), a *identificação* comportava a possibilidade de reformulação/modificação ou ressignificação do conteúdo “original”, quais não serão, então, as descontinuidades e oportunidades que se acenam ao sujeito ao se pensar as interações realizadas na esfera das relações familiares à luz de referenciais que contemplem o *devoir*, como permite a abordagem sistêmica. Assim, mediante esses referenciais, o aprender torna-se sempre possível. Ao se considerarem os dinamismos interacionais próprios de uma leitura sistêmica, tem-se que um molde relacional, por meio do qual um sujeito interage ou busca conhecer o mundo, nunca se encontra em estado de acabamento. Esse molde tem como marca distintiva um permanente processo de reconstituição, o que permite que as infindáveis mensagens veiculadas na família no desenrolar do seu ciclo desenvolvimental e naquele que é específico a cada

um de seus membros, portanto, também a uma criança, possam sempre encontrar a fecundidade de que necessitam para serem redimensionadas e investidas de novos sentidos.

Da mesma forma, poder-se-ia estender essa leitura à figura do professor, e, também, em larga medida, à dos pares – companheiros escolares – alheios à família, com quem, cada vez mais precoce e densamente, as crianças convivem. O professor – pela importância do papel que assume ao portar um saber que a criança ainda não construiu, pelo modo como ele trata esse saber – pode apontar novos mundos à criança. Até porque, como, em princípio, ele não tem compromisso de lealdade frente à história familiar de seu aluno, pode circular numa área livre em que há maiores chances de serem ampliados os movimentos problematizadores.

Na medida em que o professor vive a dimensão estética – que possibilita o encontro com a curiosidade, com os mistérios que são sinalizados nos acenos às profundezas do universo do saber –, ele pode contribuir para que a criança manifeste essa dimensão, consolide o seu potencial de curiosidade e criatividade e inaugure novas maneiras de se apropriar do mundo, conhecendo-o, construindo-o.

Por outro lado, as interlocuções que desde muito cedo a criança realiza com seus pares, os quais portam outras histórias, também podem se constituir em elementos propagadores, problematizadores ou mesmo deflagradores de outros olhares para a realidade, num convite que direciona ao possível e ao impossível.

Assim, mesmo considerando a importância inelutável assumida pela dinâmica intersubjetiva que permeia as relações da criança na família, em toda a densidade que lhe é peculiar, o universo das interações escolares surge, analogamente a múltiplos horizontes, sempre desvelando novos vértices a serem explorados, ainda que sem a garantia de que eles possam ser plenamente tocados/apreendidos. A cultura e os conteúdos escolares propostos à criança, de certa forma, cumpririam um papel correspondente aos conteúdos veiculados ou transmitidos intergeracionalmente: eles podem ser percebidos/recebidos tal como são, sem nenhum processamento, mas podem, por outro lado, configurar-se como material oferecido à transformação, para ser redescoberto, recriado. Na medida em que a criança vivencia essa possibilidade exercita-se no seu potencial para apropriar-se do mundo, construindo seus próprios saberes.

Justamente neste ponto, torna-se pertinente recuperar dois conceitos que fazem parte do arcabouço teórico da psicanálise: a *transferência*³⁶ e a *contratransferência*³⁷. Ainda que cunhados

³⁶ O fenômeno da transferência foi descrito por Freud (1976e, f, g) e tem sido amplamente retomado e investigado no escopo da relação que se desenvolve entre analista e analisando e que constitui a essência do processo analítico. Sinteticamente, pode ser caracterizado, segundo Laplanche e Pontalis (1988), como a reedição ou atualização de desejos inconscientes projetados num outro objeto que não os originais, particularmente as figuras de pai e mãe, os protótipos das vivências infantis.

