



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDINEI CHELLES

**PSICANÁLISE E FUTEBOL: O JOGO COMO SITUAÇÃO SUBLIMATÓRIA  
E (CONTRA) TRANSFERENCIAL NO PROCESSO FORMATIVO**

Presidente Prudente  
2016

CLAUDINEI CHELLES

**PSICANÁLISE E FUTEBOL: O JOGO COMO SITUAÇÃO  
SUBLIMATÓRIA E (CONTRA) TRANSFERENCIAL NO  
PROCESSO FORMATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, UNESP – Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

Presidente Prudente  
2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

C445p Chelles, Claudinei.  
Psicanálise e futebol: o jogo como situação sublimatória e (contra) transferencial no processo formativo / Claudinei Chelles. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016  
142 f.

Orientador: Mauro Betti  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Futebol. 2. Jogo. 3. Psicanálise. 4. Processo formativo. I. Betti, Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **PSICANÁLISE E FUTEBOL: O JOGO COMO SITUAÇÃO SUBLIMATÓRIA E (CONTRA) TRANSFERENCIAL NO PROCESSO FORMATIVO**

**AUTOR: CLAUDINEI CHELLES**

**ORIENTADOR: MAURO BETTI**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. MAURO BETTI  
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru

Prof.ª Dra. DIANA PANCINI DE SA ANTUNES RIBEIRO  
Departamento de Psicologia Clínica / UNESP/Assis

Prof. Dr. WALTER ROBERTO CORREIA  
Universidade de São Paulo - Departamento de Pedagogia do Movimento Humano/EEFEUSP - São Paulo/SP

Prof. Dr. PIERRE NORMANDO GOMES DA SILVA  
Departamento de Educação Física / Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. JOSE MILTON DE LIMA  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 12 de dezembro de 2016

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho*

*à minha mãe Adelina,  
ao meu pai Clode;  
tiveram que partir, mas deixaram lições que continuo aprendendo!*

*à minha mulher Rita;  
amor e companheira da vida!*

*à minha filha Gabrielle;  
luz da minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

ao meu orientador e amigo Professor Doutor Mauro Betti: que exercendo sua função, me permitiu transitar na exploração de um caminho que escolhi. Nos deslizes me mostrou os equívocos, os atalhos e me acolheu com sua sempre competência de mestre e de um ser humano iluminado. Isso tudo, com sua categoria, digna de Zidane! Um craque acadêmico!;

à Professora Doutora Eliane Gomes da Silva: que além de ser minha madrinha acadêmica, pela motivação sobre essa tese, juntamente com a pequena Sofia (que me emprestou seu colchão algumas vezes), me acolheram em sua casa em momentos importantes, dentre outros, para desenvolver essa tese;

à Professora Doutora Diana Pancini de Sá Antunes Ribeiro: minha co-orientadora, de fato, e de direito também, me deu a chance de crescer na elaboração desse estudo. Em todos os momentos necessários, me auxiliou com saber, atenção e cuidado. Assim, em nossas conversas, me mostrou que conhece de psicanálise e futebol e que é gente preocupada com a causa humana;

ao Professor Doutor Pierre Normando Gomes da Silva: por sua grande contribuição dada, tanto em sua vinda para Presidente Prudente, quanto na qualificação, dando dicas e sugestões pontuais que deram um rumo ao trabalho no momento crítico da tese;

ao Professor Doutor José Milton de Lima: pelo carinho e competência;

ao Professor Doutor Walter Roberto Correia: por aceitar o convite e colaborar com essa tese, além de sua mobilização, que sabemos exigir empenho;

aos Professores Doutores Fernando Donizete Alves, Jocimar Daólio, Ari Fernando Maia e Manoel Osmar Seabra Junior: que aceitaram estar de prontidão. Os guardiões;

ao Bibliotecário Renan Carvalho Ramos: contribuindo e dando dicas fundamentais para colocar essa tese nos eixos bibliográficos;

aos meus padrinhos Acácio Cardoso Filho e José Chelles: por me levar aos 8 anos ao primeiro jogo de futebol num estádio e por me dar aos 10 anos o primeiro radinho de pilha para jogar com os ouvidos, respectivamente;

ao narrador Osmar Santos: com quem joguei muitas vezes pelo radinho de pilha;

aos amigos de infância de rua com quem joguei grandes clássicos: “rua de cima” versus “rua de baixo”, em outras ocasiões nos campinhos dos terrenos baldios pelo bairro;

às escolas estaduais que estudei: onde joguei numa quadra de esportes pela primeira vez aos 7 anos, onde tive um ótimo professor de educação física, Prof. José Natalino Ribeiro; bem como aquelas que dei aulas;

à Universidade Estadual Paulista:

Rio Claro, pela introdução ao conhecimento formalizado sobre o futebol;

Presidente Prudente, por abrir as portas para esse estudo;

Assis, pelo saber teórico e companheirismo dos amigos, especialmente Maico Fernando Costa, Pedro Henrique Marangoni, Lourenço da Silva Queiroz, Roberto Nascimento;

Bauru, pela oportunidade em atuar ministrando aulas na disciplina de Futebol, no curso de Educação Física;

à Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude do Estado de São Paulo:

meu ganha pão;

aos clubes de futebol:

S.E. Palmeiras, São Paulo F.C., A.D. São Caetano, S.C. Internacional de Porto Alegre, E.C. Juventude de Caxias do Sul e Cruzeiro E.C. de Belo Horizonte: por abrirem suas portas para o contínuo aprendizado;

A.D.Guarulhos, A.E.Velo Clube Rioclarense, Independente F.C. de Limeira, São Carlos F.C., Paulista F.C. de Jundiaí, A.A. Flamengo de Guarulhos: nas categorias de formação e profissional – na condição de “*professortreinador*”;

aos árabes: que me deram a oportunidade para trabalhar na Copa do Mundo de Futebol – FIFA, na Categoria Sub-17, pela Seleção Nacional dos Emirados Árabes Unidos, “*Salaam Aleikum*” e “*Shukran*”!

ao treinador Caio Zanardi, pela oportunidade e confiança;

aos professores, treinadores, alunos e atletas que encontramos pelo caminho;

à vida!

Muito Grato!

**“A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade. Agora só nos resta esperar que o outro dos dois ‘Poderes Celestes’, o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta com seu não menos imortal adversário. Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado?”**

Sigmund Freud,  
**“O Mal-estar da civilização”**  
(1930, p.147)



CHELLES, C. **Psicanálise e Futebol: o jogo como situação sublimatória e (contra) transferencial no processo formativo.** 2016. 142f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 2016.

## **RESUMO**

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. A importância sociocultural do futebol, nossa própria experiência profissional nesta modalidade e a escassez de estudos com uma abordagem psicanalítica do futebol que contemplasse o “processo formativo do/no futebol” de crianças, adolescentes e jovens, constituíram o cenário em que se deu o ponto de partida deste estudo. Nosso objetivo geral foi verificar as possibilidades de contribuição da psicanálise no “processo formativo do/no futebol”. A incursão inicial nos domínios da psicanálise proposta por Sigmund Freud levou a identificar, de um lado, o tema do “desejo de jogar”, e de outro, a relação entre o aluno-atleta e o professor-treinador, o que nos levou a destacar os conceitos de sublimação e (contra) transferência. Buscamos então responder aos seguintes questionamentos específicos: como e por que o jogo de futebol poderia contemplar (propiciar) a sublimação? Qual a contribuição do saber (contra) transferencial na atuação do professor-treinador na condição de educador? Verificamos que a prática do jogo de futebol pode ser agente relevante para ocorrência da sublimação das forças pulsionais, possibilitando sua ocorrência de modo socialmente aceitável, o que torna compreensivo o “desejo de jogar”. Em relação ao aspecto sublimatório, o alento pulsional está intimamente relacionado à “pulsão de morte”, caracterizada como uma energia que se direciona à realização do ato de jogar futebol. Detectamos que, ao menos parcialmente, o prazer em jogar fica limitado quando o futebol submete-se à formatação do que se denomina “esporte”, caracterizando o recalque no ato de jogar, devido o rigor e enquadramento às regras. Outro aspecto relevante nesta investigação acena ao saber (contra) transferencial que se instala na atuação do professor-treinador em sua relação com o aluno-atleta, pautada pela mediação entre o permitido e o proibido a este último. Ou seja, o professor-treinador atua no fortalecimento do superego, para que condutas para além da prática do futebol sejam também acolhidas. Por fim, sugerimos as grafias “professortreinador” e “alunoatleta” para indicar nosso entendimento de por que e como o profissional do esporte deve operar na compreensão psicanalítica do “ato pedagógico”, o que exige ir além dos aspectos biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos da modalidade, em direção a uma compreensão da existência do inconsciente.

**Palavras-chave:** Futebol; Jogo; Psicanálise; Processo Formativo.

CHELLES, C. **Psychoanalysis and Football:** the game as a sublimatory and (counter) transference situation in the educative process. 2016. 142f. Thesis (Doctor's Degree In Education). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista [State University of São Paulo], Presidente Prudente-SP, Brazil.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis has been developed at the research line "Practices and Formative Processes in Education", Postgraduate Program of Education, in the Faculty of Sciences and Technology at the State University of São Paulo (UNESP), Presidente Prudente campus. The sociocultural importance of football, our own professional experience in this sport modality and the lack of psychoanalytic approach studies on football that have contemplated children's, adolescents' and youngsters' "educative process of/in football" constituted this study starting point scenario. Our general objective was to verify the possibilities of contribution from psychoanalysis to the "educative process of/in football". The initial incursion into psychoanalysis, as proposed by Sigmund Freud, led us to identify, on the one hand, the theme of the "desire to play", and on the other, the relationship between the student-athlete and the teacher-coach, which led us to highlight the concepts of sublimation and (counter) transference. Then, we try to answer the following specific questions: how and why could the football game contemplate (propitiate) sublimation? What is the contribution of (counter) transference knowledge in the teacher-coach performance as educator? We verified that football game practice can be a relevant agent for the occurrence of drive forces sublimation, allowing its occurrence in a socially acceptable way, which makes the "desire to play" comprehensive. In relation to the sublimatory aspect, the drive is closely related to the "death drive", characterized as an energy that is directed to the accomplishment of the act of playing football. We have found that, at least partially, the pleasure of playing is limited when football undergoes the formatting of what is called "sport", characterizing constraint in the act of playing, given the rigor and compliance with the rules. Another relevant aspect in this investigation is the (counter) transference knowledge that is installed in the teacher-coach performance in relation to the student-athlete, guided by the mediation between the allowed and the prohibited to the latter. That is, the teacher-coach acts in strengthening the superego, so that beyond the football practice conducts are also welcomed. Finally, we suggest the words "teachercoach" and "studentathlete" to indicate our understanding that the sports professional must operate in the psychoanalytic understanding of the "pedagogical act", which requires going beyond the biomechanical, physiological and pedagogical aspects of sport, towards an understanding of the unconscious existence.

