



Suéllen Pessanha Buchaúl

**Sobre o ideal de autonomia:
Uma leitura psicanalítica**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Maria Isabel de Andrade Fortes

Rio de Janeiro
Abril de 2020.



Suéllen Pessanha Buchaúl

**Sobre o ideal de autonomia:
Uma leitura psicanalítica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora.

Profa. Maria Isabel de Andrade Fortes
Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Rebeca Nonato Machado
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Regina Herzog de Oliveira
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Claudia Braga Andrade
Escola de Educação - UNIRIO

Profa. Perla Klautau
Universidade Veiga de Almeida - UVA

Rio de Janeiro, 17 de abril de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Suéllen Pessanha Buchaúl

Psicanalista, mestre em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015) com especialização em Psicanálise Clínica pelo Instituto Superior de Ensino do CENSA (2008). Experiência em clínica, escola e Saúde Mental.

Ficha Catalográfica

Buchaúl, Suéllen Pessanha

Sobre o ideal de autonomia : uma leitura psicanalítica / Suéllen Pessanha Buchaúl ; orientadora: Maria Isabel de Andrade Fortes. – 2020.

140 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2020.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Autonomia. 3. Psicanálise. 4. Família. 5. Lacan. 6. Winnicott. I. Fortes, Maria Isabel de Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Ao meu marido, Leonardo.

Agradecimentos

Ao meu amor, Leonardo, por todas as nossas lutas e conquistas durante todos esses anos, pelo apoio, companheirismo, paciência e pela força que me faz acreditar, a cada dia, que somos capazes de criar o nosso mundo.

Ao meu “príncipe dourado”, Loló, por estar sempre ao meu lado em todo o processo dessa escrita e por ser a alegria constante de nossa casa.

À minha mãe (*in memoriam*), base de minha estrutura, com seus cuidados primordiais que foram suficientemente bons, constituíram quem EU SOU.

Ao meu pai, pelo traço que me nomeia e constitui o signo de minha representação, transmissão do nome que herda a determinação e persistência de minha descendência.

Ao meu avô Pessanha, com quem aprendi a arte de contemplar a “beleza pura da vida”, carrego sua dignidade, ética e sabedoria para lidar com os atalhos da vida, escolhendo sempre o melhor caminho a seguir.

Ao meu sogro, mestre e protetor de todas as horas, presença marcante por sua sabedoria, acolhimento e apoio.

Às minhas tias, primos e primas, cunhados e cunhadas, sogras e sobrinhos por suas vivências de enlances e desenlances que são próprios das relações parentais.

Às minhas amigas de doutorado Natália, Luciana, Paula e Amanda pelo companheirismo e força durante essa trajetória.

Às colegas de profissão e de trabalho, agradeço pelas experiências compartilhadas em todos esses anos de formação.

À equipe e aos pacientes do CLAC, pelas trocas constantes e ricas nos encontros das casuísticas e nas discussões de pesquisas e conversações, sempre muito proveitosos.

Às escolas, aos centros psicopedagógicos, às clínicas e hospitais por onde passei e pude colaborar com os meus conhecimentos e com minha função.

Aos meus pacientes, que me ensinam a cada dia sobre os fenômenos psíquicos e suas subjetividades.

À Mirta, pela condução a outros significantes que se compõem e se renovam, direcionando a novos caminhos possíveis da vida.

À Profa. Isabel Fortes, por aceitar acompanhar e orientar esta tese.

À Profa. Rebeca Nonato, pelas trocas e experiências durante o estágio docência e por acompanhar esta pesquisa desde a qualificação com suas contribuições.

A todos os Professores que aceitaram compor a banca examinadora.

A todos os amigos e familiares por representarem os laços da vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Buchaúl, Suéllen Pessanha. **Sobre o ideal de autonomia:** uma leitura psicanalítica. Rio de Janeiro, 2020. 140p. Tese de Doutorado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese propõe investigar o discurso de ideal de autonomia que se faz presente na sociedade ocidental contemporânea de maneira significativa. Por um lado, ele atravessa instituições – como a escola – sob a forma de um imperativo, de uma exigência à autonomia. Por outro, se apresenta nos discursos individuais como um apelo à autonomia, como um modo subjetivo para livrar o sujeito de seu sofrimento. Partimos da hipótese de que o imperativo à autonomia não apenas se traduz como uma exigência, mas também como uma urgência em nossa época. Para compreender como isso ocorre, procuramos fazer uma genealogia histórica e antropológica sobre a figura da autonomia a fim de compreender a construção desse ideal como discurso imperativo no cenário social contemporâneo. Em seguida, percorremos as teorias de J. Lacan e D. W. Winnicott, especificamente as problematizações que trazem à noção de autonomia. O primeiro analisa a autonomia como uma ideia delirante, da ordem do impossível para o sujeito barrado (\$); o segundo faz uma crítica à imposição de o sujeito ser autônomo, mas considera que a autonomia, quando desdobrada de forma espontânea pelo *self*, é um aspecto essencial no processo de amadurecimento emocional, sendo inclusive necessária à saúde do sujeito. Por fim, são apresentadas vinhetas retiradas de nossa experiência na clínica e em instituições escolares e, com base nelas, sustentamos a tese de que a autonomia pode ser uma resposta encontrada pelo sujeito para lidar com a precarização dos laços familiares e sociais; em outras palavras, a autonomia torna-se urgente na medida em que ele não tem com quem contar.

Palavras-chave

Autonomia; família; precarização; Lacan; Winnicott; psicanálise.

Résumé

Buchaúl, Suéllen Pessanha. **Sur l'idéal de l'autonomie** : une lecture psychanalytique. Rio de Janeiro, 2020. 140p. Tese de Doutorado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse propose d'étudier le discours de l'idéal d'autonomie, présent, de manière significative, dans la société occidentale contemporaine. D'une part, il traverse des institutions – comme l'école – sous la forme d'un impératif d'autonomie. En revanche, il apparaît dans les discours individuels comme un appel à l'autonomie, comme un moyen subjectif de libérer le sujet de sa souffrance. Nous partons de l'hypothèse que l'impératif d'autonomie ne se traduit pas seulement comme une exigence, mais aussi comme une urgence à notre époque. Pour comprendre comment cela se produit, nous cherchons à faire une généalogie historique et anthropologique sur la figure de l'autonomie, afin de comprendre la construction de cet idéal comme discours impératif dans le scénario social contemporain. Ensuite, nous passons par les théories de J. Lacan et D. W. Winnicott, plus précisément les problématisations qui amènent à la notion d'autonomie. Le premier analyse l'autonomie comme une idée délirante, de l'ordre de l'impossible pour le sujet interdit (\$) ; le second critique l'imposition du sujet à l'autonomie, mais considère que l'autonomie, lorsqu'elle est spontanément déployée par le « *self* », est un aspect essentiel du processus de maturation émotionnelle, voire nécessaire à la santé du sujet. Enfin, des vignettes tirées de notre expérience en clinique et en établissements scolaires sont présentées et, sur la base de celles-ci, nous soutenons la thèse selon laquelle l'autonomie peut être une réponse trouvée par le sujet pour faire face à la précarité des liens familiaux et sociaux ; en d'autres termes, l'autonomie devient urgente dans la mesure où le sujet n'a personne sur qui compter.

Mots-clés

Autonomie ; famille ; précarité ; Lacan ; Winnicott ; psychanalyse.

Abstract

Buchaúl, Suéllen Pessanha. **On the ideal of autonomy:** a psychoanalytic perspective. Rio de Janeiro, 2020. 140p. Tese de Doutorado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis proposes to investigate the discourse of ideal of autonomy that is present, in a significant way, in contemporary Western society. On the one hand, it crosses institutions – like the school – in the form of an imperative for autonomy. On the other hand, it appears in individual speeches as an appeal to autonomy, as a subjective way to free the individual from his suffering. We start from the hypothesis that the imperative to autonomy is not only a requirement, but also an urgency in our time. To understand how this occurs, we seek to make a historical and anthropological genealogy on the figure of autonomy in order to understand the construction of this ideal as an imperative discourse in the contemporary social scenario. Then, we go through the theories of J. Lacan and D. W. Winnicott, specifically the problematizations that they bring to the notion of autonomy. The first analyzes autonomy as a delusional idea, an idea that is in the order of the impossible for the barred subject (\$); the second criticizes the imposition of the person to be autonomous, but considers that autonomy, when spontaneously manifested by the self, is an essential aspect in the process of emotional maturation, being even necessary for the subject's health. Finally, vignettes taken from our experience in the clinic and in school institutions are presented and, based on them, we support the thesis that the autonomy may be a response found by the subject to deal with the precariousization of family and social ties; in other words, the autonomy becomes urgent when he has no one to rely on.

Keywords

Autonomy; family; precariousization; Lacan; Winnicott; psychoanalysis.

Sumário

Introdução	11
1. O Discurso do Ideal de Autonomia: Uma Construção Sócio Histórica	17
1.1. Etimologia da palavra “autonomia”	18
1.2. A construção de um ideal de autonomia	19
1.3. O espírito de autonomia na sociedade moderna	21
1.3.1. O “esclarecimento” (“Aufklärung”): pensar por si mesmo	23
1.3.2. A “autonomia da vontade” como imperativo categórico	25
1.3.3. O ideal de autonomia como um discurso	27
1.4. O discurso imperativo na sociedade contemporânea	31
1.4.1. A autonomia como condição	33
1.4.2. Autonomia: doença social?	36
1.4.3. Autonomia obrigatória na instituição escolar	40
2. A Autonomia como uma Ilusão do Eu	43
2.1. O discurso de autonomia: uma ideia delirante	43
2.2. A constituição do eu imaginário e os ideais	48
2.3. O lugar do sujeito no campo do Outro	55
2.3.1. Os três tempos lógicos do Édipo	57
2.4. Sobre a dialética do desejo	60
2.5. O paradoxo de alienação/separação	63
2.5.1. Alienação	64
2.5.2. Separação	67
2.6. Do fantasma da onipotência à inconsistência do ser	69
2.7. Algumas considerações finais	74
3. A autonomia: rumo à independência	76
3.1. O desenvolvimento emocional: da dependência à independência	77
3.1.1. O estado de absoluta dependência mãe-bebê	79
3.1.2. O estado de dependência relativa	82
3.1.3. A transicionalidade	83
3.1.4. Rumo à independência	85
3.2. A constituição do ego e do <i>self</i>	87

3.2.1. O ego integrado.....	87
3.2.1.1. O psíquico e o soma	89
3.2.1.2. A diferenciação entre eu e não-eu	90
3.2.2. O senso de <i>self</i> : um sentimento de existência.....	92
3.3. Estágio do EU SOU	99
3.3.1. Ser potente: senso de autonomia.....	103
3.3.2. Algumas considerações sobre a noção de liberdade	105
4. Autonomia: exigência ou urgência?	108
4.1. Sobre a promoção à autonomia nas instituições de ensino.....	109
4.2. Autonomia não se exige!.....	115
4.3. A destituição da função da família	119
4.4. Autonomia e precariedade	126
Considerações finais	130
Referências	136

Introdução

O ideal de autonomia tornou-se, no contexto social contemporâneo, um tema em evidência. Primeiro, porque muitos são aqueles que aspiram por sua autonomia, no sentido de independência, liberdade e desprendimento. Segundo, porque esse ideal converteu-se em um discurso institucionalizado sob a forma de imperativo social. Daí a presença constante do termo na linguagem sociocultural contemporânea. De fato, hoje, escutamos com frequência a exigência ao ideal de autonomia nos mais diferentes veículos e mídias, e, por isso, indagamos: de onde ele vem?

A pertinência desse assunto para ser trabalhado em tese deve-se à presença insistente e progressiva de tal discurso em dois campos de minha atuação profissional: as instituições escolares e a prática clínica. Dentro de um período de cinco anos, a questão sobre o ideal de autonomia consolidou-se nas dimensões social e individual, ganhando acento e se intensificando nos dois contextos. No primeiro, esse ideal chega sob a forma de injunção, e no segundo, sob a forma de demanda. Dessa maneira, intrigada por esse fenômeno que surgiu tanto nas escolas quanto nas falas de pacientes – sejam adultos, crianças ou adolescentes –, escolhi investigar a questão da autonomia.

A noção de autonomia implica em atitudes e tomadas de decisões, assim como pressupõe o ideal de liberdade e de individualização (Ehrenberg, 2010). Não à toa, a prática clínica psicanalítica tem testemunhado a crescente busca, por parte dos sujeitos, de modelos de performance e de iniciativa individual, não raro sendo acompanhada de intenso sentimento de angústia, depressão e impotência – consequências intimamente relacionadas à autonomia. Por outro lado, essa questão também se manifesta como uma exigência social: tem sido frequente recebermos na clínica pais se queixando da falta de autonomia dos filhos. Além disso, as escolas, por sua vez, instigam essa demanda quando emitem relatórios curriculares compilando o nível de autonomia da criança com base em um determinado padrão de comportamento – sendo este um fator que muito me impressionou.

A partir de um viés sociológico, procuramos investigar a origem da ideia de indivíduo autônomo, livre e independente. Pensamos se foi a modernidade a porta de entrada para a eminência desse ideal, considerando a ocasião da revolução industrial em que a cultura passa a beber da ideologia neoliberal marcada pela noção de *individualismo* (Dumont, 1983). Nesse contexto, todas as instituições sofreram tal influência, principalmente aquelas responsáveis pela formação do sujeito, ou seja, a instituição familiar e a instituição escolar. Supomos que a questão da autonomia surgiu desde essa época, pois a concepção aí erigida era formar um sujeito livre e independente, capaz de sair em busca de seu próprio destino, independentemente de suas raízes, tradições e dogmas.

Com base na psicanálise, procuramos investigar o impacto de certas mudanças nos processos de subjetivação a respeito do ideal de autonomia. Ora, se a figura da autonomia vem constituindo-se como um ideal desde a modernidade e esse ideal converteu-se em um discurso imperativo no nosso tempo, quais são as consequências dele para o sujeito? O discurso social de autonomia continua atravessando nossas instituições, mas agora de maneira impositiva. Tomando a questão do imperativo à autonomia tal como se dá nas escolas, nota-se que os projetos pedagógicos são elaborados essencialmente para transformar o aluno em um ser mais autônomo, capaz de administrar sua aprendizagem, de solucionar problemas e de ser “empreendedor de si mesmo” (Durler, 2015). Formulamos, então, a questão central: por que esse discurso se configura como um imperativo na contemporaneidade?

Em contrapartida, considerando as mudanças socioculturais decorrentes do neoliberalismo, das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), a diversidade de gênero e, principalmente, as novas configurações familiares, temos um outro efeito subjetivo relacionado à busca pela autonomia. Essa busca se revela como um modo subjetivo para livrar o sujeito do estado de insuficiência, de impotência e de desamparo diante da precarização dos laços sociais. A autonomia aqui aparece como uma urgência, e essa urgência não se confunde com uma adequação a um imperativo cultural. Então, reformulamos a questão anterior, completando-a: por que, por um lado, o discurso de ideal de autonomia surge como

um imperativo, exigindo que o sujeito torne-se sujeito autônomo a qualquer custo, e por outro, transforma-se em uma urgência para certos sujeitos?

Para responder a essas questões, trazemos nesta tese quatro capítulos, cada qual tratando de um ponto relevante sobre a temática. Começaremos pela definição do termo autonomia. No capítulo introdutório, apresentaremos a etimologia desse vocábulo e, em seguida, acompanharemos o percurso no qual seu significado foi ganhando variações ao longo dos séculos na sociedade ocidental.

Nessa perspectiva, o conceito de autonomia passa a ser, na modernidade, delineado com base nos valores de liberdade e independência absoluta. Pressupõem-se um ideal – de que o homem basta a si mesmo –, projeto inconcebível para o sujeito inserido no corpo social. Por essa razão, entendemos que a figura da autonomia transforma-se na expressão da busca inalcançável desse ideal. Sem embargo, converte-se em um discurso imperativo que, na contemporaneidade, desencadeia efeitos na saúde mental e na subjetividade, tais como: sentimentos de fracasso e de inutilidade e, até mesmo, a depressão (Ehrenberg, 1998, 2010; Castel, 1998).

Com efeito, o discurso de um imperativo de autonomia foi se edificando socialmente, traduzindo-se como uma autonomia obrigatória (Durler, 2015). Pensamos, portanto, que esse discurso não se dá à toa, considerando os efeitos dessas transformações sobre a subjetividade. A partir dessa reflexão, com base em duas vertentes da psicanálise, apresentaremos a noção de autonomia por dois caminhos: um que se desenvolve pela via da ilusão do eu, concepção enunciada pela teoria lacaniana; e outro que propõe a autonomia pelo viés do estágio rumo à independência – condição necessária ao desenvolvimento emocional do indivíduo –, desenvolvido por Winnicott.

Na leitura de Jacques Lacan, apresentada no segundo capítulo, a noção de autonomia é anunciada como ilusão do eu – noção que subverte o cogito cartesiano. Para compreendermos essa leitura, nos pautaremos sobre a concepção da formação do eu no registro do imaginário, na qual a função da alteridade e a noção de identificação operam como elementos fundamentais. Em seguida, nos debruçaremos sobre o paradoxo alienação/separação na relação entre o sujeito e o

Outro, articulando, sobretudo, a relação entre desejo e falta no cerne da constituição subjetiva, tal como apontada no grafo do desejo, em sua terceira elaboração. Para Lacan (1955-56), a noção de autonomia como ilusão de onipotência, comparada a um discurso delirante, refere-se à ideia impossível do sujeito ser inteiro em sua unidade – impensável à condição do sujeito do desejo, *falta-a-ser*.

No terceiro capítulo trabalharemos, por sua vez, a ideia de autonomia a partir da leitura do psicanalista inglês Donald W. Winnicott. Em sua obra, o termo aparece associado à independência, referindo-se principalmente a uma etapa do processo do amadurecimento emocional denominado *rumo à independência*. Ao contrário do pensamento lacaniano, Winnicott compreende a noção de autonomia como um aspecto da vida saudável, necessário à saúde psíquica do sujeito.

Nessa perspectiva, a conquista da fase *rumo à independência* consiste no efeito de um processo de integração da unidade de ser, que se organiza nos períodos iniciais durante o desenvolvimento emocional. Assim, ocorre a passagem da dependência à independência. Esses estágios fornecem, através de repetidas experiências e do cuidado oferecido pelo ambiente, sentimentos de segurança e de continuidade ao indivíduo, levando-o a conquistar um grau em direção à independência. Contudo, não se trata de uma fase garantida nem definida na vida emocional; de acordo com Winnicott, nenhum estágio do desenvolvimento emocional é alcançado definitivamente. De maneira oposta, faz-se necessário um esforço criativo e constante para se manter nessa etapa, ou, pelo menos, desejá-la. Desse modo, a independência aqui não pode ser nunca considerada absoluta. Longe disso, ela é sempre relativa.

Como dito, o permanente esforço criativo consiste em um fator fundamental nesse processo, pois está intimamente relacionado com o que Winnicott chamou de *sentimento de existir*. A noção de autonomia ganha, portanto, em sua teoria, um novo sentido, o que nos permite compreendê-la menos como um termo que conota a independência absoluta, do que como um possível estado de sentimento de ser – de existência. Estado esse referente ao processo natural de maturação que “implica não somente o *crescimento pessoal*, mas também a *socialização*” (Winnicott, 1963/1983, p.80, grifos nossos).

Em Winnicott, a concepção de ilusão de onipotência também é essencial, mas não denota autonomia – pelo contrário, trata-se de um estágio de absoluta dependência. O processo de desilusão só ocorre de forma satisfatória, se houver boa provisão da ilusão de onipotência. Nesse caso, parte desta última é preservada no espaço potencial, mediante o processo de transitividade entre o mundo interno e a realidade externa. Mantido esse senso de potência, o sujeito torna-se criativo – capaz de Ser e Fazer. Daí, podemos dizer que a ilusão de onipotência dá lugar à ilusão criativa, motor que orienta o sujeito a lidar com as diversas situações do mundo compartilhado, e também com seus conflitos internos, inerentes à condição humana.

Em nossa tese, desenvolvemos dois pontos que norteiam a presente discussão. Em primeiro lugar, o discurso social do ideal de autonomia na atualidade se manifesta como um imperativo, e esse discurso injuntivo tomou espaço nas instituições escolares. Em segundo lugar, há uma demanda não apenas social, mas também clínica em busca da conquista individual pela autonomia. Com base nesses dois aspectos, trabalharemos no quarto e último capítulo a ideia de que a autonomia surge no cenário contemporâneo não apenas como uma exigência, mas também com uma urgência. A partir dessa ideia e com base em nossa experiência, lançamos a hipótese de que, na atualidade, a autonomia possui uma função: a de lidar com a precarização da função da família.

Entendemos, a partir dos breves relatos clínicos descritos no quarto capítulo, que a família contemporânea, independentemente de sua configuração, parece não exercer mais a função que se supunha ter de exercer antes. Não porque ela não quer, mas porque ela não consegue. Há algum tempo diferentes autores observam que a família vem sendo vista como uma instituição enfraquecida, desbotada, sem resistência. Não apenas pela figura destituída do pai, como já anunciara Freud e Lacan, mas por uma inconsistência ancorada no individualismo, resultando na precariedade da transmissão de valores, princípios, hábitos, etc. Os pais contemporâneos acabam delegando suas funções às instituições educativas, pois sentem-se perdidos, destituídos da capacidade de transmitir valores, princípios e referências para seus filhos.

Esta tese, em suma, tem por objetivo desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre a problemática da autonomia, no sentido de trazer maior complexidade a essa questão. Isso porque busca não apenas encontrar as razões macrossociais as quais transformam a autonomia em uma exigência generalizada imposta a uma sociedade cada vez mais formada por “indivíduos”; como também identificar as forças microsociais que tornam, para o sujeito, a busca pela autonomia uma urgência. A propósito desse último ponto, pretendemos articular duas instituições – a família e a escola – e analisar de que maneira a relação de troca, aí observada, produz efeitos nos processos de subjetivação da infância. Isso nos leva a entender a urgência da autonomia como uma das respostas à precarização dos laços familiares.

O Discurso do Ideal de Autonomia: Uma Construção Sócio Histórica

Este capítulo tem por objetivo introduzir a temática da autonomia, começando pela investigação de sua etimologia e, em seguida, mostrando como o termo foi adquirindo múltiplas significações ao longo da história da sociedade ocidental.

Ser um indivíduo ou um grupo autônomo capaz de legislar suas próprias leis surge na Grécia Antiga. Entretanto, é no período moderno que a figura da autonomia se fortalece ganhando centralidade, sobretudo a partir de duas referências históricas: o iluminismo e o individualismo (Zatti, 2007). Ambos concentram-se no aspecto da liberdade individual de pensamento e ação, na perspectiva dos ideais contra as tradições, o dogmatismo religioso e os limites da razão. Decerto, a sociedade moderna é marcada por privilegiar o valor individual em detrimento do valor coletivo.

Assim, o conceito de autonomia passa a ser, na modernidade, formado a partir da confluência desses dois processos históricos, cujo tom se aglutina aos valores de liberdade e independência absoluta. Nessa perspectiva, pressupõe-se um ideal – de que o homem basta a si mesmo –, projeto inconcebível para o sujeito inserido no corpo social. Por essa razão, entendemos que a figura da autonomia transforma-se na expressão da busca inalcançável desse ideal. Sem embargo, converte-se, na contemporaneidade, em um discurso imperativo que produz efeitos na saúde mental e nas subjetividades, tais como: sentimentos de fracasso e de inutilidade, e até mesmo a depressão (Ehrenberg, 1998, 2010; Castel, 1998).

De fato, a aspiração a ser um indivíduo moderno autônomo transforma-se em uma condição imposta e necessária desde já no cenário social contemporâneo, configurando-se a partir de então como uma autonomia obrigatória. Antes uma aspiração, no sentido de uma trajetória a ser formada, na atualidade a autonomia é uma condição exigida sem prévia formação. Ela aparece, assim, como um sintoma

social, especialmente no contexto das instituições familiares e escolares, como veremos ao longo deste capítulo.

1.1

Etimologia da palavra “autonomia”

Do grego, a palavra autonomia, *αὐτονομία*, se origina de *αὐτόνομος*, quer dizer, autônomo. *Αὐτο* (auto) significa “de si mesmo” e *νόμος* (nomos) traduz-se por “lei, regra”. Logo, entende-se por autonomia a capacidade do indivíduo de estabelecer as próprias leis que regem e orientam suas decisões e ações. Segundo a definição do dicionário francês *Le Petit Robert*, trata-se daquilo que se determina de acordo com regras livremente escolhidas. Como dito, esse significado tem sua origem no contexto da Grécia Antiga, representando a autodeterminação política das cidades. De acordo com esse sentido, cada cidade possuiria o poder de decisão dentro de seu espaço territorial, sem interferir ou ultrapassar a jurisdição de outros, nem à legislação geral (Zatti, 2007).

Embora cada comunidade criasse e obedecesse o seu próprio regimento, em regra, todas as leis eram compatíveis umas com as outras. Podemos observar, portanto, que esse sistema inaugura o significado de autonomia como a liberdade de outorgar para si mesmo, regras de ordem parcial e limitadas à sua própria submissão.

Destarte, o *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* estabelece como autonomia (*autonomie*) “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a própria lei a qual se submete” (Lalande, 1999, p. 101). Nessa sequência, a mesma referência descreve o aspecto social da autonomia: poder de um grupo, especialmente grupo político, de organizar-se e de se auto-administrar sob certas condições e limites (nesse caso, a autonomia é sinônimo de soberania).

É importante notar que autonomia, nesse sentido, não trata de uma liberdade sem limites. Seu significado não deve ser confundido com o de “anomia”, ou seja, a completa ausência de leis ou regras. Pelo contrário, “o indivíduo autônomo não vive sem regras; mas ele obedece apenas as regras que ele escolheu” (Jacob *apud*

Lalande, 1999, p. 101). O aspecto dado à autonomia opõe-se à concepção de “heteronomia” – condição daquele que se submete às regras recebidas do exterior, sem capacidade de crítica. Sendo assim, o sujeito considerado autônomo é aquele que responde às suas próprias leis.

Para compreendermos como o fenômeno da autonomia vem ganhando força na sociedade ocidental, será preciso fazer uma breve genealogia antropológica sobre alguns aspectos históricos e sociais acerca do que podemos chamar de ideal de autonomia. Faremos uma contextualização histórica para investigar o processo de construção desse ideal.

1.2

A construção de um ideal de autonomia

O sentido que a figura da autonomia adquire na modernidade é herança de uma evolução do pensamento filosófico. Como citado, o termo autonomia, *αὐτονομία*, surgiu no contexto do sistema político da Grécia Antiga, representando o poder de cada cidade ou unidade de criar suas próprias leis, mas sem se opor à legislação geral. Nessa conjuntura, a autonomia desfrutava de um sentido restrito, pois a capacidade ou o poder de estabelecer suas próprias leis se daria de forma parcial. Com o passar dos séculos, o vocábulo passa a ser ampliado, significando a capacidade de absoluta independência em uma dimensão ética e moral. Isso se deve ao desenvolvimento de algumas ideias derivadas da filosofia, antiga e moderna, que influenciaram, em certa medida, a concepção de indivíduo no mundo.

A ideia de “ser senhor de si mesmo”, a título de exemplo, foi desenvolvida ainda na era platônica a partir da concepção de “autodomínio”. Platão concebeu a alma como dividida em duas forças: uma inferior, os desejos, e outra, por ele considerada superior, a razão. Para que o homem tivesse total domínio sobre si, a força inferior deveria ser submetida à força superior. Dito de outro modo, ele teria que dominar seus impulsos e submetê-los à ordem da razão. Sendo assim, o arquétipo “ser senhor de si mesmo” no platonismo consistia no ser racional que, guiado pela razão, fosse capaz de conter seus desejos (Zatti, 2007).

Nessa mesma perspectiva, encontra-se a lógica aristotélica pautada na busca do homem pelo seu fim último, o Bem Supremo. Aristóteles defende a ideia de aspiração à felicidade como um Bem Supremo. E, para alcançá-lo, o homem precisa aperfeiçoar-se por meio da atividade da razão, que o diferencia das outras coisas. De acordo com o pensamento aristotélico, o Bem Supremo como fim último basta em si mesmo, libera o homem de toda necessidade (Zatti, 2007).

Nessas duas visões da filosofia, platônica e aristotélica, podemos identificar a ideia que repercutiu sobre a autonomia, condicionada à busca da felicidade sob a égide de “ser senhor de si mesmo”. Destaca-se, aqui, que a noção de autonomia começa a ganhar dimensão moral, representando a capacidade absoluta do indivíduo de controlar seus impulsos e de conquistar a vida plena, o que o leva à suposição de que assim ele alcançará a felicidade.

Não podemos deixar de citar, também, a influência indireta da filosofia estoica¹ nesta construção que aqui esboçamos de uma genealogia sobre a noção de autonomia e sua inserção nas subjetividades. O estoicismo preza pela liberdade como virtude, relacionando-a à obediência e à razão. Os estoicos acreditam que há uma ordem no mundo que corresponde a Lei da Natureza. Com isso, o homem é livre “de toda regulação e de todo constrangimento vindo do exterior ... sem que a cidade ou o indivíduo precise estar em dependência de outro” (Zatti, 2007, p. 13).

Essas vertentes mencionadas foram trabalhadas e desenvolvidas posteriormente por outros filósofos ao longo do florescer da sociedade moderna, a fim de direcionar e orientar o homem ocidental. O propósito aristotélico de busca pela felicidade como Bem Supremo persiste ainda hoje, visto que, na tentativa de alcançar este Bem, o indivíduo acredita poder “ser senhor de si mesmo”, livre de qualquer dependência.

Dessa maneira, a independência, como uma condição para o alcance da felicidade, constitui uma das ideias do que vem simbolizar a autonomia nos tempos modernos. Decerto, o termo “autonomia” começa a ser utilizado com mais frequência na modernidade, consolidando-se como sinônimo de independência e

¹ Estoicismo é uma escola filosófica helenística, fundada por Zenão de Cício no início do século III a.C. (Zatti, 2007).

liberdade no que diz respeito às decisões e ações próprias do indivíduo. Veremos, portanto, como a noção de autonomia firma o seu papel no cenário social da época moderna.

1.3

O espírito de autonomia na sociedade moderna

Retornemos ao início da modernidade, na passagem do século XVI para o século XVII, quando surge o racionalismo inaugurado por Descartes, filósofo que rompe com a filosofia da Idade Média. Com a célebre expressão *Cogito, ergo sum*, traduzida do latim por “penso, logo existo”, Descartes apresenta a única certeza indubitável diante de todas as outras coisas que poderiam ser contestáveis: a existência do homem como ser pensante (Descartes, 1641/2005). A partir de então, o homem passa a se considerar o centro do universo, constituído de um Eu que só pode existir enquanto pensante.

Esse novo paradigma cartesiano levou à destituição do papel central e onipotente que a divinização ocupava no mundo. A questão metafísica proposta por Descartes preparou uma revolução no que diz respeito aos lugares que o homem passaria a ocupar no universo, bem como aquele ocupado por Deus, enquanto elemento substancializado pela fé. Esse foi um dos fatores principais que impulsionou mudanças estruturais no ocidente, desembocando na grande revolução científica, que marcará o final do século XVII e a entrada do século XVIII (Dumont, 1983).

A revolução científica, juntamente com a chegada da revolução industrial – marcada pelo modo de produção capitalista –, desencadearam uma nova configuração social, a saber, a sociedade burguesa capitalista² (Engels & Marx, 1848/2005). A importância desse processo não pode ser negligenciado, na medida que marca o contexto no qual uma revolução social começa a se propagar diante

² Na concepção crítica de Karl Marx e Friedrich Engels (1848/2005), a classe burguesa passou a ocupar, em meados do século XIX, uma posição social dominante sobre os meios de produção capitalista, assumindo o poder em função do capital através do valor de troca pela mão de obra do proletariado e da livre circulação do comércio. Essa ideia gerou um forte impacto no campo econômico, político e social.

das mudanças ideológicas que passam a emergir e se estabelecer nessa época. Não iremos destrinchar cada parte histórica, embora sua reconhecida importância; o que pretendemos é tão somente nos restringir aos pontos simbólicos decorrentes da passagem dos séculos, a fim de situarmos historicamente a gênese do ideal de autonomia.

A sociedade ocidental europeia do século XVIII foi palco do movimento filosófico do Iluminismo, cuja bandeira era a razão acima de tudo – efeito do cogito cartesiano. Nesse período, século das Luzes, “a racionalidade vai desenvolver-se como razão construtiva das teorias e como razão crítica ... a ideia de um universo totalmente acessível ao racional, assim como a concepção de uma humanidade guiada pela Razão” (Morin, 2005, p. 24). Os avanços científicos e os aspectos racionalistas passam a ser valorizados, visando o progresso da Humanidade a partir da perspectiva de tornar o homem mais evoluído e criar uma sociedade mais avançada em termos civilizatórios.

O final do século XVIII, nas palavras de Hegel, pode ser compreendido como “um esplêndido nascer do sol” (Hegel como citado em Morin, 2005, p. 25). Há, nesta expressão, a correlação direta com aquilo que é da ordem da razão, da liberdade individual, do espírito crítico iluminando as ideias. Os movimentos intelectual e filosófico fomentaram os valores a respeito de liberdade e de independência em oposição aos dogmas da Igreja Católica Romana, das tradições e do Antigo Regime³ (*Ancien Régime*) (Zatti, 2007). A ideia norteadora dessa época consiste em o homem pensar por si mesmo e, através da própria vivência, ser capaz de transformar a sociedade, principalmente de direcionar o seu próprio destino. Dito de outro modo, “o homem, à revelia da tradição, da religião, deve ousar pensar por si mesmo e não admitir nada, exceto o que discerne a partir da razão e da experiência” (Zatti, 2007, p. 14).

Nesse contexto, a figura da autonomia torna-se central aos ideais da sociedade moderna. Isso decorre especialmente a partir da filosofia de Immanuel Kant, que, ao defender o espírito da razão crítica, aponta dois processos

³ Antigo Regime (*Ancien Régime*) foi uma expressão criada no contexto da Revolução Francesa (1789) para representar o sistema de monarquia absolutista, cujo poder era governado pela aliança entre a Igreja e o Estado, considerado “a antítese por excelência da revolução” (Zatti, 2007, p. 14).

fundamentais em sua obra. O primeiro pautado sobre a ideia de “esclarecimento”: o indivíduo capaz de pensar por si mesmo sem depender de outrem; o segundo sobre a noção de um imperativo categórico, introduzindo o conceito de autonomia a partir da noção de *vontade*. Veremos como esses dois aspectos, na obra do autor, foram essenciais para o assentamento da figura da autonomia na filosofia moderna como ideal.

1.3.1

O “esclarecimento” (“*Aufklärung*”): pensar por si mesmo

A partir da filosofia kantiana, a figura da autonomia ganha centralidade no cenário moderno. Uma de suas contribuições refere-se àquilo que chamou de “esclarecimento” (“*Aufklärung*”). Para Kant (1783/2005), o esclarecimento seria a libertação do homem moderno de sua menoridade em decorrência do movimento iluminista. No texto publicado em 1783, *Resposta à pergunta: Que é o “Esclarecimento”? [“Aufklärung”]*, o filósofo faz uma análise crítica sobre o uso limitado da razão, alertando, por esse motivo, a permanência do homem em seu estado “menor”. Entende-se, portanto, que a superação da menoridade “requer a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo, ou seja, de servir-se de sua própria razão para pensar por conta própria, e guiar-se sem a direção de outro indivíduo” (Zatti, 2007, p. 19).

A concepção de menoridade, em Kant, está na “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem” (Kant, 1783/2005, p.100). Dito de outra maneira, refere-se àquele que não consegue pensar por si próprio sem depender da orientação do outro. De acordo com Kant, para um homem hábil tomar suas próprias decisões sem ajuda alheia, seria preciso dispor de coragem e de responsabilidade, uma vez que a palavra de ordem do iluminismo baseia-se em: “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento!” – representando, assim, a ilustração do “esclarecimento” (“*Aufklärung*”) na modernidade (Kant, 1783/2005, p. 100).

A figura de um homem “esclarecido” e independente, guiado somente pela própria razão, torna-se um “ideal” na era moderna. Entretanto, para quem

acostumou-se a depender da direção do outro⁴, assumir uma posição livre e “esclarecida” de pensar e agir por conta própria torna-se quase impossível⁵. O homem não habituado ao movimento livre de tomar iniciativa para suas decisões torna-se, então, responsável por sua menoridade, sendo “realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder” (p. 102).

