

DA PSICANÁLISE À PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE *PHANTASIAS INCONSCIENTES* À EDUCAÇÃO

FROM PSYCHOANALYSIS TO PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS OF THE CONCEPT OF UNCONSCIOUS FANTASIES TO EDUCATION

Fábio Júnio Gomes da Silva¹

Resumo: Este trabalho originou-se nos estudos do curso de pós-graduação em Teoria Psicanalítica no qual observamos que o conceito de *Phantasias Inconscientes* de Klein (1996) poderia trazer contribuições significativas ao pensamento educacional. Assim, objetivamos, de forma geral, explicar as relações teóricas entre psicanálise e pedagogia; e especificamente intencionamos elucidar as possíveis contribuições do conceito de *Phantasias Inconscientes* para a práxis pedagógica. Teoricamente construímos um Estado da Arte baseado em, por exemplo, Filloux (1997) e Pereira (2017), complementado por um tópico que aprofunda o conceito das Fantasias apoiando-nos em referências como Oliveira (2007), Salem (2016) e demais autores. Metodologicamente compreendemos a pesquisa enquanto qualitativa de ênfase bibliográfica instrumentada na Análise do Conteúdo. Nas análises construímos um diálogo entre o conceito analítico e os conceitos educacionais de autores como Freire (1921) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980), levando-nos a compreender que a relação entre psicanálise e pedagogia é bastante ampla, de forma que ambas percebem a realidade como ampliadora e essencial ao desenvolvimento objetivo dos sujeitos; Também notamos que o conceito analítico traz à educação uma maior atenção à subjetividade, compreendendo que as fantasias compõem vastos aspectos que incluem a interioridade e a formação da individualização; Outras contribuições relatam bloqueios que dificultam a evolução psíquica, advindos do excesso de ansiedade e sadismo, que podem gerar fechamento psíquico impossibilitando o progresso formativo.

Palavras-chave: Fantasias Inconscientes. Psicanálise. Educação. Pedagogia. Melanie Klein.

Abstract: This work was originated in the studies of the Psychoanalytic Theory postgraduate course in which we observed that the concept of Unconscious Fantasies by Klein (1996) could bring significant contributions to educational thought. Thus we aim in general to explain the theoretical relations between psychoanalysis and pedagogy; specifically we intend to elucidate possible contributions of the Unconscious Fantasies concept to pedagogical praxis. Theoretically, we build a State of the Art based on, for example, Filloux (1997) and Pereira (2017), complemented by a topic that deepens the concept of Fantasies, relying on references such as Oliveira (2007), Salem (2016) and other authors. Methodologically, we understood the research as qualitative with bibliographic emphasis instrumented in Content Analysis. In the analyses we built a dialogue between the analytical concept and the educational concepts of authors such as Freire (1921) and Ausubel, Novak and Hanesian (1980), leading us to understand that the relationship between psychoanalysis and pedagogy is quite broad, in a way that both perceive reality as an enlarger and essential to the objective development of the subjects; We also noticed that the analytical concept brings to education a greater attention to subjectivity, understanding that fantasies make up vast aspects that include interiority and the formation of individualization; Other contributions report blocks that make psychic evolution difficult arising from excess anxiety and sadism, which can generate psychic closure, making formative progress impossible.

Keywords: Unconscious Fantasies. Psychoanalysis. Education. Pedagogy. Melanie Klein.

¹ Especialista em Teoria Psicanalítica pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). E-mail: fabio610junio@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir das percepções desenvolvidas durante o curso de pós-graduação em Teoria Psicanalítica nas quais foram traçadas, paulatinamente, relações entre os conceitos da psicanálise e da pedagogia; reflexões estas que foram reforçadas pela precedente formação e experiências pedagógicas. Neste percurso pudemos notar que haviam muitas concordâncias entre os conhecimentos e que relacioná-los, através de movimentos teóricos como este que construímos, seria algo valioso para a ampliação e desenvolvimento dos processos educacionais.

Com o encaminhamento dos estudos referentes à disciplina intitulada Psicanálise Teoria estabeleceu-se contato com o conceito analítico das *Phantasias Inconscientes* de Melanie Klein (1996), o qual explica um movimento majoritariamente inconsciente através do qual os sujeitos mobilizam saberes já construídos, estes baseados no princípio prazer e dor, tendo a intenção de identificar, ou mesmo preconceber o novo, criando “fantasias” acerca desta experiência que lhes é inédita antes de propriamente compreendê-la; estratégias estas que são iniciadas já na mais tenra idade através da relação entre o bebê e o corpo materno.

Tais fantasias tendem a ser substituídas ao longo do desenvolvimento psíquico pelos saberes objetivos, de forma que o contato com a realidade é essencial para esta metamorfose, portanto tem-se automaticamente a percepção de que os processos educacionais que se preocupem com estes fatores podem potencializar suas ações e concomitantemente adquirir conhecimentos para seu próprio aprimoramento metodológico e pedagógico. Logo, elaboraram-se relações entre este conceito da psicanálise com o que autores como Paulo Freire (1921, 1996, 2006), Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e Mitre *et al* (2008) descrevem como sendo um processo educacional e formativo baseado nos princípios da autonomia, liberdade, protagonismo e criticidade diante da realidade; de forma que o texto explanará aproximações conceituais entre os campos da educação e psicanálise e, em aspectos

conclusivos, apontará contribuições de como as ideias analíticas podem contribuir com os processos pedagógicos. Para tanto, partimos da hipótese que esta interrelação é possível e que através dela podemos apresentar um trabalho conceitual que amplia e traz contribuições não só às metodologias educacionais, mas também a todo trabalho educacional.