**Keywords: Football; Play/Game; Psychoanalysis; Educative Process.**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1.1 Do “jogo de futebol” à psicanálise</b> .....	16
<b>2 A SUBLIMAÇÃO: DA LIBIDO À REALIZAÇÃO SIMBÓLICA</b> .....	28
<b>2.1 O desejo e o ato criativo pela via da sublimação</b> .....	31
<b>2.2 “Além do princípio do prazer” e repetição</b> .....	33
<b>2.3 Eros e Tanatos: as pulsões de vida e de morte</b> .....	37
<b>2.4 Epistemofilia: a pulsão e a relação com o saber</b> .....	45
<b>2.5 O jogar e a psicanálise</b> .....	49
<b>2.5.1 O pensamento winnicottiano sobre o brincar</b> .....	57
<b>2.5.2 Objetos e fenômenos transicionais</b> .....	63
<b>2.5.3 Contradições sobre o brincar na psicanálise de crianças</b> .....	66
<b>2.6 O Fort-Da: o brincar de Freud</b> .....	70
<b>2.7 A educação e a criança em sua maior especialidade</b> .....	72
<b>2.8 O enfoque sociológico</b> .....	77
<b>3 A TRANSFERÊNCIA: A ATUALIZAÇÃO DE UMA RELAÇÃO DE AMOR E ÓDIO</b> .....	82
<b>3.1 A psicanálise e a educação</b> .....	86
<b>3.2 A transferência e o educador</b> .....	92
<b>3.3 Tendências da pedagogia do esporte e o jogo</b> .....	101
<b>3.4 O “processo formativo do/no futebol”: (contra) transferência e sublimação pelo jogo</b> .....	104
<b>3.5 O professor-treinador e a agressividade</b> .....	117
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

Frequentemente ouvimos sobre os atletas de futebol, principalmente profissionais, como aqueles que jogam graças aos altos valores em dinheiro que ganham ou poderiam ganhar. Porém, durante minha própria experiência trabalhando na modalidade, levantei suspeitas que não era exatamente por isso que eles jogavam; intuía haver algo além da questão financeira que predominaria no desejo de jogar, apesar das intenções declaradas pelos próprios atletas, de jogarem num grande clube ou mesmo fora do país, para firmarem contratos profissionais vantajosos.

Quando esses atletas tinham a possibilidade de realizar qualquer outra atividade ao final dos treinamentos previstos, fossem eles físicos, técnicos e/ou táticos, eles queriam e pediam para “jogar”. E esse “jogar” se dava de diferentes formas, seja nas condições de pequenos, médios ou grandes jogos, com qualquer número de participantes, às vezes com a participação de membros da comissão técnica ou outros funcionários do clube. Tais jogos são denominados “rachão”, caracterizados pelo descompromisso, o que os leva a uma aproximação com o brincar; enfim, em qualquer condição que a bola estivesse presente. Ou seja, jogar sem a obrigatoriedade de manter funções, posições, esquemas, estratégias, situações frequentes durante os treinamentos programados e sistematizados.

Para nos auxiliar na interpretação destes fatos nos é útil, a princípio, apresentar os valores dos ganhos dos atletas profissionais registrados na CBF (Confederação Brasileira de Futebol, 2016), nas diversas divisões dos campeonatos em nível nacional: 82,5% deles recebem, conforme seus contratos, até R\$ 1.000,00/mês, com valor em dólar<sup>1</sup> (convertido pela cotação da moeda) de US\$ 252,52/mês, observando-se também, que atrasos salariais são frequentes nos clubes de futebol, tanto nos pequenos como nos grandes. Os clubes que pagam os salários em dia são tidos como exceções.

No entanto, com essas informações não estamos nos debruçando apenas sobre dados quantitativos, mas buscando uma visão mais ampla sobre o assunto em questão. Pois, mais importante que ponderarmos sobre números, é atentarmos para

---

<sup>1</sup> <http://www.dolarhoje.net.br/dolar-comercial.php>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

o fato de que, nessas situações, não vemos possibilidade do desejo de jogar aflorar exclusivamente pelas recompensas financeiras.

Os atletas que recebem valores financeiros elevados são minoria, mas que repercutem fortemente devido à espetacularização dos eventos esportivos promovido pela mídia, forjando a representação de que todos que estão nessa atividade têm contratos equivalentes aos raros atletas com ganhos muito acima da média.

Após essa percepção inicial, que não era devido a isso que os atletas jogavam, surgiu a indagação sobre qual seria a razão principal, pois na maioria das vezes as condições de treinamento, em muitos dos clubes, não são favoráveis em decorrência de baixos salários (frequentemente atrasados), além da falta de visibilidade para a grande mídia. Nas categorias de formação de atletas, nas chamadas “categorias de base”, os adolescentes e jovens permanecem longe das suas respectivas famílias ou dos amigos por longos períodos, muitas vezes ficam vários meses (e, em alguns casos, anos), sem vê-los, assim como há, concomitantemente, o comprometimento da vida escolar. Ademais, em muitos casos os atletas deparam-se com a frustração de não jogar e permanecer no banco de suplentes.

Então, isso nos levou a perguntar: o que o move o atleta a praticar futebol? De onde vem esse desejo? O questionamento que mencionamos foi corroborado quando tivemos outras experiências na prescrição e treinamento de atletas de elite, que ganhavam muito bem, mas para os quais o “querer jogar” predominava.

A preferência dos atletas de futebol pelas atividades em que predomina o “jogo”, em detrimento das situações do treinamento mais planejadas, ficou evidenciada nas investigações de Chelles (2002, 2003). A partir de então, buscamos conhecimentos que pudessem nos dar subsídios para explicar essa motivação intrínseca e/ou extrínseca do simples ato de “jogar”.

Portanto, partindo dessas percepções e intuições oriundas da nossa experiência profissional, buscamos referenciais teóricos na psicanálise. E logo de início verificamos que esse desejo em jogar não é necessariamente a tradução do prazer. É neste ponto que observamos que o jogar, nos moldes do esporte coletivo, refere-se a uma instância que transita além do princípio do prazer. Pois o argumento que o jogar proporciona prazer é apenas superficial, e não se dirige ao âmago da questão.

Nossa suspeita inicial foi também reforçada por algumas situações específicas, tais como o do atleta que de folga e, ao chegar à sua cidade natal, vai jogar futebol com os amigos, no campinho de terra do seu bairro. Caso bastante conhecido e divulgado é o de Garrincha, ídolo do futebol nas décadas de 1950 e 1960, que jogava por seu clube, o “Botafogo Futebol e Regatas” do Rio de Janeiro, aos domingos, e nas segundas-feiras, em sua terra natal, e nas suas folgas, jogava com os amigos no “campinho” situado em terreno baldio (CASTRO, 1995). Ou ainda quando vemos jogadores de futebol profissionais nos momentos de descanso em seus quartos de hotéis, ou mesmo na sede dos seus clubes, jogando futebol em *videogame*, ou mesmo pebolim.

Mas o fenômeno em pauta não vale apenas para os atletas profissionais, conforme atesta Martins (2010, p.43):

Se para o amador, o futebol é visto como um lazer que lhe dá prazer, como um diletantismo, o profissional é diferente. Mas, existe um tipo de amador que ama mesmo a prática do esporte com ou sem recebimento de remuneração. Este logo que tenha qualidade, vira profissional. [...] Entendemos que existe uma vasta atividade prazerosa no futebol amador, pois nele o praticante exerce o futebol para si, ainda que tenha alguma pressão externa. É essencial o prazer que ele retira e o envolvimento simbólico do futebol na sua vida pessoal. No futebol profissional, ‘os outros’ estão presentes com cobrança de resultado permanente.

Também percebemos, em nossa vivência como treinador e preparador físico nas “categorias de base”, como é importante a presença e o papel do professor-treinador para os jovens alunos-atletas, já que neste tempo e espaço caracteriza-se um verdadeiro “processo formativo do/no futebol”, similar ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre em âmbitos educativos, sejam eles escolares ou não. Por isso faremos referência a uma *pedagogia do esporte* em geral e do futebol em particular

Ora, será então, de um lado, o tema do “desejo de jogar”, e de outro, a relação entre o aluno-atleta e o professor-treinador que nos levará a destacar nos domínios da psicanálise o processo sublimatório e o (contra) transferencial.

Ao ponderarmos sobre o processo formativo do/no futebol, temos que considerar uma relação com as circunstâncias do meio social e darmos atenção ao aspecto cultural. O professor-treinador é aquele que atua na constituição do aluno-atleta sob uma abordagem ampliada, que não se limita aos gestos biomecânicos, às

cargas e intensidade da atividade física, aos fundamentos técnicos, etc., mas que estimula a discussão e compreensão do significado e valor cultural desses gestos.

Quando, na condição de educadores, ao elaboramos uma proposta pedagógica, Frost (1974) nos sugere que devemos considerar as características, necessidades e cuidados em relação aos aprendizes. Partimos do pressuposto de que o conhecimento oriundo da abordagem psicanalítica pode ser muito importante para tal. Portanto, nesta investigação buscamos apresentar referenciais que possam contribuir para a formação e atuação do professor-treinador, pautado na compreensão do aluno-atleta na situação do jogo de futebol.

Ao longo do estudo, contudo, fomos tomando ciência de que, apesar de focar no futebol, poderíamos estar aventando qualquer outro esporte. A princípio há linhas de interface, sobretudo com os esportes coletivos com bola. Porém, consideramos que o futebol, além de ser um esporte de grande repercussão social em nosso país (e em muitos outros) tem suas particularidades, evidentemente. Além do mais, essa investigação assenta-se numa base de vivência própria na modalidade.