Dessa forma, “Esclarecimento”, para Kant (1783/2005), refere-se à tomada de decisões e de pensar independentemente do outro, sendo este um dos mais importantes sentidos atrelados à ideia de autonomia na modernidade. Faz-se um apelo ao exercício autônomo da razão e da liberdade de pensamento do indivíduo como um projeto moderno. Com efeito, o filósofo defende que o homem deve seguir sua própria razão e pensar por si mesmo, ao invés de enganar-se pelas crenças, tradições e opiniões alheias. Se, ao contrário disso, o sujeito perdura na dependência de outrem, torna-se incapaz de servir-se do seu próprio entendimento. Assim, segundo Kant, ele permanece, de “boa vontade”, “menor”, sob a tutela de outros – uma menoridade culpada, sobre a qual ele próprio é o responsável. Essa é a crítica kantiana ao indivíduo não “esclarecido”.

Ser “esclarecido” é buscar a liberdade de iniciativa e transformar seu espírito a fim de sair da menoridade para caminhar seguramente por conta própria. Àquele que for dada a liberdade alcançará o espírito do esclarecimento, quer dizer, o espírito do valor de cada homem para pensar por si mesmo. É importante notar que o “pensar por si mesmo”, sem a direção de outrem, torna-se um valor sublime na modernidade, atrelado à noção de liberdade e independência (de pensamento e ação), como “o sacerdote... goza de ilimitada liberdade de fazer uso de sua própria razão e de falar em seu próprio nome” (Kant, 1783/2005, p. 108). Porém, nem todos conseguem alcançar esse valor individual – daí seu aspecto idealizado.

⁴ A crítica kantiana recai sobre a dependência do homem moderno de dirigir-se a partir da orientação do Estado, da ciência e, especialmente, da religião (poder predominante na época) (Kant, 1783/2005).

⁵ Dessa maneira, seria mais cômodo para o sujeito deixar que o outro direcionasse suas razões de escolha e decisão. Ao precisar da direção de outro ao invés de servir-se de si mesmo, o indivíduo torna-se inábil, permanecendo tutelado pelo outro. Kant (1783/2005) atribui essa posição a fatores que o homem se apega, tais como o comodismo, a preguiça, e, até mesmo, a covardia, e, por isso, torna-se ele próprio o responsável por sua menoridade.

Apesar disso, alcançar a liberdade desejada não depende apenas do sujeito, mas do poder dos governantes, sobretudo da religião – os mais interessados “em exercer a tutela sobre seus súditos”, revela Kant (1783/2005). Não obstante, o paradoxo do Estado moderno propõe “raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedeci!” (p. 104). Dito de outro modo, o Estado Cristão dá sua permissão ao discurso de liberdade, mas limitando-a na prática. O iluminismo é uma época do esclarecimento, mas não pode ser considerada uma época esclarecida. A propósito disso:

Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem (Kant, 1783/2005, p. 112).

Embora o iluminismo tenha sido o início de uma época da valorização dos ideais com ênfase na liberdade de espírito, ainda estaria distante de considerar esse período uma virtude do “esclarecimento” (Kant, 1783/2005). De acordo com Kant, o período iluminista foi a chave para a instalação de um ideal, sobre o qual o homem pudesse almejar sua liberdade e independência, diminuindo, por assim dizer, os obstáculos à saída de sua menoridade.

1.3.2

A “autonomia da vontade” como imperativo categórico

Em sua obra *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*, Kant (1785/2019) introduz o conceito de autonomia da vontade⁶ como uma “propriedade... a qual é para si mesma sua própria lei (independente da natureza dos objetos do querer)” (p. 90). Aqui, a ideia originária de autonomia se mantém, mas articulada à noção de vontade. O “princípio de autonomia” consiste em fazer suas escolhas de modo que as máximas estejam incluídas como lei universal. É a regra prática do imperativo na qual “a vontade de todo o ser racional esteja necessariamente ligada a ela (a esta regra) como condição” (Kant, 1785/2019, p. 90).

Segundo Kant, o princípio de autonomia constitui o único princípio moral, por isso trata-se de “um imperativo categórico, e que este imperativo não manda

⁶ Kant (1785/2019) concebe a autonomia como aquela que responde à sua própria vontade, uma vez que a vontade está articulada à razão, independentemente de qualquer desejo ou objeto de desejo. Trata-se, portanto, da capacidade de determinar-se de acordo com uma lei própria, a lei da razão.

nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia (Kant, 1785/2019, p. 91).

A autonomia como imperativo categórico ganha, a partir da visão kantiana, um *status quo* para o ideal do homem moderno, atrelada à ideia de dignidade e de liberdade da razão. Em suas palavras, “a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza e de toda a natureza racional” (Kant, 1785/2019, p. 84). Assim, a ‘autonomia da vontade’ não se sujeita à dimensão do querer; ela tem que passar pela crítica da razão prática pura: “devo agir desta ou daquela maneira, mesmo que não quisesse outra coisa⁷” (Kant, 1785/2019, p. 91). Dado que a vontade autônoma não pode ser influenciada por qualquer objeto, não carrega, por assim dizer, uma finalidade de causa: ela constitui-se o fim em si mesma.

Dessa maneira, Kant opõe o conceito de autonomia ao de heteronomia, àquela da vontade submetida ao querer: “devo fazer alguma coisa *porque quero qualquer outra coisa*” (Kant, 1785/2019, p. 91, grifo do autor). A vontade na heteronomia busca uma lei na natureza que a determine, ou seja, uma lei fornecida pelo objeto – com uma finalidade de causa.

Nessa perspectiva kantiana, a lei suprema da “vontade absolutamente boa” fundamenta-se no princípio formal das máximas: “age como se a tua máxima devesse servir ao mesmo tempo de lei universal” (Kant, 1785/2019, p. 84). Para Kant, “vontade absolutamente boa” é aquela cujas máximas estão de acordo com as leis da autonomia, pois “a moralidade é a relação das ações com a autonomia da vontade, através da legislação universal possível por meio das suas máximas” (Kant, 1785/2019, p. 89). Logo, por vontade autônoma, entende-se a concepção para si de uma lei própria sem finalidade de causa, e que esta lei torna-se válida para todos.

Diferentemente, a tudo o que depende da vontade do homem ou que tem uma intenção ou interesse externo, denomina-se heteronomia. Nesse caso, a lei da vontade está subordinada ao objeto, excluindo qualquer forma de autonomia. A

⁷ O sujeito age conforme sua vontade, desde que siga o princípio das máximas segundo as leis da autonomia, ou seja, segundo as leis às quais a própria vontade criou e outorgou, sendo estas leis de caráter universal que sirva a todos os seres racionais. A vontade, por assim dizer, submete-se às leis da autonomia, tendo em vista que essas leis são sem finalidade de causa e, por isso, são elas próprias *fins em si mesmos* (Kant, 1785/2019).

“vontade absolutamente boa” responde a sua própria lei, portanto, aproxima-se do significado original do termo “autonomia” – daí a expressão “autonomia da vontade”. Assim, a vontade seria a legisladora e criadora da lei a qual ela própria se submete, sendo considerada, portanto, como uma vontade autônoma.

À condição de dignidade como valor íntimo da pessoa está associada o princípio da autonomia da vontade. Para isso, faz-se necessário o ‘princípio da boa vontade’ segundo o qual a razão deve produzir uma vontade boa em si mesma como bem supremo – condição a toda aspiração à felicidade. Todos os homens carregam em si mesmos a inclinação para a felicidade. Por consequência, nessa época, começa a promoção pela busca da felicidade não por inclinação do homem, mas como dever. Com isso, a busca pela felicidade adquire, na modernidade, um valor moral: assim como amar uns aos outros é um dever para o cristão, a felicidade mediante a independência e a liberdade também se torna um dever.

Concluindo, Kant (1785/2019) propõe o conceito de autonomia da vontade como imperativo categórico, no qual a vontade deve responder a uma lei universal válida para todos, desde que não esteja submetida a qualquer desejo (ou querer) em benefício do indivíduo ou de qualquer outra coisa. Trata-se de uma condição ética-moral que não libera o sujeito para fazer o que quiser à sua vontade; pelo contrário, deve seguir as leis da autonomia, ou seja, as máximas desse imperativo.

1.3.3

O ideal de autonomia como um discurso

A era moderna marcou o despertar da ascendência do ideal de um indivíduo autônomo, livre e capaz de exercer sua autodeterminação, responsável pelas suas escolhas, ações e realizações. O homem deixa de ter um papel predeterminado pela sociedade, acreditando ser livremente capaz de conquistar o seu próprio destino (Castel, 1998). Assim, rompe com as tradições e com os dogmas religiosos a fim de superar-se em busca de uma realização pessoal. Na modernidade nasce, portanto, a ideia de igualdade e liberdade, na qual todos têm o direito de ser livres, capazes de se readaptar e de se reinventar, independentemente de seu contexto social. O homem, nesse período, torna-se o responsável por si mesmo, pelas próprias

conquistas e derrotas – época em que se acredita que o sujeito individual e suas leis prevalecem sobre as regras sociais.

Vimos que o ideal de autonomia alcança um papel central na modernidade, mas certamente o discurso desse ideal ganha forma e amplia seu poder com o movimento do individualismo. O individualismo pauta-se na figura de um indivíduo livre e independente, capaz de explorar o mundo a seu próprio modo. De fato, os princípios de liberdade e de independência contribuíram para a revolução social moderna, e fizeram surgir o movimento do individualismo, mapeado de maneira ao mesmo tempo extensa e precisa pelo sociólogo francês Louis Dumont (1983).

A partir do pressuposto de que todas as sociedades surgem como holistas, Dumont (1983) propõe investigar a origem do individualismo no ocidente. O individualismo simboliza uma das características centrais da ideologia⁸ moderna, privilegiando o indivíduo⁹ em detrimento do todo social. De maneira oposta, a sociedade holista estima pelo conjunto social, valorizando a sociedade como um todo, de modo que o homem possui valor apenas enquanto membro.

Dumont (1983) descreve a sociedade individualista como uma organização social composta de elementos singulares, na qual cada um deve desenvolver-se de modo independente a fim de agregar maior valor à sociedade. À esteira disso, surge o movimento liberal que, implicitamente, chega emparelhado pelo sistema capitalista. Nesse contexto, as instituições, como escolas, fábricas e outras instâncias sociais, são organizadas a fim de formar um indivíduo que possa responder ao novo ideal. Logo, o advento da sociedade capitalista burguesa, em sincronia com o regime liberal, faz eclodir a ideologia do individualismo.

À medida que o sujeito deseja buscar sua ascensão econômica e pessoal com o horizonte de alcançar liberdade e independência, a noção de individualismo se intensifica progressivamente na cultura ocidental, e se fortalece ainda mais com o

⁸ O termo “ideologia” representa um sistema de ideias e de valores que orienta uma sociedade (Dumont, 1983).

⁹ Para Dumont (1983), o termo indivíduo refere-se tanto à pessoa do ser humano quanto ao ser moral como valor independente e autônomo, representante da ideologia moderna. O autor faz uma distinção entre o indivíduo empírico (aquele fisicamente separado da sociedade) e o indivíduo moral (aquele que é idealmente separado da mesma).

passar dos anos, das décadas, dos séculos. Surge, assim, um modo de subjetivação *pressionado a ser autossuficiente*, acreditando na possibilidade de alcançar sua liberdade e independência e, desse modo, de ter completa autonomia. Contudo, vimos que esse bem supremo não parece ser tão acessível ao sujeito. Dumont (1983) esclarece que a inviabilidade do individualismo está, justamente, na suposta ideia de um indivíduo suficientemente autônomo, capaz de total independência – uma concepção que, afinal, inverte a própria noção de sociedade.

É curioso notar que a noção de individualidade era necessariamente cernida pelo princípio de igualdade. As condições sociais oferecidas para a ascensão do sujeito eram sustentadas pela doutrina cristã com o preceito de uma sociedade “justa” e “igual” para todos. Compete, portanto, ao indivíduo ser capaz de aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade para conquistar seu lugar social. Aquele que não consegue se estabelecer no campo social e econômico é considerado um sujeito “incapacitado”.

Tal paradoxo, produzido pela ideologia da época, revela uma discrepância entre o discurso social transmitido ao sujeito e as condições que dele eram exigidas. Dumont (1983) nomeia essa problemática de “diferença de valor”. É através do indivíduo que a sociedade pode se transformar e ser valorizada, preceito que se sustenta a partir de um valor individual – discurso que se agrega à figura de autonomia como ideal.

O indivíduo rompe com todo um sistema de crenças e tradições em busca da liberdade de consciência e passa a primar por sua satisfação pessoal, sendo que, nesse percurso, a existência do outro varia conforme sua necessidade ou não de obtenção da satisfação pessoal. Para isso, Castel (1998) utiliza a expressão “individualismo metodológico antecipado” para designar o ideal de homem liberal como aquele que persegue seus interesses apoiado nas relações contratuais¹⁰. Todavia, muitos não conseguem atingir esse ideal. Nessa perspectiva, o homem prevalece sobre a sociedade e o Estado, não se submetendo a ninguém, sendo sua existência regida por regras pessoais.

¹⁰ É digno de nota saber que, nesse período, sob o regime do contrato, a condição operária se torna frágil, ao mesmo tempo em que se liberta. Pois, “no final do século XVIII, dá-se o advento dos contratos e da liberdade de empreender que o princípio da governabilidade liberal, modelado pelo iluminismo impõe aos fatos através da revolução política” (Castel, 1998, p. 44).

Assim, o individualismo vai ganhando terreno e se consolidando com a presença maciça do cristianismo, juntamente com o fortalecimento do capitalismo. Um princípio prometeico no qual o processo de produção subjetiva passa a ser controlado por discursos que instituem parâmetros de comportamentos, estilos de vida, de relações etc., em razão do direito à liberdade. Em consequência desse valor individual, “a liberdade sem proteção pode levar à pior servidão: a da necessidade” (Castel, 1998, p. 44). Destarte, a passagem do século XVIII para o XIX demarca a preeminência das relações de poder sobre o funcionamento da organização econômica, política, cultural e social, transformando também os modos de subjetivação.

Foucault (1975/1987) problematizou esse contexto, apontando que os corpos passaram a ser moldados pelo dispositivo capitalista sob a forma do que ele chamou de “biopoder”. Essa expressão, tão conhecida e enunciada pelo filósofo francês, representa o domínio das relações de poder sobre os corpos individuais, imiscuindo-se como um processo subjetivo. Com o desenvolvimento tecnológico e da ciência, esse complexo maquínico passou a operar de forma mais abrangente, incidindo sobre os corpos de maneira coletiva – instrumento que foi designado por Foucault sob o termo de “biopolítica” (Foucault, 1978-79/2008).

A biopolítica consiste em um dispositivo de poder que alcança parte significativa da sociedade, produzindo formas e modos de subjetivação. A dinâmica de relações de poder atravessa o corpo social e emprega o indivíduo no campo político sob os mecanismos de força e de submissão. O corpo é transformado em um objeto a ser administrado, passando a ser um utensílio submetido à tecnologia de poder. A dominação e a submissão dos corpos, portanto, tornam-se elementos fundamentais para o processo de relações de poder que marcam a passagem do século XIX para o início do século XX (Foucault, 1975/1987).

A tese foucaultiana mostra a ferocidade com que o poder disciplinar incide sobre a sociedade moderna, revelando o exercício das forças de punição, correção e enquadramento sobre o sujeito. Sua crítica baseia-se na ideia de que os dispositivos de controle, fortalecidos pela emergência do capitalismo, visam os corpos como meios de produção. Em meio a essa configuração social, o coletivo, impulsionado pelo discurso normalizador, ganha destaque e empoderamento sobre

a subjetividade individual. Para Foucault (1978-79/2008), os sujeitos passaram a ser enquadrados em um modo único de controle político, social, econômico e moral.

Após este breve panorama sobre o contexto social do discurso de ideal de autonomia, vejamos agora, com mais detalhes, como esse discurso aparece como um imperativo social na contemporaneidade.

1.4

O discurso imperativo na sociedade contemporânea

A grande virada que caracteriza os meados do século XX consiste em os modos de produção capitalista não funcionarem mais unicamente no registro dos valores de troca – valores que são da ordem do capital –, mas também, e principalmente, por meio do controle da subjetivação, influenciando todo o modo de existência. Deleuze (1972/1992) aponta que a subjetividade passa a ser construída por meio dos modelos de existência que são disseminados pelo capital social. Para o autor, trata-se da grande máquina industrial que captura a subjetividade como natureza industrial e de produção. O que passa a ser colocado em pauta são modos de existência estritamente vinculados aos interesses capitalistas, determinando, por exemplo, o que é ser criança, como ser boa mãe, como ser bom pai, como ser livre, como ter autonomia etc.

O engodo que marca esse paradigma é a crença, a ele subjacente, de que se teria total liberdade de escolha, sem saber que no fundo se obedece a um modo de existência produzido pelo sistema. Deleuze (1972/1992) ressalta que o capitalismo social atua como controle no nível da liberdade de escolha dos sujeitos, situando-os dentro de um determinado modo de existência: um controle contínuo, de formação permanente, atuando no nível da nossa liberdade que se estende de forma crescente até nossos dias. A rede de controle diz o que você deve escolher e, então, você escolhe com prazer! Com o assentamento da globalização devido ao avanço das tecnologias de informatização e comunicação (TICs) e com o progresso acelerado da ciência, esse discurso vai se difundindo de modo cada vez mais instantâneo e, ao mesmo tempo, cada vez mais sorrateiro e insidioso. A este enquadre social Deleuze deu o nome de sociedade do controle.

Vale dizer que, nesse período, surgiram diversos e variados estudos sociológicos para “diagnosticar” as causas das transformações sociais, culturais e econômicas que, de certa forma, levaram a mudanças significativas na sociedade. Por exemplo, em Frankfurt, Adorno e Horkheimer (1947) denunciaram que o progresso da cultura teve seu fluxo não pela cultura de massa, mas pela capitalização da “indústria cultural”.

Nos anos de 1960, Guy Debord publica *A sociedade do espetáculo*. Obra essencialmente crítica, discorre sobre o domínio avassalador do modo de produção capitalista em relação à organização social na Europa. Debord (1967) recorre ao termo “fetichismo mercadológico” de Marx para sinalizar o recrudescimento do poder socioeconômico e cultural do capitalismo. Para ele, a sociedade ganha caráter de espetáculo, uma vez que a classe burguesa passa a ter, na imagem, o elemento central que organiza as suas relações: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1967/1992, p. 10). Tal característica da classe burguesa tem forte efeito sobre a proletária, incitando-a também à prática do consumo em privilégio próprio – prática que fascina o mercado.

Complementando as ideias de Debord sobre esse cenário, Jean Baudrillard lança, em 1970, o livro *A sociedade de consumo*. Nesta obra, o sociólogo francês faz referência diretamente à questão do consumo mediada pelos meios de comunicação de massa. Baudrillard (1970/2008) chama atenção para a forma como é disseminada a ideia de consumo: haveria um exercício de manipulação de signos instituídos socialmente como um “sistema de valores que assegura a ordenação dos signos e a integração do grupo” (p. 91).

Nessa mesma perspectiva, podemos citar, ainda, o historiador americano Christopher Lasch, o qual, em 1979, publicou *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trata-se de uma análise da sociedade americana afetada pela globalização, na qual o autor apresenta a ideia de uma ética de sobrevivência narcísica, em função da queda dos ideais e da crise do Estado. Por conta da falta de condições oferecidas pela sociedade capitalista, o indivíduo, não tendo mais com quem contar, teria que procurar lidar com o caos por si mesmo.

Além dos citados, há ainda o ensaio sobre a *Sociedade de risco*, de autoria do sociólogo alemão Ulrich Beck (1986/2010). O autor denuncia que o movimento pós-revolução industrial desencadeia modalidades de risco à sociedade e às suas instituições, incluindo aí a instituição familiar. Seu argumento se baseia no papel individualista que o indivíduo passa a priorizar, secundarizando a função das instituições sociais.

O modelo de controle dos modos de subjetivação descrito acima envolve as noções de liberdade e de autonomia, as quais, conforme já evidenciado, surgem com matizes específicas na ideologia individualista. Após a virada do século XX, esse mito se expande pelo espaço social. A contemporaneidade consiste, justamente, nesse novo objeto de valor mercadológico do capitalismo: a subjetividade do homem. Dessa maneira, a ideologia neoliberal retoma o liberalismo e intensifica a ideia de uma liberdade individual, dado que, para sobreviver, por um lado, em uma sociedade na qual Deus foi destituído de seu papel como pai eterno, e por outro, em um Estado que não sustenta sua função como regulador do controle social, o sujeito precisa adquirir sua independência. O que entra em jogo agora não é mais uma noção de liberdade associada a um valor social, mas uma autonomia como um modo de sobrevivência. Desta forma, Ehrenberg (2010) estabelece a figura da autonomia como uma condição para o indivíduo social e, não mais (e/ou não somente) como uma aspiração.

1.4.1

A autonomia como condição

Em seu livro *La société du malaise*, o sociólogo Alain Ehrenberg (2010) investiga esses dois aspectos do ideal de autonomia – como condição e como aspiração. O autor define os dois tipos de autonomia a partir de uma análise comparativa entre duas sociedades individualistas, França e Estados Unidos. Para Ehrenberg, o discurso do ideal de autonomia tem sua gênese no final do século XVIII, marcada pelo liberalismo – inflexão do individualismo – e evolui em cada sociedade de acordo com suas próprias configurações e especificidades.

A autonomia como condição representa o modelo americano: a capacidade de o indivíduo adquirir condições para sua independência, se autogovernar e agir por si mesmo. Para isso, deve aproveitar as oportunidades que a sociedade lhe oferece e estar apto a competir com os outros, mostrando eficiência através de seu potencial. Nesse cenário, a afirmação de si ocorre mediante a competência para obter o sucesso social, pessoal e profissional. Segundo Ehrenberg (2010), os Estados Unidos possibilitam a promoção desse ideal para o cidadão americano que, apoiado na figura do *self-made man* – o homem que se faz a si próprio, pelos seus próprios méritos –, crê ser um empreendedor de si mesmo.

Na França, o ideal de autonomia eclode como aspiração coletiva, produto da história política e social desde a Revolução com a supremacia da ideologia do individualismo. Mais tarde, no início dos anos de 1970, o valor da autonomia ressurgiu amparado pelo regime neoliberal como uma condição de sobrevivência e objeto de disputa entre classes, devido à falência do Estado¹¹. O sujeito, entregue à sua própria sorte, necessita exercer a sua própria autonomia. Desse modo, no “retorno” do liberalismo, impera a figura da autonomia como valor subjetivo do homem atual, como uma condição (Ehrenberg, 2010). A autonomia entra aí como uma condição, configurando um modo de subjetivação nos espaços social e individual, no qual o indivíduo lança mão por não poder contar mais com o suporte do Estado.

Castel (1998) analisa a relação entre a precariedade econômica e a instabilidade social a fim de compreender como o indivíduo transita de uma zona de integração à vulnerabilidade. O autor entende vulnerabilidade como “um vagalhão secular que marcou a condição popular com o selo da incerteza e, mais amiúde, com o do infortúnio” (p. 27). Para superar essa problemática socioeconômica, o indivíduo lança mão do valor moral de autonomia. Se antes era

¹¹ Ehrenberg (2010) refere-se à chamada “crise” do Estado, no início dos anos de 1970, que atingiu fortemente o sistema econômico e social. Com a crise, surgiram as pressões do mercado globalizado, bem como a desinstitucionalização, a desproteção, a desregulamentação, a privatização. Houve um progressivo abandono social do Estado, deixando os indivíduos à sua própria sorte, e levando ao enfraquecimento da sociedade civil. Assim, ao mencionar a questão do desprovimento do Estado, o autor faz referência às necessidades básicas, como emprego, escola, saúde. Além disso, descreve situações precárias nos quais o cidadão se vê imerso, e luta para sobreviver.

um valor de ideal em busca da felicidade, agora passa a ser uma condição de sobrevivência frente ao desprovimento do Estado.

Sendo assim, Ehrenbeg (2010) compreende que a razão pela qual a figura da autonomia torna-se uma condição na contemporaneidade, se deve à crise do Estado de providência. Neste cenário, a autonomia como condição converte-se na salvação do sujeito como forma de resistir à falência do Estado.

Em decorrência disso, na França foram implementadas algumas práticas de atendimento à saúde mental¹², a serviço do Estado, para a promoção da autonomia. De certa maneira sem eficácia, pois, para tratar o sofrimento social, resultado de um Estado precário, é preciso propiciar ao indivíduo condições favoráveis. Para Ehrenberg (2010), sem os recursos possíveis (trabalho, moradia, escola, saúde), ele não tem como exercer sua autonomia. É nesse sentido que o autor propõe a expressão “autonomia como condição” no lugar de “autonomia como aspiração”.

O paradoxo encontrado nessa nova configuração é esta: sem a providência do Estado, em termos de proteção e segurança com relação a questões básicas fundamentais à sobrevivência, o indivíduo não consegue adquirir sua autonomia. Em outras palavras, em situação de vulnerabilidade e de desamparo social, o sujeito é desprovido de recursos suficientes para exercer sua autonomia individual. Deve-se levar em conta que nem todos estão preparados para alcançar este *status quo*, qual seja, o de ser um indivíduo socialmente autônomo, empreendedor de si mesmo. O tiro pode sair pela culatra. Uma vez que a responsabilidade de “ser senhor de si mesmo” é marcada com ênfase através de um discurso social imperativo, aquele que não consegue responder a essa injunção pode estar fadado a cair na esfera da frustração e do sofrimento.

Com efeito, as análises sobre a sociedade contemporânea revelam como a perspectiva ideológica de autonomia vai se instalando no cenário social acompanhado das ideias de liberdade e independência, as quais o indivíduo ocidental toma como condição. Situações de vulnerabilidade de massa e de

¹² De acordo com Ehrenberg (2010), essas práticas procuram tratar da clínica da perda: perda da autoconfiança e da iniciativa, que estão relacionadas ao âmbito social como desemprego em massa, falta de moradia, estrutura etc. Para o autor, o sofrimento social é a manifestação das condições básicas necessárias para que o indivíduo possa viver de forma decente.

instabilidade, assim como de fragilidade do vínculo social, constituíram um certo “individualismo negativo”, expressão cunhada por Castel (1998). Em consequência disso, “os indivíduos são colocados em situação de flutuação na estrutura social e que povoam seus interstícios sem encontrar aí um lugar designado” (Castel, 1998, p. 23). Ainda segundo o autor, há uma desfiliação na esfera macrosociológica: os indivíduos não encontram “lugar”, ou, melhor dizendo, não se sentem situados na sociedade.

Destarte, o cenário social contemporâneo é fruto de transformações que ocorreram ao longo da História. Inevitavelmente, tais mudanças incluem valores e normas que refletem nos modos de subjetivação. Ora, a resolução do sofrimento social por meio da injunção de um valor centrado no ideal de autonomia individual traz consequências à subjetividade. Talvez daí resulte um sofrimento ainda maior, diante da falta de condição e estabilidade social, bem como da falta de condição subjetiva (psíquica) de que sofre o sujeito para lidar com essas precariedades. A esse respeito, Ehrenberg (2010) faz uma correlação entre o efeito do discurso imperativo do ideal de autonomia e a depressão, dita “o mal do século”, como veremos a seguir.

1.4.2

Autonomia: doença social?

O discurso do ideal de autonomia chega à sociedade atual como um imperativo dentro das instituições, servindo-se de alternativa a qual o indivíduo deve lançar mão na tentativa de sobreviver aos impasses gerados pelos problemas sociais, como assinalamos no tópico anterior. Vale dizer que sua ocorrência não se dá apenas na França, mas no ocidente em geral. Diga-se de passagem que assistimos isso, especialmente, no Brasil.

A urgência de ser autônomo, isto é, de ser capaz de empreender formas para sobreviver às dificuldades econômicas e sociais, vem atropelando o sujeito. E mais: tornou-se um modo de controle subjetivo sobre o ser social. Muitos não conseguem responder a essa exigência de ideal de autonomia e acabam caindo em sofrimento. Em seu livro *La fatigue d'être soi: dépression et société*, Alain Ehrenberg (1998)

desenvolve um estudo no qual analisa a sintomatologia da depressão, o “mal do século”, baseando-se no imperativo à autonomia. Para ele, a depressão corresponde a uma “doença da autonomia”.

Segundo o sociólogo francês, a autonomia tornou-se, na atualidade, um significante de ordem persuasiva no âmbito da normatividade social, do mesmo modo que a “disciplina” foi, na modernidade, operador central daquele *ethos* social, conforme nos mostrou Foucault. Observa-se, então, que os significantes *autonomia*, *independência* e *individualização* aparecem de forma incisiva na cultura contemporânea, quase à maneira de um imperativo categórico a ser obedecido. O modelo disciplinar da sociedade moderna ressurgiu, portanto, disfarçadamente sob o primado da autonomia – um discurso imperativo de ideal, exigindo a tomada de “decisão e ação pessoais” (Ehrenberg, 2004, p. 147).

Para Ehrenberg (2004), o discurso imperativo de autonomia refere-se a um modelo de organização voltado à promoção da capacidade do indivíduo de decidir e agir por si mesmo. Em suas palavras, “a autonomia é uma norma... um elemento a partir do qual somos medidos, ... é uma linguagem, e como tal, é alguma coisa normativa, que implica expectativas” (p. 151). A relação que o sociólogo estabelece entre esse imperativo de autonomia e a doença da depressão se calca na incapacidade, devido aos recursos subjetivos insuficientes, que o sujeito tem para lidar com as dificuldades que lhe atravessam. Não apenas no que tange a questões sociais precárias, mas, principalmente, à sua própria precariedade para ser autossuficiente.

A depressão, portanto, surge aí como uma patologia da insuficiência, fruto de um imperativo à ação que é subjetivamente internalizado pelo sujeito. Agora, a condição para ser autônomo encontra dois pontos: de um lado a escassez do Estado de providência, de outro, a limitação própria da condição do sujeito de alcançar esse ideal de indivíduo autônomo. Com base nesse último aspecto, o autor afirma:

[a depressão] está relacionada com os problemas gerados pela regra da autonomia que prevalece hoje, regra que está instituída no sentido de que ela está em todos os espíritos e que nós justificamos nossas ações por meio de palavras emprestadas da linguagem da autonomia (Ehrenberg, 2004, p. 148).

A pressão sobre o valor individual de autonomia se estabelece como linguagem, quer dizer, como discurso imperativo. A injunção de um discurso que

impele à liberdade de ação e à independência, como herança do individualismo, estaria impelindo o sujeito a ser aquilo que ele não consegue ser. Por esse motivo, Ehrenberg (2010) argumenta que a alta incidência de depressão no cenário social contemporâneo é um sintoma que sinaliza mudanças nos valores subjetivos instituídos através do neoliberalismo, como foi dito anteriormente. Assim como a neurose surgiu como uma doença encobridora, de causa desconhecida, na época de Freud, a depressão manifesta-se, em larga escala, como um incógnito:

(...) é um estado mórbido que nos dá a capacidade de compreender a individualidade contemporânea e seus dilemas. Dentro da psiquiatria, a depressão é uma encruzilhada por uma excelente razão: ontem, como hoje, os psiquiatras não sabem como defini-la e concederam-na uma plasticidade rara. A “escolha” da depressão sobre outras categorias é um resultado da combinação de elementos internos da psiquiatria e profundas mudanças normativas em nossos estilos de vida. Não é, contudo, a primeira doença da moda (Ehrenberg, 2010, pp. 3-4).

A busca pela liberdade, assim como o ideal de autonomia que a acompanha, começa a causar maior impacto social com o desdobramento do individualismo em sua versão do regime neoliberal, firmando-se, ainda, com os avanços da globalização e das tecnologias de informação e comunicação. Contudo, a pujança por um ideal de ser autônomo, livre e autêntico tornou-se mais intenso, a ponto de essa exigência passar a ser considerada, pelo campo da psicopatologia, uma doença contemporânea.

Com efeito, Ehrenberg (1998) refere, como vimos, a depressão a uma “doença da autonomia”, devido ao estado de insuficiência no qual o sujeito contemporâneo se encontra. Isso por não conseguir atender a esse imperativo social que, em certa medida, o incita à autonomia como modo de felicidade plena. Haveria, de acordo com o autor, uma relação entre o crescente número de diagnósticos de depressão e a significativa exigência de iniciativa individual e de performance que vem sendo imposta ao sujeito. Assim, a depressão – antes considerada como o mal do século –, é por ele concebida agora como a “doença da autonomia”.

É digno de nota dizer que o estado de depressão mantém uma íntima relação com o sentimento de impotência e incapacidade do sujeito de lidar com sua tristeza, com sua frustração, com o seu fracasso pessoal (social, profissional), o que o faz recorrer a um diagnóstico (Kehl, 2009). O diagnóstico da depressão exerce também

uma função subjetiva, como um elemento (simbólico) apaziguador do sentimento de vazio existencial quando, por exemplo, o sujeito enuncia: “não estou triste, tenho depressão”. Em consequência disso, temos – e não podemos deixar de citar – a medicalização como uma normativa da indústria farmacêutica que usufrui dessa conjuntura social (Kehl, 2009). O efeito medicamentoso abranda o sofrimento, ocultando o sentimento de tristeza e de frustração que fazem parte da vida subjetiva de todo ser.

Para acrescentar, a sociedade ocidental capitalista vem sendo provocada pelo modelo de alta performance, e pressionada a atender esses valores disseminando um ideal de perfeição. Um imperativo à velocidade, à euforia, ao bem-estar, à saúde, ao exibicionismo e ao consumo generalizado (Kehl, 2009). Isso leva o sujeito a achar que deve abrir mão de sua temporalidade, de seu estilo, de seus hábitos pessoais, sociais, alimentares etc. Retomando Deleuze (1972/1992), cada vez mais a sociedade capitalista vende o valor de “autonomia”, enquanto comanda como o sujeito deve ser, vestir, comportar-se etc., instituindo modelos de existência. O corolário disso refere-se ao fato de o indivíduo não poder agir a seu próprio modo, ideia antagônica à noção de autonomia.

Não à toa, Ehrenberg (1998) ressalta que o ideal de autonomia tornou-se, na atualidade, uma exigência sociocultural que atravessa o sujeito de modo avassalador. É preciso realçar isto: a contemporaneidade é marcada por uma contradição de termos, na medida em que ser autônomo não é uma questão de escolha, mas de imperativo. Há um imperativo da autonomia que pressiona em direção a tornar-se cada vez mais autossuficiente, o que vem acarretando um mal-estar intenso na contemporaneidade.

Segundo o autor, “ser autônomo” implica em ações e tomada de decisões pessoais sobre as quais o sujeito nem sempre se encontra pronto a realizar. Nesse caso, ele é convocado a dar conta de tudo e, quando não consegue, é tomado por um sentimento de incapacidade, insuficiência, tristeza... depressão. Como corroboração a esse assinalamento, temos ouvido com frequência, na clínica psicanalítica, um sofrimento que se expressa como “não estou conseguindo dar conta de tudo o que preciso fazer”, o que vem apenas a ratificar ainda mais a explicação do autor sobre o ideal de performance que atravessa os nossos tempos.

Dessa maneira, Ehrenberg denuncia o paradoxo central: ao mesmo tempo em que há um discurso que impele o indivíduo à autonomia – ou seja, a ser empreendedor de si mesmo, capaz de agir e tomar suas próprias decisões –, há, por outro lado, uma imposição de padrões normativos a serem seguidos. Por esse motivo, o autor concebe a autonomia como uma norma relacionada à iniciativa pessoal.

Ao nosso ver, o problema maior não está somente na insuficiência de alcançar esse ideal, mas na impossibilidade de autorealização através desses padrões normativos. Temos, na contemporaneidade, um projeto de ideal de autonomia sendo disseminado através de um discurso imperativo. Ao não conseguir alcançá-lo, o sujeito se vê fadado ao fracasso – daí seu sentimento de impotência e de insuficiência, predominantes no contexto atual. Dessa maneira, a tentativa de busca pela autonomia converte-se em um modo de subjetivação, no qual o indivíduo toma-se, ele próprio, como responsável por si mesmo.

Essa configuração se irradia para as diversas instituições sociais. Apresentaremos, a seguir, a incidência desse discurso imperativo no contexto da instituição escolar. A partir da pesquisa publicada por Héloïse Durler, veremos como esse discurso se configura, no contexto escolar, sob a forma de “autonomia obrigatória”.