Nestas definições, este texto objetiva, de forma geral, explanar as relações teóricas entre a psicanálise e a pedagogia; e mais especificamente tem-se a intenção de elucidar as possíveis contribuições do conceito de *Phantasias Inconscientes* para a práxis pedagógica. Tendo em considerações tais apontamentos, iniciamos no tópico que segue o dilucidar do trabalho proposto.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

As reflexões desenvolvidas nos subtópicos a seguir estão organizadas com o propósito de, inicialmente, trazer um apanhado que introduza as discussões acerca do que teoricamente já se tem construído e relacionado sobre os temas em análise, exercício também chamado Estado da arte. E, em sequência, trazemos um aprofundamento teórico no concernente específico ao conceito das Fantasias Inconscientes, por tê-lo como sustentação do trabalho.

2.1 Da psicanálise à pedagogia: um apanhado inicial

A fim de que possamos tecer considerações que relacionam psicanálise e pedagogia no texto que segue, faz-se importante iniciar por uma breve recapitulação do que se tem considerado teoricamente como possibilidades, convergências e divergências entre estes campos.

Levando em consideração o que escreve Filloux (1997) a germinação da relação entre psicanálise e pedagogia pode ser observada já em 1908 quando Sandor Ferenczi contesta a configuração repressiva assumida pela educação que se expressava como um “caldo de cultura das neuroses mais diversas”, que negligencia a real psicologia do homem”, cultiva o recalque das emoções e leva

a uma “cegueira introspectiva” (apud FILLoux, 1997, p. 8). Apontamentos estes que denunciavam o caráter psicologicamente danoso e ineficiente das metodologias educacionais. Mas é em 1926 que Freud atribuirá a Pfister a “inauguração” da aplicação da psicanálise à pedagogia em um escrito enviado saudando-o pela publicação do título *Psicanálise a serviço dos educadores* (1921), o qual fora resultado de estudos anteriores do autor e enfatizava a busca pela criação de novos métodos que considerassem os saberes de ambas áreas (Ibid., p. 9-11).

Em termos contemporâneos acatando o que escreve Filloux em “*Psicanálise e educação, pontos de referência*” o autor concebe, e preza, como resultado da união destes conhecimentos um educador capaz de evitar os bloqueios psíquicos e educacionais, identificando e favorecendo as energias dos educandos. Nesse sentido, temos “a noção de um educador, analisado ou com informações psicanalíticas, que não visa uma “profilaxia individual”, mas a elaboração de um processo educativo que torna possível uma “educação voltada para a realidade”. (Ibid., p. 10). Tal conceito de educação voltada para a realidade complementa-se em Freud ([1932], 1981) a qual, segundo o autor, tem por objetivo formar sujeitos conscientes sobre a “vida hostil”, isto é, sobre os dramas, os riscos, as dificuldades, e demais aspectos que dificultam e trazem obstáculos à vida e o processo de amadurecimento.

Seguindo tal pensamento, para Freud, deste educador também espera-se que possa “reconhecer a natureza particular da constituição da criança, adivinhar por fracos índices o que se desenvolve em sua vida psíquica inacabada, lhe dispensar a justa medida de amor e, no entanto, conservar uma parte eficaz de autoridade”. (apud FILLoux, 1997, p. 10). Aspectos estes que almejam o desenvolvimento de um profissional educacional sensível aos processos psíquicos do estudante e que encaminhe suas potencialidades.

Em contrapartida, Freud destaca que, em sua concepção, “se recusará à psicanálise qualquer influência sobre a educação, se ela se declarar abertamente intenções que são inconciliáveis com a ordem social existente”

(Ibid., p. 11), enfatizando, portanto, o aspecto formativo comprometido com a realidade e de acordo com as possibilidades dos educandos e educadores, a compreender que não é concebível exigir-lhes habilidades que fujam do meio educacional.

Nesta discussão é necessário salientar que não se espera do educador que este se torne analista ou utilize dos princípios da análise para diagnosticar quaisquer princípios dos sujeitos estudantes, pois isto cabe apenas à clínica e ao profissional da psicanálise. O que se espera desta relação é o sentido geral de utilizar saberes adquiridos pela psicanálise para criar métodos educativos a compreender que “a maneira de os “utilizar” revela caminhos diferentes, dentre os quais alguns podem fazer pensar no prólogo de uma verdadeira viragem na concepção do processo de aplicação”. (Ibid., p. 11). Assim, compreendemos que a psicanálise em contato com o meio educacional ajuda no desenvolvimento de novos métodos, mas, neste ambiente, não tem o objetivo de resolver possíveis impasses psíquicos.