Iniciamos com uma busca no *site* da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior – Ministério da Educação) em seu “Banco de Teses & Dissertações”, a partir das seguintes temáticas: Futebol, Esporte, Pedagogia do Esporte, Psicanálise, Transferência, Sublimação, Jogar, Brincar.

Encontramos as teses e dissertações de Bandeira (2012), que investigou a angústia e o desejo do atleta no processo competitivo; de, Dias (2009) que investigou as práticas esportivas e sua relação com o contexto histórico e social; e de Moreno (2005) e Ramirez (2003), que investigaram aspectos transferenciais na relação treinador-atleta nas modalidades handebol e basquetebol, respectivamente. Em formato de livros encontramos outros autores, tais como Azoubel Neto (2010), Martins (2010), Motta (2005), e Bastidas (2002), que estudaram o futebol e psicanálise, em suas relações com a mitologia, ciências humanas, torcida e subjetividade, respectivamente.

Porém, apesar da grande contribuição que cada um desses autores prestou à temática, não apresentaram relações com o processo formativo do/no futebol, fator imprescindível na ótica educacional que preside nosso interesse em contribuir com a área de Educação Física, responsável, a princípio, pela formação do professor-treinador a que nos referimos.

Ademais, constatamos a baixa produção de estudos que relacionam o esporte com a psicanálise, diagnóstico corroborado por Bastidas (2002, p. 16), apesar da distância de aproximadamente 15 anos entre este estudo e a presente tese:

O esporte foi muito pouco abordado pela psicanálise. Por outro lado, vem ocupando espaços cada vez maiores na sociedade. [...] Diferentemente do pequeno espaço dedicado ao tema pela psicanálise, podemos observar que pensadores relevantes das ciências humanas dedicaram um papel importante aos assuntos relacionados com o esporte. Podemos citar Huizinga (1994), que entende o jogo como uma das principais bases da civilização. Assim, a escassa produção psicanalítica sobre o esporte não faz justiça à importância que o tema possui, sobretudo se levarmos em conta, para o caso brasileiro, o universo do futebol.

O material que encontramos foi analisado, conforme sugerido por Forghieri (2001), na intenção de capturar o sentido ou significado da vivência para o aluno-atleta e professor-treinador em determinadas situações. A autora também sugere que, na condição de pesquisadores, nos voltemos para nossa própria vivência pertinente ao tema analisado, a fim de potencializarmos o referencial teórico, refletirmos com mais enriquecimento sobre a situação investigada com o propósito de melhor elucidar nossos questionamentos.

Em “Análise terminável e interminável” encontramos uma citação que nos ajuda a explicar nosso interesse pela psicanálise e sua relação com o jogo de futebol; ou seja, demonstrar que a investigação sobre os processos psicanalíticos na relação com o professor-treinador e aluno-atleta deve se ater somente às questões e temáticas específicas da obra pertinentes com os nossos propósitos. Trata-se da seguinte citação de Freud [1937] (1996, p.250):

[...] a situação é muito semelhante ao que acontece quando as pessoas leem trabalhos psicanalíticos. O leitor é ‘estimulado’ apenas por aquelas passagens que sente se aplicarem a si próprio - isto é, que interessam a conflitos que estão ativos nele na ocasião.

Podemos então dizer que o objetivo geral desta tese foi verificar as possibilidades de contribuição da psicanálise para o processo formativo do/no futebol que envolve crianças, adolescentes e jovens.



## 1.1 Do “jogo de futebol” à psicanálise

O futebol é uma modalidade esportiva que apresenta grande relevância social em quase todo o mundo, e particularmente em nosso país. As pesquisas científicas sobre esta modalidade esportiva têm aumentado no meio acadêmico brasileiro nos últimos anos, apesar da escassa produção na relação com a psicanálise, especificamente. São cada vez mais frequentes os estudiosos que se dedicam a investigar as dimensões cultural, econômica e psicológica do futebol, e as diversas possibilidades de articulação teórica com outros temas, dentre eles: classe, lazer, religião, etnia, saúde, educação, trabalho e gênero.

Elias e Dunning (1992) citam que os esportes contemporâneos - entre eles encontramos o futebol - surgem como parte de um “processo civilizatório”, e que o aspecto fundamental do esporte é o cultivo de excitação prazerosa e socialmente fecunda, e que se presta também para a criação de possibilidades de sociabilidade numa diversidade de situações complexas e controladas, inclusive permitindo formações de identidades, para evitar a angústia.

Garganta (2002) afirma que o futebol, como fenômeno sociocultural, toma um espaço efetivamente respeitável no amplo e disseminado contexto esportivo contemporâneo, e não é apenas um evento esportivo potencializado pela influência da mídia, em consequência do envolvimento nas dimensões econômicas, políticas, educacionais, mas também um elemento da educação física, que envolve relações de poder, gênero, classes sociais. Este esporte tem sido ensinado, ao longo do tempo, em variadas perspectivas, que envolvem concepções diferentes a propósito do conteúdo do jogo e suas particularidades.

É impossível não levar em consideração o imenso fenômeno chamado futebol, pois envolve multidões e mobiliza um universo de significações simbólicas, psíquicas, sociais, culturais, histórias, políticas e econômicas abundantes. Trata-se de uma atividade que abarca e empolga sociedades e nações, conquistando a adesão de pessoas das diversas camadas sociais. E considerar o futebol como um jogo mobiliza-nos a reflexões estimulantes, tais como sobre o lúdico, que aproveita os lances do acaso, do imprevisto, que nos levam à vitória e à derrota. Dito de outra maneira, trata-se do que move o mundo: as impulsões que visam saciar a fome e o

amor. Ou ainda na visão psicanalítica: pulsão de autoconservação e pulsão sexual (MARTINO, 1997; MARTINS, 2010).

Mesmo que a racionalização crescente do futebol como um todo seja um processo evidente (na organização empresarial dos times, na regulamentação profissional, no aprimoramento técnico, nos novos esquemas táticos), o que diminui a margem do imprevisto, o jogo enquanto tal jamais perderá a dimensão do acaso, garantia de desconhecimento prévio do resultado da partida. Enquanto misto de alegria e tristeza, apreensão e relaxamento, sofrimento e prazer, o futebol proporciona a vivência de um suspense contínuo (MARTINO, 1997, p.27).

O jogo de futebol apresenta movimento e emoção que estão intimamente ligados. É um esporte que possui um caráter de combate, porém controlado e não violento. Há um conflito e uma tensão determinada pela excitação, produto da demanda física e técnica. É uma libertação dessas tensões seguida de um alívio desses conflitos. Pode assumir diversas formas de confronto entre os seres humanos, mas não só entre humanos, pois o adversário, no esporte, pode ser o mar, uma montanha, um animal ou outro obstáculo qualquer (ELIAS, DUNNING, 1992).

A vivência da prática do futebol ocorre em vários ambientes, escolares e não escolares, clubísticos e não clubísticos, com intenções das mais variadas, tais como: relacionados ao bem-estar, recreação e no âmbito escolar relacionada à educação. De tal modo, a investigação sobre a modalidade futebol sugere vinculá-lo à gênese da cultura que estão envolvidos de seus participantes.

Há, no senso comum, uma vinculação da Educação Física com a cultura particular do esporte, fixada no sobrepujar, na concorrência, quantificação e normatização, o que é aceito sem reflexão crítica do ponto de vista pedagógico. A pedagogia do esporte propõe-se a realizar tal reflexão com bases científicas e filosóficas, levando em consideração quem são os sujeitos da prática esportiva. A “pedagogia do esporte”, investigada por alguns autores (BAYER, 1994; BENTO, 1999; DAOLIO, 2002; FREIRE, 1998b; GARGANTA, 1998; PAES, 2002; REVERDITO et al., 2009; SCAGLIA, 2003; TEODURESCU, 1984), é um campo de estudo específico na área de Educação Física que considera a prática esportiva do ponto de vista da educação e do desenvolvimento humano. Seu interesse é o de colaborar, por meio do esporte, para a educação dos indivíduos, em especial das crianças e jovens (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Todavia, não há apenas “um” esporte, porém uma variedade de modalidades esportivas que nasceram de distintas formas e que são desempenhadas com diferentes finalidades, fato que também precisa ser considerado pela pedagogia do esporte. Lembramos ainda que a educação não é um fenômeno apenas escolar, e os clubes e outras instituições onde ocorrem processos formativos de crianças e jovens também podem ser referidos como âmbitos educacionais, nos quais a Educação Física e seus profissionais atuam ou poderiam atuar.

Embora Nelson Rodrigues (1992, p.28) tenha afirmado em seu livro “À Sombra das Chuteiras Imortais” [1956], que “o futebol brasileiro tem de tudo, menos o seu psicanalista”, algumas produções brasileiras relacionaram o esporte com a psicanálise (ÂNGELO, 2000; WAGNER, 2001; MASTROSA, 2002).

A psicanálise pode contribuir de modo importante para o campo esportivo. Para isso é suficiente mencionarmos que um dos princípios da psicanálise tem como suposição a investida do indivíduo pelo prazer e a fuga do desprazer enquanto consequência das reproduções associadas às lembranças de vivências, tanto agradáveis quanto desagradáveis, que demarcam em nível inconsciente e que ressurgem nas suas mais diferentes atuações, até mesmo na prática esportiva (RAMIREZ, 2001).

Contudo, como mencionado anteriormente, a abordagem psicanalítica no campo esportivo é escassa nos estudos atualmente disponíveis, já que o tema que abrange o “prazer em jogar futebol” tem sido pouco teorizado e, sem vínculo com o processo de aprendizagem. Tal situação ocorre devido à pedagogia, que baseada numa interpretação dualista do ser humano pautada por uma forma de pensar que determina valor apenas sobre a razão, leva em consideração a aprendizagem enquanto ação excepcionalmente consciente e/ou cognitiva. A relevância dos aspectos pertinentes às relações, bem como o caráter afetivo, no processo de ensino e aprendizagem nem sempre é levada em consideração, e a interferência das ações inconscientes na elaboração e obtenção do conhecimento, tema raro à psicanálise, é recusada (TEIXEIRA, 2014).

O parecer psicanalítico compromete-se com a investigação do “inconsciente”, concluindo que ele é mais acionado em nossas existências do que a própria consciência quer admitir. Conseqüentemente, não é simples aceitar que o mais clarividente dos seres, na realidade, tem muito pouco conhecimento a respeito

de si próprio. Isso já nos põe diante da hipótese de que o futebol pode revelar motivações e emoções que a própria consciência sequer suspeita (WAGNER, 1998).