1.4.3

Autonomia obrigatória na instituição escolar

O discurso de ideal de autonomia tornou-se dominante e frequente no contexto escolar contemporâneo. Há de se notar que a prática de ensino está sendo cada vez mais adaptada na direção de orientar crianças e adolescentes para se tornarem livres, autônomos e independentes. Os profissionais da área, recorrentemente, buscam criar formas de propiciar a autonomia aos seus alunos através de diversas práticas pedagógicas.

No livro *L'autonomie obligatoire*, a socióloga Héloïse Durler apresenta, por meio de uma pesquisa etnográfica¹³, como o discurso de autonomia é disseminado no contexto escolar, bem como a implicação disso para os alunos, pais e professores. Durante um período de dois anos e meio, a autora observou a prática pedagógica em uma instituição de ensino em Genebra, onde procurou analisar os dispositivos educacionais que são implementados para a promoção da autonomia do aluno.

De acordo com a autora, os dispositivos pedagógicos são adaptados e elaborados para a promoção da autonomia individual, quer dizer, para que o aluno aprenda a ter governo de si (*gouvernement de soi*). Nesse contexto escolar, a figura da autonomia se inscreve como “um valor às normas educativas atuais” na forma de um imperativo: “seja autônomo” (Durler, 2015, p. 10). Desse modo, a autora apresenta a ideia de uma “normatividade da autonomia” instalada no discurso escolar. O zelo pela autonomia individual do aluno chega acompanhado de uma imposição, ou seja, como uma palavra de ordem: “*tornar, ser e permanecer autônomo*” (p. 9, grifos nossos).

Como vimos, o ideal de autonomia é engendrado no espaço social como um dispositivo de poder, assim como foi a disciplina para a modernidade (Ehrenberg, 2010). Ele é introduzido por meio de mecanismos institucionais, através das mais eficientes técnicas de informação e de comunicação, estando presente nas escolas, nas organizações, nas redes sociais etc. Parafraseando Foucault, esse ideal chega com um discurso como produção de verdade carregado de efeitos sobre o sujeito, com todo o tipo de variações possíveis.

Com os “novos” dispositivos de práticas educacionais, espera-se que os alunos alcancem um certo grau de: domínio dos processos cognitivos (*l'engagement intellectuel*), controle organizacional da prática de trabalho (*l'engagement instrumental*), responsabilidade individual (*l'engagement moral*) e necessidades pessoais (*l'engagement expressif*)” (Durler, 2015). Pressupõe-se que

¹³ Durler (2015) utilizou como método de pesquisa o tipo etnográfico, em que pôde vivenciar durante um período de dois anos e meio o contexto escolar em uma escola em Genebra. Tal metodologia incluiu a participação da rotina no ambiente escolar, observações em sala de aula e em reuniões de professores, assim como conversas informais e realização de entrevistas (com professores, alunos e seus familiares).

o aluno, ao conquistar esses fatores, poderá se tornar um estudante reflexivo, crítico, esclarecido e capaz de administrar suas atividades escolares, assim como o seu próprio processo de aprendizagem. Acredita-se que o aluno será mais responsável com suas tarefas e obterá desejo e prazer em aprender. É flagrante como as escolas pretendem, com essa proposta pedagógica, promover um tipo ideal de aluno, independente e autônomo.

Os dispositivos são elaborados para desenvolver a autonomia dos alunos: criam-se planilhas, aplicativos midiáticos, calendários, listas de atividades etc. que buscam orientá-los para seu autogerenciamento. De acordo com a autora, a noção de autonomia está

ligada a uma visão do indivíduo que coloca acento sobre sua liberdade de escolha, o governo de si e a plenitude pessoal. Inscreve-se em um ideal pedagógico que valoriza o engajamento voluntário de crianças e adolescentes nas atividades que visam a dotar um conjunto de competências intelectuais, práticas e sociais (Durler, 2015, p. 9, tradução nossa).

Esses dispositivos de controle contradizem a ideia de autonomia. Ao mesmo tempo em que os alunos são instruídos a exercer sua liberdade, esta liberdade é limitada. Faz-nos lembrar, como vimos, a análise kantiana a respeito da impossibilidade de “esclarecimento” na modernidade: seja livre para pensar, mas obedeça. As normas pedagógicas prescrevem aos alunos que caminhem no seu próprio ritmo, ao mesmo tempo em que determinam: tem que ser no ritmo “certo” (Durler, 2015).

Interessante ressaltar que o contexto escolar é análogo ao sistema fabril, onde a ideia de produção individual está implicitamente atrelada à noção de competitividade. Os alunos precisam ter autonomia para serem os melhores, porque eles estão sendo avaliados, julgados e comparados entre si. Nesse sentido, o indivíduo é impelido a mudanças, a se readaptar, a ser mais flexível, mais autônomo, a tornar-se empreendedor de si mesmo (Durler, 2015; Ehrenberg, 2010). A esse respeito, Durler (2015) conclui: “a autonomia inscreve-se, portanto, no contexto caracterizado por um aumento de incerteza no seio do universo escolar” (p. 36, tradução nossa).

2

A Autonomia como uma Ilusão do Eu

Vimos no capítulo anterior que o discurso de ideal de autonomia foi se constituindo na cultura ocidental até se transformar em um imperativo na forma de autonomia obrigatória (Durler, 2015). Diante das transformações sociais que vêm atravessando e afetando a subjetividade, consideramos que esse imperativo não se dá à toa (Ehrenberg, 1998, 2010; Castel, 1998; Baumann, 2018). Com base nessa reflexão, problematizaremos o tema da autonomia a partir de duas vertentes da psicanálise: uma que compreende a ideia de autonomia como “ilusão do eu” – concepção enunciada pela teoria lacaniana –, e outra que compreende a noção de autonomia como parte do estágio “rumo à independência” – proposta pelo psicanalista inglês Donald Winnicott, a qual será apresentada no capítulo seguinte.

A partir da leitura de Jacques Lacan, trabalharemos neste capítulo a noção de autonomia como ilusão do eu, ideia que subverte o cogito cartesiano. Para compreendermos essa leitura, vamos investigar a concepção lacaniana de formação do eu no registro do imaginário, cuja função da alteridade e o conceito de identificação operam como elementos fundamentais. Em seguida, vamos nos debruçar sobre o paradoxo alienação/separação na relação entre o sujeito e o Outro, concentrando-nos especialmente na articulação entre o desejo e a falta no cerne da constituição subjetiva, tal como nos apresentou Lacan na terceira elaboração de seu grafo do desejo. Consideraremos esses pontos como principais norteadores para a compreensão da leitura lacaniana a respeito do discurso de autonomia entendido como uma ilusão.

2.1

O discurso de autonomia: uma ideia delirante

O termo *autonomia* aparece de relance no ensino de Jacques Lacan, mais especificamente no *Seminário, livro 3: as psicoses*, onde ele aproxima a ideia de autonomia com a do pensamento paranoico. Lacan (1955-56/1985) relaciona a

aspiração do sujeito à autonomia com o imperativo social do discurso de individualismo. Esse discurso é consolidado no meio social em consequência, como vimos, da ideologia do neoliberalismo, sendo considerado por Lacan como um discurso delirante, ou seja, como da ordem do impossível para o sujeito neurótico.

Para Lacan (1955-56/1985), pensar a ideia de um sujeito completamente autônomo caminha, antes de qualquer coisa, na contramão da sua teoria, pois conota a ideia de liberdade e de independência em relação ao Outro, presumindo consequentemente a visão de um ser “autossuficiente”. Ao contrário dessa concepção, a psicanálise sustenta o conceito de sujeito dividido – em termos lacanianos, de sujeito barrado pelo significante. Sendo assim, a perspectiva de um sujeito autônomo é alvo de crítica na abordagem lacaniana.

Se consideramos a autonomia próxima à ideia de um eu livre, centrado e consciente de si – ou seja, alusivo ao discurso cartesiano –, então essa compreensão é totalmente subvertida pela psicanálise. Isso porque, desde Freud, a psicanálise propõe a ideia de um eu descentrado, ideia segundo a qual “o ego não é o senhor na sua própria casa” (1917/1996, p. 178). É nesse sentido que a expressão *sujeito do inconsciente* surge derivada da subversão do sujeito do cogito cartesiano. Ao invés do eu, é o inconsciente que se situa na dimensão psíquica (Lacan, 1964/1985).

A formação do eu, de acordo com a teoria lacaniana, se constitui a partir da relação especular, ou seja, da relação imaginária com o outro. Em seu *Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Lacan (1954-55/1985) afirma: “o ego nunca é apenas o sujeito”, mas se constitui na relação com o outro que “ele toma como ponto de partida e de apoio” (p. 224). Foi a partir do próprio cientificismo de Descartes que emergiu o sujeito da psicanálise, a própria noção cartesiana de sujeito pensante e consciente de si que possibilitou Freud a elaborar sua concepção de inconsciente (Lacan, 1965/1998). Desse modo, o eu, para a psicanálise, não é central, mas dividido, inclusive sendo em sua maior parte inconsciente (Freud, 1923/1996). É justamente a diferença entre aquilo que o eu quer enunciar e aquilo que o sujeito, efetivamente, enuncia, que vem fazer furo no que podemos chamar de cientificismo cartesiano.

Com efeito, para Lacan, o sujeito do inconsciente está situado “para além do ego” (Lacan, 1954-55/1985, p. 221). O imperativo ao ideal de autonomia esbarra no processo de constituição do sujeito e, neste sentido, faz-se impossível pensar que ele basta a si próprio:

O *eu* não se reduz a uma função de síntese. Ele está indissolúvelmente ligado a esse tipo de mão morta, de parte *enigmática* necessária e insustentável, que constitui em parte o discurso do homem real com quem lidamos em nossa experiência, esse discurso estranho no seio de cada um *enquanto ele se concebe como indivíduo autônomo* (Lacan, 1955-56/1985, p. 157, grifos nossos).

Isso nos leva a evocar o paradoxo demanda/desejo que marca as primeiras etapas da evolução libidinal, através da operação de um dispositivo ao qual denominou-se na psicanálise de *castração* (Freud, 1915/1996; Lacan, 1960-61/1992). O sujeito do inconsciente é, tal como foi enunciado por Freud, marcado pela falta, e concebido, de acordo com Lacan, como um sujeito barrado (\$). Essa concepção de constituição do sujeito foi desenvolvida na teoria lacaniana com base na relação do encontro entre o sujeito e o Outro, inscrita a partir da articulação entre o sujeito e a lógica significante na dimensão dialética do objeto e da problemática do desejo (Lacan, 1954-55/1985; 1960-61/1992).

Freud (1915/1996) marca o descentramento do sujeito e Lacan (1960/1998) o define como dividido pela ordem da linguagem, representado pela cadeia significante. Ao lançar a noção de objeto *a* como causa de desejo e conceber uma falta estrutural na constituição subjetiva, o ensino lacaniano sustenta a ideia de um sujeito constituído como um *falta-a-ser*. Dessa forma, o sujeito do desejo se constitui a partir de um vazio fundamental, quer dizer, alguma coisa na origem de sua constituição escapa à formação de uma unidade. Em consequência disso, o sujeito do inconsciente falha no que diz respeito à noção de “todo-consciente de si” (*Selbstbewusstsein*) (Lacan, 1953-54/1986).

O ser humano foge do esquema etológico (comportamento animal), no qual haveria um ciclo que se refere à satisfação da necessidade diante de um determinado objeto (Lacan, 1953-54/1986)¹⁴. Ao contrário disso, o ciclo entre desejo e satisfação é, no homem, inesgotável. Portanto, sua relação com a natureza é alterada. Esse

¹⁴ Sobre a comparação com a etologia, cf. Lacan *Seminário, livro I: os escritos técnicos de Freud*, (1953-54/1986, p. 161).

ciclo é, de todo modo, indefinível, porque o desejo está para além de sua necessidade. Como nos afirma Lacan, “o rompimento do círculo do *Innwelt* para o *Umwelt*¹⁵ gera a quadratura inesgotável dos arrolamentos do eu” (Lacan, 1949/1998, p. 100). Dessa maneira, a tese freudiana de sujeito do inconsciente foi mantida por Lacan com a ideia de sujeito barrado, \$, segundo a qual a relação entre demanda e desejo está para além de sua necessidade e de suas tendências naturais.

Diante daquilo que limita o sujeito à plena satisfação, ele se encontra permanentemente na procura da resposta sobre “Quem sou?”, cuja resposta, para a psicanálise, sabemos não haver! Destarte, Lacan aponta essa problemática a respeito do enigma sobre a existência do sujeito, no sentido de que ela gira em torno do modo como ele se relaciona com o seu desejo. Essa operação se deve à maneira pela qual o sujeito se articula com o Outro, assim como a mobilidade que ele é capaz de fazer em relação ao seu gozo.

É nessa direção que Lacan problematiza as questões “Eu existo?” ou “Eu não existo?”, situando o desejo na relação em que o sujeito se articula com o significante a partir do grafo do desejo¹⁶. Tal operação é feita na constituição do sujeito, percorrendo o estágio do espelho, o complexo de castração, a construção da fantasia e a inconsistência do Outro. É por meio da inconsistência do ser, apresentada no ensino lacaniano, que podemos compreender sua leitura que entende o discurso da autonomia como ilusão.

Lacan (1955-56/1985) afirma que o discurso de liberdade expressa a aspiração do sujeito de buscar ser livre e independente. Completa que esse anseio se fortalece com a ideologia social que concede ao sujeito o direito de pensar a possibilidade de conquistar sua autonomia. O psicanalista aponta para a relação entre esse ideal social sobre o discurso de liberdade e a angústia remetida ao sujeito.

¹⁵ Os termos *Innenwelt* e *Umwelt*, na língua alemã, fazem referência ao mundo interno e ao ambiente ou mundo externo, respectivamente. Lacan utiliza-os em *Estágio do espelho como formador da função do eu* para “estabelecer uma relação do organismo com sua realidade”, a qual – ele mesmo afirma – que “o homem escapa” (Lacan, 1949/1998, p. 100).

¹⁶ O grafo do desejo foi elaborado inicialmente em seu *Seminário, livro 5: as formações do inconsciente* (1957-58/1999), aprofundado no *Seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação* (1958-59/2016), escrito cuidadosamente em *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960/1998) e retomado por fim no *Seminário, livro 16: do Outro ao outro* (1968-69/2008).

Como dito, ao aspirar pela liberdade e independência, ele se vê impossibilitado e, conseqüentemente, frustrado. Aqui, Lacan alerta para aquilo que Ehrenberg (1998, 2010) enfatizaria anos depois: os efeitos subjetivos gerados pela frustração de não alcançar o ideal social de autonomia. É nesse aspecto que Lacan situa a questão principal da psicanálise. O discurso que trata de um ideal à autonomia foi por ele considerado como um discurso *delirante*, por referir-se a algo da ordem do impossível ao sujeito do inconsciente. Em suas palavras:

A psicanálise não se coloca nunca no plano do *discurso da liberdade*, mesmo que este esteja sempre presente, constante no interior de cada um, com suas contradições e discordâncias pessoal, embora sendo comum, e sempre, imperceptivelmente ou não, *delirante*. A psicanálise visa, o *efeito do discurso* no interior do sujeito (Lacan, 1955-56/1985, p. 156, grifos nossos).

Vimos no capítulo anterior que, pelo viés da sociologia, o discurso imperativo de liberdade está associado ao ideal de autossuficiência, e que, impossibilitado de responder a esse ideal, o sujeito sofre com uma sensação de insuficiência (Ehrenberg, 1998, 2010). Lacan teve, em sua época, uma leitura semelhante, mas pensando a radicalidade desse ideal como sinônimo de uma independência plena em relação a tudo e a todos: o homem, ao afirmar “sua independência em relação, não só a todo senhor, mas também a todo deus ... sua irreduzível *autonomia* como indivíduo, como existência individual”, cai na armadilha dessa ideologia social (Lacan, 1955-56/1985, p. 154).

Essa reflexão fez Lacan remeter a ideia de autonomia a um discurso de *delírio*, uma vez que a aspiração pela autonomia “não está de graça na presença do indivíduo moderno no mundo, e nas suas relações com os seus semelhantes”, contando com os efeitos de angústia produzidos em consequência dessa ideologia. Por esse motivo, Lacan acena que “a existência de um discurso permanente de liberdade parece... *indiscutível* no indivíduo moderno” (1955-56/1985, p. 154, grifos nossos). Enfim, a busca pela autonomia e a impossibilidade dessa realização é identificada pela teoria lacaniana como um discurso alienante. Com vistas a aprofundar essa questão, veremos, a seguir, a constituição do eu no campo do registro do imaginário.

2.2

A constituição do eu imaginário e os ideais

O processo de constituição subjetiva aparece no ensino de Lacan em dois momentos: o primeiro opera-se no registro do imaginário sob a condição da função especular denominada estágio do espelho; o segundo conforme a lógica da topologia paradoxal de alienação e separação introduzida no seminário de 1964¹⁷, o qual trataremos mais adiante.

O processo de formação do eu na psicanálise tem sua primeira referência no artigo freudiano *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Freud (1914/1996) concebe a constituição do eu a partir de uma nova ação psíquica, de modo que o psiquismo passa de um estado de autoerotismo para o estado de narcisismo. Essa nova ação psíquica é realizada por meio do investimento libidinal promovido pela figura da alteridade. O investimento libidinal unifica as pulsões parciais para dar consistência psíquica a um corpo unificado. É nessa passagem do autoerotismo ao narcisismo que Lacan (1949/1998) propõe o estágio do espelho, ou seja, a função especular como investimento libidinal na constituição do eu.

No artigo *O estágio do espelho como formador da função do eu*, publicado em 1949, Lacan apresenta o eu como produto da relação com o outro (semelhante) no campo imaginário. A ideia da função especular para a constituição do eu teve como base a noção do todo/unidade, extraída da teoria da psicologia da *Gestalt*, e as experiências desenvolvidas com crianças por Henri Wallon¹⁸. Lacan parte da compreensão de que o bebê, por volta dos seis meses, se encontra “ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação”, em estado de vulnerabilidade e corporalmente fragmentado (Lacan, 1949/1998, p. 97). Isso o leva a estabelecer uma relação entre o estágio do espelho e a dialética da identificação, de maneira que a imagem unificada do eu só começa a ganhar forma mediante a função especular do outro.

¹⁷ Refere-se a Lacan, J. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/2008).

¹⁸ O estágio do espelho foi introduzido por Henry Wallon através da “prova do espelho”, em que desenvolveu um estudo sobre a maneira como as crianças vão diferenciando aos poucos o seu corpo da imagem observada no espelho (Roudinesco, 1993).

Desse modo, é preciso que o outro, enquanto semelhante, se direcione à criança, reconhecendo-a e nomeando-a como sujeito. Esse gesto leva o bebê a se apropriar da imagem projetada pela alteridade como uma imagem de si, sendo reconhecida e, ao mesmo tempo, passando a se reconhecer enquanto unidade. Com isso, Lacan enfatiza que é a partir de seu semelhante que a criança captura aquilo que, para ela, irá se inscrever na ordem da identificação, tornando-se, assim, a base formadora da constituição do eu. Desse modo, um processo de identificação imaginária constitui, por assim dizer, a *Urbild*¹⁹ – “unidade comparável ao eu” – à medida que “o eu começa a assumir suas funções” (Lacan, 1953-54/1986, pp. 136-7).

O estágio do espelho se organiza em três tempos em sequência: 1) a criança observa a imagem de si no espelho como um outro externo – ocorre uma confusão entre a imagem de si e a imagem vista no espelho, a qual ela busca se apoderar; 2) com a impossibilidade de se apoderar da imagem vista no espelho, a criança percebe que esta não é uma imagem real, como a do seu próprio corpo e de outras pessoas; 3) por fim, a criança percebe que aquela imagem no espelho não é uma imagem qualquer, mas a sua própria imagem. A partir disso, a criança se identifica com a imagem apresentada no espelho, ganhando um contorno corporal. Dessa forma, Lacan (1949/1998) reforça a ideia da identificação no estabelecimento da imagem corporal da criança a partir do outro, fruto desse encontro fundamental. O outro, semelhante, surge aí como um testemunho, indicando para a criança sua própria imagem, enquanto se introduz, simultaneamente, como significante primordial desta constituição, como o grande Outro (A)²⁰.

¹⁹ O termo alemão *Urbild* refere-se à imagem originária, e é tomada por Lacan como uma unidade comparável ao eu. Ao retomar Freud em seu Seminário, livro 1 (1953-54/1986), Lacan atesta que a construção desse eu a nível imaginário precisa ser desenvolvida. De toda a forma, essa unidade “não existe na origem, *nicht von Anfang*, não está presente desde o início no indivíduo, e o *ich* tem de se desenvolver, *entwickeln werden*”, ao contrário das pulsões autoeróticas (Lacan, 1953-54/1986, p. 136).

²⁰ No *Seminário – livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Lacan (1954-55/1985) introduz o estatuto do grande Outro, representante da ordem simbólica, campo da linguagem. Em suas palavras, estabelece que “há dois outros que se devem distinguir, pelo menos dois – um outro com A maiúsculo e um outro com a minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata na função da fala” (Lacan (1954-55/1985, p. 297). O grifo A, de grande Outro, refere-se ao prefixo do termo original em francês *Autre* (A). O mesmo vale para o grifo a minúsculo, referindo-se ao termo *autre* (a).

Lacan também procura trabalhar o estatuto do eu ideal e do ideal do eu. Esses dois elementos, propostos por Freud (1914/1996) em seu texto sobre o narcisismo, estão fundamentalmente implicados na constituição do eu. Em Freud, o eu ideal, *Ich-Ideal*, está relacionado ao narcisismo primário, em que o bebê é libidinalmente investido – daí sua expressão célebre: *Sua majestade, o bebê!* –, condição de onipotência dada à criança, assim como a de amor-próprio. Enquanto que o segundo, ideal do eu, *Ideal-Ich*, se organiza a partir da projeção do eu ideal. O que ocorre é que o eu infantil, referente ao eu ideal, primariamente investido, tenta ser resgatado sob uma nova forma, a de ideal do eu. Na tentativa de recuperá-lo, o sujeito projeta para si o substituto do narcisismo perdido de sua infância, na qual ele era o seu próprio ideal, reconhecido e contemplado (Freud, 1914/1996).

De acordo com Freud, essa sensação de júbilo da infância (eu ideal) é perdida devido a um deslocamento da libido em direção à imposição de um ideal do eu feita pelo mundo externo. Quando o sujeito cresce, resta somente uma parte desse narcisismo infantil, que, somada à satisfação libidinal e acrescentada ao estado de onipotência adquirido pelas experiências próprias do ideal do eu, vão reconstituindo um novo estado de amor-próprio (Freud, 1914/1996). Dessa forma, o eu ideal, *Ich-Ideal*, se refere à fase de jubilação, na qual todo investimento narcísico dos pais é projetado no filho. Em contraste, o ideal do eu, *Ideal-Ich*, se desenvolve a partir da função operadora da castração e articulada à dissolução do complexo de Édipo, em uma etapa na qual as críticas e as leis começam a ser instauradas pelos pais. Esse é o momento da queda das idealizações e, como vimos, da perda do narcisismo infantil. Freud nomeia essa fase de ideal do eu, pela tentativa do sujeito de resgatar seu “ideal de onipotência” (Lacan, 1960-61/1992, p. 328).

Lacan (1954-55/1985) procura demonstrar como ocorre esse processo especular na constituição do eu com o esquema do buquê de flores invertido²¹. Na gravura abaixo, são colocados dois espelhos, um espelho côncavo e outro plano, com uma caixa situada entre os dois. Nesta caixa, há um buquê de flores em cima e um vaso virado para baixo. A imagem das flores dentro do vaso só é possível de

²¹ A ilustração deste esquema foi elaborado por Lacan a partir do esquema óptico para a teoria do narcisismo e do buquê de flores invertido de Bouasse, em seu *Seminário, livro 2: o eu na teoria freudiana* (1954-55/1985). É retomado no *Seminário, livro 8: a transferência* e em *Observações sobre o relatório de Daniel Lagache*. Escolhemos a gravura ilustrada neste último escrito, por estar mais completa e por apresentar as informações as quais queremos tratar.

ser visualizada a partir do plano especular do Outro. A imagem refletida no espelho côncavo mostra que o olhar do Outro fornece uma imagem mais consistente do objeto, representando a ilusão do eu ideal.

Esta ilustração representa o estádio do espelho, de modo que o olhar do outro fornece uma imagem do sujeito que, até então, se encontrava despedaçada. Mas, contanto que o observador esteja posicionado em frente ao espelho plano, a imagem refletida decorre da imagem anterior, representando, assim, o ideal do eu. Esse jogo de imagens mostra que o ideal do eu é organizado a partir da projeção do eu ideal, em concordância com o modelo proposto por Freud (1914/1996). O esquema é retomado por Lacan no *Seminário, livro 8: a transferência* (1960-61/1992) e em seu escrito *Observação sobre o relatório de Daniel Lagache* (1961/1998), onde o grande Outro (A) é situado no espelho plano.

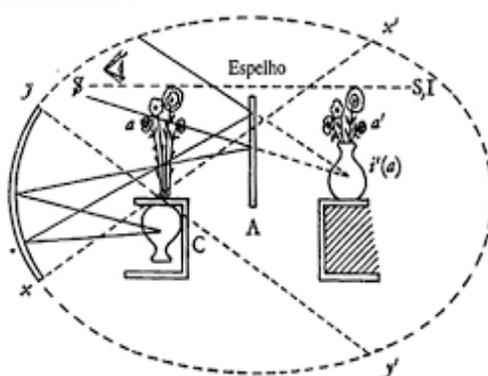


Figura 1- Esquema óptico dos dois espelhos – extraída de *Observação sobre o relatório de Daniel Lagache* (Lacan, 1961/1998, p. 681).

O estádio do espelho é a metáfora elaborada por Lacan para dizer que, na medida em que o Outro se dispõe a reconhecer a criança e nomeá-la (“tu és isto”), o sujeito pode reconhecer, desse modo, a sua imagem no campo do Outro. O estádio do espelho se estabelece pela identificação, de sorte que ocorre uma “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (Lacan, 1949/1998, p. 97). A posição do Outro como significante simbólico é colocada no espelho plano para indicar e enfatizar que não basta a imagem ser refletida no espelho. Ela precisa ser falada. Assim, Lacan (1953-54/1986) afirma: “a palavra, a função simbólica que define o maior ou menor grau de perfeição, de completude, de aproximação, do imaginário” (p. 165), é aquilo “que permite identificar o sujeito” (p. 166).

Cumpra sinalizar que a imagem do eu não é apreendida em sua totalidade, pois há uma parte que resta no real desse encontro com o outro que não é possível de ser capturada. Para essa parte inassimilável, Freud (1950[1895]/1996) já havia dado o nome de “a Coisa” (*Das Ding*). Não à toa, a expressão *Der Nebenmensch*²² foi cunhada para falar do encontro primordial com o outro que se decompõe de duas maneiras: “num componente não assimilável (a Coisa) e num componente conhecido do eu através de sua própria experiência” (Freud, 1950[1895]/1996, p. 491). Pois bem, trata-se de um elemento originalmente estranho (*Fremde*) e, ao mesmo tempo, familiar (Lacan, 1959-60/2008). Dessa ideia de “a Coisa” perdida, Lacan concebe a noção de objeto *a*, tendo por função relançar o sujeito na busca constante por essa parte que se perdeu em sua origem.

Ao voltar novamente a este esquema no *Seminário, livro 10: a angústia*, Lacan localiza o objeto *a* no eixo simbólico, representa a falta diante deste objeto inassimilável e indica para o sujeito sua condição de \$, sujeito barrado. Sendo assim, a imagem unificada apresentada pelo Outro não é capturada inteiramente pela criança. Em outras palavras, só é possível apreender dela uma imagem não-toda, uma vez que algo desta imagem escapa, um resto que não é possível de ser transmitido – portanto, inapreensível. Entenderemos melhor a noção de falta no ensino lacaniano ao longo deste capítulo.

Do encontro com a alteridade, o sujeito se constitui pela identificação imaginária e também pela sua inserção no campo da linguagem, apreendendo desse Outro a matriz simbólica. É dessa forma que o outro – semelhante –, representado na figura da mãe ou de quem vai exercer esse papel de alteridade, ganha o estatuto de grande Outro (A) no ensino de Lacan. O grande Outro, representado pelo signo (A), é o responsável por desempenhar a função simbólica de nomear o sujeito e apontar o seu lugar e o que ele representa (Lacan, 1954-55/1985).

É, portanto, a partir dessa figura da alteridade que o eu ganha sua forma especular, constituindo-se no campo do registro do imaginário; em outras palavras,

²² No *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1895[1950]/1996) aponta que o outro (semelhante) realizador da *spezifische Aktion* (ação específica) para o *infans*, é aquele quem expressa o primeiro objeto de satisfação, assim como de hostilidade. É a partir desse outro que o ser se reconhece e o reconhece enquanto semelhante. Daí a expressão *Der Nebenmensch* cunhada por Freud, referindo-se ao “complexo do próximo”.

o “eu é uma construção imaginária” (1954-55/1985, p. 306), e o sujeito é destituído de uma pretensa totalidade. Entendemos então que a imagem que a criança forma de si mesma é fornecida pelo campo do Outro, através da identificação imaginária, de modo que ela apreende tal imagem para constituir o seu eu.

Para uma melhor compreensão sobre a relação imaginária entre o sujeito e o outro, Lacan formula o Esquema L, inaugurado no *Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* e no *Seminário sobre “A carta roubada”*. Este esquema situa a relação de discurso entre o sujeito, o eu (*moi*), o outro e o Outro, no registro do imaginário. Lacan localiza o outro (*a'*) como a imagem especular reflexo do eu (*a*), *moi*; e o sujeito (S) alienado das redes de linguagem do Outro (A). Fica estabelecida, desta forma, uma identificação no plano especular do eu com o outro e do outro com o eu.

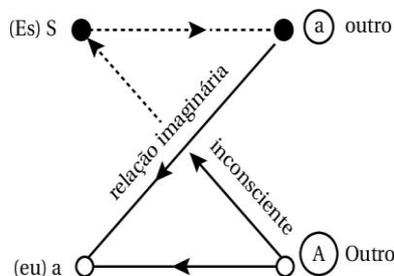


Figura 2. Esquema L - O seminário sobre “A carta roubada” (Lacan, 1955/1998, p. 58).

Quanto à relação de objeto ($a - a'$), há o fluxo de significantes fornecido previamente pelo Outro (A) e colocado em direção ao pequeno outro (a'), no sentido de uma identificação ou de gozo. A lei simbólica realizada pelo Outro (A) vai interditar a relação imaginária e gozante do sujeito preso às redes de linguagem. Esta Lei é que irá traçar o contorno da relação com o pequeno outro (a'). Seguindo o esquema, o vetor que se refere ao inconsciente interrompe o fluxo aberto de significantes fornecido pelo Outro (A) e direcionado para o pequeno outro (a'), o que faz emergir uma “formação do inconsciente”, ou seja, a reedição de uma cena, a repetição efetuada pelo sujeito (S).

Ao retomar o esquema L no *Seminário, livro 10: a angústia*, Lacan (1962-63/2005) acrescenta que os eixos ($a - a'$) consistem em um deslocamento do objeto imaginário para o objeto da ‘causa do desejo’. Vimos mais acima que, a partir da interdição do significante (Nome-do-Pai), esse deslocamento ocorre sobretudo para

o estatuto do sujeito, remetendo-o a um sujeito causa de desejo, em uma ordem fálica, não alienante à posição de um lugar de objeto de desejo do Outro. Em outras palavras, o sujeito se desloca do lugar de falo imaginário (φ - *phi*) no campo do Outro, para o lugar de sujeito desejante, em busca de ter o falo. Sabemos que isso se dá também em vista da identificação com o pai simbólico, assunto sobre o qual trataremos mais adiante.

Entendemos que quando Lacan (1955-56/1985), em seu *Seminário, livro 3: as psicoses*, se refere ao discurso da autonomia como uma ideia delirante, parece estar fazendo uma relação deste com a noção de delírio de onipotência, presente na paranoia e, sobretudo, na megalomania, tal como Freud também trabalhou em seu texto sobre o narcisismo (1914/1996). Questionamos se tal relação, na qual o eu se encontra completamente investido – o que leva, conseqüentemente, a um sentimento maciço de onipotência – estaria remetendo a autonomia à estrutura da psicose.

A resposta a essa indagação é negativa, e basta retomarmos a obra freudiana e o ensino de Lacan para encontrarmos referências sobre a permanente tentativa do sujeito (neurótico) de recuperar seu estado de onipotência. Destarte, se esse estado de onipotência adquirido na infância se perdeu em função da queda das idealizações e, em última instância, da castração, trata-se de um estado de profunda fragilidade e vulnerabilidade – o que aponta para uma direção oposta à onipotência. Por isso, essa tentativa de recuperação do estado de onipotência tem de estar em permanente construção, uma vez que ele é constituído através de uma relação com o outro no campo do imaginário, e consagrado pela via simbólica da palavra (Lacan, 1953-54/1986).

É nesse sentido que Lacan propõe a formação do eu como se dando no registro do imaginário, desenvolvido a partir da relação de investimento amoroso – ou seja, de identificação –, entre a mãe e a criança. A criança capta, nesse processo, a imagem de si no campo do Outro. Ainda que sob a percepção de uma unidade, trata-se de uma imagem não-toda, acenando aí para uma falta fundamental na constituição do eu, o objeto *a*. Desse modo, o eu se constitui com base no imaginário, em uma ilusão de onipotência dedicada pelo significante primordial, o grande Outro (A). Contudo, a imagem não-toda do eu aponta para um sujeito dividido

pela cadeia simbólica, sendo somente representado de um significante para outro significante. Em consequência disso, torna-se necessário problematizarmos, no que segue, o lugar que o sujeito ocupa no campo desse Outro.

2.3

O lugar do sujeito no campo do Outro

A relação que o sujeito estabelece com o outro está no cerne da teoria psicanalítica: desde o conceito de desamparo primordial, em que a figura da alteridade realiza uma *spezifische Aktion* (ação específica) na constituição subjetiva, até o princípio do conflito edipiano, sobre o qual Freud coloca acento para a elaboração das estruturas psíquicas e das relações, a questão da relação é central. Nesse sentido, a fim de pensar o lugar que o sujeito ocupa no campo do Outro, Lacan (1956-57/1995) elabora seu quarto seminário com o tema *a relação de objeto*, se opondo categoricamente à noção de um sujeito autônomo. Este seminário é motivado pela crítica feita aos pós-freudianos a respeito das pesquisas desenvolvidas sobre as relações objetais. Em contraposição, Lacan sustenta a noção de uma falta elementar e irreparável no centro da relação de objeto.

Vimos no item anterior que a figura do grande Outro é apresentada por Lacan (1954-55/1985) como essencial na constituição subjetiva. O outro, entendido como figura alteritária representada pela mãe, assume uma função essencial desde a primeira mamada do *infans*. No estado de desamparo fundamental, o recém-nascido apela para a presença da mãe que, por sua vez, retorna-lhe respondendo sua demanda. Esse momento do encontro primordial é marcado por uma identificação que se instaura entre a criança e a mãe (Freud, 1895[1950]/1996). Lacan acrescenta que o recém-nascido se identifica com o objeto de desejo da mãe (falo = o seio) estabelecendo, portanto, uma identificação imaginária (Lacan, 1957-58/1999).

De acordo com Lacan, ao se identificar com o falo imaginário, objeto primordial, a criança aparece na posição de assujeito²³ à lei desse Outro (a mãe). O falo, portanto, aparece como um elemento fundamental nessa relação de objeto (Lacan, 1956-57/1995). Ao mesmo tempo que o outro estabelece uma função no

²³ O termo “assujeito” é inventado por Lacan (1957-58/1999) para representar a ideia de que o indivíduo encontra-se em completa submissão aos significantes do Outro, ou seja, ao desejo da mãe.

registro do imaginário, ele também assume a função simbólica de grande Outro (A). Isso ocorre no momento da troca simbólica em que a mãe responde ao chamado da criança, emitindo uma mensagem $s(A)$ que opera como metonímia no psiquismo. Através dos três tempos lógicos do complexo de Édipo, apresentados no *Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*, Lacan mostra essa relação dialética de objeto articulada na relação entre o sujeito e o Outro (Lacan, 1957- 58/1999). Como vimos, esse processo decorre do estágio do espelho, momento em que a criança se identifica com o objeto de desejo do Outro (mãe) na tentativa de satisfazê-lo.