³⁷ O conceito de *contratransferência* foi também cunhado por Freud (1976f) para se referir, então, a uma forma de resistência, um impedimento ou um obstáculo à compreensão, que se interpunha no processo analítico. À época, a

no e para iluminar fenômenos inerentes ao processo psicanalítico, eles podem ser úteis na compreensão dos fenômenos típicos das relações de ensino e aprendizagem. Entendendo que os conteúdos transferenciais e contratransferenciais afloram no espaço psicanalítico em busca de reconhecimento e de oportunidade de transformação, poder-se-ia estender os conceitos de transferência e contratransferência – ressalvadas as circunstâncias em que o fenômeno ocorre – à relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, mais especificamente, entre o adulto/professor/ensinante, que se oferece como tela de projeção, e a criança ou o jovem, que, inundada(o) em conteúdos não nomeados, os desloca/os transfere para a figura do outro, o professor. Este, tomado pelos conteúdos transferidos, contratransferencialmente os analisa/processa e os devolve, para que possam ser reintegrados, agora sob uma nova “roupagem”. Na perspectiva psicanalítica, os conceitos de *transferência* e *contratransferência* constituem ferramentas imprescindíveis para a compreensão dos fenômenos que ocorrem no processo terapêutico e para que ocorra a transformação/recriação desses conteúdos. Assim também nas relações de ensino e aprendizagem, quanto mais o professor viabiliza a relação transferencial, permitindo o transbordamento de material psíquico – por exemplo, em forma de disposição para aprender –, a sua expressão num contexto menos denso e compromissado com a perpetuação de padrões relacionais familiares, maiores serão as oportunidades de apropriação dos conteúdos ditos, mas também daqueles não ditos, de modo que ambos venham a contar com espaço para serem decifrados; e, tudo isso, ainda que nunca venham a sê-lo em plenitude.

Tornam-se úteis, neste momento, as contribuições de Sordi (2009, p, 311), uma vez que, nesse interjogo, cumpre ao professor, de modo semelhante ao que ocorre com o psicanalista, “tolerar a tensão entre o decifrável e o resto indecifrável inerente a todo conhecimento”, pois nunca se esgotarão as oportunidades de conhecer, havendo sempre novos mistérios a serem desvelados. Além disso, é fundamental o reconhecimento e a nomeação, pelo professor, das emoções que emergem na sua relação como os estudantes e suas famílias, e com o ato de ensinar esse ou aquele conteúdo, ou seja, dos fenômenos contratransferenciais que se manifestam na relação ensinar-aprender; condição esta para que ele, menos intoxicado, possa, efetivamente, mediar a construção da realidade por seus alunos.

Portanto, sob esses olhares mostram-se imensuráveis os elementos intra e intersubjetivos

contratransferência não chegou a ser amplamente investigada por Freud. Foi a partir de desenvolvimentos posteriores, entre os quais se destacam as contribuições de Heimann (apud MANCIA, 1990) e Racker (1988), que esse conceito foi explorado e ampliado, de modo que vem sendo entendido, mais recentemente, como um fenômeno praticamente inerente ao processo analítico e a outras relações intensamente carregadas de afetividade. Assim, em alguns de seus desdobramentos, a contratransferência, intimamente associada ao fenômeno transferencial, é tida até mesmo como um instrumento técnico que se presta à compreensão do inconsciente do analisando, portanto, imprescindível de ser identificada, desvelada, interpretada, já que é percebida como uma reação emocional total do analista no transcorrer do processo.

que entram em jogo na constituição e consolidação de uma *modalidade de aprendizagem* em que *assimilação* e *acomodação* encontrem-se em equilíbrio, como já assinalavam Paín (1999) e Fernández (2001). Ou seja, para que na dialética sujeito-objeto não se efetive um predomínio excessivo, arrogante do sujeito sobre o objeto, nem o contrário, o assujeitamento ou a submissão daquele em relação a este último.

Ainda sobre a figura do professor, tendo em vista a questão que norteia este estudo, voltando-se o olhar de forma mais acurada para a dinâmica intersubjetiva que acontece entre uma criança e seu professor, este, em si mesmo – conforme sinalizam Freud (1976d) e Mauco (1968), para citar apenas alguns –, constitui um representante das imagos parentais³⁸, podendo estar nele o germe capaz de propiciar a multiplicação de possibilidades de encontro com o novo, com o possível, mas também a eterna busca do impossível.