Complementando tais argumentações Ciaccia irá apontar que ambas as áreas têm funções próprias e que não devem ser sobrepostas, mas é importante levar em consideração que “tanto a pedagogia como a psicanálise têm como objeto uma certa promoção do humano: da parte da pedagogia, trata-se de uma promoção educativa e da parte da psicanálise, uma promoção terapêutica.” (1997, p. 18-19). Partindo deste princípio e dialogando com Lacan, o autor tecerá considerações sobre as convergências entre estes saberes.

De acordo com o Ciaccia (1997)

segundo Lacan, então, o campo que permite tornar operatória a pedagogia de um lado e a psicanálise de outro, é o campo da linguagem [...] [no] campo do simbólico: é no interior deste campo do simbólico que uma comunicação humana é possível (ou seja, uma comunicação equívoca, diferente daquela dos animais, que é unívoca). (p. 19 – 20).

Nessa ótica os autores buscam explicar a compreensão de que é a palavra que humaniza os sujeitos, esta inserida no campo do simbólico, compreendendo

as marcas subjetivas que constituem os indivíduos tanto consciente como inconscientemente. Lacan atrela a palavra à lei do reconhecimento, “isto quer dizer que o que diz não é automaticamente palavra se não for retificada pelo Outro”. (Ibid., p. 21). Este é, portanto, o princípio que, partindo da psicanálise e combinando-se à educação, oferece caminhos à ampla formação humana, a compreender que a edificação subjetiva depende do contato com o Outro e de como suas mensagens e ações são retornadas. Neste sentido espera-se que, tanto “a mãe, o educador ou o analista” se atentem à criança a fim de “acolher a palavra para que o humano se subjetive”, apresentando-lhe o mundo e suas possibilidades, atentando para a realidade, a educação, o respeito, o afeto e demais aspectos que referenciam as bases formativas, percebendo que suas ações são espelhadas e dependem da resposta, da confirmação, do reflexo, do Outro para que se ampliem. Deste contato “o educador reservando-se o direito ao reconhecimento do desejo veiculado pela palavra dita, e o analista àquele do reconhecimento do desejo veiculado pela palavra não dita, o sintoma, por exemplo”. (Ibid., p. 21).

Apesar de que falemos sobre o desenvolvimento de vínculos entre os saberes pedagógicos e psicanalíticos no intuito de metodologias assertivas, faz-se essencial refletir sobre o que escreve Russo (2015) ao dizer que “a Psicopedagogia constrói sua teoria a partir de conceitos psicanalíticos como sintoma, desejo, transferência, entre outros, e, que nessa articulação teórica, tais conceitos sofrem distorções”. (p. 294). Diante desta denúncia, compreende-se que é indispensável ter-se rigor conceitual na orientação das ações e, acrescentaria, humildade, de acordo com a visão Freireana (FREIRE, 1996), que explica a modéstia diante do conhecimento, visando fazer-nos reconhecer os limites de nossas compreensões e como podemos potencializá-las.

Isto dito, analisando a relação professor-aluno, Pereira (2017) explica como o conceito de Transferência da psicanálise pode ser observado e abordado pela educação. O movimento transferencial ocorre “quando o analisando desloca seus interesses da sua própria história de vida e das suas questões para a

pessoa do analista” (p. 26), nesse sentido, o analisando vê o analista numa posição daquele que sabe, enquanto projeta nele seus impulsos psíquicos inconscientes na espera do retorno que o auxilie na auto compreensão, questões amplamente elaboradas e discutidas por Freud (1912). Sobre a relação deste conceito com a educação Pereira complementa que

O paciente reproduz e repete seus impulsos inconscientes, não satisfeitos. As imagens, as fantasias e outros conteúdos aparecem, sem que ele possa controlar. Assim como a relação analista-paciente, a relação professor-aluno também seria uma situação privilegiada para a transferência, na qual o aluno deslocaria conteúdos inconscientes para a figura do professor. (2017, p. 27 – 28).

Em diálogo à esta perspectiva Kupfer (2004) explica que é neste processo transferencial que o estudante se identifica com o educador, oferecendo-lhe uma importância especial, sendo alvo de suas pulsões e desejos pelo saber e pelo aprendizado ao sentir-se correspondido, ocupando paulatinamente espaço no cenário inconsciente do educando. Dessa forma “a palavra do professor sempre ecoará nesta implicação. O que quer que diga, deixa de ser uma fala objetiva, sendo escutada pela posição especial, que ocupa no inconsciente do sujeito”. (apud PEREIRA, 2017, p. 29).

Porém, este fenômeno também pode ser realizado às avessas, constituindo uma “Transferência Negativa”, por esta via “ao investir no mestre de tantos saberes, o aluno poderia se colocar em um patamar muito inferior e, por conseguinte, numa distância inatingível, que dificultaria a aquisição do conhecimento” explica Pereira (2017, p. 30). Em diálogo com outros autores como Santos (2009), percebemos que este mecanismo pode, para além da inferioridade, proporcionar sentimentos como inveja, desrespeito e dependência em relação ao educador.

Diante deste apanhado, compreendemos que, respeitando-se os limites conceituais e práticos, há uma íntima relação entre psicanálise e pedagogia, na qual os conceitos de ambas as áreas dialogam propondo novas metodologias e ações pautadas no objetivo formativo humano amplo e consciente para com a

sensibilidade de educandos e educadores. Em sequência discutiremos o conceito de *Phantasias Inconscientes*, visando propor vinculação outra entre psicanálise e educação.