Tal como Lacan apresenta, a identificação imaginária de “ser o falo” do Outro viabiliza a formação do eu (*moi*) – o eu ideal. Imerso no campo do Outro, a criança se identifica com o lugar de objeto de desejo do Outro, na posição de falo imaginário da mãe. Dessa maneira, a criança se encontra engajada “na dialética intersubjetiva do engodo!” (Lacan, 1956-57/1995, p. 198). Esse lugar identificado a nível imaginário faz a criança entrar no “jogo onde se é o que não se é, onde se é para a mãe tudo o que a mãe quer” (p. 232).

Dessa forma, ela (a criança) se coloca a serviço do desejo materno, acreditando ela própria ser o objeto que satisfará plenamente a mãe. Esse lugar de objeto de satisfação no campo do Outro representará para a criança “o paraíso do engodo”, o qual ela quer estender para sempre (Lacan, 1956-57/1995, p. 232). Decerto, nas palavras de Lacan, “a criança tenta se moldar, integrar-se naquilo que ela é para o amor da mãe” (Lacan, 1956-57/1995, p. 232); todavia, ela busca ou acredita ser objeto de desejo materno e torna-se, por isso, “o elemento apassivado onde vira presa das significações do Outro” (Lacan, 1956-57/1995, p. 232).

Nesta circunstância, afirma Lacan (1957-58/1999): “trata-se de um *assujeito* porque, a princípio, ela [a criança] se experimenta e se sente como profundamente *assujeitada ao capricho daquele de quem depende*” (p. 195, grifos nossos). É pela função da castração, *Verwerfung*, operando como lei simbólica, que a relação incestuosa da criança com o Outro primordial (a mãe) será interdita. Oportunamente, a criança vai deixar de ocupar esse lugar no jogo de ser tudo o que satisfaz e o que não satisfaz o Outro. A castração é, portanto, o dispositivo que estabelece a noção de falta do objeto no imaginário infantil. A lei da castração introduz uma ordem simbólica para que a criança não permaneça nesse lugar de

refém no campo do Outro, produzindo, desta maneira, uma defesa em relação ao gozo materno.

Esse processo se dá logo que o desejo da mãe se direciona a uma *Outra coisa*, a qual ela não possui, e que, inevitavelmente, está para além da criança. Isso marca a entrada do terceiro elemento, encarnado na figura do pai. Assim, a criança percebe que o desejo da mãe está submetido à lei do desejo de um Outro (o pai). Espera-se que ela (a criança) abandone a posição de “ser o falo” da mãe, atribuindo esta posição ao pai, pois “o pai entra em jogo, isso é certo, como portador da lei, como proibidor do objeto que é a mãe” (Lacan, 1957-58/1999, p. 193).

Nesse momento, a criança se identifica com o pai, que passa de figura imaginária a pai simbólico, e presume que ele é o possuidor do falo. A partir de então, o falo também assume a conotação simbólica. Essa etapa constitui a dissolução do complexo de Édipo operada pela castração. O deslocamento do objeto de desejo²⁴ pela cadeia significante faz dele metonímico. A substituição do significante Outro (encarnado na mãe) pela lei simbólica do pai é, por sua vez, considerado como sendo da ordem da metáfora – por isso que Lacan denomina esta operação como “metáfora paterna”. A seguir observaremos como ocorre esse processo, a partir da leitura dos três tempos lógicos do complexo de Édipo.

2.3.1

Os três tempos lógicos do Édipo

Neste tópico, trabalharemos os três tempos lógicos definidos pela leitura lacaniana, apresentados no *Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*, onde Lacan retoma o mito freudiano do Édipo articulando-o com a metáfora paterna enquanto operador simbólico. Além disso, vamos acompanhar os deslocamentos do falo, como representante fálico do desejo – a passagem do falo imaginário para o falo simbólico –, e a relação que começa a ser estabelecida entre desejo e falta nessa operação.

²⁴ Aqui, considera-se o objeto *a* similar ao objeto de desejo. Somente a partir de 1960 será configurado explicitamente como objeto causa de desejo (Lacan, 1960-61/1992).

No primeiro tempo do Édipo, em que se localiza o registro do imaginário, o que se destaca é a identificação da criança com o falo imaginário – ou seja, o objeto de desejo materno –, na busca incansável de satisfazer o desejo da mãe. Nas palavras de Lacan (1957-58/1999), “aquilo com que a criança se identifica, esse algo diferente que ela vai procurar ser, ou seja, o objeto satisfatório para a mãe” (p. 197). Ao se identificar com o objeto de desejo da mãe, “*to be or not to be*”²⁵, a criança demanda a obtenção desse reconhecimento por parte do Outro (Lacan, 1957-58/1999, p. 197).

Lacan afirma que é preciso o eu do discurso da criança se endereçar pela via da demanda para “constituir-se no nível do Outro que é a mãe” (Lacan, 1957-58/1999, p. 208). Na medida em que o eu da criança é envolvido pelo desejo da mãe, o eu da mãe se torna o grande Outro da criança. Dessa forma, a criança recebe a mensagem (M) “bruta do desejo da mãe”, efetuando-se “sua identificação com o objeto dela”, e transformando-se, por fim, “como seu assujeito” (Lacan (1957-58/1999, p. 208). Este primeiro tempo é marcado por “ser ou não ser” o falo imaginário do desejo materno.

O segundo tempo é marcado pela entrada da função paterna, instaurando a castração. A figura simbólica do pai surge como corte que priva a mãe de seu capricho materno, submetendo sua demanda a uma lei simbólica – isto é, a um “tribunal superior”. Essa interdição retira a criança do lugar de falo imaginário do desejo materno, levando o falo a ser negativizado e dando corpo ao gozo na dialética do desejo (Lacan, 1960/1998). Tendo em vista que a figura simbólica do pai “aparece mediada no discurso da mãe (...), ele então aparece menos velado do que na primeira etapa, mas não é completamente revelado” (Lacan, 1957-58/1999, p. 209).

Este segundo tempo é marcado pela mensagem de interdição: o “não” para a criança – *não te deitarás com tua mãe* –, dimensionando-o na ordem da frustração; e o “não” para a mãe – *não reintegrarás teu produto*. A partir daí, o pai se manifesta como grande Outro, isto é, o Outro do Outro. Lacan (1957-58/1999) acrescenta: “na medida em que o objeto do desejo da mãe é tocado pela proibição paterna que o círculo não se fecha completamente em torno da criança e ela não se torna, pura e

²⁵ Refere-se a “ser ou não ser” o falo do Outro primordial (a mãe).

simplesmente, objeto do desejo da mãe” (Lacan, 1957-58/1999, p. 210). A criança vai se desprendendo desse lugar de objeto imaginário do capricho materno.

O terceiro tempo corresponde à identificação do sujeito ao atributo fálico. Neste momento, o falo, como insígnia de desejo, engendra um giro: o pai não é o falo da mãe; o pai tem o falo. Nesse cenário, o sujeito se identifica com o pai para que ele também possa ir em busca de ter o falo. Agora, é a figura simbólica do pai que será submetida à lei da castração, uma vez que ele também não é o falo, assim como a mãe e como a criança. Dito de outra maneira, o pai é destituído de ser o falo do Outro (mãe); porém, visto ser inerente à sua constituição, ele o possui: “o pai pode dar à mãe o que ela deseja, e pode dar porque o possui” (Lacan, 1957-58/1999, p. 200). Neste terceiro tempo, surge o pai em sua potência por ser o portador do falo. Dessa forma, ele (o pai) será internalizado como Ideal do eu pelo sujeito, permitindo que este se aposses do falo mais tarde. Em suma, este tempo é marcado por “ter ou não ter” o falo e pela identificação ao Ideal do eu, o que capacita o sujeito a sair em busca de obter o falo.

Podemos observar que, a partir dessa leitura, Lacan (1957-58/1999) aponta para uma virtualidade do falo. O falo vai ganhando seu estatuto de ausência-presença por seus deslocamentos no circuito subjetivo do complexo de Édipo, de modo que o falo assume o papel de objeto universal relacionado à dimensão da falta. É por esse motivo que o autor afirma que o falo

circula de todas as maneiras, como o anel no jogo de passar o anel, por toda parte do significado – sendo, no significado, aquilo que resulta da existência do significante. A experiência nos mostra que esse significado assume para o sujeito um papel preponderantemente que é o de objeto universal (Lacan, 1957-58/1999, p. 207).

De acordo com Lacan (1957-58/1999), o falo, como signo de objeto de desejo, se circunscreve por deslocamentos do imaginário ao simbólico. O falo é o signo representante desse objeto faltoso, na medida em que o complexo de castração, ao remeter para a diferença sexual, aponta para a perda originária do órgão: em outros termos, o falo consiste no representante da ausência do pênis no corpo materno, marcando a falta fundamental. Em decorrência disso, o falo ganha seu estatuto de significante da falta na leitura lacaniana, justamente por representar essa ausência fundamental (Lacan, 1958/1998).

Os três tempos lógicos do Édipo mostram que a operação simbólica é uma operação metafórica, pois a função paterna institui uma ordem sobre a mistura desenfreada da relação entre o desejo da mãe e do sujeito, de forma que o significante paterno vem substituir o significante materno. Essa dinâmica metafórica, que consiste em um significante que, no Outro, representa o Outro, leva ao Outro do Outro. É por essa via que o sujeito dá entrada na ordem simbólica. No entanto, o fracasso desse processo devido à recusa à castração pode levar o sujeito a permanecer como assujeito no terreno do Outro primordial. Neste caso, ele continua como um falo imaginário.

É nesse sentido que Lacan considera, em *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*, o complexo de castração como “a mola mestra da própria subversão”, posto instituir o desejo (Lacan, 1960/1998, p. 835). Assim, a figura simbólica do pai, como operador da castração, funciona como mediador entre a Lei e o desejo: “a verdadeira função do Pai... é, essencialmente, unir (e não opor) o desejo à Lei” (Lacan, 1960/1998, p. 839).

Nesta perspectiva, Lacan (1960-61/1992) introduz o símbolo Φ como “significante fálico”, diferenciando-o do símbolo ϕ (*phi*), o falo imaginário. A dinâmica do desejo se presentifica a partir desse significante fálico Φ , o que quer dizer que, na tentativa de responder ao desejo próprio ou ao desejo do Outro, o significante se revela fálico. Lacan relaciona isso àquilo que é da ordem do não assimilável, ou seja, o que não pode ser traduzível pelo Outro. Assim, a noção de objeto *a* é introduzida como objeto causa de desejo, relacionado ao vazio fundamental marcado pelo objeto primordial de satisfação. O sujeito, por sua vez, busca preencher esse furo através da fantasia, cujo matema é representado por Lacan sob a fórmula [f: ($\$ \diamond a$)] – “na medida em que a fantasia é o suporte do desejo” (1960-61/1992, p. 242).

2.4

Sobre a dialética do desejo

Como vimos, a castração é o que faz barra ao gozo da relação imaginária, de modo a impedir que a criança fique exposta ao desamparo e a uma posição de

nunca ser suficiente para satisfazer o desejo do Outro. Desejo esse “da mãe que, em seu fundamento, é insaciável”, pois, acrescenta Lacan (1956-7/1995), trata-se de “alguém real, ela está ali e, como todos os seres insaciados, ela procura o que devorar, *quaerens quem devoret*”²⁶ (pp. 198-9). Assim, o gozo interdito refere-se tanto à criança quanto à insaciabilidade da mãe. Em *Subversão do sujeito...*, Lacan (1960/1998) traz uma nuance: “não é a Lei em si que barra o acesso do sujeito ao gozo (...) é o prazer que introduz no gozo seus limites, o prazer como ligação da vida (...) pertinente à lei do prazer” (p. 836). Porém, é necessária a instauração da lei para dar lugar ao desejo. Com o desejo, a Lei se estabelece para dar condição de desejo para o sujeito.

Desse modo, a identificação imaginária dá lugar à identificação significativa à medida que o Outro se apresenta como significante faltoso, pela ausência de objeto que possa suprir a falta daquele primordial da satisfação. A partir dessa falta no Outro, o sujeito se depara com sua própria castração – daí o símbolo (\$), que representa o sujeito barrado. É pelo viés da fantasia que o sujeito tenta preencher esse furo, ao tentar dar algum sentido para aquilo da ordem do não-assimilável, do não dito. Extrai-se daí a função implacável da lei simbólica: interditar o gozo absoluto.

O desejo, portanto, tal como é situado no *Seminário, livro 5: as formações do inconsciente* (1957-58/1999), se localiza na articulação do sujeito com o significante. De acordo com Lacan (1957-58/1999), essa operação significativa tem por função separar o sujeito do lugar de objeto do desejo do Outro – o lugar de objeto incestuoso –, promovendo, então, uma perda de gozo para o sujeito. Dessa operação sobra o que há de mais estranho e mais íntimo ao sujeito – aquilo que marca a relação dual entre mãe filho, entre o sujeito e o Outro primordial.

Como foi dito, a função da metáfora paterna é promover a interdição, no sentido de tirar a criança da posição em que ela se encontra enquanto assujeito, submetida ao capricho materno. Vimos que essa relação circunscreve-se ao estádio do espelho, na medida em que a criança captura, tomando para si, a imagem dela

²⁶ “*Quaerens quem devoret*” traduz-se do latim por: “buscando a quem possa devorar” (Lacan, 1956-57/1995, p. 199).

apresentada pelo outro. A criança se localiza no domínio do capricho materno, submetido ao Outro.

É nessa perspectiva que Lacan (1960/1998) afirma, em seu escrito *Subversão do sujeito...*, que é pela operação da castração que o desejo se institui, fundando, dessa relação incestuosa com o Outro materno, um sujeito barrado. Isso instaura, por excelência, o sujeito *falta-a-ser*. Em outras palavras, é “a assunção da castração que cria a falta pela qual se institui o desejo. O desejo é *desejo de desejo, desejo do Outro*, como dissemos, ou seja, *submetido à Lei*” (Lacan, 1960/1998, p. 866, grifos nossos). A função da castração implica em o sujeito sair da posição que ele ocupa como objeto no campo do Outro. Para isso, é preciso que o gozo seja recusado a fim de produzir um gozo fálico, não alienado ao Outro, de modo que o sujeito possa se deslocar do lugar alienante do gozo imaginário, submetendo-se à lei da castração e se localizando, portanto, a serviço do desejo.

Freud (1913/1996) já havia estabelecido a relação entre lei e desejo em seu mito da horda primeva. Com efeito, ele enfatizou, em *Totem e tabu*, a questão da interdição da lei sobre o incesto e o parricídio. Através da identificação e da eleição de um Totem, os filhos puderam se organizar de um outro modo que não fosse o de cometer os pecados originais do pai morto, o incesto. A eleição de um Totem como uma figura de autoridade na comunidade primeva revela a importância da interdição simbólica da lei, inaugurando assim a cultura e instituindo uma organização social. É pela lei simbólica que o gozo sofre uma nova manobra, invertida à lei do desejo, separando o objeto incestuoso e produzindo o gozo fálico²⁷. Em consequência disso, tem-se o advento do sujeito barrado pelo significante, sujeito do desejo.

A relação imaginária com o outro se inclina para uma relação de desequilíbrio, na qual se desencadeia agressividade e/ou rivalidade entre os semelhantes. Para compreender isso, Lacan (1960/1998) recorre à dialética do senhor e do escravo, na *Fenomenologia do espírito* de Hegel, também considerada como dialética do reconhecimento. A noção de rivalidade em Hegel se apresenta no sentido de que há duas *consciências de si* que almejam o lugar privilegiado no campo do Outro, ou seja, pelo reconhecimento (Fortes, 1998). Na dinâmica dessas duas *consciências de si*, uma procura fazer o que a outra faz em busca de ocupar

²⁷ Sobre este assunto nos aprofundaremos mais à frente.

um lugar privilegiado. Assim, a relação pela posse do objeto (digamos, de ocupar lugar no campo do Outro) é uma relação de rivalidade e, ao mesmo tempo, de reconhecimento. Isso é apresentado na dialética senhor-escravo na figura do senhor, que só obtém o reconhecimento a partir da presença do escravo. É preciso a presença do outro para que ele possa se fazer ser reconhecido.

O que se coloca em questão “é o tema do reconhecimento: o desejo humano é por excelência o desejo de reconhecimento do outro” (Fortes, 1998, p. 95). Para o homem, o sentimento de *ser-para-si* não é suficiente, pois é necessário que se faça valer o *ser-para-si* em relação ao outro, e, a partir daí, obter o seu reconhecimento. No entanto, essa insistência pelo reconhecimento – ou seja, pelo que Lacan traduz sob a fórmula de demanda de amor ($\$ \diamond D$), de se colocar como objeto de desejo do Outro –, leva-o ao estado mortífero de submissão: o gozo submetido ao desejo do Outro²⁸. Somente ao renunciar esse gozo alienante, por medo da morte, é que o sujeito alcançará outro estado de desejo – desejo de *Outra Coisa* que não seja aspirar ser o objeto de desejo do Outro. Em compasso com a tese hegeliana, Lacan (1960/1998) afirma: “o trabalho..., a que se submete o escravo, renunciando ao gozo por medo da morte, será justamente a via pela qual ele realizará a liberdade” (p. 825).

A problemática do desejo, portanto, está implicada na seguinte dialética: o sujeito endereça sua demanda ao Outro, que não é capaz de satisfazê-la por completo. Ademais, ele próprio busca responder ao desejo do Outro e se depara com sua insuficiência, pois se apresenta também incapaz de completá-lo. Essa circunstância, com a interdição de um Outro significativo – um Outro do Outro –, faz surgir a função fálica inerente ao sujeito, lançando-o na condição de desejante.

2.5

O paradoxo de alienação/separação

No *Seminário, livro 11: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan (1964/1985) introduz o paradoxo alienação/separação com a função de ser

²⁸ Sobre o estado mortífero de submissão, já enunciado por Freud em 1924 no texto *O problema econômico do masoquismo*, ver trabalho por nós realizado em outro momento (Buchaúl, 2015).

uma segunda leitura sobre a constituição do sujeito. Esse modelo se insere em um momento considerado como o segundo tempo de seu ensino, o qual representa uma ruptura com relação à linguística estruturalista, e que marca um novo viés em sua teoria (Laurent, 1997). O paradoxo alienação/separação envolve dois tempos da constituição subjetiva, no que tange à relação entre o sujeito e o Outro. Vale ressaltar que não consiste em dois momentos cronológicos e nem definitivos; pelo contrário, eles se alternam ao longo das experiências do sujeito e de suas relações.

Inicialmente, vamos trabalhar com a alienação, que consiste no primeiro tempo, anterior à separação. A alienação faz referência ao estado em que o sujeito está alienado no Outro, assumindo uma posição de assujeito, no qual busca ser objeto de desejo do Outro. A alienação refere-se ao sujeito do imaginário, bem trabalhado por Lacan durante o início de sua obra. A separação, por sua vez, é o segundo tempo, sendo uma novidade na teoria lacaniana, introduzida somente no *Seminário 11* (Soler, 1997). Podemos dizer que é o *modus operandi* que o sujeito encontra para lidar com o desejo do Outro, visto ser pela separação que ele (o sujeito) pode se colocar na posição de desejante, ao invés de objeto de desejo do Outro. Como veremos, esse paradoxo está intimamente relacionado ao estatuto da dialética do desejo destacada no item anterior e, também, com a dimensão da falta estruturante, também já contemplada neste capítulo.

2.5.1

Alienação

A alienação está relacionada com o registro do imaginário, fase em que o sujeito se identifica com o significante primordial (S1) para se constituir. Aproxima-se da fase do estágio do espelho, já exposta em detalhes no início deste capítulo. Lacan propõe no *seminário 11* o conceito de alienação como causação do sujeito, ou ainda, como um elo estabelecido com o desejo do Outro. Já o conceito de separação refere-se à tentativa do sujeito alienado de lidar com esse desejo do Outro (Lacan, 1964). Neste modelo, os dois operadores são introduzidos como um paradoxo que se instaura na constituição do sujeito em sua relação com o Outro.

Adianta-se que ambos operam simultaneamente, na medida em que, na própria alienação, já se empreende a separação.

Vale repetir que o processo de constituição do sujeito mediado pelas operações de alienação e separação refere-se ao encontro primordial entre o sujeito e o Outro. Como dissemos, o Outro (A), inscrito no campo da linguagem, representa “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, 1964, p. 200). Essa afirmação atesta que o sujeito da psicanálise surge no campo do Outro (A), configurando-se assim em uma dependência primordial. Para que o sujeito se constitua, é preciso um operador lógico: a alienação (Lacan, 1964). A alienação define a constituição do sujeito no campo subjetivo do Outro, de modo que torna impossível pensarmos o seu surgimento de maneira autônoma. Em termos lógicos, Lacan aponta a condição de “ser” e “sentido” para a emergência do sujeito, de forma que “o sujeito como tal só pode ser conhecido no lugar ou *locus* do Outro. Não há meios de se definir um sujeito como *consciência de si*” (Laurent, 1997, p. 34, grifos nossos).

Lacan (1964) correlaciona a ideia lógica de “união” com a noção de alienação, tendo como base o modelo matemático dos conjuntos de *Euler*. O psicanalista apresenta a alienação como um *vel*, apoiando-se na lógica da proposição *ou/ou*, da seguinte forma: entre dois círculos, há de se fazer uma escolha exclusiva de uma das duas partes, ou seja, uma escolha forçada. A partir do exemplo: “*ou a bolsa ou a vida*” e “*ou a liberdade ou a vida*”, Lacan mostra que o “*vel da alienação*” aponta sempre para uma exclusão de sobrevivência de uma das partes ou para a sobrevivência de nenhuma. O que está em jogo nesta disputa de “sobrevivência” é: *ou o sujeito ou o Outro*. Dessa maneira, o sujeito não tem escolha a não ser se alienar no Outro. Como nos explica Fink (1998), “a alienação é, portanto, o primeiro passo imprescindível para ascender à subjetividade – esse passo envolve escolher o *próprio* desaparecimento” (p. 74, grifo do autor). Em outras palavras, ao alienar-se no Outro, o sujeito perde uma parte de seu ser, ou seja, sai de cena.

A figura que ilustra a alienação apresenta a união dos grupos “ser” e “sentido” (Lacan, 1964, p. 207). O ser está para o conjunto pertencente ao sujeito,

assim como o sentido está para o campo do Outro. Nessa união, alguns elementos podem pertencer aos dois grupos ao mesmo tempo. Se uma parte de um grupo é extraída, leva-se junto a parte em comum com o outro. Esta parte refere-se a um não assimilável, ao “não-senso” – aquilo que o sujeito não pode apreender, ou ainda, aquilo que lhe escapa. Assim, independentemente da escolha que se faça, “ser” ou “sentido”, há uma parte inapreensível, que é sempre dissipada. Para Lacan (1964), “só subsiste decepado dessa parte de *não-senso* que é... o que constitui na realização do sujeito, o *inconsciente*” (p. 206, grifos nossos).

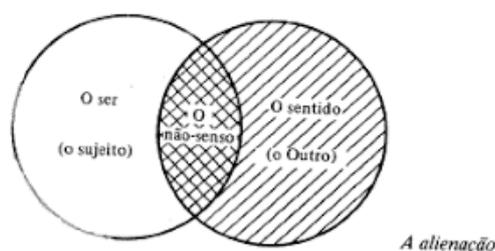


Figura 3. A alienação - *Seminário, livro 11: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise* (Lacan, 1964, p.)

Como vimos, há algo na origem do sujeito que lhe escapa, um resto inapreensível que subsiste na dimensão da falta. É nesse sentido que Lacan sustenta a condição do sujeito como *falta-a-ser* – ideia própria de sujeito do inconsciente. A instauração do processo de alienação inscreve, portanto, o sujeito no campo da linguagem a partir da identificação que estabelece com o Outro. O sujeito toma para si o sentido que o Outro lhe fornece, por efeito da identificação com o S1 (significante primordial). Assim, o ser somente ganha sentido quando introduzido na dimensão do Outro. No entanto, há um resto do ser que se perdeu desde o início, algo que fica na ordem desse não-sentido, tanto para o sujeito quanto para o Outro.

Deste modo, a alienação é a operação que inscreve o sujeito na ordem simbólica, atribuindo-lhe um lugar no campo do Outro da linguagem. Nesta perspectiva, Lacan (1964) afirma: “o entalhe tem muito bem a função de ser para o Outro, de lá situar o sujeito, marcando seu lugar no campo das relações do grupo, entre cada um e todos os outros” (p. 201). Cabe realçar que Lacan (1964) não utiliza o termo alienação no mesmo sentido que Hegel, para quem o sujeito trabalhador é alienado pelo mercado capitalista. O que Lacan propõe é o conceito de alienação

como processo fundamental que se instaura no encontro primordial entre o sujeito e o Outro, base de sua constituição subjetiva – um operador que pode ser identificado desde seu artigo de 1949, sobre *O estádio do espelho*. Dessa maneira, o sujeito é fundado pelo significante, conforme salienta Lacan (1964):

(...) é da natureza desse sentido, tal como ele vem a emergir no campo do Outro, ser, numa grande parte de seu campo, eclipsado pelo desaparecimento do ser induzido pela função mesma do significante (Lacan, 1964, p. 206).

Enfim, Lacan aponta que o sujeito é capturado, ou seja, submerso pela linguagem do Outro – “sendo seu único traço um marcador de lugar ou um sinal na ordem simbólica” (Fink, 1998, p. 75).

2.5.2

Separação

O conceito de sujeito, conforme proposto por Lacan, advém da relação de um significante com outro significante, emergindo, dessa forma, como sujeito dividido, sujeito barrado – daí a fórmula: $S1 \rightarrow S2 = (\$)$. Mas essa operação não é tão simples. Em conformidade ao processo de alienação para a constituição do sujeito, Lacan enuncia a operação de uma separação depois da junção do sujeito com o Outro. A noção de separação está correlacionada à ideia de interseção, operação localizada no circuito dessa relação. Refere-se, portanto, aos elementos que pertencem aos dois grupos situados sob a forma de hiância. Diferentemente da concepção matemática de interseção, aqui se trata de duas faltas sobrepostas, ou seja, a do “ser” e a do “sentido” (Soler, 1997).

Lacan (1964) introduz a noção de *afânise* explicando que “*não há algo... sem outra coisa*” (p. 212, grifo do autor). O autor procura exemplificar isso da seguinte forma: “*não há liberdade sem a vida, mas não haverá para o escravo vida com a liberdade. Há sempre “uma condição necessária... que torna precisamente a razão suficiente que causa a perda da exigência original*” (Lacan, 1964, p. 212). Este exemplo mostra-nos que a segunda operação – da separação –, ocorre com a evidência do significante faltoso. Em consequência disso, Lacan enuncia a interseção como o objeto *a*, viabilizando o engendramento do sujeito ao seu desejo, o que resulta na condição de sujeito desejante.

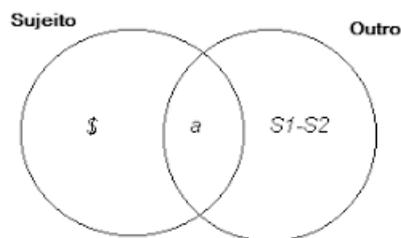


Figura 4 - A separação, interseção (Lacan, 1964).

Vimos que nas duas operações lógicas há a presença da falta fundamental, de modo que a alienação implica na divisão do sujeito, localizada no intervalo entre os significantes. Para que o sujeito possa ser constituído, é preciso que um significante esteja em relação com outro significante. Dessa maneira, a alienação comporta o deslizamento pelos significantes que, de certa maneira, incita o sujeito “a procurar a pequena diferença” (Lacan, 1964, p. 212). A separação, por sua vez, coloca em jogo o significante da falta articulado ao objeto *a*, sendo, portanto, “nesse ponto de falta que se constitui o desejo”, e logo “retorna ao ponto inicial, o de sua falta, da falta de sua *afânise*” (Lacan, 1964, pp. 213-4). Essa operação lógica indica que o sujeito só advém mediante sua divisão: “se ele aparece de um lado como sentido, produzido pelo significante, de outro ele aparece como *afânise*” (Lacan, 1964, p. 206), como sujeito barrado (\$).

Lacan (1957-58) demonstrou, nos três tempos lógicos do complexo de Édipo, essa dialética do sujeito na qual o paradoxo da alienação e separação opera na relação entre o sujeito e o Outro. Processo este que se segue a partir do estágio do espelho, momento em que a criança se identifica com o objeto de desejo do Outro (mãe), na tentativa de satisfazê-lo. Articulando com a operação lógica da alienação, podemos chamar esse processo de “alienação imaginária” ou de identificação imaginária de “ser o falo” do Outro, que viabiliza a formação do eu (*moi*) – o eu ideal (Miller, 2002, p. 17). Logo, o desejo da mãe se direciona a uma *Outra coisa* que ela não possui, que está para além da criança – marcando assim a entrada do terceiro elemento encarnado na figura do pai.

Para que a separação opere e com ela possa advir o sujeito como sujeito dividido, é preciso que o Outro materno mostre um sinal de incompletude, falibilidade ou deficiência. Em outros termos, é necessário que o Outro materno se

apresente como sujeito desejante, “que também se sujeitou à ação da divisão da linguagem” (Fink, 1998, p. 76). Assim, a separação se inicia a partir de um Outro barrado, que é por si mesmo dividido, “que nem está ciente (consciente) do que deseja (inconsciente) e cujo desejo é ambíguo, contraditório e em fluxo constante” (Fink, 1998, p. 76). Com isso, a criança é forçada a perceber que ela não é o único desejo da mãe, pois que o desejo da mãe está submetido à lei do desejo de um Outro (o Pai). Por consequência, ela (a criança) abandona a posição de “ser o falo” da mãe, atribuindo esta posição ao pai.

Devido ao deslocamento do objeto de desejo pela cadeia significante, Lacan (1957-58) qualifica-o como metonímico, ao passo que considera a substituição do significante Outro (encarnado na mãe) pela lei simbólica do pai como sendo mais da ordem da metáfora – operação denominada de “metáfora paterna” que, posteriormente, será entendida como a operação de separação (Laurent, 1997). A separação, portanto, consiste na busca “do sujeito alienado de lidar com esse desejo do Outro..., a criança fracassa na tentativa de complementar a mãe, sendo retirada da posição de *desejar-se* para o de *fracassar-em-ser* o único objeto de desejo do Outro (Fink, 1998, p. 73, grifos nossos).

Tal circunstância faz surgir a função fálica inerente ao sujeito, lançando-o na condição de desejante. O desejo, portanto, tal como é situado no *Seminário, livro 5: as formações do inconsciente* (1957-58), se localiza entre a articulação do sujeito com o significante. Desse modo, podemos dizer que a falta e o desejo são co-extensivos para Lacan (Fink, 1998). O sujeito se constitui pelo não-todo, de modo que se inscreve em uma condição de ser faltante, para, assim, engendrar-se como sujeito de desejo imerso em uma relação lógica de alienação e separação com o Outro. A constituição do sujeito, para Lacan (1964), se inscreve, enfim, na articulação da lógica significante e do objeto *a*, objeto causa de desejo.

2.6

Do fantasma da onipotência à inconsistência do ser

A tese que Lacan lança sobre o desejo, com todas as elaborações de grafos e análises realizadas ao longo de seu ensino, procura fundamentar que “o desejo do

homem é o desejo do Outro” (Lacan, 1960/1998, p. 829). No entanto, em seu *Seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação* (1958-59), Lacan anuncia que para a fórmula “o desejo do homem é desejo do Outro” ser efetivamente realizada, o sujeito teria que se anular completamente. A anulação do sujeito aprisionado ao desejo do Outro lhe conferiria o anonimato, ou seja, o lugar de objeto-dejeito da alienação.

De acordo com Lacan (1960/1998), a relação imaginária “introduz o fantasma da Onipotência, não do sujeito, mas do Outro em que se instala sua demanda... e, justamente com esse fantasma, a necessidade de seu refreamento pela Lei” (p. 828). Como dito, a castração interdita o fantasma de onipotência do Outro e o desejo “inverte o incondicional da demanda de amor pela qual o sujeito permanece na sujeição do Outro, para elevá-lo à potência da condição absoluta (onde o absoluto também quer dizer desprendimento)” (Lacan, 1960/1998, p. 828). Essa demanda é dirigida ao Outro no sentido de: *O que queres de mim?* e retorna ao próprio sujeito na pergunta lançada: *Che vuoi?* (Que quer você?), esbarrando em sua própria essência. De certo modo, esse enigma vem se apresentar para além da demanda alienada no discurso, implicando-o em seu próprio desejo, pois o que o sujeito deseja aparece sob a forma da denegação, como desconhecido de si mesmo, transferindo “o desejo a um eu tomado como consciência de si” (Lacan, 1960/1998, p. 830).

Nesse sentido, compreendemos que para responder à pergunta que é replicada pelo Outro, o sujeito se apoia na fantasia, como uma defesa do eu. Com isso, Lacan elabora a sua fórmula, $f: (\$ \diamond a)$, representando o sujeito dividido em sua junção (\vee) / disjunção (\wedge) na relação com o objeto. A partir da estrutura ilustrada abaixo – o grafo do desejo, em sua terceira construção –, podemos observar que a pergunta “*che vuoi?*” é respondida a partir da fórmula da fantasia. Nesse sentido, Lacan (1960/1998) afirma: “o desejo é regulado a partir da fantasia” (p. 831).

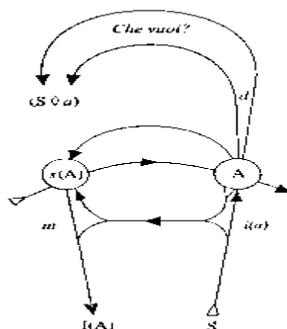


Figura 5 Grafo do desejo, extraído de *Subversão do sujeito e dialética do desejo* (Lacan, 1960/1998, p. 829).

A partir desse grafo ainda incompleto, Lacan se interroga sobre a função que sustenta o sujeito do inconsciente, pois sabemos que não pode ser o sujeito do enunciado, quer dizer, da fala que corresponde à ordem da demanda. O que interessa à psicanálise é o sujeito da enunciação, aquele da ordem do desejo. Não à toa, o conceito de pulsão, dado como o tesouro dos significantes, advém da demanda originária, designando o sujeito em sua condição como sujeito dividido – sujeito desejante. À medida que a demanda desaparece, o corte produzido sobre o sujeito continua diferenciando “a pulsão da função orgânica”, situando o sujeito do desejo para além do sujeito da demanda (do enunciado) (Lacan, 1960/1998, p. 831).

No grafo completo, reproduzido abaixo, Lacan apresenta toda a cadeia significativa. A demanda originária produz a identificação primária com o Outro primordial (a mãe), inscrevendo, dessa maneira, o sujeito no campo do Outro materno, na dependência deste significante enquanto onipotência.

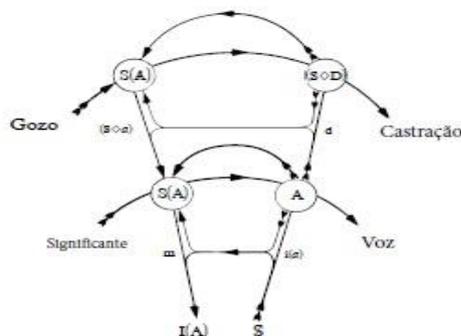


Fig. 1: Grafo do desejo, retirado do *Seminário, livro 16* (1968-69).

Na parte inferior do grafo, localiza-se o estágio do espelho, designando o sujeito inscrito no campo do Outro, que fornece um significado à criança e, por isso,

constitui-se como lugar do tesouro dos significantes. A castração opera nessa dinâmica produzindo significação/identificação na relação do sujeito com os outros no campo do imaginário. Seguindo a estrutura do grafo, no segundo nível aparece o sujeito interrogado pela pergunta: *che vuoi?*, que aponta para a inconsistência do Outro, abrindo para um vazio de significação que antecipa: *eu não sei o que o Outro quer de mim*. Nas palavras de Lacan (1960/1998), considera-se a inconsistência do Outro como o

significante de uma falta no Outro, inerente à sua função mesma de ser o tesouro do significante. Isso, na medida em que o Outro é solicitado (*che vuoi*) a responder pelo valor desse tesouro... a responder, certamente, de seu lugar na cadeia inferior, mas nos significantes que constituem a cadeia superior, em termos de pulsão (Lacan, 1960/1998, p. 833).