Sigmund Freud (1856-1939) apresentou uma teoria da dinâmica e funcionamento da mente humana e um processo exploratório da sua estrutura com a finalidade de tratar as condutas tidas como compulsivas, caracterizadas por comportamentos visivelmente sem causa que em alguns casos transformam-se em realizações prazerosas. Esse método é simultaneamente um processo restrito ao tratamento de prováveis desequilíbrios da mente e uma teoria psicológica, que atua nos processos mentais, denominado “inconsciente”. Ou seja, o emprego da psicanálise tem a intenção de buscar o que estaria escondido além das exterioridades, o aspecto oculto que explanaria a conduta nitidamente irracional.

Freud utilizou pela primeira vez o termo *psicanálise* em seu primeiro artigo “As psiconeuroses de defesa” [1896] (1996), publicado em francês<sup>2</sup>. Porém, pouco tempo depois introduziu o termo em outro artigo, já em alemão, que aparece em “A hereditariedade e a etiologia das neuroses” [1896] (1996), e desse modo o emprego do termo ‘psicanálise’ consagra-se pelo abandono da catarse<sup>3</sup> praticada pela hipnose e da sugestão, recorrendo à ‘associação livre’<sup>4</sup>, um tratamento por meio da fala para obtenção do material psíquico a ser analisado.

Apesar de o termo psicanálise ter sido utilizado por Freud pela primeira vez nessa época, já havia algum tempo que trabalhava nessa direção, a princípio sob a influência de Breuer, com quem iniciou seus primeiros passos no caminho da psicanálise nos “Estudos sobre a histeria” [1893-1895] (1996). Histeria que se caracterizava como uma doença originada em um trauma psíquico durante a infância, representada por um afeto descarregado no somático.

As ideias de Freud iniciam-se remontando a pesquisas e observações clínicas do início dos anos de 1890. O material apresentado difundiu-se em alguns

---

<sup>2</sup> O artigo em francês foi publicado no final de março de 1896, cerca de seis semanas antes da publicação do artigo em alemão e, conseqüentemente, tem prioridade no que tange à primeira ocorrência publicada da palavra ‘psicanálise’. *L'hérédité et L'étiologie des névroses*, nota do editor inglês.

<sup>3</sup> Tem por intuito em trazer a consciência aspectos afetivos e lembranças recalçadas instaladas no inconsciente, conseqüentemente liberando o paciente dos sintomas e neuroses coligados a esse impedimento.

<sup>4</sup> É a passagem do conteúdo manifesto ao latente. É um método que direciona a descoberta do inconsciente. Consiste em exprimir e evocar, indiscriminadamente, mas num estado consciente, todos os pensamentos, seja pela palavra, número, imagem, sonho, que ocorram espontaneamente.

artigos publicados, bem em como diversas cartas a Fliess<sup>5</sup>, pelo período de quase três décadas, reconfigurando o mapa da mente, refinando a técnica psicanalítica, revendo suas teorias sobre as pulsões, sexualidade, arte, antropologia, religião e cultura (GAY, 2012).

Foi nos “Estudos sobre a histeria” que Freud [1895] citou pela primeira vez a utilização, no caso da Sra. Emmy, da hipnose, procedimento técnico do método catártico de Breuer. E, em uma carta a Fliess, em 1887, informa que ao final daquele ano começou a dedicar-se ao hipnotismo. Vale ressaltar que em seu “Estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade / análise leiga e outros trabalhos” [1925] (1996) o emprego do hipnotismo, “desde o começo” não visava apenas oferecer sugestões com finalidades terapêuticas, mas também com o intento de acompanhar a história do sintoma desde suas raízes.

Os “Estudos sobre a histeria” frequentemente são considerados como o ponto de partida para a psicanálise, pois permitem rastrear seus primeiros passos com uma característica peculiar desses pacientes: a amnésia, que, quando trazida à luz, de imediato sugere a compreensão que a mente manifesta não é a mente em sua totalidade, havendo por trás uma mente inconsciente. Então, tornou-se evidente, desde o seu princípio, que a dificuldade não se encontrava meramente sob a investigação dos processos mentais conscientes. O instrumento utilizado para esta finalidade acontecia pela sugestão hipnótica. Porém, nos anos seguintes, Freud abandonou a utilização dessa técnica e passou cada vez mais a confiar no fluxo das associações livres. Ainda nos “Estudos”, obra que Freud afirma ter a contribuição técnica de Breuer, ele tornou público pela primeira vez o conceito de *transferência*, que se revelou como um aspecto de importância fundamental para a psicanálise.

O termo “inconsciente” - “*das Unbeusste*” (“o inconsciente”) no sentido psicanalítico - fundamental na obra freudiana, tem sua primeira ocorrência publicada nos “Casos clínicos”, no denominado Caso 1 sobre a Srta Anna O. O termo já havia sido empregado por Freud e Breuer num rascunho não publicado em 1892. Mas, também já havia sido utilizado anteriormente por outros, particularmente pelos filósofos (FREUD, [1895] 1996).

Especificamente no relato sobre a situação da Sra. Emmy Von N. no denominado Caso 2, Freud [1895] relata que havia perguntado à paciente sobre a

---

<sup>5</sup> Psiquiatra com quem Freud trocava correspondências sobre suas ideias psicanalíticas.

origem de sua gagueira e ela lhe respondeu “não sei”. Ou seja, provavelmente tal resposta fosse verdadeira, mas o que esperamos colocar em exame é que se trata de algo que transita em nível do inconsciente. Evidentemente a expressão “não sei” vale para diversas situações, quando, por exemplo, perguntamos para alguém qual a razão para jogar futebol. Seria muito comum ouvirmos a mesma resposta. Assim, nossa investigação, caminha, também, nessa trilha.

E então, ao final de 1899, quando anuncia sua obra “A Interpretação dos Sonhos” [1900-1901] (1996), Freud estabelece os princípios da psicanálise; este escrito ele considerava a porta de entrada para sua obra.

Uma das mais explícitas apresentações de Freud para o termo ‘psicanálise’ encontra-se no artigo da *Encyclopédie*, em português, “Dois verbetes de enciclopédia” [1922] (1996, p.253), onde se refere à psicanálise como: “(1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento dos distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica”.

Para Laplanche e Pontalis (2001) trata-se de uma disciplina que se caracteriza por um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, atos, produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um indivíduo. Tal procedimento fundamenta-se, sobretudo, naquilo que citamos, ou seja, nas associações livres do sujeito, que afixam a legitimidade da interpretação, embora a interpretação psicanalítica possa também ampliar-se para as elaborações humanas que não disponham dessas associações.

Pavan (2001) cita que a psicanálise, desde seu surgimento, é sem dúvida alguma determinada como prática, como atividade clínica. Porém, a teorização e a prática ocorreram simultaneamente. Num primeiro instante, na função de médico, e em seguida na posição de psicanalista, Freud sustentou ao longo do tempo uma postura crítica perante os acontecimentos clínicos analisados. Isso permitiu que, diante de uma atitude prática na procura de resultados terapêuticos, simultaneamente desenvolvesse conceitos originais sobre os fenômenos observados que produziram uma teoria designada como “metapsicologia”.

Psicologia psicanalítica ou metapsicologia, segundo Roudinesco e Plon (1998), é o termo criado por Freud [1896] (1996) para mencionar a psicologia fundada por ele, para qualificar o conjunto de sua concepção e dimensão teórica e distingui-la da psicologia clássica. A abordagem consiste na elaboração de uma teoria que não está diretamente ligada a uma experiência prática ou observação clínica. A metapsicologia elabora um conjunto de modelos conceituais mais ou menos distantes da experiência, tais como um aparelho psíquico dividido em instâncias, a teoria das pulsões, o processo de repressão, etc. O termo foi utilizado para definir a originalidade da tentativa de Freud de edificar uma psicologia que conduzisse ao outro lado da consciência.

Portanto, o termo metapsicologia<sup>6</sup> indica o conjunto da elaboração teórica de Freud. No agrupamento desse material elaborado podemos assinalar textos que são balizadores de sua trajetória psicanalítica. Numa acepção mais ampla, o termo designa, além do conjunto da teoria, também a construção de modelos conceituais distanciados da experiência, concepções teóricas entre as quais a própria experiência é profundamente alterada. Ou seja, trata-se do sinônimo da teoria psicanalítica, que implica em refazermos o extenso caminho explorado, num percurso realizado por Freud com avanços e recuos, bem como ter acesso a momentos da elaboração de conceitos determinantes ou da produção da estruturação de aparelhos anímicos (GARCIA-ROZA, 2001).

Ainda Garcia-Roza (2001, p.11) cita que Freud anuncia: “Sem um especular e um teorizar metapsicológicos - estive a ponto de dizer: fantasiar – não se dá um passo adiante”. Nesse momento surge “a bruxa”, que, por caminhos nem sempre muito lúcidos, nos tramites da imaginação, proporciona esse deslocamento em direção à criação, tirando-nos da apatia do dado e, ao mesmo tempo, impedindo que o formalismo teórico nos paralise<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Conforme Garcia-Roza (2001, p.9 e 10), o termo foi utilizado por Freud, pela primeira vez, numa carta direcionada a Wilhem Fliess datada de 13 de fevereiro de 1896: “Tenho me ocupado continuamente com a psicologia – na verdade, com a metapsicologia...”. [...] Ou seja, Freud inicia a redação de uma série de ensaios que pretendia publicar com o título de “Preliminares a uma metapsicologia”. Sua intenção com essa série de textos era a de esclarecer e de aprofundar as hipóteses teóricas da psicanálise, trazendo seus princípios, modelos teóricos e os conceitos da psicanálise. Trata-se do estudo sobre as relações entre o inconsciente e o consciente para indicar um saber psicológico que leva em consideração as dimensões do psiquismo.