2.2 Phantasias inconscientes

A construção das percepções que culminaram na elaboração do conceito das fantasias inconscientes por Melanie Klein surge a partir da intenção de desenvolver uma técnica de análise que favorecesse contato ao inconsciente da criança, uma vez que estes sujeitos ainda não possuem a organização necessária, por exemplo, ao método da livre associação de Freud (1893-95); Assim, conforme descreve Oliveira (2007), o método de Klein começa a se desenvolver através da análise da brincadeira.

Segundo concebe a autora, estas fantasias são reflexos ligados ao instinto da criança, próprias dela, compostas por elementos de processos pré-conscientes e conscientes, voltados para a interpretação e conquista da realidade, sendo as primeiras formas de funcionamento mental destes indivíduos. Portanto, para a criança, estas elaborações são “a forma como suas sensações e percepções reais, internas e externas, são interpretadas e representadas para ele próprio, em sua mente, sob a influência do princípio de prazer-dor”. (RIVIERE, 1986b, p. 52, apud OLIVEIRA, 2007, p. 84). Compreende-se que a fantasia surge como um mecanismo de interpretação da realidade ocupando um lugar que será progressivamente tomado pelo conhecimento através das experiências e das respostas que delas advierem, sejam elas prazerosas ou dolorosas, conseqüentemente “Pode-se dizer que a criança de tenra idade suplementa a lógica pela vida fantasmática”. (Ibid., p. 85).

Ao refletir sobre a formação destas abstrações infantis, Klein (1996) conclui que o simbolismo é um dos pilares centrais que as estrutura, escrevendo que:

[...] cheguei à conclusão de que o simbolismo é o fundamento de toda sublimação e de todo talento, pois é através da igualdade simbólica que as coisas, as atividades e os interesses se tornam o conteúdo de

fantasias libidinais. [...] Desse modo, o simbolismo se torna a base não só de toda a fantasia e sublimação, mas também da relação do indivíduo com o mundo externo e com a realidade em geral. (p. 252).

Depreende-se que a construção das primeiras relações nas mais breves idades dar-se-á através de movimento simbólico e assimilativo, no qual a criança usa suas percepções acumuladas para criar um saber simbólico, fantasioso, que lhe servirá como projeção, parâmetro para assimilar e medir seus próximos contatos, culminando na introjeção destes últimos. Para tanto, projeção e introjeção são, também, aparatos essenciais a esta criação fantasiosa e “É importante ressaltar que estes processos não podem ser entendidos como duas entidades separadas, mas sim como um todo; ambos constituem uma experiência única”. (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Para Klein, a construção e desenvolvimento das relações psíquicas não se limitam ao princípio das pulsões e ao prazer de satisfazê-las, distanciando-se de Freud, mas é uma experiência que engloba todas as vivências do sujeito, numa troca mútua constante entre o que é interno e externo, assim “Se a fantasia inconsciente está constantemente influenciando e alterando a percepção ou a interpretação da realidade, o contrário também é verdade: a realidade exerce seu impacto sobre a fantasia inconsciente”. (SEGAL, 1975, p. 25-26). Logo, todos os eventos que lhe ocorrem passam pelo processo do fantasiar, isto porque, diante da constante quantidade de informações internalizadas pela criança, faltam-lhe estruturas para devidamente processá-las. Nesta compreensão

os acontecimentos, as pessoas, as coisas e as situações – tudo aquilo que dá forma ao mundo interno em construção – tornam-se inacessíveis à observação e juízo preciso da criança, não podendo ser verificados pelos meios de percepção disponíveis em relação ao mundo tangível dos objetos. (KLEIN, 1940, p. 389 apud SALEM, 2016, p. 38-39).

Toda esta movimentação é, portanto, como enfatiza Klein, essencial à construção e expansão da subjetividade que alimenta os princípios da autonomia diante da realidade e da vontade de compreendê-la, bem como introduz as bases

das ações psíquicas; Portanto “Klein define tais fantasias como correlato subjetivos das pulsões; seus primeiros representantes psíquicos. Elas compõem uma espécie de dimensão subjetiva de processos psicofísicos, constituindo o conteúdo básico da vida mental”. (Ibid., p. 37).

Partindo deste breve percurso que introduziu aspectos teóricos centrais do conceito das Fantasias Inconscientes tem-se em sequência a construção do tópico que apresentará os caminhos metodológicos utilizados para estruturar e guiar a conquista dos resultados da pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em linhas gerais conceituamos este trabalho como uma pesquisa de caráter qualitativo compreendendo que suas intenções estão estreitamente voltadas à construção interpretativa e ao exercício de elaboração de significados a partir do movimento teórico e científico aqui relatados. Exercício este que preza pela interrelação dos saberes analisados visando contribuir com sua emancipação valorativa. Para tanto, aproximamo-nos da definição de Neves (1996) que define este tipo de pesquisa como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”. (p. 1).