Em vista disso, o sujeito é confrontado com seu próprio desejo, e a falta de que se trata é que “não há Outro do Outro” (Lacan, 1960/1998, p. 833). A falta no Outro é representada pelo signo $S(A)$, de modo que é a partir deste significante que o sujeito pode ser representado por outros significantes – é o traço simbolizável pelo qual se estrutura a cadeia significante, mas que é inerente a (-1) . Daí a álgebra lacaniana, cujo resultado é: $s = \sqrt{-1}$. Se na teoria dos números complexos, toda raiz quadrada de um número negativo resulta em um número imaginário, $r = i$, esse $(\sqrt{-1})$ “é o que falta ao sujeito para ele pensar..., o que ele é de impensável” (Lacan, 1960/1998, p. 834).

Podemos notar essa dinâmica a partir de um breve exemplo de minha experiência clínica. Uma jovem se questiona o motivo de se sentir tão irresponsável com suas atribuições, apesar de ela sempre ter tentado ser uma pessoa responsável. No entanto, escutava com frequência a fala da mãe: “você é irresponsável”. Esse discurso foi sendo internalizado como um ideal do desejo materno, de modo que, para a jovem, acabou ganhando valor de verdade – tomado como consciência de si. Ela internaliza e acredita na verdade dessa fala materna. Desta forma, na tentativa de responder a esse desejo materno, que para ela se inscreve no registro do imaginário – *a mãe a quer irresponsável* –, a jovem começa a demandar desse discurso materno, se comportando e agindo como tal.

Entendemos, a partir desse exemplo, que o objeto a , localizado no ponto de interseção, vem sinalizar justamente que há duas faltas. Uma relacionada a um resto que escapou do sujeito, portanto, desconhecido de si; e outra falta, que está no

campo do Outro, mas que também se perde na ordem do não-sentido. Uma sobreposição a outra, de modo que há uma outra coisa que pertence ao sujeito, e que não é falado pelo Outro. No caso da jovem, o objeto *a* indica que existem outros significantes que estão para além do significante *você é irresponsável*, dito pela mãe. Significantes outros que representam o sujeito, mas que fogem ao seu entendimento, porque ficam ofuscados sobremaneira pelo discurso do Outro e, portanto, pelo sentido que a mãe lhe atribui, devido à própria inconsistência dessa mãe, enquanto Outro, $S(A)$.

A teoria lacaniana fornece a fórmula da fantasia, $f: (\$ \diamond a)$, como recurso necessário que o sujeito lança mão para lidar com a inconsistência do Outro, porque este não passa de um significante, que só tem sentido no encadeamento com outro significante (Lacan, 1968-69/2008). A fantasia entra em jogo para ocupar o vazio de sentido que há sobre a verdade do sujeito. Por isso, o valor de raiz quadrada de número negativo tem sempre como resultado um número imaginário, $r = i$. Isso significa dizer que o sujeito não se reduz à representação de um significante a outro, mas se constitui por uma cadeia de significantes.

O número imaginário, sob a forma de fantasia, exerce a função de implicar o sujeito em outros significantes. No caso do exemplo acima, a jovem não se reduz ao significante produzido pela mãe (A), *você é irresponsável*. Este Outro é um significante barrado, $S(A)$, também inconsistente ao representá-la. Essa jovem é mais do que isso que é falado. Ela se constitui por um conjunto de significantes que se renovam. O recurso à fantasia lhe possibilita pensar em outros significantes, ou seja, mensagens que se traduzem de associações pela via da identificação, produzidas na relação com Outros e estabelecidas pelo viés da fantasia.

Assim, Lacan (1960/1998) responde às questões: “*como hei de me prová-lo [Eu]?*” e “*Que sou [Eu]?*” com uma frase complexa: “sou no lugar de onde se vocifera que o universo é uma falha na pureza do Não-Ser” (Lacan, 1960/1998, p. 834). E completa: “esse lugar faz o próprio Ser ansiar com impaciência” sobre si mesmo (p. 834). Dessa maneira, o autor aponta para o lugar do gozo fálico. Em outras palavras, diante da opacidade do Outro, $S(A)$, na tentativa de responder sua demanda, o sujeito restitui o gozo fálico, positivando-o. No lugar da busca do objeto perdido, há um desejo.

Como vimos anteriormente, na passagem do falo imaginário ($-\phi$), ele “transforma-se em Φ falo simbólico, impossível de negativizar” (Lacan, 1960/1998, p. 838). Nesse sentido, a fantasia é o recurso utilizado pelo sujeito para lidar com a inconsistência do Outro. A Lei só rege o desejo se ela puder oscilar entre o $\$$ e a na fantasia, fazendo com que esta ganhe flexibilidade na dinâmica da cadeia significante face ao gozo do Outro. É preciso, portanto, a recusa ao gozo submetido ao desejo do Outro, “para que ele possa ser atingido na escala invertida da Lei do desejo” e advir como desejante (Lacan, 1960/1998, p. 841).

2.7

Algumas considerações finais

À guisa de conclusão deste capítulo, constatamos que a leitura lacaniana denuncia a consistência almejada pelo discurso da autonomia, revelando seu aspecto de delírio, a partir de três argumentos. Em primeiro lugar, se a figura da autonomia é entendida como a capacidade de ser autossuficiente, a experiência analítica revela a impossibilidade desse projeto, na medida em que o sujeito é marcado por uma falta estrutural e pela dependência visceral ao campo do Outro. Vimos que tal falta sob a forma de objeto a impede a satisfação absoluta e, a reboque, a suficiência do sujeito. Por esse motivo, a falta, que revela um furo, um buraco, uma incompletude da estrutura, é, na verdade, causa do desejo do sujeito, por definição um antônimo de sua autossuficiência.

Em segundo lugar, a ideia de autonomia, conforme vimos, relaciona-se com a de indivíduo. A descoberta freudiana coloca em xeque esta noção, uma vez que não há neste campo a proposta de um sujeito solipsista. O indivíduo somente poderia ser identificado ao eu se abstraísse e excluísse toda a vida inconsciente que o atravessa e o determina, o que para a psicanálise é impossível, já que o eu carrega, ele também, uma parte inconsciente. Em outras palavras, se o eu não é senhor em sua própria morada, o indivíduo não responde à totalidade das experiências que vive: ele é perpassado por desejos inconscientes, é constituído por traços identificatórios que não escolhe, é pressionado por ideais e valores de que não se dá conta... Enfim, para Freud (1923/1996) e Lacan (1960/1998), ambos – eu e indivíduo – são vividos pelo inconsciente.

O terceiro argumento diz respeito à etimologia da palavra. Autonomia significa produzir suas próprias normas. As teorias tanto freudiana quanto lacaniana indicam que, pelo contrário, a constituição psíquica envolve a submissão à lei. A proibição do incesto e a função paterna são algumas das figuras que essas teorias destacam como sendo fundamentais para o processo de subjetivação, levando ao conflito edípico e, por fim, à agregação aos laços sociais. Nesse sentido, o sujeito é constituído por uma lei que ele não criou e nem escolheu acatar, e é essa Lei que, ao barrar a relação incestuosa com o Outro primordial, ou seja, entre a mãe e a criança, leva esta última a poder se constituir como ser desejante.

A autonomia: rumo à independência

No capítulo anterior, apresentamos o ponto de vista que concebe a autonomia como ilusão de onipotência, sendo comparada a um discurso delirante (Lacan, 1955-56/1985). De acordo com a perspectiva lacaniana, a ideia de um “ser autônomo” é impensável para a condição do sujeito do desejo – o *falta-a-ser*. No presente capítulos vamos compreender a ideia de autonomia a partir do pensamento do psicanalista inglês Donald W. Winnicott. Em sua obra, o termo aparece associado à independência e, mais especificamente, correlacionado a uma etapa do processo de amadurecimento emocional denominado *rumo à independência*. Ao contrário do pensamento lacaniano, a autonomia em Winnicott é um aspecto da vida saudável, necessária à saúde psíquica do sujeito. Para ele, consiste no resultado de “uma continuidade da existência, que se transforma num senso de existir, num senso de *self*” (Winnicott, 1967/2005, p.11).

Nessa perspectiva, a conquista da fase *rumo à independência* se dá como efeito de um processo de integração da unidade do ser, que se organiza nos períodos iniciais durante o desenvolvimento emocional. Assim, ocorre a passagem da dependência à independência. Esses estágios fornecem, através de repetidas experiências, sentimentos de segurança e de continuidade ao *self*, levando-o a cada vez mais longe em direção à independência. Contudo, não se trata de uma fase garantida nem definida da vida emocional: de acordo com Winnicott, nenhum estágio do desenvolvimento emocional é alcançado definitivamente. Pelo contrário, é necessário um esforço criativo e constante para se manter nessa etapa ou, pelo menos, desejá-la. Desse modo, a independência, aqui, não pode ser nunca considerada absoluta; longe disso, ela é sempre relativa.

Como dito, o permanente esforço criativo consiste em um fator fundamental nesse processo, pois está intimamente relacionado ao que Winnicott denominou de *sentimento de existir*. A noção de autonomia ganha em sua teoria, portanto, um novo sentido, permitindo-nos compreendê-la menos como um termo que conota a independência absoluta do que como um possível estado de sentimento de Ser – de

existência. Estado esse referente ao processo natural de maturação que “implica não somente o *crescimento pessoal*, mas também a *socialização*” (Winnicott, 1963/1983, p. 80, grifos nossos).

Em Winnicott, a concepção de ilusão de onipotência também é essencial, mas não denota autonomia, tratando-se, contrariamente, de um estágio de absoluta dependência. O processo de desilusão só ocorre de forma satisfatória se houver boa provisão da ilusão de onipotência. Nesse caso, parte desta última é preservada no espaço potencial, mediante o processo de transitividade entre o mundo interno e a realidade externa. Mantido esse senso de potência, o sujeito torna-se criativo – capaz de Ser e Fazer. Daí, podemos dizer que a ilusão de onipotência dá lugar à ilusão criativa, motor que orienta o sujeito a lidar, por um lado, com as diversas situações do mundo compartilhado, e por outro, com seus conflitos internos, inerentes à condição humana.

3.1

O desenvolvimento emocional: da dependência à independência

Como médico, com formação na pediatria, Winnicott (1983; 1990) desenvolveu na psicanálise a teoria do amadurecimento emocional. O psicanalista inglês defende a ideia de que todo ser humano tem um empuxo em direção à vida (Phillips, 2006). Em outras palavras, o processo de amadurecimento emocional se desenvolve naturalmente, partindo do princípio de que há no vivente uma tendência inata à integração. Para Winnicott (1965/1982), todo bebê é uma “organização em marcha”:

Em cada bebê há uma centelha vital, e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para a frente de um modo que não temos de compreender. (...) como o bulbo na estufa de plantas (...) Você providenciará o tipo exato de terra e conservará a planta regada na dose certa; o resto vem naturalmente, porque o bulbo possui vida em si mesmo – “algo está em marcha” (p. 29).

De acordo com a leitura winnicottiana, o bebê necessita de cuidados especiais, visto que nos primeiros anos de vida encontra-se em condições frágeis de sobrevivência. No entanto, isso não altera a sua tendência inata para se desenvolver. Um desenvolvimento saudável ocorre espontaneamente se o sujeito for guarnecido

por um ambiente confiável e facilitador. Os cuidados maternos suficientemente bons²⁹ auxiliam o nenê nessa jornada, propiciando-lhe as condições favoráveis para o seu amadurecimento. Nota-se que a ênfase recai sobre a relação primordial com o meio, o que inclui a mãe, a família e aqueles que estão no entorno da criança. Segundo essa teoria, o acolhimento fornecido ao bebê, e as condições prestadas a ele nos primeiros dias, meses e anos de vida, determinam o rumo do seu desenvolvimento pessoal e emocional.

O processo de amadurecimento tem como característica a flexibilidade entre os estágios, de modo que, a cada etapa conquistada, o sujeito pode voltar a uma fase anterior. Esse retorno – essa regressão – pode ser motivado caso ele vivencie alguma situação desencadeante de alto grau de angústia. Assim, sua organização emocional pode retornar a uma fase anterior de dependência e, depois, se restabelecer novamente. Como dito, nenhuma fase conquistada é garantida, pois não é possível considerar uma etapa concluída devido à precariedade da vida humana. As experiências vivenciadas em cada etapa do desenvolvimento são somadas para a constituição do sujeito e de sua realidade interna. Dito de outro modo, elas são articuladas e integradas umas às outras, possibilitando a criação de condições para alcançar novas etapas.

Winnicott (1963/1983) organizou todo o desenvolvimento emocional em três categorias: a dependência absoluta, a dependência relativa e a fase de rumo à independência (relativa). Essas categorias englobam desde a fase intrauterina, em que o bebê depende completamente da mãe, até o estágio de uma relativa independência, no qual o indivíduo saudável se mantém na continuidade da vida (Dias, 2003). Essas etapas são acompanhadas por três processos fundamentais ao longo do desenvolvimento emocional do bebê: a integração, a personalização e a adaptação à realidade.

²⁹ A expressão cunhada por Winnicott (1956/1958) “mãe suficientemente boa” refere-se à concepção de que a mãe desenvolve naturalmente, durante o período de gravidez, uma capacidade de se adaptar às necessidades de seu bebê. Isso quer dizer que, em um processo de identificação com o seu nenê, a partir de sua própria experiência de ter sido cuidada, a mãe pode intuir o que o filho precisa. É nesse sentido que Winnicott (1965/1982) dispensa qualquer tipo de regra de conduta fornecido por especialistas, de modo que somente a mãe pode, natural e espontaneamente, fazer esse trabalho. Não se trata, portanto, de uma quantidade demasiada de atenção ou de alimento, mas de um cuidado muito preciso e suficiente à necessidade do bebê.

3.1.1

O estado de absoluta dependência mãe-bebê

O estado de dependência absoluta começa no final da gravidez e se estende até o início de vida do recém-nascido (Winnicott, 1963/1983). Sabe-se que, ao nascer, o bebê se encontra em condições muito precárias, carecendo inteiramente da mãe para se ocupar dele. Ele necessita de uma variedade de cuidados específicos à sua sobrevivência, como ser amamentado, aquecido, banhado etc. Nesta fase, o nenê ainda não consegue fazer a diferenciação entre ele e a mãe, tampouco entre ele e o mundo externo; ele sequer tem consciência da extrema dependência em relação à mãe. Do seu ponto de vista, a mãe e ele constituem uma unidade, visto que o seio materno é tomado como parte de si, como se ele próprio tivesse criado o seio a partir de sua própria urgência. Isso ocorre porque a mãe, ao estabelecer uma identificação primária com o seu bebê, responde imediatamente às suas necessidades, fazendo-o se sentir o criador do mundo. Desta forma, vemos como “o vínculo entre a mãe e o bebê é muito poderoso no início (...) O bebê precisa, indubitavelmente, desse tipo de ambiente” (Winnicott, 1965/1982, p. 29).

Para Winnicott, é de fundamental importância que a criança possa ter a ilusão de que criou aquilo de que necessita, mediante a disposição da mãe de amamentá-lo na hora exata de sua necessidade. Do ponto de vista do observador, o seio foi fornecido pela mãe, mas para a criança foi ela mesma quem fez com que o seio surgisse em um ato criativo. Nesse sentido, o seio se inscreve como o primeiro objeto subjetivo para o bebê. Esse ato criativo inaugural só acontece porque a *mãe suficientemente boa* estava lá para auxiliá-lo a achar aquilo que procurava. O bebê sai em busca de algo que ele não sabe o quê, e, através da mãe, encontra o objeto que lhe satisfaz – daí ele pensar ter criado o que estava procurando. A respeito disso, Winnicott (1958/1980) afirma que “o sucesso dessa operação depende da adaptação sensitiva que a mãe faz às necessidades de seu filho, especialmente no princípio [da vida]” (p. 23).

O período denominado de “primeira mamada teórica” refere-se ao momento em que o bebê desenvolve a ilusão de onipotência, isto é, a ilusão de que criou o seio para satisfazer sua necessidade. A presença devotada da mãe às necessidades do filho possibilita que ela também compartilhe com ele a sua subjetividade. Esse

estado especial denomina-se “preocupação materna primária” (Winnicott, 1956/1958). A devoção espontânea da mãe voltada para o bebê tem por função preservar sua sobrevivência, que se instalou já no ato da concepção, o dito “primeiro despertar” (Mello Filho, 2001). Nesse momento intrauterino, inicia-se a fertilização do estado de ser, ou seja, de um estado de “*vir-a-ser*” (Winnicott, 1963/1983, p. 82). Essa expressão significa, em termos winnicottianos, que existe no bebê uma tendência natural “de se tornar uma unidade integrada, capaz de ter um *self* com um passado, um presente e um futuro. (...) bases para a saúde mental futura” (Winnicott, 1963/1983, p. 82). A contínua dedicação materna voltada às urgências do bebê promove, portanto, a continuidade desse estado de *ser* e de *existir* (Mello Filho, 2001).

O cuidado intenso, inicialmente voltado para as necessidades fisiológicas do bebê, como o zelo com a temperatura da água do banho, colaboram gradualmente para sua adaptação no mundo. O bebê se adapta em pequenas doses por meio de experiências fornecidas pela mãe. Com a atenção dedicada, a mãe inicia um processo de cuidado direcionado ao ego do bebê, posicionando-se, nesse momento, como continuidade dele. Com efeito, “todos os processos de uma criatura viva constituem um *vir-a-ser*, uma espécie de plano para a existência. A mãe que é capaz de se dedicar, por um período, a essa tarefa natural, é capaz de proteger o *vir-a-ser* de seu nenê” (Winnicott, 1963/1983, p. 82, grifo do autor).

Em vista disso, mãe e bebê marcam essa primeira etapa como se fossem um só – formando, por assim dizer, uma unidade –, de modo que a mãe (e seu seio) constitui, para a criança, o primeiro objeto no campo subjetivo. Ambos encontram-se em um estado de absoluta dependência. Quando o ambiente falha nesse processo de cuidado, podem ser geradas reações no lactente, levando a uma quebra no senso de continuidade do *vir-a-ser*. Logo, cada conquista do bebê é viabilizada por um ambiente que seja suficientemente bom, a fim de constituir bases fundamentais de existência, de personalidade e de saúde psíquica.

Conforme exposto acima, o bebê tem por tendência inata sair em busca de sua integração, mas essa conquista só se efetiva a partir do acolhimento que é

fornecido pela mãe, o *holding*³⁰. O termo *holding* consiste no cuidado (físico) específico de segurar o bebê, dando-lhe a sensação de um continente, seguro e confiável. Ao longo do desenvolvimento da criança, esse conceito vai se estendendo para cuidados mais gerais, tais como a estabilidade de um ambiente agradável e tranquilo, a regularidade nos horários de comer, de tomar banho etc.

Ressalta Winnicott que, nesse processo, é fundamental a mãe perceber e conceber o seu bebê como um ser inteiro e transmitir a ele essa noção de uma *pessoa inteira*. Essa ideia é bem desenvolvida no artigo *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*, de 1967. Winnicott (1967/1975) toma como base o texto laciano sobre o estágio do espelho para fundamentar a importância do espelhamento do rosto da mãe no desenvolvimento emocional da criança. Em sua concepção, o espelho inicialmente refere-se ao rosto da mãe, de maneira tal que o bebê, ao olhar para ela, vê a si mesmo. Deste modo, “o que o bebê vê é ele mesmo. Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali” (Winnicott, 1967/1975, p. 154).

Importa destacar também que nesta fase ocorre o processo de personalização, em que a psique instaura-se no corpo. A personalização consiste na corporificação do ser através do mecanismo denominado *handling*, termo que pode ser traduzido por “manejo”. *Handling* refere-se ao ato de segurar firmemente o bebê, acariciá-lo e tocá-lo de forma delicada, propiciando, dessa maneira, seu assentamento no próprio corpo. A respeito desse processo, Winnicott (1945/1958) afirma, em *Desenvolvimento emocional primitivo*, que

(...) tão importante quanto a integração é o desenvolvimento do sentimento de se estar dentro do próprio corpo (...) as repetidas e tranquilas experiências de cuidado corporal que gradualmente constroem o que se pode chamar de uma *personalização satisfatória* (p. 46).

Com o processo de personalização, a criança passa, a partir de seu próprio corpo, a adquirir uma ideia de delimitação entre dentro e fora, entre interno e

³⁰ *holding* é uma expressão utilizada por Winnicott a partir do verbo “*hold*”, sustentar, conter, dar um suporte. No caso específico da mãe e da criança, isso pode ser feito através do ato físico de segurar no colo ou da situação genérica da mãe entender as necessidades específicas do filho e atendê-las de modo mais adequado, usando para isso sua empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro) e intuição inconsciente. Assim, *holding* não se restringe apenas ao ato físico de segurar, visto que “a mãe sustenta a criança algumas vezes fisicamente e todo o tempo figurativamente” (Mello Filho, 2001, p. 42). Portanto, o *holding* sempre inclui a comunicação silenciosa entre a mãe e seu bebê – a raiz de todas as outras comunicações entre os seres humanos.

externo. E, através do contorno corporal traçado pela própria pele, a subjetividade começa a ser circunscrita. Nessa perspectiva, a constituição psíquica não ocorre apenas pelo reconhecimento do outro (o espelho do rosto da mãe) no nível imaginário, mas a partir de um cuidado efetivamente corporal no bebê (Safra, 2005). Essas experiências ocorrem de forma gradativa, propiciando ao bebê apreender subjetivamente a noção de tempo, espaço e ritmo³¹, para que ele possa iniciar o processo de integração e, com isso, ser capaz de sustentar no futuro a ausência da mãe por um determinado tempo. Processo este que possibilita sua passagem para o próximo estágio, a dependência relativa.

3.1.2

O estado de dependência relativa

A dependência relativa refere-se ao momento em que a mãe tem de retornar às suas atividades, tornando-se “relativamente independente das necessidades da criança” (Winnicott, 1963/1983, p. 82). Por sua vez, a criança também sente a necessidade de experimentar essa frustração, de não ter a mãe presente e disponível para ela o tempo todo. Não à toa, inicia-se a fase do esperneio e do estrilar, como forma de protesto da criança (Winnicott, 1963/1983). É comum observar nas crianças certo amadurecimento quando suas mães retornam ao trabalho e/ou às atividades. Esse afastamento temporário da mãe acarreta pequenas falhas de adaptação que são necessárias para que a criança entre em contato com a realidade. Nesse período, o bebê consegue se adaptar a essas falhas que surgem, inevitavelmente, na relação e no cuidado materno, visto que a mãe não pode mais estar em total sincronia com as necessidades do filho, e este precisa ser introduzido à realidade externa. Por isso, se faz necessário que,

(...) gradativamente, a mãe habilita a criança a aceitar que, embora o mundo possa fornecer algo parecido com o que é preciso e procurado e que pode, portanto, ser criado, não o fará automaticamente, nem no momento exato em que a disposição surge ou o desejo é sentido (Winnicott, 1965/1982, p. 102).

³¹ O processo de tempo, espaço e ritmo é adquirido subjetivamente. O tempo cronológico, por sua vez, é aprendido pela criança a partir da rotina diária de atividades, como a hora do banho, do mamar, do passear etc. Essas atividades, oferecidas regularmente, desenvolvem a noção de estabilidade e cuidado para a criança que, conseqüentemente, vai se apropriando do tempo cronológico (Mello Filho, 2001).

Decerto, a mãe inicia um processo de desadaptação gradual em que o processo de desilusão de onipotência vai sendo instituído. Esse “desilusionamento” constitui um aspecto mais amplo do desmame (Winnicott, 1965/1982). A criança passa a perceber sua dependência com relação à mãe que, até então, não havia se dado conta em função da dupla dependência (absoluta) que partilhavam. A dependência é percebida na medida em que a ausência da mãe, por um tempo maior do que o esperado, causa na criança uma sensação de ansiedade. Com isso, ela vai adquirindo consciência da dependência, ao mesmo tempo em que começa a compreender o tempo de espera assimilado à ideia de continuidade. São processos que requerem da criança esforços intelectuais que estão em desenvolvimento. Com tais experiências, a criança vai internalizando o senso de continuidade – um senso muito rico, apresentado unicamente por um ambiente de cuidado suficientemente bom.

Ainda nessa fase, a criança sente a falta da presença da mãe, percebe o quanto esta presença é importante. Entretanto, de acordo com Winnicott, é somente por volta dos dois anos que ela passa a ser capaz de lidar com a ausência materna e, conseqüentemente, a aceitar que certas coisas ocorrem fora de seu controle. Inicia-se, nesse período, a desilusão de sua onipotência acompanhada de um sentimento de frustração. Desse modo, a criança vai sendo introduzida na realidade externa, conseguindo relativizar sua dependência com relação à mãe (Winnicott, 1965/1982). Essa passagem da dependência absoluta para a dependência relativa é marcada pelo que Winnicott denominou de espaço transicional, como veremos a seguir.

3.1.3

A transicionalidade

O trânsito da dependência absoluta para a dependência relativa, em direção à independência, é permeado pelos fenômenos transicionais (Winnicott, 1953/1975). Esse processo se dá quando o bebê começa a sofrer desilusão com relação ao seu estado de onipotência que, até então, fora preservado graças aos cuidados da mãe suficientemente boa. A criança elege um objeto externo que passa a fazer parte dela própria, assim como a mãe. Esse objeto pode ser um ursinho, um

pano, ou qualquer outra coisa, ao qual ela irá se apropriar, tomando-o como um objeto transicional. Esse objeto real tem por função prolongar a onipotência do bebê, ao mesmo tempo em que o introduz (o bebê) na atividade simbólica, no contato com a realidade externa. Desse modo, “o objeto deve ser necessariamente real, no sentido de fazer parte da realidade compartilhada, e não um feixe de projeções” (Winnicott, 1969/1975, p. 123).

A importância dada aos fenômenos transicionais corresponde ao fato de eles conservarem, em aberto, o lugar primordial de uma ilusão básica – aquilo que foi definido por Winnicott como espaço potencial (Dias, 2003). Nesse espaço, o sujeito resgata sua capacidade de olhar o mundo de forma criativa. A ilusão de onipotência estabelecida no início transforma-se em uma ilusão criadora, ou seja, em um lugar de potência que é preservado no interior de cada um. A partir desse espaço, a criança, o adolescente e até mesmo o adulto podem resgatar sua capacidade individual de criação, assim como seu sentimento de existência, de vitalidade e, também, de realidade – fatores que, na concepção de Winnicott (1975), são essenciais à vida.

À medida que o bebê vai gradualmente se desadaptando do estágio de absoluta dependência, ele vai descobrindo esse espaço transicional, entre a realidade interna e externa, até um momento em que possa atribuir ao objeto subjetivo um estatuto de externalidade, como parte da realidade compartilhada (Winnicott, 1969/1975). Nessa acepção, o objeto subjetivo (a mãe/o seio) precisa ser destruído e, em seguida, sobreviver ao ataque sem retaliar para pertencer à realidade compartilhada. Temos, então, um sujeito que “relaciona-se com o objeto”, temos ‘o sujeito destrói o objeto’ (quando se torna externo), e, então, podemos ter ‘o objeto sobrevive à destruição pelo sujeito’. (...) O sujeito pode agora *usar* o objeto que sobreviveu” (Winnicott, 1969/1975, p. 126).

Através da identificação com o objeto que sobreviveu à destruição, o sujeito descobre “a própria externalidade, e há que acrescentar que essa experiência depende da capacidade do objeto de sobreviver” (Winnicott, 1969/1975, p. 127). Na sequência, inicia-se a capacidade da criança de estabelecer relações com o objeto, sendo que a mãe continua assumindo um papel essencial nessa mediação. A partir daí, o que é da ordem do não-eu começa gradualmente a se diferenciar do que

é da ordem do eu³². A respeito disso, assinala Winnicott (1963/1983) que “o crescimento do lactente toma a forma de um intercâmbio contínuo entre a realidade interna e a externa, cada uma sendo enriquecida pela outra” (p. 86). Portanto, o bebê torna-se capaz de se relacionar com o campo compartilhado do mundo externo e delimitá-lo do seu campo subjetivo (interno). A seguir, veremos como esse processo se desdobra.

3.1.4

Rumo à independência

Na fase de *rumo à independência*, inicia-se o contato com a realidade, assim como são estabelecidas as relações de objeto. Todos os processos tratados até aqui são de fundamental importância para o desdobramento desse estágio. Percorremos a noção de um ser criador do seio (primeiro objeto subjetivo); a instauração da ilusão de onipotência, assim como sua desilusão; a ideia de continuidade de existência; e a noção de corporificação. Todos esses processos se conjugam para a formação do mundo subjetivo (interno). Além disso, promovem as condições essenciais para que a criança estabeleça a relação com o mundo compartilhado, acenando, dessa forma, o movimento em direção rumo à independência.

De acordo com Winnicott (1963/1983), a criança só se sente capaz e segura para relacionar-se com o mundo externo após construir um senso de realidade subjetiva, no sentido de que ela “se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí o que já está presente *dentro de si própria*” (Winnicott, 1963/1983, p. 87, grifos nossos). Esse processo consiste na adaptação à realidade, no qual a criança passa a frequentar círculos sociais mais extensos para além da família e amigos, como por exemplo a escola, as festas infantis, as atividades esportivas etc. Desse modo, a criança começa a se identificar com esse novo meio social mais amplo. Assim, nas palavras do autor, ela se torna “capaz de *viver uma existência pessoal que é satisfatória*”, mesmo que esteja relacionada a “coisas da sociedade” (Winnicott, 1963/1983, p. 87, grifos nossos).

³² Empregaremos, ao longo deste capítulo, os termos “eu” e “ego” de forma indistinta.

Ainda segundo o autor, desenvolve-se nesse período o que ele caracterizou como “uma verdadeira independência” (Winnicott, 1963/1983, p. 87, grifos nossos).

Aqui, a expressão “verdadeira independência” não pode ser traduzida por uma definitiva e completa independência, visto que o autor localiza esse momento justamente no desencadear de um processo de socialização da criança. Ademais, ele afirma que há momentos em que o sujeito pode recuar desse estado de independência, “principalmente nos últimos estágios além da puberdade e adolescência” (Winnicott, 1963/1983, p. 87). É importante notar que a concepção de “independência”, em Winnicott, parece ganhar uma conotação de *sentir-se pronto para* desafiar o mundo – daí a expressão “rumo à independência”. Se observarmos bem, ele situa a independência no período do processo de socialização, o qual se amplia à medida que a criança cresce e se torna capaz de explorar o mundo à sua volta, transcendendo-o para além dos pais e da família. Destarte, o autor busca associar o que chamou de “verdadeira independência” ao espírito de *viver uma existência pessoal satisfatória*: menos uma individualização, e mais um sentimento de existência meramente subjetivo (Doin, 2001).

Winnicott (1963/1983) atribui um sentido à independência bem distinto da concepção sociológica acerca do individualismo. De acordo com sua teoria, trata-se de uma fase do desenvolvimento emocional do sujeito em que ele sai em busca de alguma coisa, sem saber o quê. Essa busca, aprimorada na fase pré-escolar, e mais ainda na adolescência e na vida adulta, remete àquela tendência inata do bebê de encontrar o seio, tendo a sensação de tê-lo criado. Parece-nos que esse sentimento de *existência satisfatória* vai ganhando força à medida que o sujeito vai experimentando descobertas e conquistas no mundo. É preciso uma sensibilidade profunda como a de Winnicott para perceber o grande efeito que tais experiências – de criação e de conquista – promovem no sujeito. E não apenas no sujeito, com na sua relação com o mundo – no sentido de “viver uma existência pessoal satisfatória”. Nessa perspectiva, diz Winnicott (1963/1983):

Deve-se esperar que os adultos continuem o processo de crescer e amadurecer, uma vez que eles raramente atingem a maturidade completa. (...), uma vez que esses desenvolvimentos tenham lugar pode-se dizer que se iniciou a vida adulta, e que os indivíduos, um a um, estão saindo desta área coberta (...) em termos da dependência à independência (p. 87).

Importa realçar, novamente, que o estágio rumo à independência nunca pode ser conclusivo. No processo de maturação emocional, nenhum estágio do desenvolvimento pode ser finalizado ou garantido. O desenvolvimento começa nos primórdios e se estende ao longo da vida, sendo, portanto, um processo contínuo e interminável. Conquistados os estágios iniciais, o sujeito está apto a alcançar um mais além; entretanto, quando precisar retroceder, ele terá a capacidade de criar formas para restabelecer-se novamente quando o motivo que o levou a regredir tiver sido resolvido.

3.2

A constituição do ego e do *self*

No decorrer dos estágios, da dependência à independência, vimos que o processo de desenvolvimento emocional depende de cuidados facilitadores do ambiente. Uma mãe suficientemente boa, capaz de se adaptar às necessidades impensáveis do bebê, representa o fator essencial para um amadurecimento saudável. Dessa forma, a criança desenvolve-se adquirindo a capacidade de lidar com o mundo à sua volta e de estabelecer relações de objeto. No decorrer desse processo, um pouco antes de chegar na fase rumo à independência, a criança começa a diferenciar o que é da ordem do eu e do não-eu, do interno e do externo. Para isso, ela desenvolve um ego e um *self*, construindo sua personalidade e, assim, sua subjetividade. Na teoria winnicottiana, os conceitos de ego e *self* têm sentidos aproximados, mas não correspondem à mesma definição. Em vista disso, buscaremos a seguir compreender esses dois conceitos em sua obra.

3.2.1

O ego integrado

Sabemos que, ao nascer, o organismo vivo encontra-se em um estado vulnerável, frágil e não-integrado. Mesmo com toda essa precariedade da condição humana no início da vida, o sujeito herda pela filogênese uma potência, isto é, uma tendência inata ao desenvolvimento e à integração (Winnicott, 1990). Em função

dessa herança, acompanhada dos cuidados realizados pelo ambiente na forma de uma “mãe devotada comum”, o processo de integração em uma unidade torna-se possível (Phillips, 2006, p. 150).

A formação do ego, na teoria winnicottiana, ocorre em função das experiências subjetivas (psique) e corporais (soma) providas pelo ambiente materno (Abram, 2000). A princípio não constituído, esse eu embrionário só se sustenta mediante o ego da mãe. Com efeito, o suporte egoico materno se estabelece na primeira relação de objeto³³ do vivente, fazendo com que mãe e bebê sejam considerados um só, ou seja, uma unidade. Dito de outra maneira, o bebê, no estágio de dependência absoluta, só pode ser considerado uma unidade na relação dual mãe-bebê (Winnicott, 1952/1958). Esse processo decorre daquilo que Winnicott (1956/1958) chamou de “preocupação materna primária”, estado no qual a mãe se identifica³⁴ com o seu nenê e se dispõe de forma natural e exclusiva às suas necessidades, como se fossem uma só pessoa. O ego da mãe torna-se o ego do bebê, seu sustentáculo.

Assim como Freud (1914/2010), Winnicott (1962/1983) também concebe que a formação do ego em unidade se dá a partir de uma ação específica, ou seja, por meio dos cuidados maternos suficientemente bons. Sendo assim, o ego incipiente do bebê é sustentado pelo ego materno, sendo constituído, desta forma, por meio desse vínculo egóico (*ego relatedness*). Portanto, não podemos considerar que, para Winnicott, o ego está inteiramente presente desde o início: não se pode conceber o ego do bebê sem estar completamente sustentado pelo ego materno.

Vale acrescentar que quando a mãe procura satisfazer as necessidades corporais primitivas do seu nenê, estas se transformam gradualmente em necessidades do ego (Winnicott, 1956/1958), visto que a criança constrói o senso de ego a partir da experiência física (corporal) que vai sendo imaginativamente elaborada (Phillips, 2006). Assim, o ego se constitui, em Winnicott (1962/1983), a partir do corpo, engendrado de maneira lenta, mas gradativa, por repetidas

³³ Até os anos de 1950, a relação de fusão precoce mãe/bebê era designada pela expressão “afinidade egóica”. A partir dos anos de 1960, entretanto, Winnicott confere a esse fenômeno o estatuto de relação de objeto (Abram, 2000).

³⁴ A identificação primária, na relação entre a mãe e o bebê, se estabelece inicialmente na fase intrauterina. É a partir dessa identificação que a mãe se torna capaz de devotar total atenção e cuidado à criança, como uma “mãe suficientemente boa”.

experiências físicas e afetivas, desenvolvendo o processo de integração. Nesse sentido, o ego tem a função de organizar e de integrar as experiências primordiais do vivente. Acrescente-se ainda que, de acordo com Winnicott (1962/1983), o ego é parte da personalidade que tende, “sob condições favoráveis, a se integrar em uma unidade” (p. 55) – uma integração psique-soma, como veremos a seguir.