<sup>7</sup>Garcia-Roza (2011), resumidamente menciona Freud referindo-se à metapsicologia como a “bruxa feiticeira”. Ele acreditava nela mais do que ninguém, já que ela existe. Ou seja, a introdução à metapsicologia freudiana significa frequentarmos a cozinha da bruxa. Estabelecer oposição entre

Era denominada por Freud como metapsicologia por levar em conta sua teoria referida aos processos inconscientes, posicionando-se além da psicologia da consciência existente em seu tempo. Nas ciências cognitivas atuais, a ciência de que os processos cognitivos (processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamentos e linguagem) são, em essência, inconscientes, é amplamente aceita (THÁ, 2004).

Este estudo apoiar-se-á na análise da metapsicologia freudiana a partir do tema do "prazer em jogar futebol", temática detectada inicialmente no estudo de Chelles (2002) com jogadores adultos profissionais, e de Macagnan e Betti (2014) com alunos do ensino fundamental. As conclusões desses autores sugerem que a prática do jogo de futebol, independente da esfera em que esteja ocorrendo, é realizada sob uma atmosfera predominantemente prazerosa.

Freud [1920] (1996) menciona que o conjunto da atividade psíquica tem por finalidade a busca do prazer e a fuga ao desprazer, e disso deriva que os aspectos associados às lembranças de experiências desagradáveis têm por tendência afastar-se do nível da consciência.

Laplanche e Pontalis (2001) ressaltam que a concepção freudiana do desejo refere-se, por excelência ligado aos signos infantis indestrutíveis e, ainda, não identifica o desejo à necessidade. Ou seja, o desejo é indissociável do inconsciente e encontra sua realização na reprodução alucinatória das percepções dos signos desta satisfação.

A situação edípiana<sup>8</sup> é então alocada no cenário, exclusivamente no que alude às identidades das vivências ocorridas na infância. A adolescência, quando mais habitualmente ocorre a proximidade da escolha dos afazeres profissionais, é um instante de transformações no qual se realiza a reorganização da identificação e

teoria e clínica, numa condição que uma exclua a outra, significa a negação do próprio projeto freudiano. Então, aos que insistem em não acreditar, Freud avisa que elas existem. Ao menos a bruxa metapsicologia.

<sup>8</sup> Complexo de Édipo: desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Apresenta-se como na história de Édipo-Rei. Ou seja, desejo da morte do rival que é o personagem do mesmo sexo, e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. O termo surge na obra de Freud em 1910, em "Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos". Porém, em 1908, em "Sobre as teorias sexuais das crianças", encontra-se a expressão 'complexo nuclear', geralmente utilizada como equivalente. Sobre o esclarecimento sexual, o menino "começa a desejar a mãe para si mesmo, no sentido com o qual, há pouco, acabou de se inteirar, e a odiar, de nova forma, o pai como um rival que impede esse desejo; passa, como dizemos, ao controle do complexo de Édipo" (FREUD, [1910] 1996, p.101).



o acesso do mundo infantil para a vida adulta, como é o caso de muitos jovens que optam por participar de processos seletivos com o intuito de tornar-se jogador de futebol profissional em clubes formadores de atletas, nas chamadas “categorias de base ou de formação”.

Em “Além do princípio do prazer” [1920] (1996), Freud relaciona a diminuição de excitação no aparelho psíquico com seu inverso, ou seja, o aumento dessa excitação representando o desprazer. Ou seja, quanto menor for a tensão no aparelho psíquico, maior a sensação de prazer para o sujeito. Daí a necessidade dessa energia pulsional, representada pela tensão da excitação, ser aliviada numa condição sublimatória<sup>9</sup>.

Além disso, é preciso examinar a transformação do princípio do prazer em princípio da realidade. Pois isso não significa o abandono do prazer, mas caracteriza-se pelo seu adiamento para alcançá-lo por outras vias indiretas, viáveis em outras condições do mundo externo. Ainda há a relação de prazer e dor, a partir de “Eros e Tanatos” [1920] (1996) (pulsões de vida e de morte, respectivamente), que podemos estender à compreensão do jogar esportivo coletivo na vazão da sua pulsionalidade (agressividade).

Em “Mal-estar na civilização” [1930] (1996), Freud institui uma relação entre o empenho originado pela renúncia das satisfações pulsionais e a impossibilidade do sujeito estar feliz vivendo em sociedade. De tal modo, a formação do superego leva à existência, nos seres humanos, de aptidão para controlar-se pelas regras e uma possibilidade de dispêndio de energia, já que os homens “são criaturas entre cujos dotes instintivos deve se levar em conta uma poderosa quota de agressividade” (FREUD, 1996, p.116). Assim, requer-se que o esporte, por exemplo, seja instrumento que dê vazão à libido, para que a sociedade seja parcialmente aliviada da tensão que a barbárie necessita para desencadear-se. Ou, pelo menos, minimizá-la.

Contudo, não temos a intenção de dar um enfoque exclusivamente psicanalítico ao processo formativo do/no futebol, mas, sobretudo, procurar demonstrar a contribuição que a psicanálise pode oferecer à compreensão dos processos educacionais e formativos envolvidos na prática do futebol, principalmente, por crianças e jovens.

---

<sup>9</sup> Sublimação – termo abordado no capítulo 2.

Averiguaremos a possibilidade do conhecimento psicanalítico ser utilizado no saber da área educacional, considerando as contradições de um conhecimento que o inconsciente confronta com a pedagogia, a qual lida com a aprendizagem do sujeito. A investigação buscou revelar a natureza distinta dessas “informações que têm intenções, *a priori*, conflitantes, pois um (a educação) opera *pelo* recalque, ao tempo em que o outro (a psicanálise) opera *contra* ele” (BASTOS, 2004).

Trata-se esta, então, de uma pesquisa teórica que busca relacionar compreensões provenientes de áreas distintas, como é o caso da psicanálise e da Educação Física/Pedagogia do Esporte. Por “teórico” entendemos que se trata do quadro conceitual que utilizamos na investigação para fundamentar o trabalho.

Também dialogamos com outros autores nos campos da psicanálise e da pedagogia do esporte que tratam da problemática delimitada neste estudo. Assim, citamos as correntes teóricas, autores e estudos por intermédio de transcrições literais ou síntese de ideias. Apresentamos estudos que tenham relação com o tema e os conceitos que utilizamos na investigação.

Conforme Pescuma e Castilho (2010), buscamos evidenciar posições sobre o assunto, ainda que conflitantes, apresentando seu contexto histórico e relações com o contemporâneo. Foi realizada revisão crítica apontando contribuições, convergências e divergências de autores que debatem os temas: psicanálise e educação; psicanálise e esporte; psicanálise e jogo; psicanálise e futebol.

O trabalho de Martins (2010), intitulado “Footanálise: por que o futebol nos é tão vital?”, teve o propósito de iniciar um entendimento entre psicanálise e ciências humanas, e demonstra que, ao reconhecermos o futebol, estamos nos entendendo no referente a sermos humanos e na tragédia que isso representa, pois esse ‘jogo de bola’ tornou-se importante para milhões de pessoas. De tal modo, ele cita William Shankly<sup>10</sup> (2016), autor da célebre frase que o tornou, dentre outras, muito famoso: “Algumas pessoas acreditam que o futebol é uma questão de vida ou de morte e estou muito decepcionado com isso. Posso assegurar que é muito mais importante do que isso”. Pois o que seria mais importante que o desfrutar prazerosamente a vida na forma que o futebol possibilita?

---

<sup>10</sup> William Shankly, conhecido como Bill Shankly (nascido na Escócia, 1913-1981), foi atleta e atuou dentre outras equipes, na seleção nacional da Escócia (1938-1949). Foi treinador de várias equipes, mas no Liverpool (equipe inglesa) (1959-1974) teve mais notoriedade. É considerado como um dos principais treinadores do futebol no Reino Unido em todos os tempos.

Para Elias e Dunning (1992), o jogo de futebol, como era praticado nos tempos passados na Inglaterra e também em muitos outros países, bem como a maioria dos jogos que utilizavam a bola, era um jogo demasiadamente selvagem. Apesar de séculos mais adiante, entre 1845 e 1862, no instante que o jogo de futebol foi introduzido em algumas importante escolas públicas, tornou-se bastante regulamentado, mas ainda com um nível de violência mais elevado do que nos dias atuais, apresentando uma dinâmica de tensão bem diferenciada.

Ao final do ano de 1863 a Associação de Futebol dividiu-se, pois a maioria de seus membros decidiu eliminar as ‘caneladas’ do jogo. Porém, uma minoria de fundadores afirmavam que essa atitude tornaria o jogo muito suave, opondo-se a isso. Portanto, dentre outros fatores, esse foi um ponto que conduziu ao desenvolvimento de dois esportes na Inglaterra: o *football association* ou futebol e o raguebi futebol ou *rugby*. Mais tarde a canelada também foi abolida do *rugby*, mesmo se mantendo este mais violento. Na própria Inglaterra, uma multidão de pobres e trabalhadores também acessou a prática desse jogo, principalmente pelo “prazer do brinqueado”, já que se tratava de uma invenção que não necessitava de equipamentos caros e sofisticados para ser “jogado” (ELIAS, DUNNING, 1992; MARTINS, 2010)

Quando Motta (2005) proclama que todo esporte é uma guerra sublimada, de imediato ele complementa sobre o futebol que, quanto mais sublimações tiver, mais adequada será a situação para compreender a demanda geral. O modo como isso vem se processando tem se transformado ao longo da história; mesmo que tenha eventualmente ocorrências mais violentas, o esporte é atualmente muito mais pacífico do que foi na Idade Média.

Não se distinguia torcedor de jogador e alguns calçavam botinas com ponteiros de ferro! Os chutes que pudessem, mesmo que involuntariamente, tocar um oponente, poderiam lesá-lo com gravidade, como se todo aquele cenário ainda representasse uma luta de guerreiros em verdadeiro campo de batalha. De qualquer modo, ainda que precariamente, naquela confusão medieval já existia algum nível rudimentar de sublimação (MOTTA, 2005, p.45).

No transcorrer do século XX, temos as competições em formato altamente regulamentadas como “esporte”, às quais se atribuem o caráter de representação simbólica do modo não violento e não militar de competição entre as nações.

Lembrando que o esporte, desde o primeiro momento, continua a ser uma competição entre os esforços dos seres humanos, porém, buscando excluir ao máximo possível as ações violentas. O que merece ser considerado é a razão sobre a qual a civilização dos jogos de competição impõe a restrição da violência sobre os outros, alcançada pelas regras sociais que demandam autocontrole. A barreira que se instala entre os atritos é considerada como ponto importante nesse processo civilizatório. Daí a aceitação de modelos do esporte inglês por outras nações, indicando, então, a existência da necessidade de competições que envolvessem o esforço físico para a via sublimatória (ELIAS, DUNNING, 1992; MARTINS, 2010).