Assim sendo, justifica-se o formato descritivo assumido em todo desenvolvimento do texto pois, como explicam Bogdan & Biklen (1994), nesta configuração valoriza-se as palavras e as construções significativas delas advindas, além de perceber que este é uma atividade processual, na qual os sentidos constituem-se “à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (p. 47).

Esta foi uma pesquisa de ênfase bibliográfica, na qual debruçamo-nos sobre as produções aqui analisadas no intuito de, através de seu estudo crítico e minucioso, conseguir compreender os conhecimentos já estruturados sobre

as temáticas, projetando novas relações a partir do exercício dialógico com conhecimentos outros, aperfeiçoando-os. Assim concordando que “Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos”. (SOUZA, OLIVEIRA & ALVES, 2021, p. 66).

No que se refere ao método utilizado para a coleta e interpretação das informações fizemos uso da Análise de conteúdo, seguindo as definições de Bardin (1977). Para a autora este é um conjunto de meios de

análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Neste sentido, a elaboração dos conhecimentos aqui apresentados dependeu da organização ordenada a fim de obter-se resultados significativos. A autora descreve que há três etapas básicas para que se tenha uma análise significativa, sendo elas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. (Ibid., p. 95).

A elaboração advinda da pré-análise encontra-se disposta nos tópicos da Introdução e no subtópico intitulado “Da psicanálise à pedagogia: um apanhado inicial” isto porque estes são os momentos nos quais descrevemos nossos objetivos, hipóteses e apresentamos a discussão inicial que será desenvolvida em todo o trabalho, que compreende a relação entre psicanálise e pedagogia. Sendo estes os elementos essenciais à esta etapa descritos pelo autor.

Especificamente no subtópico acima mencionado temos a elaboração do Estado da arte, que configura a escolha dos textos que apresentam e introduzem as discussões teóricas trazendo um apanhado que norteia as discussões seguintes. A escolha destes textos foi feita através da pesquisa de palavras-chave na ferramenta Google Acadêmico, selecionando-se as quatro principais

produções que apresentavam contribuições à temática da pesquisa, não considerou-se marco temporal, uma vez que a pesquisa não visa a compreensão de significados delimitados em datas específicas, e limitamo-nos a esta quantidade de textos por compreender a brevidade exigida para o trabalho e, sobretudo, por tê-lo como prelúdio de ações futuras. Estas compreensões são trazidas de Romanowski & Ens (2006) que aponta a função do Estado da Arte como sendo “Identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”. (p. 39).

A elaboração da segunda etapa metodológica está contida no tópico que se destina enfaticamente ao aprofundamento teórico das Fantasias Inconscientes (2.1.2.), argumentação central para o trabalho, isto porque na descrição de Bardin (1977) esta etapa compreende a criação das categorias principais para a pesquisa, as quais precisam de tratamento nítido e amplo para que estruture e compreenda a construção dos sentidos e resultados do exercício.

Por fim, a terceira etapa metodológica encontra-se descrita nos tópicos da Análise dos resultados, destinado a exposição dos diálogos teóricos nos quais os textos e os conceitos em análise são confrontados entre si, identificando-se suas interrelações ou distinções; compreendendo que esta fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. (Ibid., p. 39). Assim, em sequência, culminamos nas Considerações finais que descrevem os anseios contributivos para com a pesquisa.

Tendo estas descrições de cunho técnico-metodológicos sido feitas, avançamos no tópico seguinte com a construção das relações que foram possíveis observar entre as definições analíticas e os pensamentos educacionais. Assim, traçamos uma análise discursiva que visou atender os objetivos previstos, culminando nos resultados apresentados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Retomando às intenções fundamentais deste trabalho que objetivaram traçar possíveis aproximações entre o conceito das Fantasias Inconscientes e o campo da educação, discorreremos nas próximas linhas, inicialmente, as intersecções conceituais que foram possíveis elaborar considerando um exercício dialógico entre tais teorias e em sequência tem-se o apontamento das ideias trazidas pelo conceito psicanalítico em contribuição à pedagogia.

A primeira relação notável entre ambos os campos mencionados é o seu comprometimento com a realidade e a compreensão de como esta molda e traz rigorosidade aos saberes formativos dos sujeitos. No conceito psicanalítico de Klein (1996), as fantasias são representações psíquicas dos instintos, compondo uma realidade interna e subjetiva baseada nas vivências que resultam na criação de símbolos que servirão ao posterior exercício contínuo de assimilação com o novo. No entanto, estas elaborações fantasmáticas são de caráter temporário, isto porque tendem a ser substituídas pela compreensão da realidade objetiva, racional e científica, assim como nos explica Oliveira (2007):

No início da vida, o princípio do prazer reina em absoluto na mente da criança. A partir do momento em que ela se torna capaz de estabelecer uma relação entre seus desejos e fantasias e a realidade, é estabelecido, então, o princípio de realidade. O sentimento de onipotência, oriundo dos impulsos do id de tudo desejar a qualquer tempo e circunstância, perde força para a entrada do compromisso com a realidade, a qual impõe restrições a certas fantasias e desejos. Desta forma, tudo o que é prazeroso, mesmo que seja fantasiado, está vinculado ao princípio do prazer, ao passo que o que é relacionado ao pensamento racional, concreto, que pode ser cientificamente comprovado, está vinculado ao princípio de realidade. (p. 85).