O professor – com seu universo psíquico, com sua história, com o conhecimento acadêmico de que é porta-voz, com seus fantasmas, que, em certa medida, passam a interagir com os fantasmas que povoam a mente infantil – é aquele que pode realizar a mediação necessária para que se operem as transformações desejadas; uma mediação em que os conteúdos escolares, supostamente objetivos, são transversalizados por outros conteúdos de natureza intra e intersubjetiva, que se interpõem nos dois polos da relação professor/aluno. E, tal como no encontro analítico³⁹, no encontro daquele que ensina com aquele que aprende, criam-se infinitas possibilidades, múltiplos vértices que se elevam em espiral em direção a saberes possíveis, desejáveis, mas, em muitos casos, também inalcançáveis.

Voltando ao ponto a partir do qual se desencadearam as interrogações que conduziram à construção de respostas à questão norteadora desta pesquisa, torna-se possível pensar que uma modalidade, ou um molde relacional para fazer frente ao aprender, utilizando aqui a terminologia empregada por Fernández (2001), *serve para*; o molde, por si, não define. Será sempre indispensável, além de um investimento suplementar, uma matéria-prima para preenchê-lo. Similarmente ao útero materno, que se oferece em continência para que algo ali se gere, elaborando e disponibilizando os nutrientes requeridos, o molde construído também oferece as condições, disponibiliza-se, no entanto, é preciso que o ser em processo utilize-se dessas condições, conforme

³⁸ Segundo Laplanche & Pontalis (1988), o conceito de *imago* foi cunhado por Carl Gustav Jung para designar uma reminiscência, uma representação inconsciente ou um esquema imaginário comumente associado à imagem que um sujeito tem de seus pais; imagem que, no entanto, não pode ser compreendida como um representante fiel do real.

³⁹ Espaço de reconhecimento, simbolização e ressignificação de vivências que se viabiliza no encontro analista-analisando, pela via da transferência, em que o analisando projeta na figura do analista seus conteúdos não nomeados, e em que a escuta do sofrimento humano se destaca como instrumento fundamental por parte do analista. Por meio desse encontro intersubjetivo, o analisando vai gradualmente elaborando novas possibilidades para fazer frente a demandas subjetivas e intersubjetivas. Por isso mesmo, pela densidade que o caracteriza, o encontro analítico gera impacto em ambos os participantes (FREUD, e, f, g; ZASLAVSKY & SANTOS, 2005).

as suas necessidades, inaugurando continuamente a criação de novos elos na cadeia de transmissão e transformação de conteúdos, de novos rumos e inusitados desdobramentos, tal como destaca a Figura 3.

Figura 3 – Tessitura do conhecimento no interjogo escola-sujeito-família



Assim, ainda que numa família viesse a predominar uma relação negativa com o mundo do conhecimento, com a aprendizagem, uma criança não estaria inevitavelmente fadada a repetir esse padrão, pois, a se considerar o *princípio da enação*, restar-lhe-iam, mesmo que remotas, oportunidades de, no interjogo de suas ações e interações com o mundo – físico, humano/relacional e mesmo tecnológico –, fugir a essas “determinações”, aos moldes consolidados, mediante novos cenários que se oferecem ao desbravamento.

Nesse sentido é que desponta a escola – com suas diferentes demandas, com seus diversificados atores com os quais um sujeito vem a interagir –, constituindo-se em um novo e rico

espaço relacional, capaz de amparar as expectativas e o desejo de aprender da criança, à maneira de um *holding*, como sugeria Winnicott (1988, 1991)⁴⁰; mas também capaz de sustentar, muitas vezes, a angústia gerada pela impossibilidade de aprender, apoiando e provocando desdobramentos e o redimensionamento da energia psíquica, e, assim, viabilizando caminhos que possam apontar direções possíveis à criança.