3.2.1.1

O psíquico e o soma

O psiquismo corresponde a uma “elaboração imaginativa do corpo”, de modo que “a criança nasce com o soma, o qual por meio da elaboração imaginativa, se constitui em um corpo” (Safra, 2005, p. 17). Esse fenômeno se instaura a partir do processo de personalização e do *handling* (manuseio) da mãe em contato com o seu bebê. O contato físico da mãe promove a corporeidade da criança, fazendo nela instaurar o psiquismo. A imagem do corpo da criança é elaborada tanto no contato com o seio (parte do corpo da mãe), como na forma que o bebê é segurado, assim como no olhar que recebe da mãe no decorrer da primeira mamada teórica. Desse modo, Winnicott (1962/1983) afirma, em *A integração do ego no desenvolvimento da criança*, que

[o] ego é fundado a partir de um ego corporal, mas é apenas quando tudo corre bem que a pessoa do bebê passa a estabelecer um vínculo entre o corpo e as funções corporais, tendo a pele como uma membrana limitadora. Tenho empregado o termo personalização a fim de descrever esse processo (p. 58).

O ego se constitui, portanto, a partir do processo de personalização, por meio da experiência corporal de estar sob os cuidados maternos: “o trato que o bebê recebe de sua mãe e de outros – toda uma enormidade de aspectos do cuidado corporal – contribui para que se sinta uma pessoa” (Abram, 2000, p. 120). Se, pelo contrário, o ambiente não proporcionar condições favoráveis para o bebê, o que pode ocorrer é a despersonalização. A personalização é a integração psique-soma, o que inaugura o psiquismo. O ego organiza as experiências do bebê, vividas por meio do cuidado materno, integrando-as à personalidade. Segundo Winnicott (1958/1980), a criança com um ano de idade já tem o tônus corporal estruturado, pois, à medida que alcança o grau de suas necessidades, a ligação entre a psique e

o soma vai se firmando. Assim, no primeiro ano de vida, “a psique e o soma estão intimamente ligados um ao outro” (Winnicott, 1958/1980, p. 16).

O suporte egoico da mãe desempenha um papel essencial de proteger o bebê contra as agonias primitivas – experiências sentidas como ameaças de aniquilamento. Esse suporte fornecido pelo ego materno promove sentimento de segurança e confiança, estruturando o ego e propiciando-lhe uma capacidade crescente de enfrentar as frustrações. Nas palavras de Winnicott (1962/1983), esse apoio egoico “possibilita ao novo ser humano construir uma personalidade no padrão da *continuidade de existência*” (p. 59). As experiências são integradas no tempo e no espaço, se organizando paulatinamente com os cuidados oferecidos no dia-a-dia à criança, tais como: “manipular, ninar, dar banho ou chamar pelo nome – que lhe dão a sensação de ser una e coesa” (Mello Filho, 2001, p. 42). Com efeito, a criança sente-se integrada em si mesma, iniciando a diferenciação entre ela e o mundo, adquirindo, assim, a sensação de uma unidade.

3.2.1.2

A diferenciação entre eu e não-eu

O processo de integração em uma unidade implica na diferenciação entre o eu e o não-eu. Nesse momento, a criança não está mais inserida em uma relação de dependência absoluta e dual com a mãe; ela é introduzida, em pequenas doses, no movimento de adaptação à realidade externa. Como vimos, um dos fatores essenciais desse processo refere-se ao desmame, acompanhado da transicionalidade. O objeto transicional é o primeiro objeto não-eu da experiência da criança, que vai propiciar a ela uma relação transitória e contínua de ida e volta entre o espaço interno subjetivo e o espaço externo objetivo. Entretanto, a conquista de um ser integrado, tal como postula Winnicott, só é possível mediante um suporte egoico consistentemente forte fornecido pela mãe, e para que isso se estabeleça é fundamental que a mãe possa ver o bebê como uma pessoa inteira, tal como abordamos acima. Desse modo, Winnicott (1962/1983) afirma:

A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o eu que inclui, todo o resto é não-eu. Então vem eu sou, eu existo, adquiro experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva com o não-eu, o mundo real da realidade não-compartilhada. Acrescente-se a isto: meu existir é visto e compreendido por

alguém, e ainda mais: *É-me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente* (p. 60, grifos nossos).

O objeto subjetivo (o seio/a mãe) consiste na primeira relação objetal do bebê, sendo sentido como parte dele. Depois de algum tempo, por meio do desmame, do contato com a realidade introduzido pela mãe, do processo de personalização (psique-corpo) e da transicionalidade, esse objeto começa a ser percebido como estando separado dele: em outras palavras, deixa de ser um objeto subjetivo, pertencente somente ao interior, para ser um objeto objetivo, quer dizer, exterior ao controle onipotente da criança. Assim, a criança passa a se relacionar com objetos das realidades externa e interna, demarcando a separação entre o eu e o não-eu, e constituindo o eu como identidade. Esse encadeamento de processos possibilita o bebê a sentir-se como uma pessoa, e finalmente alcançar o estágio do EU SOU, o qual veremos mais à frente.

A concepção de saúde psíquica, para Winnicott, baseia-se na experiência satisfatória dessas tarefas primordiais por parte da criança, as quais encontram-se concentradas nas fases iniciais da vida. Atravessar esse percurso é necessário para a conquista do que chamamos de independência relativa, ou *rumo à independência*. Espera-se que esse processo ocorra por volta do primeiro ano de idade da criança, apesar de isso variar de criança para criança.

Uma questão que consideramos necessária no presente estudo é a seguinte: em Winnicott, o eu constitui-se na fusão com o ambiente ou, contrariamente, no processo de separação, isto é, na diferenciação entre o “eu” e o “não-eu”? Compreendemos que um “eu” integrado se constitui em correlação à capacidade da criança de estabelecer uma diferença entre o eu e o não-eu, entre o dentro e o fora. No entanto, não podemos deixar de pontuar que essa diferenciação só ocorre em função da capacidade da criança de relacionar-se com o seu mundo interno e com a realidade externa, transitando no espaço transicional, sem excluir nem tampouco substituir uma realidade pela outra (Phillips, 2006).

Para Winnicott (1967/2005), “a vida saudável admite processo de ‘vaivém’ entre objetos externos e internos”, incluindo aí a combinação “do se sentir real, de ser e de haver experiências realimentando a realidade psíquica interna, enriquecendo-a, dando-lhe direção” (p. 14). Essa separação se estabelece porque a

criança torna-se capaz de viajar em seus sonhos sem tirar os pés do chão, delimitando aquilo que pertence ao eu e aquilo que pertence ao não-eu. Desta forma, “a consequência é que o mundo interno da pessoa saudável relaciona-se com o mundo real ou externo, e mesmo assim é pessoal e dotado de uma vivacidade própria” (p. 14).

Postas essas considerações, podemos observar em Winnicott uma leitura diferente a respeito do eu, quando a comparamos com a teoria lacaniana. Conforme visto no capítulo anterior, o ego se constitui pelo viés da alienação na relação entre o sujeito e Outro, sendo o estágio do espelho uma metáfora desse processo (Lacan, 1949/1988). Em contraste, Winnicott (1962-1983) reconhece essa alienação entre a mãe e o bebê no início da vida – assinalada como indispensável –, mas localiza a formação do eu, sobretudo, no processo de separação entre as dimensões do eu e do não-eu, do interno e do externo.

A concepção de “eu” na leitura lacaniana está relacionada ao registro do imaginário, enquanto que para Winnicott (1962/1983) o “eu” está relacionado à capacidade de se diferenciar daquilo que não corresponde ao eu, isto é, ao não-eu. Aponta, portanto, para o campo da diferenciação (separação), e não da alienação. Diga-se de passagem que o eu integrado como unidade, na leitura winnicottiana, não se refere a uma totalidade; pelo contrário, é um “eu” sujeito a fraturas e conflitos internos e externos. Não obstante, esse eu busca a integração espaço-temporal, na qual o sujeito torna-se capaz de sentir que existe. Para entendermos do que se trata esse sentimento de existência, tão presente na linguagem winnicottiana, trataremos, na sequência, da noção de *self*.

3.2.2

O senso de *self*: um sentimento de existência

A concepção de *self* na psicanálise é bem complexa, e na teoria winnicottiana o emprego deste termo não se dá de forma homogênea, mas sim de maneira bem confusa. *Self* e ego são termos com definições próximas, mas não muito claras nos textos de Winnicott – o próprio autor reconheceu essa dificuldade (Fulgêncio, 2014). Ainda que tenha afirmado uma diferença entre os dois conceitos,

essa distinção não está presente em sua obra (Abram, 2000; Fulgêncio, 2014). Há várias passagens em seus textos que caracterizam o *self* como sendo um somatório de experiências, deixando entender que seu surgimento acontece na integração, tal como vimos em relação à constituição do ego. Neste caso, haveria um *self* total e integrado referente à capacidade de diferenciação entre o eu e o não-eu – algo que é muito próximo da conceituação de ego (Abram, 2000). Em outro momento, deixa subentendido que a origem do *self* está nos primórdios como potência primitiva, instituindo-se como experiência junto ao surgimento do objeto subjetivo. Aqui, o *self* emerge sob o efeito da ação criativa do bebê (Fulgêncio, 2014).

Segundo Jan Abram (2000), o *self* surge dessa potência primitiva e desdobra-se naquele *self* total, isto é, o *self* da integração das experiências subjetivas. A palavra *self* apresenta-se “como uma descrição psicológica de como o indivíduo *se sente subjetivamente*, sendo o ‘*sentir-se real*’, (...) no centro do sentimento de *self*” (p. 220, grifos nossos). Quanto ao ego, a autora entende que este “constitui-se em um aspecto do *self* que possui uma função bastante particular: *organizar e integrar a experiência*” (p. 221, grifos nossos).

De acordo com essa leitura, o ego consiste em um aspecto do *self*, e este último “é composto por todos os diferentes aspectos da personalidade (...) que constituem o eu” (p. 221). Além disso, o *self* “tem sua origem como um potencial do recém-nascido; a partir de um ambiente suficientemente bom, desdobra-se em *self* total, isto é, em uma pessoa capaz de estabelecer a distinção entre eu e não-eu” (p. 220, grifo da autora). Embora essa explicação não nos esclareça a contento sobre as distinções entre ego e *self*, interessa-nos aqui compreender a experiência subjetiva que aparece relacionada ao senso de *self* como um sentimento de existência, quer dizer, esse *sentir-se real* sobre o qual nos fala Winnicott, sempre enfatizando sua importância, a exemplo desta citação: “ser e se sentir real dizem respeito essencialmente à saúde, e só se garantirmos o ser é que poderemos partir para coisas mais objetivas (...) há um vínculo entre a saúde emocional individual e o *sentimento de se sentir real*” (Winnicott, 1967/ 2005, p. 18, grifos nossos).

Partindo da discussão acima, podemos dizer que a experiência do *self* surge como potência e ocorre ao mesmo tempo em que aparece o objeto subjetivo, no período da primeira mamada teórica. Lembramos que o encontro com o objeto

perfeitamente adequado, disponível para o nenê no momento exato de sua necessidade, fornece-lhe a impressão de que ele próprio (o bebê) foi quem criou o objeto. Esse objeto de satisfação torna-se um objeto subjetivo para o bebê, resultado de sua própria criação. Logo, começa a fazer parte dele. Isso só se torna possível com a adaptação adequada da mãe às suas necessidades, através da identificação primária estabelecida na relação mãe-bebê. Sabemos que, na realidade, o seio estava lá, ele não foi criado; mas o bebê depende dessa ilusão, sustentada pelo ambiente, para constituir o seu *self*, pois

é na ação criativa do bebê, sustentada pelo ambiente, que surge, ao mesmo tempo, a experiência do *self* e o encontro com o objeto (subjetivo, criado pelo bebê). O *self* e o objeto subjetivo são ligados a partir da criação do si mesmo em direção a esse objeto, pelo bebê por meio da ação adaptativa adequada do ambiente (Fulgêncio, 2014, p. 190).

Como aponta Leopoldo Fulgêncio (2014), nesse momento inicial, a adaptação sensível do ambiente é primordial para manter a ilusão, dando-lhe o seio antes que a necessidade leve ao desencadeamento do sinal de angústia. É nesse ponto que o conceito de “preocupação materna primária”, desenvolvido por Winnicott (1956/1958), faz todo o sentido, visto que o cuidado suficientemente bom por uma “mãe devotada comum” é o ponto de apoio para a emergência da experiência de *self*. A base disso é a sustentação fornecida pela mãe naquele momento inicial da vida do bebê, possibilitando-lhe a sensação de onipotência, além do sentimento de continuidade e de segurança.

Enquanto o objeto subjetivo aparecer sincronizado às suas necessidades, o bebê não terá o que temer. Ele não vivencia a sensação de naufrágio sob a ameaça de aniquilamento. Pelo contrário, ele experimenta uma sensação de existência. Desse ponto de vista, atribui-se o conceito de *self* à condição subjetiva do ser, mais do que objetiva (no sentido da realidade externa). O ato criativo primordial inaugura o sentimento de existência do sujeito e, portanto, a experiência de *self*, tendo como resultado a soma de repetidas experiências de ser, providas por um ambiente suficientemente bom, “que tornará tal integração, ou tais integrações para ser mais preciso, mais estável(eis)” (Fulgêncio, 2014, p. 190).

Entendemos que o estado de não-integração primária³⁵ do ego refere-se ao *self* potencial. Nesse sentido, o *self* dito “total” só começa a existir a partir “da tomada de consciência, o que acentua o ‘sentimento’ na existência do *self*” (Abram, 2000, p. 223). Ora, o que quer dizer essa tomada de consciência do *self*? Vimos que a integração do ego em uma unidade necessita de três processos: integração, personalização e aceitação da realidade (integração entre tempo e espaço). Da mesma forma, o *self* só ganha existência a partir desses mesmos três processos. Quando a integração ocorre de forma incompleta ou parcial, podem ocorrer dissociações na personalidade do bebê, que se encontra ainda em estado não-integrado (Winnicott, 1945/1958). As dissociações estão intimamente relacionadas aos estados de calma e de agitação manifestados por ele, que não percebe tais emoções como sendo pertencentes a seu ser. A integração possibilita ao bebê reconciliar tais emoções sentidas por ele como sendo partes de si próprio.

Para dar complemento a esse ponto, Winnicott propõe a existência de dois *selves*: o verdadeiro e o falso. O *self* verdadeiro (*true self*), também designado como puro *self*, consiste no *self* originário relacionado à onipotência infantil. Surge como um gesto espontâneo, como um impulso no qual o bebê procura por um objeto que vá satisfazê-lo em sua necessidade, daí encontrando o seio – seu primeiro objeto criativo, portanto, subjetivo. Esse estado de onipotência é sustentado pelo ambiente, como enunciado acima. Em *Distorção do ego em termo de falso e verdadeiro self*, Winnicott (1960/1983) afirma que “periodicamente um gesto do lactente expressa um impulso espontâneo; a fonte do gesto é *self* verdadeiro, e esse gesto indica a existência de um *self* verdadeiro em potencial” (p. 132, grifos nossos). Nesse sentido, o gesto espontâneo liga-se à ideia de *self* verdadeiro, criativo e em potencial.

Winnicott desenvolve também a ideia de um falso *self*. Este se organiza para assumir duas funções: a primeira relacionada à proteção do verdadeiro *self*, sendo considerada saudável; e a segunda de ocultar o verdadeiro *self*, sendo, contrariamente, entendida como uma organização patológica. Este último aspecto promove a aniquilação do estado de ser e do sentimento de existir do sujeito, ou

³⁵ Em seu artigo *Desenvolvimento emocional primitivo*, de 1945, Winnicott emprega algumas vezes o termo freudiano *narcisismo primário* para o estado de não-integração primária em que o ego se encontra (Abram, 2000, p. 223).

seja, anula a potência do ser de expressar-se criativa e espontaneamente. Em *O conceito de indivíduo saudável*, Winnicott (1967/2005) faz uma descrição única sobre esse aspecto do falso *self*:

Pessoas tiveram que organizar inconscientemente uma fachada, um falso *self* para lidar com o mundo; essa fachada se transforma numa defesa contra o verdadeiro *self*. (O verdadeiro *self* foi traumatizado e não pode ser encontrado, pelo risco de ser novamente ferido). Há um preço alto a ser pago na organização do falso *self*, embora seja bem aceito na sociedade. Pois não é um componente de saúde (pp. 16-17).

A fim de proteger o verdadeiro *self*, evitando qualquer relação dele com a realidade externa, o falso *self* toma inconscientemente a forma de uma fachada rígida, ocultando, por assim dizer, a manifestação espontânea e criativa do verdadeiro *self*. O falso *self* surge como uma tentativa de adaptação à realidade; nas palavras de Winnicott (1960/1983), como uma submissão ao que é imposto pelo mundo externo. O “problema” acontece quando o sujeito passa a ser completamente representado por essa fachada, tornando-se impossibilitado de ser ele mesmo e de agir de maneira espontânea, de acordo com o seu verdadeiro *self*. A proporção, por assim dizer, de atuação do falso *self*, deve ser gerenciada pelos cuidados suficientemente bons, que têm o papel de alimentar repetitivamente a onipotência do bebê, fortalecendo seu ego. Na medida em que o ego ganha força, “o verdadeiro *self* começa a ter vida” (Winnicott, 1960/1983, p. 133).

Nessa perspectiva, o esforço espontâneo do bebê adquire uma finalidade e uma potência de realização, não sendo sentido como se fosse em vão. Daí a ideia enunciada de que o sujeito “sente que a vida vale a pena ser vivida”. A criança começa a depositar na realidade externa um espírito de confiabilidade devido à adaptação da mãe suficientemente boa, visto que esta surge e atende aos seus gestos e às suas necessidades como uma espécie de mágica. Espontaneamente, a criança vai aos poucos renunciando à sua onipotência, utilizando-se dessa ilusão para criar e controlar, e reconhecendo gradativamente “o elemento ilusório, o fato de brincar e imaginar” (Winnicott, 1960/1983, p. 133). Esse é o alicerce da “espontaneidade e alucinação, e também, o objeto externo criado e finalmente catexizado” – o que leva, por fim, à capacidade da criança de simbolizar (Winnicott, 1960/1983, p. 133).

Quando a mãe interfere na onipotência da criança, impondo seus próprios gestos, acaba por impedir a espontaneidade desta. Segundo Winnicott (1960/1983),

isso se deve à incapacidade da mãe de se identificar com seu filho e atender às suas necessidades. O resultado é um bloqueio no percurso da espontaneidade, inibindo a capacidade de investir nos objetos do mundo externo e de simbolizá-los. Neste caso, a criança tende a se submeter à tal imposição lançando mão do falso *self*, que funciona como uma defesa contra a aniquilação do verdadeiro *self*.

O falso *self*, como dito, também tem uma função salutar: a de possibilitar a existência do verdadeiro *self*. Desse modo, ele age como conciliador entre as exigências da realidade externa e a possibilidade do sujeito de ser ele mesmo, de sentir-se real, de maneira tal que possa “viver em uma área que é intermediária entre o sonho e a realidade”, ou seja, adaptar-se ao ambiente sem anular sua espontaneidade. Sobre esse aspecto, Winnicott (1964/2005) esclarece que “essa divisão do *self* é uma aquisição saudável do crescimento pessoal (...) na doença é uma questão de cisão da mente” (p. 53).

Winnicott revela que algumas pessoas passam décadas de suas vidas sustentadas pelo falso *self*. No relato de um caso clínico, apresenta uma paciente de cinquenta anos de idade que, de acordo com as palavras do autor, “não carrega nenhuma experiência verdadeira, não tem passado” (Winnicott, 1960/1983, p. 135). Ela não sentia sua própria existência e vivia em busca do seu verdadeiro *self*. Ao fim do trabalho de análise, conclui que ela “se sente real, e por isso agora quer viver” (Winnicott, 1960/1983, p.135).

No processo de análise, o paciente torna-se dependente e cabe ao analista estar preparado para atender às necessidades do paciente; via de regra, este trabalho consiste em alimentar a onipotência do paciente para que ele possa acessar a sua condição de verdadeiro *self*, ou seja, sentir-se real. Winnicott (1960/1983) ressalta em sua clínica a importância de reconhecer a não-existência do paciente. O trabalho analítico, nesse sentido, traz mais progressos do que “trabalhar longa e continuamente com o paciente na base de mecanismos de defesa do ego”, o qual se dá inteiramente na dimensão do falso *self* (Winnicott, 1960/1983, p. 138). A esse respeito, “pode-se dizer que o falso *self*(...) ilude o analista se este falha em verificar que (...) o falso *self*(...) carece de algo, e este algo é o elemento central essencial da originalidade criativa” (Winnicott, 1960/1983, p. 139).

Podemos observar, a partir dessa leitura, que o trabalho de análise pode dar condições ao paciente de chegar ao verdadeiro sentimento de existência, muitas vezes suprimido pelo falso *self*. No entanto, indagamos se isso equivale a dizer que é possível acessar o verdadeiro *self*. De acordo com Masud Khan (1974/1984), o paradoxo da experiência de *self* é que “ninguém pode comunicar-se diretamente a partir de seu *self*, assim como ninguém pode relacionar-se diretamente com seu *self*” (p. 356). É através do símbolo que se pode expressá-lo e representá-lo. O *self* verdadeiro do qual trata Winnicott está sempre ausente, mas representado pela capacidade simbólica que o sujeito adquire em seu desenvolvimento, isto é, a capacidade de relacionar-se com os objetos. É possível, portanto, que uma pessoa permaneça alienada de seu verdadeiro *self*, mas a análise pode direcioná-la à experiência de *self*. Dito de outra forma, pode “recapturar o sentimento de significado proveniente da vida criativa” (Winnicott, 1967/2005, p. 36).

Por isso, entendemos que a expressão “experiência de *self*” se relaciona ao sentimento de existência ou sentir-se real. O verdadeiro *self*, o que ele constitui, fica, de todo modo, oculto, mas a experiência e o sentimento de existência que ele fornece significado não deveria ser ocultado nem dissociado da pessoa. Esse sentir-se real faz valer o gesto espontâneo que o sujeito anseia por realizar no decorrer da vida. A propósito disso, afirma Khan (1974/1984):

... acredito firmemente que todo indivíduo tem o senso da totalidade do seu *self*, (...) e que esta experiência de *self* pode *ficar deslocada ou oculta*, ou pode até deixar de personalizar-se, caso o cuidado ambiental na infância não favoreça a sua adaptação. (...), se clinicamente pudermos prover uma “contenção” adequada, então, estas experiências de *self* podem materializar-se e ajudar o paciente a *personalizar e restaurar seu self dissociado para a plena participação no dia-a-dia de sua vida* (p. 367, grifo nosso).

Khan alerta para certo romantismo que se pode ter em relação ao verdadeiro *self*. Em suas palavras: “há um evidente perigo de romantização (...) extremos de niilismo e idealismo (...) [que] levam a mítica busca de uma verdadeira e singular maturidade do *self*” (Khan, 1974/1984, p.367). Consideramos justo que o autor critique essas idealizações de uma suposta maturidade do *self*, pois o conceito, tal como desenvolvido por Winnicott (1960/1983), diz respeito mais a um processo de continuidade e de descontinuidade do amadurecimento emocional do que a uma finalidade última e bem-sucedida.

A busca pelo encontro com o verdadeiro *self* acontece por meio da experiência do sentir. Como acentuou Masud Khan, o verdadeiro *self* se manifesta através do processo de simbolização. Esse processo se inicia nas primeiras etapas de um estado não-integrado, no qual a criança lança espontaneamente um gesto que será atendido instantaneamente pelo cuidado materno. Assim, surge o primeiro objeto real (seio³⁶, do ponto de vista do observador) e, ao mesmo tempo, subjetivo e satisfatório (do ponto de vista da criança), atendendo às suas necessidades. Nesse ponto localiza-se a origem do verdadeiro *self*, que se expressa na forma de um sentimento de sentir-se real. Nesse sentido, afirma-se, portanto, que o verdadeiro *self* é marcado pela sua ausência (Khan, 1974/1984), pois constitui um tipo de vivência e de experiência muito particular (Fulgêncio, 2014).

A recorrência desse cuidado promove uma soma de experiências de onipotência (de si mesmo), que integram-se culminando em um *self* unitário, singular. Essas experiências reiteradas de *self* vão consolidando gradualmente o seu sentimento de existência. A consequência disso é a de “que o mundo da pessoa saudável relaciona-se com o mundo real ou externo, e mesmo assim é pessoal e dotado de uma vivacidade própria. Identificações projetivas e introjetivas acontecem a todo instante” (Winnicott, 1967/2005, p.14). À esteira disso, a criança torna-se capaz de diferenciar o mundo interno do mundo externo, sem perder esse sentimento. A partir daí, ela chega à fase de desenvolvimento denominada “Eu sou” (Winnicott, 1967/2005).

3.3

Estágio do EU SOU

Em uma palestra intitulada *Sum: Eu sou*, proferida na *Association of Teachers of Mathematics* durante uma Conferência em Londres (1968), Winnicott aborda sobre o tema do EU SOU. O estágio “Eu sou” consiste na conquista de um estado unitário, alcançado por meio da integração de experiências de *self*. Podemos

³⁶ Segundo Winnicott (1967/ 2005), trata-se de algo que a criança acabou de se ligar. É um primeiro símbolo e representa a confiança na união do bebê e da mãe, baseada na experiência de confiabilidade e capacidade dessa mãe de saber o que o bebê precisa, através de uma identificação com ele. (...) O objeto foi criado pelo bebê no sentido de ‘estenda a mãe, e ele estará lá para você usá-lo, gastá-lo’ (Winnicott, 1967/2005, p. 35).

observar que esse processo coincide com o que foi denominado anteriormente de ego, posto que, nesse momento do desenvolvimento, *self* e ego correspondem a essa unidade integrada. Ao afirmar que o aspecto fundamental do desenvolvimento é o indivíduo alcançar e manter-se seguramente no estado de unidade, Winnicott (1968/2005) faz valer a noção de um *self* unitário:

(...) a palavra “unidade” não tem o menor significado a não ser na medida em que o ser humano seja uma unidade. (...) pronomes pessoais “eu”, primeiro pronomes no discurso da criança (...) a aritmética começa com o conceito de um – deriva do *self* unitário de toda criança em desenvolvimento (p. 45).

Winnicott parece ir na direção contrária à teoria lacaniana. Lacan se apoia na matemática para fundamentar a noção de inconsistência do sujeito ($s = \sqrt{-1}$), a partir da ideia de uma falta fundamental constituinte do desejo. Winnicott (1968/2005), por sua vez, considerada a “unidade” como condição elementar para o desenvolvimento humano, introduzindo a concepção de um *self* unitário³⁷. Sua compreensão de unidade está relacionada à noção de uma totalidade acerca da constituição subjetiva. Isso se dá na medida em que experiências de ser integram-se formando um *self* unitário, cada vez mais com novos significados adquiridos através de identificações com o ambiente. Em suas palavras, o estado de unidade é a “base para a saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano”, pois possibilita a “identificação com unidades mais amplas – digamos, a família, o lar ou a casa. (...) é parte de um conceito de totalidade (...). E logo vai se tornar parte de uma vida social cada vez mais ampla” (Winnicott, 1968/2005, p.47).

Pensar a noção do ser como constituído em uma unidade, consoante ao conceito de totalidade, pode denotar a ideia de que o sujeito se determina por ele próprio, remetendo ao pensamento cartesiano de um indivíduo consciente de si. Ora, a ideia de indivíduo surge como herança da modernidade e transforma-se em uma ideologia social (Dumont, 1983). Para Winnicott, a condição de unidade para o sujeito não diz respeito a essa ideologia do individualismo, imposto pela razão sociocultural; antes, a noção de *self* unitário se relaciona a uma razão de ser. Em outras palavras, pode-se dizer que a força colocada no conceito de individualismo

³⁷ A concepção de um *self* unitário refere-se ao processo de experiências de *self* integradas em uma unidade. O *self* unitário correlaciona-se com a fase de desenvolvimento do Eu sou, na base da dependência relativa à independência.

“retrata de modo preciso a ansiedade inerente à chegada de todo ser humano ao estágio EU SOU” (Winnicott, 1968/2005, p. 43).

A propósito, Winnicott evoca a fórmula cartesiana “penso, logo existo”, para estabelecer uma diferença. A etapa do EU SOU está para além de um processo cognitivo que visa provar a existência por meio de um ato da consciência: “aqui estamos preocupados com um estado não-consciente de ser, para além dos exercícios intelectuais de autoconsciência” (Winnicott, 1968/2005, p. 43). Nesse sentido, de acordo com Winnicott, o estágio do EU SOU vem antes do EU PENSO cartesiano.

Winnicott (1968/2005) propõe o estágio do “Eu sou” no sentido de uma busca de identidade, pelo viés da capacidade de diferenciação entre eu e não-eu. Alerta-se que isso não quer dizer uma exclusão deste último (do não-eu). Pelo contrário, a relação com os objetos externos (não-eu) só pode ser estabelecida a partir dessa diferenciação, visto que esse processo se consolida com a integração das experiências de ser em uma unidade. Até chegar a esse período, todos objetos com os quais o bebê tem contato, incluindo a mãe, são tidos como partes dele mesmo, considerados objetos subjetivos (pertencentes ao mundo interno onipotente). A realidade externa só começa a ganhar sentido quando a mãe inicia o movimento de desadaptação e, assim, o bebê começa a perceber tais elementos como não-eu, “de tal modo que agora há o eu e o não-eu” (Winnicott, 1968/2005, p. 49). De acordo com Winnicott (1968/2005), “esse estágio dos primórdios do EU SOU só se instala realmente no *self* do bebê na medida em que o comportamento da figura materna é suficientemente bom – no que diz respeito à adaptação e à desadaptação” (p. 49).

Os elementos externos são concebidos como não-eu quando a criança percebe que estão fora de seu controle onipotente, não respondem às suas necessidades com a frequência que sucedia na época de absoluta dependência. Se naquele período o cuidado foi dedicado de forma satisfatória, a criança adquiriu um senso de “confiabilidade” em sua relação com o ambiente. Esse sentimento de confiança estende-se para a realidade externa quando introduzida, integrando a noção de tempo e espaço. Assim, a criança passa a aceitar aquilo que está fora de

seu controle no mundo externo e, também, no mundo interno, sem sentir ameaça de aniquilação.

Levando em conta que o mundo interno é recheado de sentimentos, impulsos e pulsões incontroláveis, o senso de confiabilidade e de continuidade fortalecem o sentimento de existência para lidar com as angústias e com os desconfortos de ordem interna que eventualmente possam surgir. Nessa lógica, a mãe é a ilusão de que o bebê precisa ser capaz de desautorizar, para substituí-la pela unidade EU SOU, que envolve a perda da segura fusão original “mãe-bebê. O ego do bebê é forte se houver um suporte do ego materno para fazê-lo forte” (Winnicott, 1968/2005, p. 50).

Importa notar que, ao tratar de unidade, Winnicott não exclui, de forma alguma, a dependência contínua do indivíduo em relação ao seu meio. O processo em direção à independência, em que o sujeito encontra-se no estado de unidade, no que diz respeito a um *self* unitário, necessita de um suporte suficientemente bom do meio. Em sua concepção, o ambiente tem papel primordial para o amadurecer humano, e exerce uma função permanente na vida do sujeito. Afirma Winnicott (1968/2005):

(...) do quanto se depende do meio ambiente, e do modo como esse meio, inicialmente importantíssimo, continua a ter significado e vai ter significado mesmo quando o indivíduo atinge a independência (...) por meio de uma identificação com características ambientais, como quando uma criança cresce, se casa e cria uma nova família ou começa a participar da vida social e da manutenção da estrutura social (pp. 42-3).

Como já foi assinalado, o indivíduo nasce com um potencial herdado, mas necessita da provisão do ambiente para viabilizar o seu desenvolvimento, “pelo menos em certo grau de medida, e há variações importantes no meio social conforme local e época” (Winnicott, 1969b/2005, p. 230). Sendo assim, nem todo indivíduo consegue alcançar esse estado de unidade, e nem todo estado de unidade se constitui da mesma maneira. E mais: alcançado esse estágio, “não significa que o indivíduo encontrou a paz. O indivíduo adquire um *self* que pode conter conflitos de toda espécie, referentes aos instintos e às necessidades refinadas do espírito, e também os conflitos relacionados ao meio” (Winnicott, 1968/2005, p. 230). De toda a forma, o estado de unidade integrada não representa, para Winnicott, uma vida plena torneada pela perfeição. Aliás, o anseio pelo estado do EU SOU pode levar a

uma ilusão de que se alcançou o grau de um todo absoluto. A respeito disso, afirma o autor:

É muito fácil hoje em dia assumir a existência do indivíduo enquanto unidade, e supor que essa unidade constitui a base de tudo aquilo que é humano; e que todo indivíduo que não tenha conquistado a integração em algo que poderia ser denominado uma unidade ainda não alcançou o patamar a partir do qual se pode adquirir maturidade (Winnicott, 1968/2005, p. 230).

A ilusão de um indivíduo plenamente saudável e consciente de si corresponde aos ideais do individualismo e da autonomia. Tais ideais têm sua origem na modernidade, e constroem um discurso que remete à ideia de uma liberdade absoluta de existência e de independência total. Lacan (1954-55/1985) afirma que a psicanálise denuncia essas ideias como sendo da ordem do impossível, a ponto de qualificar o discurso da autonomia como um discurso delirante. Winnicott, por sua vez, faz críticas à ideologia individualista, à ideia de liberdade e independência plenas, mas conserva a convicção de que essas ideias são, na verdade, derivadas das experiências de ser.

3.3.1

Ser potente: senso de autonomia

Como vimos, o estágio unitário EU SOU consiste na integração de experiências de ser (de existir) culminando no sentimento de existência, ou seja, no sentir-se real. Para Winnicott, “ser” e “sentir-se real” correspondem essencialmente à saúde. Para que o sujeito possa relacionar-se com os objetos externos, torna-se necessário que, antes, ele alcance o estado de EU SOU, pois “há um vínculo entre a saúde emocional individual e o sentimento de se sentir real” (Winnicott, 1967/2005), quer dizer, o sentimento de existir e de sentir-se real está intimamente relacionado com o estado emocional de cada um.

Esse sentimento tem a ver com o sentir-se potente na condução da vida, nos seus arranjos e rearranjos, nas suas possibilidades e dificuldades, nos seus possíveis e impossíveis. É importante esclarecer que, quando tratamos de potência, não queremos remeter a um poder absoluto, controlador da vida ou detentor de uma perfeição proeminente; significa, pelo contrário, ser capaz de conduzir a vida frente às dificuldades que ela apresenta e às relações que são estabelecidas, lidando, assim,

com as limitações de si mesmo e do mundo. Winnicott entende que, se a ilusão de onipotência for bem estabelecida, o indivíduo será capaz de renunciá-la, e carregará consigo o sentimento construído de sua existência, o sentir-se real – o EU SOU. Esse sentimento vai lhe proporcionar a capacidade de compreender o mundo externo, de reconhecer e se relacionar com seus objetos, sem senti-los como ameaças.

Nessa perspectiva, à medida que o bebê vai sendo introduzido à realidade, o espaço potencial criado na relação suficientemente boa com a mãe irá se estender a essa realidade. O bebê, no entanto, percebe que no mundo externo existem elementos sobre os quais já não pode mais controlar, mas se sente capaz de criar formas para lidar com as variáveis existentes. Desse modo, Winnicott (1967/2005) escreve que “o humano individual desiste de ser o volante, ou até mesmo de ser a caixa de marchas inteira, e adota a posição mais confortável de ser uma peça na engrenagem” (p. 35). Isso acontece

[e]m função do alto grau de adaptação nos tempos iniciais, a mãe capacita o bebê a experimentar a onipotência: a encontrar realmente aquilo que ele cria, e a criar e vincular isso com o que é real. O resultado é que cada bebê começa com uma *nova criação de mundo*. (...) É a partir daí que pode ir introduzindo, gradualmente, o princípio de realidade, e a criança que conheceu a onipotência experimenta as limitações que o mundo impõe. No entanto, por essa época, ela é capaz de viver vicariamente, de usar os mecanismos de projeção e introjeção, de permitir que outra pessoa às vezes, seja o chefe e de abandonar a onipotência (Winnicott, 1967/2005, p. 34, grifos nossos).

Assim, o bebê renuncia à sua onipotência – a posição de quem alcança tudo o que quer –, e assume a posição de potência – a capacidade de criar e de existir. Para isso, faz-se indispensável a experiência de onipotência nos primórdios – começo de sua própria existência. De maneira oposta, o indivíduo que não teve a experiência de onipotência bem definida no início de sua existência, pode vir a ter dificuldades de assumir o posto como peça de engrenagem. Ele precisará intensificar o senso de onipotência, de criatividade e de controle, de modo que possa tentar restaurar o sentimento de existência, ou seja, de *self* (Khan, 1974/1984).