Conclui-se que o contato com a realidade é essencial para que os sujeitos deixem o espaço fantasioso e amadureçam adentrando na complexidade do mundo lógico e concreto. Diante desta compreensão podemos traçar relações diretas com as definições da Educação Libertadora amplamente propagada por Freire (1979), sobre a qual destaca que

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. (p. 21-22).

Portanto, o contato com a realidade através da educação tem por excelência a introdução dos sujeitos à criticidade, ofertando-lhes a apropriação e conquista do mundo externo em consonância com o reconhecimento interno, permitindo-lhes identificar-se como sujeitos e conscientizar-se de seu potencial transformador, desagregando-se de fantasias e opressões limitantes, para que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (Ibid., p. 15).

A segunda relação conceitual percebida entre fantasias inconscientes e educação revela-se através de sua preocupação em perceber os sujeitos como seres carregados de estruturas e saberes que antecederam sua composição individual atual, na qual se apresentam, e que lhes serão trilhas fundamentais para alcançar o desenvolvimento futuro.

No conceitual de Klein, a elaboração das fantasias pelas crianças inicia-se já em seus primeiros dias de vida, tendo o corpo da mãe como alvo principal por ser seu primeiro objeto de contato e descobertas (OLIVEIRA, 2007), fazendo-nos compreender que “a relação entre objetos e fantasias inconscientes existe, portanto, desde o nascimento, bem como os processos ativos de cisão, projeção e introjeção”. (SALEM, 2016, p. 37). Disto depreende-se que todas as experiências, sejam elas presentes ou futuras, desde a mais tenra idade, são marcadas pelo fantasiar, conectando percepções e saberes prévios para que se compreenda o novo, ficando-nos nítido que “Para Klein, nada do que o sujeito experimenta em sua atividade psíquica ou somática escapa à associação com

fantasias inconscientes, sendo estas uma espécie de tradução psíquica – mesmo que muito rudimentar ou primitiva”. (Ibid., p. 37).

Partindo destas compreensões, ligamo-nos novamente à pedagogia freireana, na qual o autor explica que um dos fundamentos desta educação emancipadora, a qual propõe, é perceber os educandos enquanto seres marcados por uma bagagem de saberes prévios, que representam as conexões, vivências e fantasias de seu percurso de desenvolvimento, bem como explica este processo educacional

No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “*aqui*” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1992, p. 31).

Logo, conhecer e reconhecer tais individualidades são essenciais para que se criem estratégias e propostas educativas realmente significativas àquele sujeito, considerando suas potencialidades, necessidades, interesses e demais aspectos que auxiliem no norteamento de uma formação ampla e comprometida com a realidade. Ademais, complementa-se esta compreensão com as considerações de Ausubel, Novak e Hanesian sobre o que se compreende por uma Aprendizagem Significativa, sobre a qual o autor enfatiza que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo”. (1980, p. 137).

Em nossa terceira aproximação conceitual dos campos teóricos em análise destacamos o caráter experimental presente nas fantasias inconscientes que explorarão e testar-se-ão à realidade que lhe servirá, por assim dizer, de agente limitador; assim, a fantasia subjetiva “progressivamente, através das relações objetais, cederá lugar às emoções mais complexas e aos processos cognitivos”. (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

E, de forma geral, o movimento necessário para que estas adaptações à vida racional aconteçam, levando o sujeito a abandonar paulatinamente a

posição fantasiosa em suas experimentações, baseia-se no princípio do prazer - trazendo aproximações e aprofundamentos - e da dor - indicando repulsa e afastamento - conforme explana Salem:

Ao preservar as experiências de satisfação e evitar as de desprazer, tais mecanismos compõem os principais elementos responsáveis, tanto pela defesa do ego contra as angústias psicóticas, quanto pela própria estruturação e constituição da subjetividade. (2016, p. 37).

Destas percepções, Segal (1975) tecerá considerações nas quais destaca que, para ela, “a origem do pensamento reside nesse processo de testar a fantasia contra a realidade; isto é, que o pensamento não apenas contrasta com a fantasia, mas nela se baseia e dela deriva” (p. 34), explicando, portanto, a relevância presente no ato de “testar”, isto é, colocar em prática as ideias fantasiosas confrontando-as com o mundo tangível, compreendendo que “A riqueza, a profundidade e a acuidade do pensar de uma pessoa dependerão da qualidade e da maleabilidade da vida de sua fantasia inconsciente e de sua capacidade para submetê-la ao teste da realidade”. (Ibid., p. 34).

Este entendimento da experimentação pela realidade enquanto princípio fundamental para o progresso racional e psíquico, dialoga e complementa-se no conceito educacional das Metodologias Ativas, as quais são calcadas no princípio da autonomia e compreendem que a ação questionadora problematizadora e exploratória gerada pelos próprios impulsos do educando são essenciais para o ampliar de seus saberes e a construção de percepções e novas estruturas cognitivas (FREIRE, 2006). Tecendo considerações que explanam e acrescentam à discussão Mitre *et al.* (2008) discorre que

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá

exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões. (p. 2136).