Diante disso, é decisivo que a escola, notavelmente representada na figura do professor, tenha clareza sobre esse dinamismo pelo qual a criança pode potencializar os mandatos familiares herdados de seus antepassados, ou, então, desviar-se deles e diferenciar-se, tornando-se autora do seu próprio destino como aprendiz. Portanto, mesmo sem a pretensão de conferir ao professor outras atribuições além das tantas que já lhe são outorgadas, inevitavelmente estaria aí posta a ele uma parcela considerável de responsabilidade nesse sentido. Uma responsabilidade que merece ser por ele reconhecida, e em alguma medida – consciente ou inconscientemente – referendada pela família.

⁴⁰ Winnicott (1988,1991) utilizou o termo inglês *holding* para se referir à capacidade de a mãe sustentar o seu bebê, não apenas fisicamente, aconchegando-o ao seu corpo, mas também a uma dimensão emocional, em que a mãe se mostra capaz de sustentar as angústias do bebê nos primórdios da sua vida extrauterina. _

7 ESBOÇANDO ALGUMAS PISTAS PARA DAR CONTINUIDADE AO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Coerentemente com as opções teóricas efetivadas no percurso deste trabalho, ao invés de se cumprirem as expectativas que inicialmente se acenavam, de modo a construir respostas para atender à pergunta colocada, encontro-me agora diante de um universo de novos desafios. Eis, portanto, que outras tantas perguntas insistem em se manifestar. Esse é o grande desafio de aprender: promover e realizar desamarras em relação ao conhecido, para assim fazer emergir outros tantos horizontes desconhecidos e que, incessantemente, convocam à descoberta.

Assim é que, finalizando este estudo, para além de chegar a um destino, despontam agora infindáveis demandas para a realização de pesquisas que se voltem à compreensão, na complexidade que lhe é característica, do espaço que se constitui entre família e escola, nas interações que essas duas instituições mantêm. Em especial, quando se trata da sociedade contemporânea, com as profundas transformações que a vêm marcando, principalmente as que ocorrem no âmbito da constituição das famílias e da revisão de suas funções; particularmente, naquelas funções que dizem respeito ao que lhe é requerido em relação à criança e ao jovem, sob o ponto de vista das aprendizagens, de modo a que eles possam efetivamente apropriar-se do seu mundo, da sua realidade, operando nela/com ela e, no entanto, reconhecendo-a como uma permanente possibilidade.

Nesse sentido, acena-se pertinente o desencadeamento de contínuas investigações que contribuam para a compreensão do rico espaço relacional que se constitui entre família e escola. Um espaço em que, conforme Alarcão e Relvas (1992), a criança e o jovem transitam como portavozes de mensagens de uma e outra instituição, de um e outro sistema; um espaço que marca o modo de estar de cada sujeito e de construir-se na e com a realidade.

Dito isso, algumas perguntas se impõem:

- o que cabe à família e à escola, neste momento histórico-social, no tocante ao ensinar?;
- como pode a escola ampliar o escopo do seu olhar, de modo a contemplar a riqueza de conteúdos psíquico-relacionais representativos das vivências familiares que um estudante porta ao adentrar o universo escolar e que, de certo modo, transversalizarão suas relações com os conteúdos escolares?;
- como e com que frequência e intensidade, diante do cenário contemporâneo, família e escola precisam se articular para garantir à criança e ao jovem a apreensão genuína criativa, inovadora, versátil da realidade?; e

- como pode a escola, em especial o professor, seu ícone por excelência, não só familiarizar-se com as experiências da criança que tiveram lugar na família, mas também aproveitá-las para potencializar as aprendizagens escolares? O que lhe cabe – como cumprir tal responsabilidade, se for o caso – de forma a propiciar à criança espaços para remodelar ou conferir novos dimensionamentos aos mandatos familiares que, porventura, possam estar dificultando uma apropriação proveitosa e singular da realidade, sem que isso gere nela vivências de culpa?

Enfim, são várias as perguntas que se colocam a requerer a construção de respostas, para que, na área da Educação – formal ou informal – possam ser criadas estratégias voltadas a contribuir com a família e a escola, bem como para que se efetivem e fortaleçam as necessárias interlocuções dessas duas instâncias educativas, garantindo-se, ao mesmo tempo, que suas respectivas identidades e funções não sofram prejuízo.