Nossa hipótese de investigação foi que a prática do jogo de futebol seria eficiente como agente relevante para ocorrência da “sublimação” das forças pulsionais inerentes ao entendimento da psicanálise, possibilitando sua ocorrência de modo socialmente aceitável, contribuindo assim para a realização parcial direta do desejo.

Após essa apresentação inicial dos aspectos da psicanálise, nossa hipótese passou a ter sentido quando fazemos os seguintes questionamentos:

- Será que o jogo de futebol poderia contemplar (propiciar) a sublimação?
- Porque o jogo de futebol seria relevante para a sublimação?
- Qual a contribuição do saber (contra) transferencial na atuação do professor-treinador na condição de educador?

Na tentativa de responder às questões, esta tese está estruturada como se segue: no capítulo 2 é apresentada a teoria freudiana sobre o processo sublimatório e sua relação com o futebol; no capítulo 3 a (contra) transferência é analisada na relação professor-treinador e aluno-atleta no processo formativo do/no futebol; no capítulo 4 é apresentada a conclusão, considerando a ação educacional no esporte que prestigia o jogo no processo inconsciente, abrangendo a importância cultural da modalidade.

## 2 A SUBLIMAÇÃO: DA LIBIDO À REALIZAÇÃO SIMBÓLICA

A primeira alusão que Freud faz ao termo “sublimação” foi em um momento pré-psicanalítico, numa das cartas destinadas à Fliess, especificamente na carta 61, sobre o papel desempenhado pelas empregadas, nas “Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos” [1886-1899] (1996).

Em 1905, Freud (1996) escreveu nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” sobre a sublimação mencionando que sua construção é muito importante para a cultura da pessoa. Tal energia, seja total ou parcial, projeta-se do uso sexual para outras finalidades. Assim, esse desvio das forças pulsionais sexuais para novas metas é digno da denominação de “sublimação”. Isso proporciona poderosos componentes para as diversas realizações culturais, de tal modo que se processa o desenvolvimento de cada indivíduo.

Ainda sobre o mecanismo sublimatório, apresentado nos “Três ensaios sobre a teoria sexual”, pode-se arriscar que os movimentos sexuais nesse período da infância estariam inutilizáveis, já que suas funções reprodutoras, o que caracteriza o período de latência apenas poderiam proporcionar sensações desprazerosas. Então, tais forças anímicas contrárias aos movimentos sexuais trazem à tona bloqueios psíquicos que se referem nesse período ao asco, vergonha e moral.

Em “Cinco lições de psicanálise”, na quarta lição, [1910] (1996) trata-se o termo enquanto uma energia dos desejos infantis que não se acumula, pelo contrário continua a ser utilizada, porém substituindo o alvo de algumas tendências por outro de valor mais elevado, talvez não mais sendo de ordem sexual. Ou seja, as pulsões sexuais permutam o seu fim sexual para outra função mais distante e de maior valor social. Assim, reforçam-se nossas funções mentais para outras conquistas maiores para a civilização. Porém, não devemos nos empenhar em promover o desvio da totalidade da energia da pulsão sexual de sua finalidade específica, pela simples razão que nem o conseguiríamos, pois se a restrição à sexualidade for extrapolada, isso trará danos como de uma situação abusiva.

Uma parte considerável das pessoas observadas na vida cotidiana consegue direcionar boa parte das forças resultantes da pulsão sexual para sua atividade profissional. A pulsão sexual funciona bem nesse sentido, pois é dotada de uma capacidade de sublimação. Isso quer dizer fazer a substituição de seu objetivo

imediatamente para outro desprovido do caráter sexual. Quando isso não se torna fato no histórico de infância, ou seja, na história do desenvolvimento psíquico, verificamos que essa força poderosa foi utilizada para interesses sexuais. Constata-se a verdade disso caso venha a acontecer uma estranha falta de desenvolvimento durante a vida sexual na maturidade, como Freud demonstra em “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” [1910] (1996).

Em outros momentos da obra freudiana o termo continua distribuído de forma difusa e pouco elaborado, como em “Moral sexual cultural e doença nervosa moderna” [1908], “Introdução ao narcisismo” [1914], “Além do princípio do prazer” [1920], “O ego e o id” [1923], “O mal-estar da civilização” [1930], conforme levantamento realizado por Torezan e Brito (2012).

Ainda sobre o termo “sublimação”, temos na “Teoria da Libido”, em “Dois verbetes de enciclopédia”, Freud [1923] (1996) se refere a um atento exame das tendências sexuais, considerando a pulsão sexual em sua complexidade. Sua função objetiva dirige-se à descarga seguida da satisfação. Porém, é capaz de ser alterada da atividade para a passividade. O objeto não encontra tão ligado à pulsão como se supunha anteriormente. É facilmente substituído por outro, inclusive podendo ser traçado pelo próprio eu do sujeito em detrimento a um objeto externo. O destino mais importante da pulsão parece, de fato, ser a sublimação. As pulsões se encontram separadamente, com a possibilidade de serem independentes. O objeto e o objetivo são alterados e então, o que era a princípio uma pulsão sexual, depara com uma satisfação em algo que não seja mais caracterizado enquanto sexual. Porém, apresenta uma valorização social ou uma ética superior.

Mais adiante, Freud [1930] (1996), em “Mal-estar da civilização”, afirmou que a sublimação da pulsão se compõe como fator particularmente evidenciado do desenvolvimento cultural. Pois é essa cultura que possibilita que as atividades psíquicas em nível superior, as de ordem científica bem como as criações artísticas, ou ainda ideológicas, desempenhem função fundamental na vida que participa do processo civilizatório.

Jean Laplanche é muito citado por ter seu “Vocabulário de psicanálise”, juntamente com Jean B. Pontalis (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001) na condição de uma das obras referenciais nos estudos psicanalíticos. Porém o mesmo autor também nos apresenta um conteúdo amparado por comentários críticos sobre os eixos fundamentais da teoria psicanalítica. Sua exegese freudiana foi apresentada

num instante inicial na condição oral, e posteriormente com algumas alterações necessárias à sua publicação na condição de livro, sob o título geral de “Problemáticas” (1989), o qual inclui temas que estamos explorando nessa investigação, dentre esses a sublimação.

Quanto a este conceito, ele a dimensiona como um cruzamento dos termos psicanalíticos, já que também é um ponto de convergência na obra de Freud. Pois não há mais a fazer senão remeter o leitor aos textos que a constituíram, mesmo com um caminho repleto de hesitações, já que o entendimento sobre o que seja a sublimação encontra-se presente na obra freudiana desde 1895, com as cartas à Fliess, porém mais citada do que desenvolvida, por se tratar mais de um questionamento. Aliás, em 1915, durante a elaboração de sua metapsicologia, Freud produziu um texto que nunca foi publicado, pois foi destruído por ele mesmo (LAPLANCHE, 1989).

Laplanche (1989) afirma que na literatura psicanalítica frequentemente se recorre ao conceito de sublimação, pois é uma exigência presente aos que se envolvem na temática. É muito difícil supor e imaginar a ausência de uma teoria coerente sem esse conceito. Mas essa lacuna continua presente no pensamento da psicanálise. Porém a hipótese sublimatória foi enunciada a propósito das pulsões. Essa questão foi retomada após a marca freudiana. Enfim, a sublimação serve para descrever, sobretudo a atividade artística e a investigação intelectual. Então, é a noção de pulsão ou energia libidinal apresentada como algo suscetível de se deslocar das atividades sexuais para as não sexuais.

Exemplificando a ideia anterior, Martins (2010, p. 55) cita o futebol, considerado como a sublimação do brasileiro. Pois,

nosso regozijo é o passe. Nossa delicadeza é o drible. Nosso orgasmo é o gol. Nossa beatitude é o time em uníssono. Nossa felicidade é a partida. Dizer o futebol é sermos nossa utopia. [...] Falar de futebol é falar de nós mesmos.

## 2.1 O desejo e o ato criativo pela via da sublimação

O que está em questão é a utilidade para a sociedade sobre aquilo que criamos, com o reconhecimento pelo outro e para os outros. O inconsciente se manifesta pelos atos falhos, sonhos, chistes, lapsos. Porém, podemos dizer que também pelo ato criativo, dentre eles a arte (pintura, poesia, música) e o esporte, como o futebol, por meio de um drible, um chute de três dedos, uma “bicicleta”, ou seja, por um lance de criação. Então, instala-se uma noção de sublimação na atividade, aliada a uma teoria de valores nessa pretensa mutação da energia pulsional. A mudança de meta é que constitui o essencial da sublimação, pois a pulsão abandona por completo o seu intento sexual, trocando-o pelo ato de jogar futebol; portanto, dando um destino diferente à libido. Ou seja, a pulsão é a mesma, já que é sempre energia sexual, desta vez sublimada na realização de uma atividade socialmente aceita (LAPLANCHE, 1989).