Desta forma, as metodologias ativas e o princípio exploratório das fantasias inconscientes colocam o sujeito em desenvolvimento em um papel central de produção de sentidos e saberes, prezando por uma autonomia formativa que apenas se constrói com o questionamento de suas problematizações subjetivas e o colocá-las à prova nas experimentações objetivas.

Concluindo estas considerações que se propuseram a descrever as aproximações teóricas entre os campos acima tratados, trazemos nas próximas linhas contribuições nas quais compreendemos que o conceito psicanalítico tem a colaborar com o pensamento educacional e as concepções pedagógicas.

Uma primeira contribuição que podemos destacar é a análise que Klein faz sobre o período de ansiedade que está presente na ampliação das fantasias, a compreender que conforme desenvolve-se e expande seus saberes a criança passa a sentir ansiedade em descobrir, e mesmo dominar, tudo com o que tem contato, sendo o sadismo uma alternativa para o encaminhamento destes impulsos. Disto a autora escreve que

O sadismo se torna uma fonte de perigo, não só porque oferece uma oportunidade para a liberação de ansiedade, mas também porque o sujeito acredita que as armas empregadas para destruir o objeto também se voltam contra si mesmo. O objeto do ataque se torna uma fonte de perigo porque o sujeito teme sofrer dele ataques semelhantes como retaliação. (1996, p. 252).

Como descrito, este desejo pelo controle, o qual resulta nesta ansiedade sádica, pode gerar uma resposta repressora, isto porque o sujeito teme sofrer com o retorno daquilo que ele ainda desconhece e pela hipótese de não conseguir dominá-lo, sucedendo no recuou de suas ações. Trazendo esta compreensão para os processos educacionais podemos denotar que, neste campo, este processo pode funcionar da mesma forma. Ao fantasiar a conquista do novo conhecimento o educando pode, por vezes, temer que ele se desdobre em algo desconhecido, o qual não consiga compreender fazendo com que se

reprima. Logo, o acolhimento destas fantasias, a compreensão de suas existências, exige do educador que este saiba lidar com essa ansiedade, assegurando o estudante de que o caminho é seguro e que não haverá retaliações ou resposta violenta no caso do não saber.

Outra concepção que oferece contribuições ao pensar pedagógico, apontada por autores como Salem (2016) e Oliveira (2007), é a compreensão de que o fantasiar tem função essencial no desenvolvimento da subjetividade, a compreender que

através dos mecanismos de introjeção e projeção a criança constrói seu mundo interno, sua personalidade, por meio da elaboração destas fantasias. Elas são fundamentais no desenvolvimento emocional e cognitivo, em todas as construções vitais. (Oliveira, 2007, p.88).

Assim, denota-se que estas elaborações psíquicas fantasiosas não se resumem ao papel de interpretação e introjeção da realidade e suas informações, mas, em meio a isto, colabora com a construção da individualidade dos sujeitos à medida que suas aproximações e afastamentos os guiarão num caminho de desenvolvimento não apenas objetivo, mas também subjetivo, crítico, emocional e demais espaços que digam respeito ao espectro da individualidade. Em concordância, Oliveira (2007) analisando o conceito de Klein, complementa que das principais funções das fantasias inconscientes está

manter um refúgio para a dura realidade imposta pelo mundo externo, preservando os objetos bons dentro do “eu”; e ainda, a principal de todas, contribuir para a formação da personalidade, na medida em que é responsável pela formação do ego e do superego, através dos mecanismos introjetivos e projetivos. (p. 96).

Portanto, reiteramos a valoração de uma educação consciente sobre a conquista da realidade e de como esta pode contribuir, da melhor maneira, com a formação dos educandos e, conseqüentemente, da futura retribuição destes sujeitos à sua emancipação.

Em derradeira relação, ao menos deste exercício, consideramos de grande valor apontar para o que Klein (1996) descreve como sendo as principais

ameaças trazidas pela interrupção da elaboração das fantasias inconscientes e a ação simbólica gerada pela falta de contato com os objetos introdutórios, principalmente, nas mais breves idades. A autora descreve esta falha explicando que

A defesa prematura e excessiva do ego contra o sadismo dificulta o estabelecimento da relação com a realidade e o desenvolvimento da vida de fantasia. A apropriação e a investigação sádica do corpo da mãe e do mundo externo (o corpo da mãe num sentido mais amplo) são interrompidas, o que causa a suspensão total ou parcial da relação simbólica com as coisas e objetos que representam o conteúdo do corpo materno e, conseqüentemente, da relação do indivíduo com seu ambiente e a realidade. (p. 264).

Desta ausência simbólica propiciada pela falta do contato objetal Klein (1996) notifica como possíveis efeitos a ausência “quase total de afeto e ansiedade, considerável afastamento da realidade, inacessibilidade, falta de ligações emotivas, comportamento negativo em alternância com sinais de obediência automática, indiferença à dor, repetição...” (p. 261) e possíveis outras características psíquicas que expressem o desapego pela realidade e a compreensão de seu funcionamento.