Mediante questões como essas, despontaria ainda a urgência de investimentos em pesquisas que pudessem explicitar, com mais clareza, o entendimento de professores, e mesmo de famílias, a respeito dos múltiplos fatores que podem estar implicados na interação família-escola, da qual a criança e o jovem são os principais porta-vozes. Com isso, poder-se-ia contribuir para superar a visão simplista que, por vezes, se faz presente nesse contexto. Uma visão que parece estar centrada em aspectos formais, traduzidos em meras normas de cortesia, negligenciando, muitas vezes, um olhar e uma compreensão capazes de comportar a complexidade que, conforme assinalado nesta pesquisa, aí se faz presente.

Portanto, o que em certos momentos deste processo poderia parecer relativamente simples, agora se agiganta, exigindo incessantes desdobramentos. O horizonte parecia estar logo ali à frente; e, no entanto, é como se cada vez mais ele se distanciasse e propusesse desafios, acenando múltiplos novos vértices a orientar uma pesquisa contínua.

Alcançando a etapa final desta investigação, resta explicitar – mesmo não a significando como conclusiva, relativamente às interrogações que no início figuravam importantes – que se me destaca sobremaneira a viabilidade de um diálogo que, mais do que distanciar e excluir, aproxima em alguns aspectos duas importantes concepções teóricas: uma delas construída sobre pilares francamente deterministas, em que as relações de causalidade são caracteristicamente lineares – a psicanálise; a outra – a perspectiva sistêmica – que tem na causalidade circular um de seus fundamentos e que, reconhecendo a presença de uma contínua recursividade no âmago ou na própria constituição dos fenômenos, aponta para horizontes sempre novos e inovadores. Desse modo, rompendo-se fronteiras delimitadoras do olhar sobre os fenômenos, a percepção é de que eles

se ampliam e se complexificam cada vez mais.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, N. W. *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- ALARCÃO, M. & RELVAS, A. P. A família e a escola. *CAESURA*. Canoas, n.1, Jul/Dez 1992, p. 51-60.
- AMARAL DIAS, C. *Para uma psicanálise da relação*. Porto Alegre: De Luzzatto, 1990.
- ANDOLFI, M. *A terapia familiar*. Lisboa: Veja, 1981.
- ARENDT, R. J. J. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. *Psicologia: Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16/10/2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G. F; ARAUJO, R. M. X. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>> . Acesso em: 15/11/2011.
- BATESON, G. *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. 2.ed. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BERTALANFFY, L. von. *Teoria Geral dos Sistemas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BIGGE, M. L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: E.P.U., 1977.
- BION, W. R. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago: 1991a.
- BION, W. R. *As transformações*. Rio de Janeiro: Imago: 1991b.
- BION, W. R. Uma teoria do pensar. *Melanie Klein hoje*. Rio de Janeiro: Imago, 1991c. Vol. 1, p. 185-193.
- BION, W. R. *Conversando com Bion*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- BION, W. R. *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BOUYER, G. C. Pragmatismo e cognição: *self*, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento. *Ciências & Cognição*, 2010, v. 15 (3): 164-179. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 24/09/2011.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

- CANEVACCI, M. (Org.) *Dialética da família*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CAREL, A. A posteridade da geração. In: EIGUER, A. et al. *A transmissão do psiquismo entre gerações: enfoque em terapia familiar psicanalítica*. São Paulo: Unimarco, 1998.
- CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 15, nov/2010 - abr/2011, p. 44-54. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/resafe/numero015/textos/art03.pdf>>. Acesso em: 15/11/2011.
- CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAGEM%204.pdf>>. Acesso em: 29/03/2012.
- CERVENY, C. M. de O.; BERTHOUD, C. M. E. e cols. *Família e ciclo vital – nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CIFALI, M.; IMBERT, F. *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.
- COELHO JR., N. E. A noção de objeto na psicanálise freudiana. *Ágora*, v. IV n. 2 jul/dez 2001 37-49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v4n2/v4n2a03.pdf>> Acesso em: 20/02/2012.
- EIGUER, A. *Um divã para a família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EIGUER, A. et al. *A transmissão do psiquismo entre gerações: enfoque em terapia familiar psicanalítica*. São Paulo: UNIMARCO, 1998.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FRANÇA NETO, O. *Identificação e culpa: questões éticas contemporâneas*. Ágora: Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, Jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982005000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 19 Oct. 2011.
- FREUD, S. O ego e o id e outros trabalhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

- FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.
- FREUD, S. Totem e tabu. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976c.
- FREUD, S. Sobre a psicologia do escolar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976d.
- FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXVII – Transferência. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVI: Rio de Janeiro: Imago, 1976e.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XII: Rio de Janeiro: Imago, 1976f.
- FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XII: Rio de Janeiro: Imago, 1976g.
- FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV: Rio de Janeiro: Imago, 1976h.
- GAMEIRO, J. *Voando sobre a psiquiatria*. Lisboa: Afrontamento, 1992.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do Registro Civil 2006*. Anuário Estatístico Brasileiro. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- JAEGER, W. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KAËS, R. *Transmissão da vida psíquica entre as gerações*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- KAUFFMANN, A. N. Sobre a contemplação reflexiva estética na sessão psicanalítica. In: *Revista Brasileira de Psicanálise*. Vol. 42, n.4, 29-39 – 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0486-641X2008000400006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 21/04/2011.
- KLEIN, M. *Contribuições à psicanálise*. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- KLEIN, M. et al. *Os progressos da psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KLEIN, M. Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebê. In: KLEIN, M. et al. *Os progressos da psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KOFFKA, K.; CABRAL, A. *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KUNZLER, C. M. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. In: *Estudos de Sociologia*, Araraquara, 16, 123-136, 2004. Disponível em:

<<http://200.145.78.103/estudos/article/view/146/144>>. Acesso em: 22/02/2012.

KUPFER, M. C. M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo: 1999, p. 65-78.

LACAN, J. *O Seminário II, O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. *A família*. Lisboa: Assírio & Alvin, 1987.

LACAN, J. *O Seminário IV, A Relação de Objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: J. LACAN. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar., 1998. (Original publicado em 1966).

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. 10.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEWIN, K. *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo: Ed. da Universidade, 1973.

MAGALHÃES, A. S.; FÉRES-CARNEIRO, T. Transmissão psíquico-geracional na contemporaneidade. In: *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p.243-255, dez. 2004. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20050602160749.pdf >. Acesso em 01/04/2011.

MANCIA, M. *No olhar de narciso: ensaios sobre a memória, o afeto e a criatividade*. Lisboa: Escher, 1990.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, R. H. *La realidade: objetiva o construída?* Barcelona: Anthropos, 1997.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, R. H. *Da Biologia à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, R. H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MAUCO, G. *Psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1968.

MELTZER, D. *Estados sexuais da mente*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

MIERMONT, J. e cols. *Dicionário de terapias familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- MINUCHIN, S. *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- NASIO, J. D. *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- NEVES, C. E. B. & NEVES, F. M. O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a Teoria dos Sistemas Sociais. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 182-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a07v8n15.pdf>>. Acesso em: 22/02/2012.
- PAÍN, S. *A função da ignorância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz, 1990.
- PAVIANI, J. *Platão e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PELLANDA, N. M. C. Conversações: modelo cibernético da constituição do conhecimento/realidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1377-1388, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a14v2485.pdf>>. Acesso em: 10/01/2012.
- PIAGET, JEAN. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 9.ed. São Paulo: Difel, 1986.
- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PINCUS, L. & DARE, C. *Psicodinâmica da família*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PLATÃO. *Ménon*. RJ: Tecnoprint, s/d.
- PLATÃO. *A república*. 6.ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: [a nova cultura da aprendizagem](#)*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RACKER, Heinrich. *Estudos sobre técnica psicanalítica*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- RANK, O. *El trauma del nacimiento*. Barcelona: Paidós, 1985.
- RAPPAPORT, C. R.; HASSAN, S.E.; MOLLOY, C. S. *Psicanálise: introdução à práxis Freud e Lacan*. São Paulo: EPU, 1992.