Martins (2010) propõe aquilo que ele mesmo denomina como quase uma heresia, com a intenção da expressão e também do espírito que se encontra em Freud. Ele refere-se a uma permuta conceitual – substituindo *futebol* na citação de Freud e pela palavra *arte* no seu texto, intitulado “O interesse da psicanálise do ponto de vista da ciência da estética do criador”, onde aponta ser o futebol uma modalidade de arte sublimatória:

No exercício do futebol [de uma arte] vê-se mais uma vez uma atividade destinada a apaziguar desejos não gratificados - em primeiro lugar, do próprio futebolista [artista] e, subsequentemente, de sua assistência ou espectadores. As forças motivadoras dos futebolistas [artistas] são os mesmos conflitos que impulsionam outras pessoas à neurose e incentivaram a sociedade a construir suas instituições. De onde o futebolista [artista] retira sua capacidade criadora não constitui questão para a psicologia. O objetivo primário do futebolista [artista] é libertar-se e, através da comunicação de sua obra a outras pessoas que sofram dos mesmos desejos sofreados, oferecer-lhes a mesma libertação. Ele representa suas fantasias mais pessoais plenas de desejo como realizadas; mas elas só se tornam futebol [obra de arte] quando passaram por uma transformação que atenua o que nelas é ofensivo, oculta sua origem pessoal e, obedecendo às leis da beleza, seduz outras pessoas com uma gratificação prazerosa. A psicanálise não tem dificuldade em ressaltar, juntamente com a parte manifesta do prazer futebolístico [artístico], uma outra que é latente, embora muito mais poderosa,



derivada das fontes ocultas da libertação pulsional. A conexão entre as impressões da infância do futebolista [artista] e a história de sua vida, por um lado, e suas obras como reações a essas impressões, por outro, constitui um dos temas mais atraentes de estudo analítico. Quanto ao resto, a maioria dos problemas de criação e apreciação futebolística [artística] esperam novos estudos, que lançarão a luz do conhecimento analítico sobre eles, designando-lhes um lugar na complexa estrutura apresentada pela compensação dos desejos humanos. O futebol [A arte] é uma realidade convencionalmente aceita, na qual, graças à ilusão futebolística [artística], os símbolos e os substitutos são capazes de provocar emoções reais. Assim, o futebol [a arte] constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação - uma região em que, por assim dizer, os esforços de onipotência do homem primitivo ainda se acham em pleno vigor (FREUD, [1913] 1996, p.188, adaptado por Martins, 2010).

Para o próprio Martins (2010) é um exercício delirante alterar os sujeitos, 'futebol' e 'arte' nas frases do texto mencionado anteriormente, pois, não há dúvidas que arte e futebol são coisas distintas. Porém, desenvolvem a mesma lógica no tocante ao inconsciente e do nome envolvido:

Não podemos absurdamente exigir de Freud viver e conhecer o que ele nunca teve acesso no caso do futebol. Seria fraudá-lo. No entanto, podemos elaborar e tentar evidenciar fenômenos de importância para o entendimento do inconsciente que emergiram de forma massiva somente depois do seu passamento. É o caso do futebol nos tempos pós-Freud. Todos os dias emergem facetas que a teoria psicanalítica busca esclarecer no futebol (MARTINS, 2010, p.106).

Já Dunker (2016), referindo-se ao *videogame*, (que inclui jogos de futebol), afirma que a sublimação é um conceito de extraordinária importância, pois seria o destino da pulsão. Pois é em função da sublimação que criamos arte, cultura e ciência. Podemos interpretá-la como uma metamorfose da libido, transformando o que para alguns seria a origem de sofrimento, e para outros aquilo que conseguem sublimar, utilizando a fantasia na realização de algo relevante e com significado social que produz a evolução do ser. Podemos incluir, por exemplo, a sublimação da agressividade, por intermédio dos jogos. Ou seja, ao invés de eu me atracar com o meu vizinho, eu vou jogar. É importante que se perceba que no jogo não há apenas

repetição, mas também criação, pois não está havendo apenas interiorização, mas exteriorização através da troca, pelo reconhecimento. Instala-se um trabalho psíquico aliado à fantasia, que transforma esse mediador mais potente na relação com o outro:

O videogame pode ser um avivamento para a nossa fantasia. Aí precisa ser analisada aquela situação 'invés de' e não 'caminho para', não uma forma de se aproximar e inventar coisas novas, não é sublimação. Sublimação implica que a libido vai ser de certa forma metamorfolizada, vai ser dessexualizada. Esse é um grande enigma para estudiosos da psicanálise e o outro enigma é que a gente sabe que quando alguém consegue sublimar, muito sofrimento diminui, muita produção de sintomas diminui. Mas, ninguém consegue dizer exatamente porque esse sublima e outro não. Quais são as condições que tornam alguém mais favorável ou mais apto para a sublimação? Esse é um enigma. Mas, a gente sabe que aquele que não lê, não joga, não tem experiência com o universo da cultura, com o universo social, esse mais facilmente será inapto para sublimação (DUNKER, 2016).

## **2.2 'Além do princípio do prazer' e repetição**

A *Primeira Guerra Mundial* (1914-1918) foi um instante determinante para Freud, tanto quanto para grande parte do mundo. As matanças que ocorreram durante a guerra vieram para confirmar suas piores ideias sobre o lado obscuro do inconsciente e a mente dos seres humanos. De fato, foi um período que o deixou muito assustado. Sem dúvida, também o fato de seus três filhos terem se alistado no exército austríaco o abalaram (A&E television networks, 1995).

Enquanto isso, ele recebia notícias sobre a morte de milhares de pessoas nas batalhas. Pode-se levar em consideração que o impacto dessas forças o fizeram perceber com lástima o potencial agressivo do ser humano, inclusive por ele já ter previsto tais circunstâncias. Podemos, assim, afirmar que a guerra o atingiu tanto do ponto de vista filosófico quanto pessoal, já que ficava em seu escritório durante o período de inverno, inclusive sem aquecimento, trabalhando. Surgiram muitas dificuldades, tanto que Freud chegou a receber batatas como forma de pagamento dos seus trabalhos escritos (A&E television networks, 1995).

Em 1920, Freud (1996) publicou a sua controversa obra “Além do princípio do prazer”, na qual argumenta que existe no ser humano uma pulsão que vai além da libido: uma pulsão agressiva de morte. Essa pode ser aceita como uma admissão à etapa derradeira das concepções freudianas. Aliás, anteriormente, ele já havia atentado para a “compulsão à repetição” como fenômeno clínico; porém lhe conferiu nesta ocasião as características de uma pulsão.

Igualmente, neste ponto, pela primeira vez, expos a nova dicotomia entre Eros e as pulsões de morte, em “O ego e o id” [1923] (1996). Além do mais, igualmente podemos perceber sinais do novo conjunto da composição da mente que emanaria para o domínio de todos os trabalhos finais de Freud. E, finalizando, discute-se o aspecto da destrutividade, que exerceu uma função sempre importante, cada vez mais, em seus trabalhos teóricos (HANNIS, 2006).

Conforme Giacóia (2008), o princípio do prazer é determinante sobre a atividade e finalidade do aparelho psíquico, já que estabelece íntima relação com os processos que determinam uma tendência exercendo influência sobre o funcionamento da mente. Para o autor, Freud acolhe a equiparação nas relações entre desprazer e o aumento quantitativo de excitação (energia, impulsos ou estímulos) no interior do aparelho, o prazer incidindo na supressão dessa quantidade e a manutenção da constância dos níveis dessa energia. Então, Freud elucida ter adotado a decisão de estabelecer uma relação entre as condições de prazer e desprazer dependendo da excitação no interior do aparelho. Nessa relação, a experiência de desprazer significaria o aumento na quantidade de excitação, enquanto o prazer, por outro lado, teria como compensação uma diminuição das quantidades.

“Além do princípio do prazer” [1920] (1996), para Laplanche (1985), levamos irresistivelmente aos fenômenos mais variados, tais como a “repetição”, como essencial para a pulsão. E, também, de encaminhar o vital ao inanimado. O mais pulsional na pulsão que é o Nirvana<sup>11</sup> como abolição de toda pulsão – o que há de

---

<sup>11</sup> O termo ‘Nirvana’, difundido no Ocidente por Schopenhauer, é tirado da religião budista, onde designa a ‘extinção’ do desejo humano, o aniquilamento da individualidade que se funde na alma coletiva, um estado de quietude e de felicidade perfeito. Em “Além do princípio do prazer” (1920), Freud retomando a expressão proposta pela psicanalista inglesa Barbara Low, enuncia o princípio de Nirvana como... tendência para a redução, para a constância, para a supressão da tensão de excitação interna’. ‘O princípio do Nirvana exprime a tendência da pulsão de morte’. Nesta medida, ‘o princípio de Nirvana’ designa algo diferente de uma lei de constância ou de homeostase: a tendência

mais vital no biológico – o caminho para a morte explicitamente designada como o fim último da vida. Porém, é difícil conceber a morte, então; coloca-se o outro princípio, a pulsão de vida ou Eros, que forma unidades mais ricas e complexas nos planos biológico, psicológico e social. Com isso, Eros tende permanecer elevando o nível de energia. Assim, caracteriza-se Tanatos e Eros como uma força interna inerente do indivíduo, desenvolvendo uma dialética, uma luta de duas forças primordiais. A destrutibilidade volta-se para o exterior, dando origem à manifestação da agressividade.

Freud delimita o caráter demasiado de um prazer empregando o termo “gozo”, definindo a sua esfera como mais além do princípio do prazer, determinando o funcionamento do aparelho psíquico, que se manifesta como prazer na dor ou acontecimentos repetitivos que podem ser remetidos à pulsão de morte. O prazer é uma barreira contra o gozo que se manifesta sempre em demasia, conectado à dor. Pois é pelo desejo e pelo gozo que a vivência humana admite o seu modo trágico. Sem o desejo e sem o gozo, as noções de vida não teriam nenhum sentido. A psicanálise não é o mundo do ser nem das coisas, mas do desejo e do gozo (VALAS, 2001).

A ideia de ‘compulsão à repetição’ está muito destacada em “Além do princípio do prazer”, texto em que Freud [1920] (1996) reconsidera os conceitos mais fundamentais da sua teoria. Trata-se de um momento decisivo, em que é difícil delimitar a sua definição restrita. Temos aí uma das razões pelas quais, na literatura psicanalítica, a discussão do conceito não é tão precisa, e é muitas vezes retomada: assim temos opções sobre os conhecimentos mais cruciais da obra freudiana, tais como as de princípio de prazer, pulsão, pulsão de morte.

Aqueles que tinham ferimentos com sequelas oriundos da guerra repetidamente sonhavam com as situações desprazerosas que tinham vivido. Trata-se do mesmo que ocorre com o neurótico que processa repetidamente os atos que por ventura lhes causam sofrimento, mas que mesmo assim não são abandonados. Ou seja, existe alguma coisa no aparelho psíquico que foge ao princípio do prazer: a “repetição”. Isso significa mencionar que alguns sintomas são claramente repetitivos

radical para levar a excitação ao nível zero, tal como outrora Freud a tinha enunciado sob o nome de ‘princípio de inércia’. O termo Nirvana sugere uma ligação profunda entre o prazer e o aniquilamento (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p.363-364).

e baseiam-se na necessidade de certos sujeitos agirem compulsivamente. É o caso de alguns rituais obsessivos. Freud [1920] (1996) vislumbrou a atuação de uma energia autônoma do princípio do prazer, e até mesmo contrária a ele, sem, entretanto, ser coligada do princípio da realidade. Essa repetição refere-se à ação entre as forças atuantes na vida de um sujeito.