Em diálogo, Oliveira (2007) explica que este fantasiar “mal estruturado” pode ocasionar também um fechamento da psiquê, no qual o sujeito “acaba vivendo isolado em seu mundo de fantasia, já que este domina sua mente de tal maneira que não permite a entrada da realidade na psique”. (p. 92). Destarte, é imprescindível aos sujeitos que lhes sejam oferecidas as experiências objetais e afetivas que irão compor suas mais tenras fantasias, a compreender que estas têm função estruturante na assimilação e compreensão da realidade e que sua ausência pode propiciar a supressão dos mecanismos reais, enclausurando os indivíduos numa realidade irregular e incompleta.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante de todo este exercício e o conhecimento por ele mobilizado conclui-se, conforme hipótese inicial, que a interação entre os conhecimentos

psicanalíticos e educacionais não só é possível como também bastante diversa e próspera. Dentre os principais aspectos desta inter-relação aqui explicitados, sintetizamos a contribuição que os conceitos psicanalíticos têm em ofertar à educação a superação das práticas repressivas, sendo esta a intenção primeira apontada nas origens desta vinculação conceitual.

Da aliança entre a educação e os conhecimentos analíticos é possível surgir novas metodologias acolhedoras e sensíveis para com as realidades psíquicas dos educandos, evitando colocar-lhes em ambientes coercitivos, mas reconhecendo seus impulsos e guiando-os à libertação significativa. Para tanto, fazendo-se necessário respeitar o rigor conceitual de ambos os campos de conhecimento ao reconhecer suas limitações e não sobrepujando suas especificidades científicas e profissionais.

Já ao que se referiu especificamente à ideia das Fantasias Inconscientes e a práxis pedagógica tornou-se possível perceber que há, igualmente, entre estes pensamentos, uma pluralidade de correlações. Ambas áreas têm uma preocupação aguda com a realidade e o reconhecimento da mesma como fator ampliador para o desenvolvimento objetivo e crítico dos sujeitos, a reconhecer que estes são marcados por experiências e saberes diversos que remontam seu percurso histórico e são guias proveitosos para se acrescer o presente e amplificar o futuro através do uso e práticas que incentivem a autonomia, a liberdade de pensamento e a exploração das possibilidades.

Ademais, enquanto contribuições do pensamento analítico ao pedagógico, depreendemos que este busca ofertar uma maior atenção à elaboração da subjetividade dos sujeitos, compreendendo que as fantasias compõem, para além de interpretações sobre a realidade externa, também vastos aspectos que incluem a interioridade, a individualização, sendo o seu respeito essencial ao desenvolvimento crítico e significativo. Das demais contribuições tem-se o relatar dos possíveis bloqueios que tendem a dificultar a evolução psíquica dos sujeitos, tais como aqueles advindos do excesso de ansiedade e sadismo, que geram sentimentos de incapacidade ou medo do novo; e sobre o fechamento psíquico,

motivador de processos de desconexão com a realidade e imaturidade cognitiva. Os quais podem ser contornados pela ação acolhedora e pelo experimentar do mundo.

Em aspectos conclusivos, destacamos a fala de Freire (2003) para expressar a contribuição pretendida por este trabalho, conforme escreve o autor: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. (p. 39). Nesta compreensão, ambicionamos que a educação, através de suas infinitas relações conceituais - sendo esta construção uma tentativa de fazê-las - progrida na intenção de formar sujeitos conscientes sobre a realidade, em métodos pelos quais suas fantasias sejam acolhidas e transformadas de forma significativa, possibilitando-os, para além de interpretar, conquistar e transfigurar ativamente os universos internos e externos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CIACCIA, A. D. Da pedagogia à psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 18-26, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200003> Acesso em: 22/10/2021.

FILLOUX, J.-C. Psicanálise e Educação, Pontos de Referência. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-17, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200002> Acesso em: 23/10/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREUD, S. Estudios sobre la histería. In: **Obras Completas Vol. II**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001.

FREUD, S. Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis. In: **Obras completas Vol. VI**. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: **Obras Completas Vol. XII**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação dos profissionais de saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 08/12/2021.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf> Acesso em: 17/12/2021.

OLIVEIRA, M. P. d. Melanie Klein e as fantasias inconscientes. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 80-98, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2007000200005> Acesso em: 11/11/2021.

PEREIRA, M. d. P. Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia: a transferência na relação professor-aluno. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 67, n. 146, p. 24-36, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0006-59432017000100004> Acesso em: 21/10/2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>> Acesso em: 17/12/2021.

RUSSO, R. L. d. C. F. Reflexões sobre a prática da psicopedagogia e sua conexão com a psicanálise. **Trivium**, Rio de Janeiro, vol.7, no.2, p. 286-297, 2015. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-48912015000200009> Acesso em: 23/10/2021.

SALEM, P. Objeto e fantasia inconsciente na psicanálise de Melanie Klein. **Primórdios**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 33-44, 2016. Disponível em:
<http://cprj.com.br/primordios/04/4_Primordios_MioloVol4_Prova03-6.pdf> Acesso em: 12/11/2021.

SEGAL, H. **Introdução à obra de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago editora LTDA, 1975.

SOUZA, A. S. d.; OLIVEIRA, G. S. d.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.20, n.43, p. 64-83, 2021. Disponível em:
<<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336>> Acesso em: 22/12/2021.