Colocadas essas considerações, entendemos que o estágio do EU SOU não remete a um individualismo, como a ideologia promovida pela cultura moderna. Ao contrário disso, estabelece para o indivíduo a sua condição de potência, delineada por um sentimento de esperança e de continuidade de vida. Esse estado constitui a

base fundamental para a conquista da fase *rumo à independência*. É precisamente aí que localizamos, em Winnicott, a noção de autonomia.

Consideramos que a ideia de autonomia, na teoria winnicottiana, está relacionada a esse estado de potência, de sentir-se real e existente. Equivale dizer, então, que para isso o sujeito deve ter conquistado seu sentimento de *self* (isto é, de ser si-mesmo, de sentir-se real), o estágio do EU SOU. Assim, a autonomia parece estar essencialmente ligada à noção de *self* e ao estágio *rumo à independência*. A autonomia aqui não é absoluta, mas, assim como a independência, uma certa dose de autonomia é necessária à saúde psíquica do sujeito.

3.3.2

Algumas considerações sobre a noção de liberdade

Na obra de Winnicott, o sentimento de *self* denota também a ideia de liberdade e, mais que isso, um sentimento de “liberdade interior” (Winnicott, 1969a/2005, p. 243). Em um artigo intitulado *Liberdade*, que reúne dois trabalhos escritos nos anos de 1969, Winnicott ventila uma questão pertinente: o senso de liberdade se valida quando sentido de modo espontâneo. O sujeito conquista seu estado de existência e, a partir disso, consegue criar formas de viver a vida de modo criativo.

A sedimentação do sentimento de liberdade inicia-se no mesmo plano em que a mãe permite ao lactente de experimentar o senso de onipotência, através do gesto espontâneo que ele realiza para criar e desfrutar do objeto. A contrapartida disso é a incapacidade de experimentar o sentimento de liberdade. Além disso, para além dos primórdios, há ambientes (e/ou pessoas) que podem aniquilar o senso de liberdade e de esperança do ser. A esse respeito, Winnicott (1969a/2005) salienta:

(...) existem condições ambientais que destroem o *sentimento de liberdade* mesmo naqueles que poderiam gozá-lo. Uma ameaça prolongada poderia minar a saúde mental de qualquer pessoa e, (...) a essência da crueldade é destruir no indivíduo aquele *grau de esperança* que faz algum sentido a partir do impulso criativo e do viver e pensar criativos (p. 242).

Nesse sentido, “ninguém é independente do meio”, visto que o desenvolvimento do potencial herdado só adquire chances através de um ambiente

satisfatório (Winnicott, 1969a/2005, p. 242). Caso contrário, o indivíduo encontra-se incapaz de “preencher a si mesmo” (Winnicott, 1969a/2005, p. 247). Portanto, o senso de liberdade, de esperança, de continuidade e de existência formam um todo acoplado do sentir-se real. Em relação ao senso de liberdade, ele possui uma articulação com a saúde psíquica. Se há uma flexibilidade da organização defensiva, o sujeito adquire um senso de humor e uma capacidade de brincar que propicia o sentimento de liberdade. No entanto, se as defesas organizam-se com certa rigidez, há falta de senso de liberdade. Neste caso, “o sentimento de liberdade contrasta com o sentimento de não ser livre” (Winnicott, 1969a/2005, p. 240).

Contudo, quando o senso de existir não se estabelece, a dita liberdade pode se tornar fruto de uma imposição cultural. Neste caso, sentir-se livre acaba se convertendo em um estado obrigatório, um imperativo à “felicidade”:

Hoje em dia, em nossa cultura, estamos recolhendo as recompensas de uma era em que não se poupam esforços para dar às crianças os primórdios de algum senso de liberdade de elas existirem por si mesmas, apesar de alguns desses resultados serem desconfortáveis quando a criança chega à adolescência. (...) Em outras palavras, a sociedade está sendo estimulada, pelas pessoas que amam a liberdade, a adotar medidas severas, que eventualmente podem resultar numa ditadura. Esse é o perigo (Winnicott, 1969a/2005, p. 241).

O trecho supracitado é valioso por mostrar a posição de Winnicott em relação à liberdade e à autonomia. Para ele, os imperativos à liberdade e à autonomia que parecem marcar a cultura contemporânea são mais que contradições inerentes à própria expressão (quando se trata de um imperativo à liberdade, tolhe-se a liberdade; quando o imperativo é à autonomia, o indivíduo não é autônomo frente a um imperativo). Tais imperativos, no contexto de nossa cultura atual, não fazem o menor sentido para Winnicott porque não são experiências que são apropriadas pelo sujeito, quer dizer, não são experiências do *self*.

Em outras palavras, não é possível inculcar um sentimento de liberdade ou de autonomia através apenas do discurso ou de um maquinário de práticas a serem aprendidas ou emuladas, como em uma “ditadura”. O máximo que se pode conseguir com tal pretensão é um falso *self* livre, isto é, uma personalidade de fachada que, como forma de corresponder ao mundo das relações, veste-se de emblemas e signos que visam expor uma liberdade que, no entanto, não é realmente sentida. A consequência subjetiva disso não é um senso de liberdade, mas de vazio. A liberdade transforma-se em vazio.

Se Winnicott empreende essa crítica, seu gesto, entretanto, não resvala para a negação da autonomia e da liberdade, qualificando-as como um discurso delirante. Para ele, tais sentimentos são muito importantes para que seja possível viver uma vida que valha a pena ser vivida. Entretanto, os sentidos de liberdade e de autonomia não podem ser implantados ou forçados, sob a pena de exigirem, da criança, que se adapte e se curve a tais exigências. Pelo contrário, é o meio – se deseja dar liberdade e autonomia à criança –, que deve ofertar condições para que a criatividade e os atos de criação tenham lugar.

É somente nesse processo que tais sentimentos podem surgir como consequências mais ou menos diretas da potência criadora da criança. Em outras palavras, é no fazer e no criar que ela consegue ter experiências genuínas de liberdade e autonomia, ainda que, paradoxalmente, essas experiências só possam ocorrer na presença de um ambiente facilitador – um ambiente que, dentre outras qualidades, tem a de não querer ditar a liberdade enquanto conteúdo a ser aprendido, mas a de oferecer as condições para, eventualmente, a seu tempo e sob a forma que for, vir a liberdade. É desta maneira que Winnicott oferece, à autonomia, um novo sentido: menos como um termo que conota a independência absoluta – para ele algo impossível –, e mais como um sentimento de existência, um sentimento do *self*, algo, portanto, da ordem da potência. Sentimento esse que, por ser um sentimento, não é permanente ou constante, mas tão somente espontâneo.

Autonomia: exigência ou urgência?

Como vimos nos capítulos anteriores, a figura da autonomia se constituiu como um ideal a partir da modernidade, e progressivamente sofreu e vem sofrendo ressignificações até converter-se, na cultura ocidental contemporânea, em um discurso imperativo, isto é, em uma injunção de ordem generalizada (Ehrenberg, 1998, 2010). A obrigação de sermos autônomos atravessa diversas instituições, como as empresas, provocando efeitos na subjetividade, tais quais, como já visto, um sentimento de insuficiência, de impotência e de incapacidade. Para os propósitos desta tese, vamos nos concentrar, agora, no imperativo à autonomia tal como se dá nas escolas e instituições de ensino nas quais os jovens são formados, restringindo-nos especificamente ao caso brasileiro. Há hoje uma constatação geral, feita pelos profissionais que se dedicam ao ensino, de que os projetos pedagógicos têm sido fortemente estruturados com o propósito de tornar o aluno autônomo, independente e mais competitivo na sociedade, na perspectiva de transformá-lo em um “empreendedor de si mesmo” (Durler, 2015).

Dois pontos, a meu ver, valem ser destacados neste debate. Em primeiro lugar, a ideia de que o discurso social do ideal de autonomia se manifesta nos tempos de hoje como um imperativo, tendo essa injunção ocupado um lugar central também nas instituições escolares. Em segundo lugar, é importante enfatizar que há também uma demanda clínica, e não apenas social, para a busca da conquista individual pela autonomia. Com base nesses dois pontos, o objetivo deste capítulo é realizar uma reflexão sobre o discurso do imperativo à autonomia nas escolas conforme se apresentam em nossa cultura atual, bem como examinar o impacto e os efeitos deste discurso sobre os processos de subjetivação.

Nos capítulos anteriores, vimos, a partir de Jacques Lacan e Donald Winnicott, que o ideal de pensar um sujeito absolutamente autônomo é da ordem do impossível. Isso porque, para a psicanálise, não há sujeito constituído sem o social, quer dizer, não há sujeito sem laço. Para Lacan (1938[1984]/2008), o ambiente imediatamente próximo, isto é, familiar, consiste no Outro primordial que

atua na constituição do sujeito através de sua inserção na ordem simbólica e no estabelecimento de sua relação com os outros. Para Winnicott (1983), a conquista da autonomia como sentimento do *self* só pode surgir com uma provisão ambiental favorável, isto é, com um ambiente adaptável ao nenê, sob os cuidados suficientemente bons. Ainda para esse autor todo um conjunto de fatores relacionais contribui para que o sujeito alcance seu estágio de independência relativa, levando assim ao sentimento do verdadeiro *self*, base da conquista de sua autonomia.

Uma vez realizado, nos capítulos anteriores, um estudo conceitual sobre a figura da autonomia nesses dois autores, o presente capítulo consiste em um trabalho sobre esse mesmo conceito, mas agora a partir de nossa experiência clínica, tanto em consultório quanto em acompanhamentos e intervenções no ambiente escolar. Essa experiência nos levou a formular uma hipótese, a ser explorada no desenvolvimento do capítulo: a busca pela autonomia tem uma função, e essa função surge no contexto da precarização da família na contemporaneidade.

4.1

Sobre a promoção à autonomia nas instituições de ensino

Os projetos pedagógicos criados atualmente nas instituições escolares visam promover a autonomia do aluno. Nesse cenário, indagamos a seguinte questão: Por que as escolas corroboram e reforçam essa injunção à autonomia? Segundo Héloïse Durler (2015), o discurso imperativo de ideal de autonomia dentro do ambiente escolar tem por objetivo preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, o qual vem exigindo do sujeito um nível de performance cada vez maior, traduzido em valores como pró-atividade, competitividade, rapidez, criatividade etc. Mas será que essa seria a única razão para a promoção da autonomia no discurso pedagógico?

Em uma escola de classe média alta, na zona sul do Rio de Janeiro, em que acompanhei uma criança como psicóloga, a autonomia era um dos elementos que compunha uma lista de conceitos avaliados a cada bimestre em relação ao aluno. Numa escala de 0 a 10, pontuava-se o grau de autonomia que o aluno tinha alcançado durante aqueles dois meses. A equipe pedagógica da escola apontava a

autonomia como aspecto fundamental para o crescimento do aluno, importante para o seu desenvolvimento cognitivo, interativo e, principalmente, social. Nesse contexto, dizia-se ser fundamental que as crianças aprendessem a noção de organização, assim como de responsabilidade com seu material escolar, com suas tarefas, com os horários etc.

Entretanto, algumas situações me chamaram a atenção e me fizeram pensar que a injunção à autonomia seria não apenas um fator normalizador, isto é, um procedimento que buscava estabelecer a autonomia como uma norma passível de ser instaurada, monitorada e avaliada, como também uma resposta a algumas configurações que a família contemporânea apresenta, as quais especificaremos a seguir.

Há cerca de duas décadas observa-se que as escolas vêm recebendo, cada vez mais, a demanda de ocupar um papel que, até há certo tempo, era exercido principalmente pela família. À escola passou a ser destinada a atribuição não apenas de sua função tradicional de educar a criança, como também de cuidar e de orientá-la. Por uma variedade de motivos, a família contemporânea tem reduzido sua função de cuidar e orientar a criança. Dentre esses motivos, certamente, a falta de tempo dos pais, que trabalham em tempo integral, pode ser evocado. Contudo, em nossa prática clínica temos verificado um aumento nos últimos anos de pais que não sabem como exercer o papel tradicionalmente atribuído a eles; eles se sentem inseguros e desamparados em seu ofício de parentalidade. Por esses motivos, delegam à creche e à escola todas as incumbências que supostamente deviam ser de sua responsabilidade.

Não à toa, algumas escolas já incluíram na grade de disciplinas aulas de culinária, plantio, educação financeira; outras, consideradas escolas “alternativas”, baseadas em pedagogias como da educadora Maria Montessori, presam pela autonomia, ensinando as crianças da mais tenra idade a lavar louça e roupa, limpar a casa, varrer, arrumar os ambientes, preparar os alimentos, plantar/colher frutas e legumes frescos, entre outros afazeres que podem ser considerar “domésticos”.

Na educação infantil, que inclui crianças de 3 a 6 anos de idade, as atividades de aprendizagem (desenhar, aprender as letras) ficam praticamente em plano

secundário, dando-se prioridade às disciplinas que, até há alguns anos atrás, eram consideradas extracurriculares. A ideia dessas mudanças no projeto pedagógico escolar tem por finalidade “educar a criança para a vida”. Algumas escolas, especialmente aquelas espelhadas no Método Montessori, por exemplo, carregam esse lema. É importante repeti-lo: “educar a criança para a vida”. Antes função da família, que se esmerava em orientar a criança a como lidar com as dificuldades inerentes à vida, agora a escola tomou, para si, essa tarefa. A criança aprende a ter iniciativa, autodisciplina, gerenciar seu tempo, colaborar com os colegas e a construir o seu próprio conhecimento (a criança escolhe na hora o material que irá estudar).

Vale dizer que o método de Maria Montessori foi criado a partir de sua experiência, no abrigo *Casa dei Bambini*³⁸, na Itália. As crianças chegavam “abandonadas, (...) sem um estímulo psíquico, sem qualquer cuidado. Pareciam mal nutridas aos olhos de todos (...) tinham necessidade urgente de alimentação, de vida de ar livre e sol (Montessori, 1938, p. 129). Observou-se que essas crianças apresentavam dificuldades em executar tarefas da vida cotidiana como se vestir e se calçar, amarrar os sapatos, abotoar a roupa, além de problemas de concentração (Montessori, 1909/1965). A constatação era a de que tais crianças careciam de cuidados básicos em casa.

Por essa razão, Montessori propôs uma pedagogia voltada para a vida prática³⁹, aliada à noção de autonomia, de modo que as crianças pudessem aprender a cuidar de si mesmas e a serem independentes, não precisando da ajuda ou não precisando estar à mercê da disponibilidade dos pais. Em vista disso, projetou móveis de tamanho acessíveis, possibilitando a locomoção e a mobilidade da criança para não depender do adulto:

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de

³⁸ A *Casa Dei Bambini* foi a primeira escola fundada em 1907, a qual Maria Montessori propôs o “educar a primeira infância com métodos novos” (Montessori citada em Röhrs, 2010, p.61). As crianças eram filhos de moradores de um conjunto residencial em *San Lorenzo*, bairro popular de Roma. Inicialmente eram cerca de 50 crianças na faixa etária entre 3 a 6 anos, depois outras escolas neste modelo, *Casa Dei Bambini*, foram sendo criadas.

³⁹ A expressão “vida prática” tornou-se um conceito na pedagogia Montessori a partir do método de exercícios de vida prática, relacionadas às atividades do cotidiano (Röhrs, 2010).

tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com uma chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences (Montessori, 1909/1965, pp. 42-3).

Na citação acima, Montessori descreve um ambiente propício para desenvolver as habilidades, oferecendo à criança condições para executar qualquer atividade que precise, como lavar e preparar os alimentos quando estiver com fome, montar a mesa do almoço etc. A perspectiva montessoriana se pautou em possibilitar a independência da criança nas atividades cotidianas em relação às próprias necessidades – processo que, segundo a autora, levaria à maturação. A ideia geral era que criança aprende na escola e leva para a vida. Se considerarmos que a vida da criança fora da escola é a sua casa, o que concluímos é que, o que ela aprende na escola, põe em prática em casa.

Assim, os chamados “exercícios de vida prática” são atividades da vida diária as quais as crianças são treinadas a realizar: abotoar e dar laços; limpar o pavimento, varrer, tirar o pó, limpar os sapatos e as roupas; estender tapetes e enrolá-los depois de usados; estender a toalha sobre a mesa na hora das refeições, dobrando-a depois e guardando-a; alimentar-se educadamente, retirar pratos e talheres, lavá-los e colocá-los no armário etc. (Montessori, 1909/1965). Cabe frisar que tais tarefas são direcionadas especialmente à primeira infância, isto é, a crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade.

Observamos, a partir do exemplo citado acima, que o trabalho da escola atual de incentivar o aprendizado da autonomia acabou por fazer sentido quando a criança que acompanhei começou a apresentar carência de cuidados básicos, exatamente a situação que levou Montessori a desenvolver o seu método. Vejamos. Quase todos os dias, no horário do almoço, Carlos (nome fictício), então com cinco anos de idade, precisava passar na pizzaria antes de ir para o colégio. Sim: ele almoçava pizza todos os dias. Em uma reunião com a equipe da escola, soube que muitas das vezes seu lanche estava inapropriado para o consumo: o iogurte tinha validade vencida, o pão do sanduíche com mofo, o suco era colocado sem proteção na mochila, sujando todo o seu material etc.

A criança vivia sob os cuidados da avó e da babá; seus pais quase sempre estavam viajando a trabalho. Os deveres de casa chegavam às aulas normalmente com erros, pois eram orientados pela babá, que tinha pouca instrução. Para Carlos, ter a autonomia de poder comprar sua pizza na hora do almoço foi a saída que encontrou para não passar fome, pois, conforme dito, ele não tinha a garantia de que sua merenda, trazida de casa, estaria apropriada para comer. Uma outra leitura, aqui, se impõe: talvez, muito mais do que atendendo aos imperativos da contemporaneidade, Carlos buscava, através da autonomia, sua sobrevivência psíquica.

A partir desta breve ilustração do cotidiano de Carlos, a promoção à autonomia inculcada pelas escolas – em especial aquelas que trabalham com educação infantil – adquire outro significado, mais direto e mais ligado à *urgência*. Quando nos referimos aos cuidados na primeira infância, estamos tratando de um momento em que a criança inicia seu processo de socialização e de interação com o mundo. Também consiste em uma fase na qual certas condições básicas são indispensáveis ao seu desenvolvimento. Nesse período da vida, a criança ainda se encontra na dependência do adulto e, por isso, merece receber todo cuidado do ambiente familiar, essencial ao seu crescimento.

A partir de nosso exemplo, consideramos dois aspectos fundamentais a serem analisados. Em primeiro lugar, algumas crianças, independentemente de classe social, podem não estar recebendo os cuidados necessários a sua idade. E isso, como no caso do Carlos, tem a ver com a forma pela qual se estrutura sua dinâmica familiar. A entrada da criança no processo escolar requer que ela tenha disposição, que seja alimentada adequadamente, que esteja bem e com energia para brincar e para estudar. Dito de outra maneira, a criança precisa de um ambiente acolhedor e tranquilo que lhe ofereça uma rotina de refeições, de descanso, de cuidado e afeto, preparando-a para a sua inserção no campo social.

O exemplo ilustrado mostra uma criança sem condições físicas e emocionais para aprender, apresentando dificuldades de concentração, irritabilidade, indisposição, apatia etc. Faltava-lhe um cuidado essencial, *básico*, sem dúvida não oferecido pelos pais, e de certa maneira “terceirizado” a outrem. Quando, pelo contrário, seus pais foram orientados, a criança passou a ser melhor cuidada e

sentiu-se, conseqüentemente, mais disposta, expressiva, com mais facilidade para aprender, mais atenta e mais alegre. A experiência de ser cuidado e amado no seio da família mudou subjetivamente, mas também objetivamente, o desempenho escolar de Carlos.

O segundo ponto que propomos realçar refere-se às escolas. Por mais bem intencionadas que sejam ou aparentam ser, ao implementar a pedagogia de “exercícios práticos para a vida”, o que elas fazem é ocultar uma carência no que diz respeito ao compromisso dos pais e da família quanto ao cuidado de suas crianças. Inserindo-nos em uma linguagem mercadológica, a família apresenta uma demanda: a de terceirização dos cuidados dos seus filhos. A escola, frente a essa demanda, oferta um produto: ela aceita cuidar dessas crianças, ela consente em ser o agente terceirizado dessa relação, obviamente a um preço de mercado condizente à demanda.

Contudo, esse produto apresenta uma especificidade que o distingue do mero ato de cuidar da criança por algumas horas ao dia; tal especificidade é a promoção da autonomia. Assim, a oferta destas escolas consiste não apenas em cuidar da criança, como em ensiná-la a cuidar de si. Com tal aprendizado, ela – a criança – torna-se capacitada (outro termo mercadológico) a viver em sua família, sem dar-lhe grandes dores de cabeça. Portanto, ao atenderem a essa demanda, as creches e escolas deixam os “pais-clientes” satisfeitos: a criança chega em casa, arruma seu quarto, prepara a comida ou pede no *ifood*, enfim... realiza todas as atividades, dispensando os pais do compromisso com os filhos.

Dentro desse sistema de transações, acredito que quem acaba pagando a conta, no final de tudo, é a própria criança: a ela é exigido que cuide de si própria e administre a sua própria vida, sem, no entanto, ser atendida na sua necessidade de ser cuidada pelo outro. A consequência mais direta é a de estarmos criando crianças inexpressivas, apáticas, desconfiadas, com dificuldades de se relacionar, de se envolver, possivelmente candidatas a sofrimentos narcísicos. Como vimos no capítulo anterior, Winnicott (1969/2005) é enfático ao afirmar que o senso de autonomia não pode ser exigido; pelo contrário, ele é algo espontâneo, cujas condições para seu surgimento dependem da relação da criança com o meio. É na

relação de ser cuidada pelos pais, devido à sua dependência, que, paradoxalmente, o infante pode experimentar o sentimento de autonomia e liberdade.

Não se trata aqui, nesta leitura crítica que empreendemos da especificidade das novas pedagogias na sua adaptação ao enquadre social contemporâneo, de negar a necessidade de que os novos projetos escolares visem também a autonomia do aluno. É fundamental, como já assinalamos com Winnicott (1983), que o sujeito desenvolva seu senso de autonomia na perspectiva de aprender, de criar suas formas de viver e de ser si mesmo. Entretanto, o que estamos aqui realçando é que algo da ordem da *urgência* se coloca hoje como desafio para os psicanalistas, e também para os pedagogos. Há uma *urgência* advinda da imposição, que implica para a criança tornar-se um adulto “antes do tempo”, um adulto em miniatura, forjado sob a égide de um discurso que o obriga a “fazer por si mesmo”, de forma autossuficiente, tudo o que for necessário, sem depender, incomodar ou ocupar o tempo do adulto. A injunção à autonomia impele que a criança se constitua sem depender dos pais para dialogar, ouvir, cuidar, expressar carinho, atenção, estar junto, dividir, compartilhar momentos etc. Assim, interessa-nos analisar a questão encoberta nesse cenário: por que a exigência pela autonomia?

4.2

Autonomia não se exige!

As escolas, como empresas privadas, assumem o papel de mestre do discurso moderno, ofertando a autonomia como produto para que os pais possam investir e tornar seus filhos sujeitos autônomos. Eles investem caro, porque o que desejam é que “tudo funcione bem”. Aqui, os discursos do “mestre escola” e do “mestre pais” se confundem, ambos querendo que tudo funcione com eficiência e poupando grandes esforços ou sacrifícios. A família exige da escola e esta, por sua vez, pressiona a criança. A consequência disso é, como dissemos acima, que a conta cai para a criança. Dito de outra forma, esperam que os filhos cheguem em casa cuidando de tudo, altamente eficientes, inteligentes, autodidatas, capazes de resolver qualquer problema, desde a comida e roupa lavada até os seus deveres de casa, e que, por fim, prescindam da presença dos pais.

Sendo assim, encontramos no discurso social de imperativo à autonomia um paradoxo. À medida que os pais atribuem suas funções para a escola, esta busca corresponder à demanda exigindo que a criança seja autônoma. Mas a autonomia, como vimos, não pode ser exigida. Quando se exige autonomia de um indivíduo, retiramos dele qualquer possibilidade de ser autônomo, isto é, de encontrar a sua forma de ser. O próprio imperativo anula essa capacidade, pois a autonomia constitui-se na base da espontaneidade, do ato criativo do ser si mesmo.

Posto que o ideal de autonomia se tornou uma exigência no cenário social, nunca foi tão imprescindível para a criança se tornar independente. De fato, ela precisa “se virar”, na medida em que não tem com quem contar. Hoje, mais do que nunca, a capacidade de tomar iniciativa e de ser independente em certas atividades torna-se mais do que necessário – principalmente para as crianças que não têm seus pais por perto e que são conduzidas aos cuidados terceirizados. Recordemos o caso de Carlos. Aos cinco anos comprava a sua pizza, já que não possuía garantia de que o lanche preparado pelo outro estaria apropriado para comer.

Nesse caso, o menino precisou desenvolver a autonomia de comprar o seu almoço, visto não poder contar com sua família. Esbarramo-nos, aqui, em um ponto complexo: se, por um lado, a escola reforça com esta pedagogia a injunção à autonomia, por outro lado o menino precisa de autonomia para conseguir sobreviver, visto encontrar-se em uma condição de precariedade. Em outras palavras, para ele, aprender na escola sobre alimentos frescos, sobre como cuidar e organizar seu material escolar, arrumar a mochila, aprender a escovar os dentes, calçar os sapatos etc., faz-se fundamental, uma vez que não traz estes ensinamentos de casa.

Portanto, seguindo a trilha de Winnicot, não se trata de buscar uma autonomia absoluta com total independência do outro. O que estamos enfatizando como ponto fundamental desse estudo é que, nos tempos atuais, o sujeito precisa construir um senso de autonomia, sendo isto necessário à sua sobrevivência – no sentido de ser necessário para lidar com o dia-a-dia, porque não há quem cuide disso para ele. Em outras palavras, o nosso alerta é o de que o imperativo social à autonomia não se construiu ao mero acaso, e nem pode ter sua gênese reduzida às culturas corporativas do mundo dos adultos.

Concordamos de que pensar em um sujeito plenamente autônomo é, nas palavras de Lacan, “uma ideia delirante”. Com efeito, o sujeito precisa do outro desde o começo de sua vida – tanto o Outro que o nomeia, o Outro que estabelece a primeira marca, quanto o Outro que se dedica aos primeiros cuidados, que são a ponte para a inserção do sujeito no mundo, o Outro, enfim, que media sua relação com a sociedade. O que observamos em nossa prática clínica e que aqui queremos frisar, entretanto, é que nem sempre o Outro parental está ali, assim como o “Outro escolar” não estará ali para sempre. Desse modo, a criança é convocada a cuidar de si mesma, a aprender a se articular com os outros e a solucionar seus “pequenos” problemas.

Não obstante, o sujeito para a psicanálise é efetivamente um sujeito do laço social. E nesse caso, não há outro modo senão a construção do senso de autonomia a partir do social. O que não quer dizer que a autonomia deva ser exigida como um imperativo de um ideal pleno e absoluto. Exigir autonomia sem preparar o sujeito – e ainda, sem oferecer condições necessárias para que ele possa conquistar esse lugar de um sujeito capaz de criar – é um equívoco, é um delírio.

Continuando com referências obtidas da minha experiência, dessa vez como observadora dentro do contexto escolar, apresentarei outra vinheta, cujo cenário é uma escola de caráter alternativo, onde grande parte dos frequentadores são do mundo artístico e, por esse motivo, acentua-se o apreço quanto à liberdade de expressão, à socialização, ao diálogo e, inclusive, à autonomia. A pedido da coordenação, fui solicitada a acompanhar uma turma que apresentava o avesso dos critérios esperados pela escola. A queixa era de que “os alunos não tinham autonomia, conversavam demais, não respeitavam os professores e se desentendiam facilmente”.

O colégio era relativamente pequeno, cada turma com o máximo de 25 alunos. A turma era composta por adolescentes entre 12 e 13 anos, todos de classe média alta. A maioria se conhecia desde a educação infantil. Presenciei, no intervalo entre uma aula e outra, a coordenadora chegando à sala e escrevendo no quadro (em letras garrafais) “AUTONOMIA”, dizendo, ao mesmo tempo: “Vocês precisam ter autonomia”. A turma estava barulhenta, havia acontecido um mal-entendido fora da escola que envolveu alguns alunos – diga-se de passagem, os mal-entendidos

fazem parte de qualquer grupo social. De alguma maneira a coordenadora, cedendo à demanda dos pais, se propôs a reunir com a turma toda semana para falar do ocorrido.

Isso não deu certo. Na verdade, não tinha como dar certo. À medida que as reuniões aconteciam, o mal-entendido não apenas se prolongava, como inflava. A intervenção da escola no problema particular dos alunos impedira-os de resolver por si mesmos. Uma aluna relatou: “se ela nos deixasse resolver... isso já teria acabado”. Os alunos alegavam que aquele ambiente escolar estava insuportável.

Com base nessa vinheta, indagamos o seguinte: como a escola e os pais podem exigir autonomia, se não permitem que as crianças sejam capazes de exercê-la? As crianças precisam ter a liberdade e a confiança do adulto para tentar resolver seus conflitos, para tentar negociar com o outro, assim como a possibilidade de se entender, e também de se desentender, entre elas.

Em outro lugar, observei duas crianças brincando na praça e, dentro de um minuto, começaram a brigar por causa do brinquedo. Ora, com frequência as crianças brigam pelo domínio do objeto e depois se acertam voltando a brincar novamente. Porém, nesse caso, as mães procuraram de imediato interceder na brincadeira e terminaram se desentendendo elas mesmas. Conclusão: não permitiram que as crianças tivessem a liberdade de resolver aquele problema e de negociar a seu próprio modo. O adulto e a escola desejam que seus filhos sejam autônomos, mas não permitem que eles possam vivenciar isso na prática, no dia-a-dia, em suas relações, uma criança com a outra.

Vimos que é a partir da vivência que a criança aprende a se relacionar com o outro, a respeitar seus limites, a determinar seu espaço, bem como a expor seus desejos. Uma vez que o adulto a impede disso, a criança fica acuada, sente-se incapaz de se expressar com espontaneidade, de dar um passo adiante e de dizer “eu quero” ou “eu não quero”. O sentimento de si é construído pela mediação do outro; é nesse espaço de relação que se abrem as condições para desenvolver o que Winnicott (1983) chamou de “verdadeiro *self*”.

A exigência de autonomia presente no discurso escolar – e também no familiar –, está longe de promover um verdadeiro *self*, o verdadeiro sentimento de

autonomia ou de independência, tampouco um sentimento de ser si mesmo. O discurso imperativo de ideal de autonomia promove a fachada sem consistência, ou seja, o falso *self*. Daí termos vários falsos *selves* dizendo-se autônomos, repetindo insistentemente para não esquecer que “eu quero e eu posso”. Assim, a autonomia se torna sinônimo de autossatisfação, em detrimento do outro, do próximo, da família, da sociedade, etc. (Melman, 2009). Sujeitos que não respeitam os limites nem a liberdade do outro, porque estão mergulhados na ilusão inflada da sua vontade, convictos de que podem exercer sua liberdade em detrimento do outro: temos aí um individualismo deliberado, narcísico.

A imposição à autonomia gera diversos *selves* afetados pela ideia de uma liberdade desenfreada, um imaginário social inconsistente, esvaziado, opaco. Esses sujeitos deliram um estado de autonomia, porque não receberam condições primárias suficientes para constituir seu sentimento de autonomia, o verdadeiro *self*. São sujeitos delirantes, em termos lacaniano, e frequentemente infelizes, nos termos winnicottiano. Incapazes de exercer o cuidado sobre o outro, porque não tiveram esse cuidado e, se tiveram, não foi um cuidado suficientemente bom.

4.3

A destituição da função da família

O primeiro capítulo desta tese procurou compreender como se processou a gênese e o desenvolvimento do discurso de imperativo à autonomia. Vimos que, durante séculos, houve modificações socioculturais que impulsionaram o que podemos hoje chamar de um ideal de autonomia, como também o discurso de imperativo à autonomia. Pensamos, portanto, que esse discurso contemporâneo vem dos efeitos de mudanças socioculturais, em especial, das últimas décadas. Uma das questões que aparece na clínica contemporânea e que dela pouco se fala refere-se ao sentimento de incapacidade dos pais para educar, cuidar e lidar com seus filhos.

Na clínica com crianças, recebemos pais que se autodeclaram despreparados para exercer suas funções. Não que eles se neguem a exercê-la, mas a questão é que

eles não sabem como fazer. Não à toa, surgiram nos últimos anos, com os avanços da Internet e principalmente das redes sociais, grupos terapêuticos que auxiliam pais na orientação dos seus filhos, ou mesmo grupos de pais que se auxiliam entre si no mundo virtual, trocando experiências. São inúmeras as páginas nas redes sociais de grupos de pais que compartilham e dividem suas angústias. A exigência por um ideal de autonomia gera uma sociedade de pais que se sentem incapacitados para exercê-la. De acordo com Lipovetsky (2009), “quanto mais o indivíduo é autônomo, senhor de si mesmo, paradoxalmente, mais ele se torna problemático para si mesmo. Não sabe mais exatamente como conduzir-se” (p.66).

Sabemos que o discurso imaginário sobre a autonomia é uma construção histórica, herança da modernidade e que se tornou um imperativo contemporâneo. Nesse período, muitas mudanças socioculturais ocorreram, como os movimentos sociais de gênero, a ascensão da mulher no mercado de trabalho, os avanços tecnológicos que, em grande medida, tornaram a vida mais prática e rápida. Foram processos que trouxeram mudanças significativas no cenário social, desdobrando em transformações no modo de subjetivação: no olhar do sujeito sobre si mesmo e nas relações que ele estabelece com o outro.

A ruptura das tradições familiares, dos dogmas e das religiões permitiu que o sujeito pudesse sair “além muros” em busca de seu próprio destino, de seu próprio ideal e de criar sua própria identidade na perspectiva de construir sua vida a partir de novos valores (Melman, 2009; Bezerra Jr. 2009). Se essas rupturas trouxeram maior liberdade, elas também deixaram o sujeito sem referenciais verticalmente estabelecidos, isto é, sem a bússola necessária para orientá-lo nos mais diversos âmbitos de sua vida, incluindo aí a sua relação com seus filhos. Hoje, com tantas possibilidades, o sujeito não sabe qual direção seguir e muito menos o que irá encontrar. Estamos, de acordo com Bauman (2018), numa “era das incertezas”. E, com este mar de incertezas à sua frente, como orientar os filhos?

Com o passar do tempo, como vimos, a ideia da possibilidade de o indivíduo ser autossuficiente, livre e autônomo foi ficando cada vez mais peremptória. De possibilidade tornou-se uma necessidade. Desta, virou uma exigência. Em contrapartida, algumas instituições foram perdendo lugar quanto às funções de orientar e proteger o sujeito, à medida que ele procurava ser livre de qualquer força

da tradição que o ancorasse em algum lugar. O vínculo com os princípios e com os valores também foi sendo destituído. A instituição familiar, por exemplo, foi tendo sua autoridade reduzida. Já em 1938, Lacan (1938[1984]/2008) descreveu a ocorrência de “um declínio social da imago paterna (...) condicionado pelo retorno de efeitos extremos do progresso social no indivíduo” (p. 59).

Para Lacan, a família, dentre todas as instituições sociais, “desempenha um papel primordial na transmissão da cultura (...) prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua materna” (Lacan, 1938[1984]/2008, p. 9). Certamente, com a queda das idealizações e a crise do Estado – e, assim, com o declínio da imago paterna –, ocorreu um enfraquecimento dos modelos referenciais simbólicos de proteção e de autoridade.

Àquilo que antes era transmitido de pai para filho esvaziou-se com o tempo. Hoje, o sujeito tem de criar sua forma, inventar e se reinventar na condição de pai, de mãe, de avó, de avô etc. A liberdade, assim como o ideal de autonomia que a acompanha, começou a causar maior impacto social com o desdobramento do individualismo em sua versão do regime neoliberal – firmando-se, ainda, com os avanços da globalização e das tecnologias de informação e comunicação. O que isso quer dizer? Que a transmissão de experiências, que antes eram fornecidas de geração para geração, hoje são oferecidas através do sistema virtual, em estilo *self-service* (Lipovetsky, 2009).