- ROCHA, L. R. C. da. A parábola dos cegos. In: *Insight Psicoterapia*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997, Ano VII, n. 73, 29-31.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SÁ, E. O vazio e a eternidade. In: *Caesura*. Canoas, n. 1, Jul/Dez, 1992, 33-38.
- SCHULTZ, D. P.; GONÇALVES, M. S. *História da psicologia moderna*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- SEGAL, H. *Introdução à obra de Melanie Klein*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- SILVA, M. E. L. da & NEVES, S. A. de M. Continente e contido: uma compreensão das produções do terapeuta. In: *Estudos de Psicologia, Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP*, 13 (3): 11-22, Campinas, 1996.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SORDI, R. O. Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. In: *Revista de Psicopedagogia* 2009; 26(80): 303-12. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-4862009000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 21/01/2012.
- SPIRE, A. *O pensamento Prigogine*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- SUASSUNA, A. M. V. *Um estudo sobre a transmissão psíquica entre gerações e sua possível atuação no psiquismo fetal*. Disponível em: <<http://www.anasuassuna.com.br/portugues/PsiquismoFetal.pdf>>. Acesso em> 13/04/2011.
- VARELA, F.; THOMPSON, E. & ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VASCONCELLOS, M. J. de. Família: sistema aberto, semiaberto ou fechado? Uma nota preliminar sobre uma questão de precisão conceitual. In: *Revista Familiar*. Ano 6, Vol. 1, n. 6, 1994.
- VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 21, p. 90-103, 2002.
- VIORST, J. *Perdas necessárias*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. e JACKSON, Don D. *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 1993.

WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Obras escolhidas. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

WINNICOTT, D. W. *Holding e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes: 1991.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZASLAVSKY, J. & SANTOS, M. J. P. dos. Contratransferência em psicoterapia e psiquiatria hoje. In: *Revista de Psiquiatria RS* set/dez 2005;27(3):293-301. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v27n3/v27n3a08.pdf>>. Acesso em: 21/01/2012.

OBRAS CONSULTADAS

BERTIN, I. P. & PASSOS, M. C. *A transmissão psíquica em debate: breve roteiro das concepções psicanalítica e sistêmica*. Interações. Vol. VIII. N.15, p. 65-79. Jan-Jun 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/inter/v8n15/v8n15a04.pdf>>. Acesso em 24/03/2012.

CERVENY, C. M. de O. & BERTHOUD, C. M. E. e cols. *Visitando a família ao longo do ciclo vital*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VASCONCELLOS, M. J. E. A cibernética como base epistemológica da terapia familiar sistêmica. *Nova Perspectiva Sistêmica*, Rio de Janeiro, 1995, Ano IV, N. 6, 37-43.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 5.ed. Campinas: Papirus, 2006.

FINCK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GRANJON, E. A elaboração do tempo genealógico no espaço do tratamento da terapia familiar psicanalítica. In: CORREA, O. B. R. (Org) *Os avatares da transmissão psíquica geracional*. São Paulo: Escuta, 2000.

KASTRUP, V. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/aprendizagem>>. Acesso em 24/09/2011.

KOFFKA, K. & CABRAL, A. *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix, 1975.

MARIOTTI, H. *Autopoiese, cultura e sociedade*. 1997. Disponível em: <<http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>>. Acesso em 30/07/2011.

SUASSUNA, A. M. *De feto a herdeiro – a transmissão psíquica entre gerações e o psiquismo fetal*. Curitiba/PR: Honoris Causa, 2011.

VARELA, F.; MATURANA, H. R., URIBE, R. B. Autopoiesis: The organization of living system, its characterization and a model. Santiago, Chile. *BioSystems* v.5: 187-196, maio, 1974.