A teoria lacaniana assevera a figura simbólica da imago paterna como tendo por função ordenar e organizar a vida psíquica do sujeito. Para Lacan (1938[1984]/2008), o declínio da imago paterna foi convertida em nomes-do-pai, função que pode ser exercida por qualquer objeto, que na sociedade contemporânea se dá cada vez mais de forma horizontal. Para Winnicott, a figura do pai é importante, mas o psicanalista inglês acentua a centralidade da figura materna para a constituição do sujeito, elemento essencial para a existência do ambiente necessário ao desenvolvimento emocional da criança (Phillips, 2006). Como função, a figura da mãe também pode ser realizada por outra pessoa, contanto que seja suficientemente boa. O que observamos por meio da experiência na clínica psicanalítica refere-se ao fato de que os sujeitos do contemporâneo carecem tanto da primeira quanto da segunda função. A função da família contemporânea tornou-

se precária e a nova geração de pais encontra-se despreparada para esse papel, não tanto pelo fato de serem pais – não há ninguém que esteja, a priori, preparado para isso –, mas pelo fato de não serem cercados por toda uma estrutura familiar mais ampla e coletiva para amortecer as angústias e oferecer suporte no processo tão delicado que é tornar-se mãe, tornar-se pai.

Cabe aqui evocar a situação de uma mãe com seu bebê recém-nascido, em atendimento comigo. Ao ver seu filho chorar, essa mãe fica atormentada, em estado de desespero. Chora junto com a criança e, ao mesmo tempo, se irrita dizendo: “ele não para de chorar. Eu não aguento mais!” Tanto ela quanto o pai não sabiam como acalmar o bebê. A dificuldade para interpretar o choro do nenê os deixavam ainda mais inseguros. Embora estivessem recebendo visitas de familiares, esses jovens não sentiam nenhum amparo, nenhum sentimento de segurança nem confiança com relação a como cuidar de seu bebê. Ambos se encontravam totalmente desorientados. É importante notar que o recém-nascido, em seus primeiros dias, precisa ser acalentado por um ambiente tranquilo, que ofereça atenção e todo o cuidado necessário.

De maneira oposta, a mãe buscou recomendações na Internet e lá encontrou que deveria deixar a criança no berço até que ela parasse de chorar sozinha, e assim a mãe o fez. Não conseguimos imaginar o nível de angústia dessa criança que, à época, ainda não tinha completado quinze dias de vida. Diante dessa situação, a mãe diz: “Antigamente, as mães sabiam nos dizer como cuidar da criança, hoje não sabem. A gente procura na Internet”. Os nomes-do-pai “virtuais” de hoje são múltiplos, a quantidade de informações disponíveis são tão avassaladoras quanto contraditórias, o que os deixou ainda mais perdidos.

Chamamos atenção para a dificuldade desses pais de interpretar o choro do bebê. Uma função que, para Winnicott, se daria quase que de forma automática, se eles tivessem recebido esse cuidado quando bebês. Porém, essa mãe sentia-se incapaz de ter empatia com seu filho. Por todo o longo processo de análise que já havíamos atravessado, era uma construção pertinente pensar que ela própria tivesse sido desprovida de tal ambiente suficientemente bom, quando criança. Isso foi corroborado pela paciente, ao relatar que, quando a sua mãe estava em sua casa para ajudar com a criança, não se afetava com o choro do neto, não se implicava com o

desespero da filha. É provável que essa jovem mãe não tenha recebido de sua própria mãe a atenção e os cuidados necessários para que pudesse, agora, cuidar de seu filho, como se a ausência de cuidado e de identificação com a criança fosse algo transmitido de forma intergeracional, quer dizer, de geração para geração. De acordo com Bezerra Jr. (2009),

No quadro histórico-social atual, esses requisitos (...) se encontram como que em estado permanentemente precário, incapazes de servir de base segura à qual o indivíduo possa recorrer nas inevitáveis turbulências de sua trajetória existencial. Nada mais parece sustentar de maneira estável o reconhecimento no campo social, já que os laços de pertencimento e filiação que poderiam lhe servir de garantia foram eles próprios irremediavelmente postos sob suspeita, (...) – justamente em nome da liberdade e da autonomia dos indivíduos (p. 40).

Grande parte destes jovens pais de hoje buscam com seus pares – outros pais da mesma geração –, experiências de como ser mãe, de como ser pai. A questão que colocamos inverte um pouco a concepção de sociedade de controle de Deleuze. Não há dúvida de que vivemos em uma sociedade de hipercontrole, por meio da indução ao consumo de massa, por meio da manipulação do mercado. Mas também estamos vivendo em uma sociedade que herdou do individualismo as rupturas com os modelos sólidos de referência. Ainda com Bezerra Jr. (2009) concordamos que,

Jogados num universo social em que referências sólidas e estáveis se tornaram líquidas e fluidas, os indivíduos precisam eles próprios confirmar a todo instante sua continuidade, sua força, seus méritos, por meio da conquista e exibição de altas performances nos planos pessoal, econômico e social (p.40).

Os sujeitos de hoje precisam juntar-se uns aos outros, em comunidades virtuais ou não, para construir novos modos para si: de pai, de mãe, de família etc. Entretanto, nenhuma dessas alternativas parecem ser eficientes, ou tão eficientes como a experiência própria de cuidado vivenciada e recebida através da mãe. Na medida em que a função da família foi destituída de seu papel de mediar e transmitir a cultura, resta ao sujeito buscar novas formas de subjetivação, a fim de evitar a frustração de ter de depender de uma função que não é mais desempenhada.

A instituição familiar hoje é como um departamento abandonado: existe, mas teoricamente todos estão tão ocupados que ninguém se encontra. Mediante as reconfigurações familiares, como casais separados que constitui outras famílias, os filhos que são do primeiro relacionamento encontram-se geralmente na borda. Na borda no sentido de que não moram nem com o pai e nem com a mãe, mas com os

dois. De um dia para o outro, o indivíduo ganha dois pais, duas mães, dois irmãos (ou mais), têm duas casas e, ao mesmo tempo, nenhuma. É grande o efeito subjetivo para crianças e adolescentes que vivem essa desestruturação a respeito da função da família. Vejamos outro exemplo retirado de nossa clínica.

Maria, jovem de dezessete anos, me procura espontaneamente para atendimento clínico queixando-se de falta de motivação, tristeza, sem perspectivas de futuro, dizendo a seguinte frase: “eu estou vivendo no limite da sobrevivência”. Maria, quando está na casa do pai, tem de dormir no quarto do irmão (filho do segundo casamento do pai); quando está na casa da mãe, também tem de dormir no quarto do outro irmão (filho da mãe com o padrasto). Seus pertences ficam espalhados entre as duas casas. Ela diz que “não há lugar”. Tanto na casa da mãe como na casa do pai, sente-se estranha porque não consegue acompanhar a rotina, os assuntos, os planos etc. Maria chega e sai de ambas as casas sem ser notada, alegando que “cada um tem as suas preocupações e a sua própria rotina”.

Maria consegue um emprego e, logo no primeiro mês, recebe uma advertência. Uma cliente a cumprimenta: “Oi, tudo bem?” e Maria responde: “Tudo”. A cliente pergunta de novo, e Maria responde da mesma maneira: “Tudo”. Por fim, Maria é repreendida pelos seus superiores por não responder: “Tudo, e você?”. Maria se justifica: “por que tenho que perguntar se a pessoa está bem? Ela vai responder que está bem, mesmo se estiver mal”. Maria fala de sua dificuldade em se implicar com o outro, da mesma forma que seus familiares não se envolvem com ela. A mesma dificuldade a jovem enfrenta na relação com seu namorado: “não consigo ter o mesmo cuidado que ele tem comigo, e não percebo isso”.

A dificuldade de se ocupar do outro, oferecendo atenção e cuidado, não é fácil e nem ocorre naturalmente quando não se teve alguém que se ocupasse dela. O suporte que Maria poderia receber da família parecia não existir. E os recursos psíquicos que a jovem lançou na tentativa de receber algum cuidado já estavam no limite, tal como descreve seu sofrimento: “estou no limite da sobrevivência”. Maria vinha de um histórico de idas ao pronto socorro com dores diversas, mas nunca estava acompanhada de seus pais, porque estes estavam ocupados. Enquanto essa jovem, antes, procurava submeter-se aos caprichos parentais, adoecendo e mendigando um lugar no campo do desejo do Outro; agora, ela busca construir um

lugar para si mesma. Ela diz, explicitamente, que quer autonomia, e que só o pouco de autonomia que conseguiu amealhar através do trabalho – tendo o seu dinheiro para fazer as suas coisas – já é muito para ela.

A busca pela autonomia, neste caso, não surge como um imperativo social, mas como uma conquista a ser alcançada. Entendemos que a autonomia, aí, é a solução a qual a paciente encontrou para sair do que chamava de “modo de sobrevivência”. Estar no limite da sobrevivência significava, para Maria, a carência de cuidados afetivos, a ausência de um lugar onde pudesse se abrigar, e o risco de perder inclusive as condições básicas de sobrevivência, das quais ela pudesse dispor para comer, para se deslocar de um lugar para outro, para recorrer caso não se sentisse bem, para comprar suas roupas etc. Trata-se de recursos básicos apontados pelos sociólogos Robert Castel e Alain Ehrenberg, conforme sinalizamos no primeiro capítulo. Segundo o primeiro deles:

Um indivíduo não pode ser autônomo ou socialmente independente se não dispuser dessas proteções básicas ... se o indivíduo permanecer isolado, sem recursos e sem direitos, é levado pela corrente como se fosse uma rolha flutuando, à mercê do menor risco da existência e sem as condições de sua autonomia (Castel, 2009, p. 116).

Maria pôde alcançar essa nova fase, isto é, renunciar a uma dependência em relação às figuras que já não acreditava mais poder contar, pois não lhe ofereciam segurança, e conquistar um sentimento de autonomia. Ela pôde se sentir capaz de sonhar, de criar expectativas, de fazer planos, e de acreditar em si mesma. O sofrimento de Maria representa, parece-nos, a angústia do sujeito contemporâneo que, diante das dificuldades sociais, assim como da carência de uma estrutura familiar, vive no limite da sobrevivência e lança mão de sair em busca da autonomia como um modo subjetivo para se livrar desse estado de sofrimento psíquico.

Se a busca de autonomia, de se tornar independente do jugo parental, foi desde sempre uma marcar intrínseca do período da adolescência, qual a diferença da autonomia para os jovens de hoje? Certamente, há hoje, também, o movimento do adolescente de se separar dos pais, para que possa se diferenciar, buscar um caminho próprio e singular, que não necessariamente se atrela às escolhas deles. O que buscamos examinar é como esta necessidade de separação e de individuação – tão necessária para o encontro de uma identidade – é hoje atravessada, por um lado,

pela exigência massiva de performance e, por outro, por uma estratégia vital de sobrevivência psíquica. Neste segundo aspecto, o campo da autonomia se torna um recurso para não precisar do outro, já que o outro não se encontra lá quando dele se precisa. Aqui, trata-se de prescindir, abrir mão do laço social, uma vez que ele se encontra esgarçado, precarizado. Enrijece-se na autossuficiência e na autonomia, à custa da presença do laço social. Em suma, a urgência pela autonomia dessa adolescente não pode ser reduzida a um movimento de sair da redoma edípica e buscar sua identidade; consideramos que tal urgência está atrelada a uma capacidade de criar recursos próprios para sobreviver diante de um esfacelamento dos laços familiares.

4.4

Autonomia e precariedade

As vinhetas clínicas que apresentamos ao longo deste capítulo visam revelar a face oculta do problema da autonomia na contemporaneidade. Essa face oculta é, a nosso ver, uma matização dos principais discursos sobre a autonomia. Sobre esses discursos, podemos colocá-los em dois extremos: um valoriza a autonomia como um ideal supremo do novo capitalismo neoliberal, representado em toda sua pujança sob o emblema do empreendedor; o outro denuncia as consequências atrozess desse ideal de autonomia nas subjetividades, representadas na fotografia do sujeito deprimido e cansado (exausto) de ser si mesmo.

Ainda que nos sintamos mais próximos do segundo discurso, sustentamos que o problema da autonomia deve ser matizado, isto é, deve ser tratado como uma questão mais complexa e sutil, logo mais quando entramos na dimensão do micropoder. Em outras palavras, a autonomia não deve ser, a nosso ver, um significante rejeitado em bloco – o bebê não deve ser jogado fora junto com a água do banho. Nesse aspecto, sentimos proximidade com Winnicott (1969/2005), que critica a imposição de autonomia e seus efeitos nas subjetividades, mas para quem, também, o sentimento de autonomia, quando surgido de forma espontânea, é fundamental para a vida emocional da criança.

Contudo, a faceta da autonomia que sustentamos nesta tese não pode ser reduzida à posição de Winnicott, porque entendemos que a exigência (quando imposta de fora) ou a urgência (quando imposta de dentro) pela autonomia, em nossa cultura, tem, não obstante, um sentido, uma função. Da mesma forma que, para Freud, um sintoma, por mais pernicioso que seja, possui uma função, entendemos que a presença insistente da figura da autonomia na contemporaneidade também possui uma função. Sob essa perspectiva, entendemos que ela tem uma outra face além daquela de produzir sujeitos incapazes, de acordo com a leitura de Ehrenberg (1998).

A autonomia, portanto, tem uma função: para nós, a função da exigência de autonomia é a de responder à precariedade da instituição familiar contemporânea. Antes lugar de onde eram providos não apenas os cuidados materiais, mas também emocionais, a família atual apresenta dificuldades significativas para lidar com a criança e para cuidar dela. Apontamos alguns motivos: falta de tempo dos pais e ausência de cuidado deles próprios quando crianças – o que se repete como uma incapacidade de cuidar dos filhos. Em nossa cultura, portanto, as relações entre os adultos e as crianças dentro do contexto familiar são marcadas pela mais profunda precariedade.

A autonomia é a resposta encontrada para lidar com essa desestruturação e desorganização. Uma vez que não pode contar com seus pais, a criança não tem ninguém a não ser si própria para se cuidar e administrar sua vida. Nesse sentido, poderíamos pensar que a família, atualmente, é um conjunto de seres separados, reunidos sob o mesmo teto; infelizmente, entretanto, vimos que, às vezes, nem o mesmo teto é o suficiente para designar aquilo que junta esses seres separados. Porém, o essencial persiste: cada qual cuida de si mesmo, nessa configuração familiar contemporânea. Em outras palavras, o universo da autonomia hipermoderna é também o universo da fragilidade psicológica cada vez mais generalizada. Isso porque o indivíduo está estruturalmente entregue a si mesmo (Lipovetsky, 2009, p.65). Daí a necessidade de a criança ser autônoma.

Visto que, pelos mais diversos motivos, os pais sequer podem treinar e adestrar as crianças a serem autônomas, essa função é terceirizada para a escola, que já vinha, há anos, acumulando a função de não apenas educar, como também

cuidar da criança pelo tempo que ela estiver dentro de seus muros. A família apresenta uma demanda, a escola acolhe essa demanda com a oferta de tornar o treinamento à autonomia uma entidade pedagógica das mais importantes. A autonomia torna-se, assim, não apenas um produto de mercado, como também uma exigência da cultura.

A partir de então, ser autônomo é um comportamento a ser vigiado, monitorado, adestrado, avaliado. As instituições definem pontuação à eficiência da criança em relação a tarefas de rotina, comportamentos e atitudes; chama-se o psicólogo caso essa eficiência não atinja a média estabelecida. Problemas de aprendizagem são secundários; o que mais importa nesse cenário são problemas relacionados à questão da autonomia. Não se trata mais da criança com dificuldade de calcular ou de escrever como problema; o que está em jogo é o fato da criança ser dependente demais das “tias”, não conseguir manipular os instrumentos a contento, ser ociosa ou desorganizada quanto ao planejamento de suas atividades.

Essas crianças crescem e tornam-se adolescentes, ainda inseridos no contexto de precariedade de suas famílias. “Como ser mais ‘família’ com minha mãe e com meu padrasto e com minha irmãzinha, se a minha mãe nunca foi ‘família’ comigo?”, interroga Clara, uma adolescente, subitamente cobrada a interagir mais com uma família que, até pouco tempo, não existia e se formou sem ela. “Eu quero sair de casa, ter minha independência, não precisar mais ficar engolindo isso tudo”, continua ela. Se antes a autonomia era necessária para a criança sobreviver na família precarizada, agora, em sua adolescência, a autonomia é algo que se almeja insistentemente para sair de todo esse contexto. “Eu sempre tive que dar conta de mim, de me virar sozinha, não sei como é isso viver em ‘família’”. Clara nos mostra isso, assim como Maria, a adolescente que não tem o seu próprio lugar para se abrigar.

Pegamos emprestado o termo “precarização”, geralmente atribuída à dimensão do trabalho, para qualificar a família contemporânea. Isso não é à toa. A precarização do trabalho é a institucionalização da instabilidade, da vulnerabilidade, da informalidade (Machado, Giongo & Mendes, 2016). Em outras palavras, é tornar regra o risco, a ausência de segurança, a perda da consistência. Com efeito, segundo um dicionário, precarização é o ato de tornar precário, e

precário é aquilo que é inseguro, não estável; é aquilo que é frágil, débil, delicado; é, enfim, o que não é nosso, que se possui por mercê ou por empréstimo. Se é possível dizer que todos nós somos, em alguma medida, precários, Furtos (2007) busca distinguir a “precarização normal” da “precarização exacerbada” de que sofremos em nossa sociedade contemporânea, colocando em primeiro plano a questão da confiança. Ocorre

uma tripla perda de confiança: perda da confiança no outro que reconhece a existência, perda de confiança em si mesmo e em sua dignidade de existir, e perda de confiança no futuro, que se torna ameaçador, catastrófico ou, até mesmo, que desaparece (“*no future*”) (Furtos, 2007, p. 26).

Encontramos as mesmas características, os mesmos dilemas e impasses, as mesmas angústias nas famílias que descrevemos aqui, e entendemos que a autonomia se torna uma das respostas possíveis, tanto no âmbito do trabalho – quantos desempregados estariam passando fome sem trabalhar como motoristas de aplicativos? – quanto no âmbito da família, frente a essa precarização generalizada. É, enfim, nesse sentido que buscamos, neste capítulo, matizar e problematizar a questão do imperativo à autonomia na contemporaneidade, entendendo que ela acaba por adquirir uma função – a de ser uma forma lançada pelo sujeito de responder diante de um cenário de precarização do cuidado e da confiança no seio das próprias famílias.

Considerações finais

O presente estudo buscou mostrar que o discurso de nossa sociedade contemporânea impõe aos sujeitos o ideal de serem autônomos a qualquer preço. Identificamos dois aspectos essenciais: o primeiro refere-se a esse discurso que introduz no imaginário social uma exigência pela promoção à autonomia: as escolas, por exemplo, são agentes que modificaram suas diretrizes pedagógicas para fazer valer essa obrigação; segundo é que há uma busca individual pela autonomia, não para responder ao imperativo, mas em função de uma necessidade de sobrevivência do próprio sujeito face à precarização dos laços familiares.

Com efeito, ao longo de nossa pesquisa, sinalizamos que a figura da autonomia é uma construção histórica, que se constituiu como um ideal a partir da modernidade e converteu-se em um discurso imperativo na cultura atual. O primeiro ponto que colocamos – e que muito já foi enunciado –, é que esse discurso atravessa os sujeitos, provocando efeitos na subjetividade como um sentimento generalizado de insuficiência e impotência pelo fato de não conseguirem responder a esse ideal social (Ehrenberg, 1998, 2010). Nas escolas, os projetos pedagógicos são elaborados com o propósito de tornar o aluno autônomo, independente e mais competitivo para a sociedade, na perspectiva de discipliná-lo a se tornar um “empreendedor de si mesmo” (Durler, 2015).

A partir da outra perspectiva que propusemos, a sociedade atual vem atravessando um período de diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Essas mudanças não apenas foram impulsionadas pela ideologia neoliberal, marcada pelo individualismo, como também pela globalização. Nesse cenário, os laços adquirem configuração mais horizontalizada, a organização familiar se torna mais volúvel e as relações mais frágeis. Que fique claro que tais mutações não só incidiram sobre a relação do sujeito com sua família, mas também no estabelecimento dos laços sociais mais generalizados e o que do sujeito é demandado frente à sociedade. É essa a questão que toca a nossa tese.

Entendemos que, com o declínio da figura paterna, os vínculos entre pares são mediados por eles próprios, sem a operação de uma lei de referencial simbólico que assegure o elo – daí as conexões tornarem-se solúveis e líquidas. Perde-se o

modelo referencial que fornece a ideia de estabilidade e de continuidade. Sobre a noção do individualismo, tal como apontamos acima, o sujeito vive em uma busca constante de gozar de sua própria “liberdade”, sem se preocupar muito com o outro e com o futuro. Essa ideologia enfraquece o estatuto da família, terceirizando sua função de criar, proteger e educar a criança para outras instituições sociais, especialmente a escola.

A figura dos pais ou de quem fornece os primeiros cuidados ao bebê é considerada pela psicanálise como função essencial para a formação subjetiva da criança. Em *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1895[1950]) afirma a importância da presença do outro (adulto) para o recém-nascido, que o acolhe, o alimenta e lhe transmite os primeiros afetos. Retomando e sublinhando essa ideia quase vinte anos depois, em seu artigo *Sobre o narcisismo: uma introdução*, Freud (1914/1996) destaca que os pais exercem uma função identitária necessária à constituição do eu, ao projetarem, sobre a criança, todos os seus ideais.

Da mesma forma, Lacan (1966/1998) retoma a leitura freudiana e enfatiza, em seu texto *Estágio do espelho*, que é preciso que o sujeito receba e capture, através do olhar, do reconhecimento e da fala do Outro, sua nomeação. Trata-se dos primeiros significantes (S1), os quais se constituem como a ponte para a entrada do sujeito na linguagem e, portanto, no registro do simbólico. Para Lacan (1984), o Outro refere-se ao conjunto de discursos sociais e históricos que se inscrevem e se organizam a partir dos outros parentais, ou seja, os pais e familiares – referências circunscritas pelo desejo. Tomamos a palavra de Kupfer (2010) para dizer que “esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade” (p. 270).

Para complementar esse argumento, Winnicott (1969a/2005) confere ao ambiente todo o suporte essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Se for adequado – ou, em suas palavras, se for “suficientemente bom” –, esse ambiente contribui para a constituição do verdadeiro *self*, um sentimento espontâneo e criativo de ser si mesmo, base da conquista do senso de autonomia.

Enquanto que na modernidade os laços são marcados pela verticalidade, isto é, organizados pela figura do pai ou, mais especificamente, pela função paterna, a

clínica contemporânea nos revela novas estruturas familiares e novos modos de relações entre os sujeitos que parecem prescindir desse tipo de organização.

Freud (1914/1996), em seu já citado trabalho sobre o narcisismo, desenvolveu a tese de que a criança seria, dentro do seio familiar, “sua majestade, o bebê”. Segundo ele, haveria um investimento narcísico dos pais em relação a seus filhos, e esse investimento seria um fator primordial para a constituição do eu. Os pais projetam em seus filhos todos seus sonhos, desejos e realizações que, quando crianças, não puderam realizar. Em outras palavras, a imagem da infância que Freud delineia é a da criança como encarnação do projeto narcísico dos pais. Através desse investimento narcísico direcionado à criança, os pais tornam-se modelos de identificação para seus filhos, processo fundamental para a sua constituição subjetiva. Esse processo parece estar, atualmente, caindo por terra.

Com efeito, na contemporaneidade, a criança parece não encarnar mais esse projeto narcísico (Birman, 2012). Além das novas formas de organização da estrutura familiar, os pais se dividem entre a atenção distribuída no trabalho, nos outros filhos, nas outras novas famílias e em suas próprias preocupações. Desse modo, há uma escassez dos investimentos narcísicos dos pais sobre a criança descritos por Freud. Visto as sociedades ocidentais estarem sob o signo do narcisismo, os pais muitas vezes procuram eles mesmos reencarnarem o narcisismo infantil, de modo que os filhos situam-se como pequenos “adereços”. Neste sentido, as figuras ideais (isto é, de referência e autoridade), tornam-se tão maleáveis e efêmeras que as crianças não sabem mais a partir de quem erigir seus próprios ideais e consistência narcísica (Roudinesco, 2003).

Nunca se ouviu falar tanto sobre como “educar” e “criar” os filhos, sobre “orientação” a pais e a professores. Há uma lista extensa de receitas sobre “educação para a infância”. Dito de outro modo, a criança nunca esteve tão “em alta” como está nos dias de hoje e, pegando o gancho da expressão “em alta”, ela também é colocada “de alta”. A infância é enaltecida através de uma narrativa “superprotéica”, mas pulveriza-se a criança em relação aos suplementos básicos para a sua constituição. Chamamos de suplementos básicos, aqui, as condições essenciais para o seu bom desenvolvimento, tal como nos aponta Winnicott ao longo de toda sua obra.

Em meio às novas estruturas familiares, o discurso do Outro social passa a ter um papel muito significativo na constituição subjetiva. A transmissão simbólica passa a ser fornecida precocemente pelos outros da cultura, por exemplo, pela professora e cuidadora da creche-escola, pelos coleguinhas de classe, pelos amigos virtuais das redes sociais. Se a constituição do sujeito se estabelecia pelas inscrições psíquicas transmitidas pelos pais, a partir de uma referência ou de um organizador – o que Lacan denominou de “Nome-do-Pai” –, essas primeiras impressões são inscritas, hoje, direta e imediatamente pelo discurso do outro da cultura. Esse é o meio pelo qual o sujeito é lançado para dar sua entrada na linguagem, sendo, assim, constituído de marcas frágeis e fragmentadas. A falta dessas referências que seriam transmitidas através do desejo dos pais faz o sujeito tropeçar em sua passagem pela linguagem, podendo levar a criança a sofrer uma interrupção em seu processo de constituição psíquica (Kupfer, 2010).

A cultura contemporânea, marcada pelos laços horizontais, exige do sujeito um trabalho de novas amarrações na busca de novos Outros, de novos nomes-do-pai, que sirvam de esteio para as identificações e para o estabelecimento do laço social. Deste modo, pode-se dizer que o trabalho psíquico do sujeito contemporâneo ocorre em uma interseção entre o pulsional e o social, ou seja, na experiência com a alteridade, no reencontro com o Outro (simbólico) e com as experiências com os outros (imaginário). Encontros que possibilitam o sujeito na construção de novos caminhos para o seu desejo.

O declínio das idealizações dos pais é alimentado pelo movimento de separação e de saída de uma posição de dependência e alienação, que se dá precocemente na sociedade ocidental atual. A cultura do “desapego” torna os vínculos primários maleáveis, de modo que a função da família, de transmitir os modos típicos de vivências culturais, fica fracionada e segmentada para outras instituições – como a escola, a terapia, as aulas de ioga etc.

Neste sentido, algumas instituições escolares, como abordamos, têm trabalhado com o objetivo de “ensinar para a vida”, através de técnicas pedagógicas que transmitem uma tecnologia da autonomia. Assim, visam preparar o sujeito para ser independente e autônomo, na tentativa de dar a ele o aparato necessário para lidar com os percalços da vida, sem, entretanto, depender de algum suporte para

tanto. O Outro institucional procura atuar como um dispositivo da transmissão simbólica, operador de linguagem, pela qual o sujeito se faz emergir.

Essas novas formas de transmissão simbólica, portanto, impõem ao sujeito um trabalho intensivo de elaboração do laço social a partir das referências simbólicas transmitidas imediatamente – isto é, sem mediação – pela cultura e representadas pelos ideais do Outro social. Ora, os laços sociais oferecidos na contemporaneidade são frágeis e transitórios, o que leva o sujeito a experimentar, de maneira radical – e senão constante –, o desamparo decorrente desses vínculos precários. Assim, a autonomia surge nesse cenário como um modo de subjetivação o qual o sujeito encontra para se livrar desse sentimento de desamparo, revelando-se assim uma outra alternativa que não seja a de ficar submerso ao apelo do amor do Outro.

Vimos, a partir da leitura de Jacques Lacan e Donald Winnicott, que o anseio pela autonomia absoluta, convocando total independência, está na ordem do impossível. Para a psicanálise, o sujeito constitui-se por meio do Outro primordial, suporte de sua consistência, e do Outro encarnado no social, no estabelecimento do laço (Lacan, 1968-69). Impor autonomia implica o oposto dessa visão que credita a função constitutiva do sujeito pela alteridade, daí sua impossibilidade. Ademais, tal imperativo anula qualquer possibilidade de o indivíduo ser ele mesmo (Winnicott, 1969a[1989]/2005).

Poderíamos nos ater apenas na ideia de que a injunção à autonomia, instituída pelas escolas, promove mudanças significativas na subjetividade, e que o sujeito se apropria do discurso vigente do qual faz parte para a tentativa de conquistar sua autonomia individual a fim de escapar do sentimento de impotência, fruto do próprio discurso. Mas nosso estudo aponta um a mais em relação a isso: nessa nova configuração, a busca pela autonomia aparece como um modo subjetivo que visa responder à precariedade dos laços.

De fato, buscamos nesta tese desenvolver uma relação entre a autonomia enquanto modo subjetivo e a precarização da instituição familiar. Por “precarização”, entendemos a institucionalização da instabilidade e da inconstância, da vulnerabilidade e da fragilidade, da ausência de formas e contornos; em outras palavras, o estado no qual há a perda da segurança, do

estabelecimento da confiança e do cuidado. Assim se caracterizam as famílias que descrevemos a partir das vinhetas clínicas de nossa experiência.

Concluimos, nesta tese, que a questão do imperativo à autonomia na contemporaneidade é complexa e sobredeterminada. Consideramos, com base em nossa atividade enquanto analistas, que a autonomia é, também, uma resposta à precarização da função da família a qual, mesmo quando tenta se reestruturar, não dispõe de vigas sólidas o suficiente para isso. A autonomia surge nesse cenário, portanto, como uma resposta do sujeito diante da precariedade da família; além disso, ela se revela como produto de mercado ofertado pelas instituições educacionais, especialmente aquelas voltadas à educação infantil. Enfim, parece-nos que a questão não é se a família está ali ou não, mas como está organizada e estruturada. Na medida em que ela apresenta uma estrutura frágil e, por consequência, sua função se encontra precarizada, o anseio do sujeito pela autonomia visa não contar mais com sua família, exercendo, a partir de então, essa função por si mesmo. Trocando em miúdos, essa substituição traduz, em ação, o *slogan* “faça você mesmo”.

Referências

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (1947). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUDRILLARD, J. (1970). **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BAUMAN, Z.; REIN, R. **A individualidade numa época de incertezas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BECK, U. (1986). **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BEZERRA JR., B. Retraimento da autonomia e patologia da ação: a distímia como sintoma social. In: NEUTZLING, I.; BINGEMER, M. C.; YUNES, E. (Orgs.). **Futuro da autonomia**: uma sociedade de indivíduos?. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTEL, R. O futuro da autonomia e a construção de uma sociedade de indivíduos: uma leitura sociológica. In: NEUTZLING, I.; BINGEMER, M. C.; YUNES, E. (Orgs.). **Futuro da autonomia**: uma sociedade de indivíduos?. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- DEBORD, G. (1967). **La société du spectacle**. Paris : Gallimard, 1992.
- DESCARTES, R. (1641). **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DELEUZE, G. (1972). Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D.W.Winnicott**. 3ª edição. eBook: Elsa O. Dias: Amazon.com.br: Loja Kindle, 2003.
- DOIN, C. Espelho e pessoa. In: MELLO FILHO, J. (Org.). **O ser e o viver**: uma visão da obra de Winnicott. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- DUMONT, L. **Essai sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne**. Paris : Le Seuil, 1983.
- DURLER, H. **L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- EHRENBERG, A. **La Fatigue d'être soi. Dépression et société**. Paris : Odile Jacob, 1998.
- _____. (2004). Depressão, doença da autonomia?. **Ágora**, v. 7, n. 1, p. 143-153, 2004.
- _____. **La société du malaise**. Paris : Odile Jacob, 2010.
- ENGELS, F.; MARX, K. (1848). **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FORTES, I. A questão do sujeito em Hegel e na teoria psicanalítica. **O que nos faz pensar**, v. 10, n. 13, p. 91-103, mar. 1999.
- FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

- _____. (1978-9). **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Originalmente publicado em 1978-79).
- FREUD, S. (1895[1950]). Projeto para uma psicologia científica. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 1)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1913). Totem e Tabu. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 8)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 14)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1917). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 17)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1923). O ego e o id. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 19)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FULGÊNCIO, L. Aspectos diferenciais da noção de ego e de self na obra de Winnicott. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 1, p. 189-198, 2014.
- FURTOS, J. Les effets cliniques de la souffrance psychique d'origine sociale. **Mental'idées**, v. 11, n. 9, p. 24-33, 2007.
- HOFFMANN, C. 'Eu' devo assumir a responsabilidade do inconsciente. **Ágora**, v. 8, n. 1, p. 41-46, 2005.
- KANT, I. (1783) Resposta à pergunta: Que é "esclarecimento" ["*Aufklärung*"]. In: _____. **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. (1785). **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2019.
- KEHL, M. R. **O tempo e o cão**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- KHAN, M. M. R. (1974). **Psicanálise: teoria, técnica e casos clínicos**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1984.
- KUPFER, M. C. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 265-281, 2010.
- LACAN, J. (1938[1984]). **Complexos familiares na formação do indivíduo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.
- _____. (1949). Estágio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1953). Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1953-54). **O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.
- _____. (1954-55). **O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.
- _____. (1955). O seminário sobre "A carta roubada". In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1955-56). **O seminário, livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.
- _____. (1956-57). **O seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1995.
- _____. (1957-58). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1999.

- _____. (1958). A significação do falo. *Die Bedeutung des Phallus*. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1958-59). **O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2016.
- _____. (1959-60). **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.
- _____. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1960-61). **O seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1992.
- _____. (1961). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura da personalidade”. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1962-63). **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.
- _____. (1964). **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.
- _____. (1965). A ciência e a verdade. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.
- _____. (1968-69). **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LASCH, C. (1979). **The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations**. New York: Norton, 1991.
- LAURENT, H. Alienação e separação I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.
- _____. Alienação e separação II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997a.
- LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- LIPOVETSKY, G. Futuro da autonomia e sociedade do indivíduo. In: NEUTZLING, I.; BINGEMER, M. C.; YUNES, E. (Orgs.). **Futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos?**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- MELLO FILHO, J. **O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MELMAN, C. O futuro da autonomia – uma sociedade de indivíduos: desafios e perspectivas. In: NEUTZLING, I.; BINGEMER, M. C.; YUNES, E. (Orgs.). **Futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos?**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- MILLER, J.-A. **Perspectivas dos Escritos e Outros escritos de Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. **O osso de uma análise + O inconsciente e o corpo falante**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- MONTESSORI, M. (1909). **A pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- _____. (1938). **A criança**. Rio de Janeiro: Internacional Portugália, 1986.

- MORIN, E. Para além do iluminismo. Cultura e Sociedade. **Revista Famecos**, v. 12, n. 26, p. 24-28, 2005.
- PHILLIPS, A. **Winnicott**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- ROUDINESCO, E. **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- SAFRA, G. **Revisitando Piggie: um caso de psicanálise segundo a demanda**. São Paulo: Edições Sobornost, 2005.
- SOLER, C. O sujeito e o Outro I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.
- WINNICOTT, D. W. (1945). Primitive emotional development. In: _____. **Through paediatrics to psycho-analysis**. London: Tavistock Publications, 1958.
- _____. (1952). Anxiety associated with insecurity. In: _____. **Through paediatrics to psycho-analysis**. London: Tavistock Publications, 1958.
- _____. (1953). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- _____. (1956). Primary maternal preoccupation. In: _____. **Through paediatrics to psycho-analysis**. London: Tavistock Publications, 1958.
- _____. **Through paediatrics to psycho-analysis**. London: Tavistock Publications, 1958.
- _____. (1958). A capacidade para estar só. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. (1960). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro self. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. (1962). A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. (1963). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. (1964). O conceito de falso self. In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. (1967). O conceito de indivíduo saudável. In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. (1967). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- _____. (1968). *Sum: Eu sou*. In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. (1969). O uso de um objeto e relacionamento através de identificações. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- _____. (1969a). Liberdade. In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. (1969b). Os muros de Berlim. In: _____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

- _____. **A família e o desenvolvimento do indivíduo.** Belo Horizonte: Interlivros, 1980.
- _____. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.
- _____. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EdPUCRS, 2007.