Freud [1920] (1996) refere-se à 'compulsão à repetição' como um fenômeno exibido na conduta de crianças e na terapêutica psicanalítica; propõe que tal compulsão é algo proveniente da natureza mais próxima das pulsões e a nomeia como uma força que ignora o princípio do prazer. Porém, não há uma alusão à pulsão de morte. Os aparecimentos de uma compulsão à repetição exibem um grau elevado do caráter pulsional e, quando agem na oposição ao princípio de prazer, aparentam uma energia "demoníaca" ativada. Nas situações das brincadeiras (chistes), verificou-se que as crianças repetem situações desagradáveis pelo fato de poderem manter uma situação sob controle. A cada repetição deixa a impressão que se fortalece a superioridade que buscam. Mais adiante esse traço de caráter tende a desaparecer.

A inovação é sempre a condição do agrado; contudo, as crianças estão sempre prontas para solicitar ao adulto que faça novamente a repetição de um jogo que lhes foi apresentado ou que elas jogaram. E, caso apresentarmos uma história linda para uma criança, ela irá permanecer insistindo em escutá-la outras vezes, e sem arrependimentos pedirá que a repetição seja igual, retificando quaisquer modificações feitas pelo contador. Isso não irá contrariar o princípio de prazer: a repetição, trata-se de uma fonte de prazer. Porém, quando a pessoa se encontra numa situação de análise, pelo contrário, o que se a apresenta pela compulsão à repetição, a transferência dos fatos ocorridos no período de infância, sem dúvida, ignora o princípio do prazer. O que vem à tona são os traços de memória recalcados de suas experiências. As pessoas quando não estão familiarizadas com a análise podem sentir medo. Acreditam que seja melhor manter adormecido aquilo que no fundo tem medo, já que essa compulsão pode trazer a sugestão do poder "demoníaco" (FREUD, [1920] 1996).

Na obra freudiana "Além do princípio do prazer" [1920], percebemos que não é possível que o sujeito recorde o conjunto do que nele mesmo se encontra recalcado, e aquilo que não é possível lembrar pode ser algo fundamental. De tal modo, torna-se obrigado a repetir esse material como se fosse uma experiência

atual. Isso acontece devido às resistências da pessoa que se originam do ego. Fica constatado que há repetição no inconsciente do sujeito, na sua maneira de ser e por onde ele observa o mundo. Essa repetição manifesta-se também no esporte, e ocorre de forma involuntária.

Ou seja, conforme Torres (2001), Freud atribuiu ao ato de repetir como processo compulsivo e inconsciente por intermédio do qual o sujeito busca, na atualidade, solucionar alguns aspectos que foram vivenciados em situação de conflito e que no momento encontram-se recalçados. Encontramos um exemplo disso nos sintomas neuróticos determinados pelos rituais obsessivos, manifestados como comportamentos estereotipados sem nenhum entendimento do próprio sujeito.

Assim, Nasio (2013) conclui que o inconsciente é a repetição. Pois frequentemente mencionamos que o inconsciente manifesta-se pela via dos lapsos, atos falhos, sonhos e chistes. Porém, é muito mais vivo e o autor acredita que o inconsciente é uma manifestação que ocorre pela linguagem, tratando-se enfim de uma força propulsora, uma pulsão. É uma força que nos leva a fazermos nossas escolhas, as mais variadas e decisivas possíveis. Porém existe uma força muito poderosa que nos leva a repetir. A repetição é uma sadia pulsão de vida, quando estamos diante da relação afetiva. Porém, quando a compulsividade nos põe diante de reprodução dos mesmos fracassos, insistentemente, então nos deparamos com a pulsão de morte. De qualquer forma, independente das condições, o fato é que são acontecimentos marcantes que constroem nossa existência.

### **2.3 Eros e Tanatos: as pulsões de vida e de morte**

Desde Sócrates luta-se contra a ideia de que há um impulso maligno no homem, de que ele pode orientar-se para outra direção que não a do bem. Freud tocou na questão da moralidade humana ao falar da existência da pulsão de morte, da pura destrutividade que concorre com as forças 'construtivas' do aparelho psíquico. A existência desse impulso à destruição nos permitiria falar numa espécie de malignidade constitutiva do ser humano. [...] A psicanálise foi fundada a partir da observação do bem e do mal que os homens podem causar a si mesmos. [...] Em "Além do princípio do prazer" [1920], Freud põe em xeque a própria existência do acaso e do destino como influências determinantes no curso de uma vida (GIACÓIA JR., 2008, p.11).

O termo “pulsão de morte” foi apresentado por Freud [1920] em um texto fascinante. Nesse texto aparecem termos tais como “Eros”, “pulsão de morte”, “compulsão à repetição”; além disso, também nos direciona ao problema do biologismo<sup>12</sup> freudiano e nos promove examinar a função de tais expedientes nas ciências que tratam da vida. Portanto, essa parte do trabalho freudiano altamente densa apenas poderá ser suplantada, com confiabilidade, no instante em que for elucidado o significado desse biologismo.

Vale ressaltar que na carta<sup>13</sup> que Freud destinou à Einstein, houve uma tentativa de utilizar-se da teoria psicanalítica para explicar a maior psicopatologia do homem: a guerra. Sob influência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o pensamento freudiano surge. Porém, antes desse conflito ele já tinha ressaltado a força da vida (libido ou Eros) enquanto fonte da motivação humana. No entanto, com a devastação da guerra vem à tona que o ser humano não é movido tão somente pela libido, mas, por uma força a qual denominou de “pulsão de morte”, e o retorno do indivíduo para um estado inanimado e a agressão revelada seria a manifestação dessa pulsão (MEGARGEE, HOKANSON, 1976).

Freud já havia escrito sobre o tema da guerra em “Reflexões para os tempos de guerra e morte” [1915], após o início da Primeira Guerra, embora em “O futuro de uma ilusão” [1927] já tenha tratado sobre o processo civilizatório e em “O mal-estar da civilização” [1930] se referido à pulsão destrutiva.

Quando Freud [1915] (1996) redigiu e publicou “As pulsões e seus destinos”, não era possível prever que este breve ensaio tornar-se-ia um clássico. Pois a teoria das pulsões, como a teoria do inconsciente, são pontos cruciais para a psicanálise. É no conceito das pulsões que está a base dos processos que

---

<sup>12</sup> “Teoria segunda a qual os fenômenos psicológicos e as situações sociais teriam origem e determinação predominante biológica. Tendência a explicar ou interpretar fenômenos sociais, psicológicos, históricos, etc, em termos biológicos (HOJAISS, 2001)”; ou ainda “Interpretação do mundo físico ou do mundo humano por analogia com o organismo (ABBAGNANO, 2007)”. Base biologista freudiana elaborada a partir da concepção que buscava encontrar uma base fisiológica para sua abordagem psicanalítica. Freud toma os instintos sexuais como força motriz da ação humana (FROMM *apud* VIANA, 2010).

<sup>13</sup> “Warum Krieg?” Título de uma troca de cartas abertas entre o Professor Albert Einstein e Freud. Fez parte de uma série de trocas semelhantes de cartas. Publicada inicialmente em alemão (1933), francês e inglês em 1963, com tradução de James Strachey (MEGARGEE; HOKANSON, 1976).

determinam os modos como nós amamos, desejamos, sofremos. Aí está o comprometimento contumaz de sistematização desse conceito fundamental, já que tão ou mais essencial que o próprio inconsciente, a pulsão é um conceito que baliza a posição entre o corpo e o aparelho psíquico (TAVARES, 2013).

Os destinos das pulsões envolvem complexos processos de transformação, bem como o destino do próprio conceito de pulsão que também é amplamente conhecido pelo agito em torno da tradução de "*Trieb*"<sup>14</sup> por "instinto". Ou seja, para aqueles que se habituaram ao estranho método na leitura que demanda a mudança mental de "instinto" por "pulsão", como se fosse uma preferência de nomenclatura insignificante.

A obra de Freud também apresenta um debate constante e controverso sobre sua tradução para além do campo dos especialistas dos idiomas, ganhando destaque na comunidade psicanalítica, já que há críticas sobre os termos discutidos, também, por técnicos psicanalíticos, reforçando que a primeira tradução passou a ser demasiada medicalizada e biologizante, provavelmente afastada da linguagem original (HANNIS, 2004).

De fato, no conceito freudiano a tradução apresenta dificuldades ao ser alvo de discussões teóricas, etimológicas, epistemológicas e, principalmente clínicas, pois os editores da primeira tradução inglesa das obras completas de Freud deram preferência por traduzir "*Trieb*" por "*Instinct*". Além do mais, no texto de Freud há que se traduzir, também, o substrato teórico que sustenta uma prática apoiada nas capacidades de transformação e representação das ideias da palavra. Há que

---

<sup>14</sup> Sobre a tradução de um termo empregado por Freud, Zwick (no texto de FREUD [1930], 2012), em seu apêndice menciona que apesar do termos controversos pertinentes da tradução, um mereça uma atenção reservada. *Trieb* significa 'impelir, impulsionar, tocar para frente'. A partir do dicionário comentado do alemão, de Hannis (1996), o termo não é utilizado exclusivamente na linguagem corrente, mas também em situação comercial, religiosa, científica e filosófica, ganhando sentidos referentes a algo que toca para frente, não deixa parar, empurrando, colocando em movimento. De tal modo, "*Trieb* evoca a ideia de força poderosa e irresistível que impele. Tal como empregado por Freud, o sentido do termo aponta nessa mesma direção. No Brasil, a tradução do termo *Trieb* polarizou-se entre 'instinto' e 'pulsão', o que é um reflexo evidente do fato de a recepção de Freud em nosso país ter sido mediada predominantemente pela tradição anglo-saxã (a tradução da tradução de James Strachey, que emprega *instinct*) e pela francesa (a leitura de Jacques Lacan em seus seguidores, que empregam *pulsion*). Ou seja: não se traduziu *Trieb*, mas os termos que foram propostos como seus equivalentes em inglês e francês" (ZWICK, 2012, p.189-190). [...] "Na construção de seu edifício teórico, contudo, Freud empregou termos correntes e antiquíssimos de sua língua – um procedimento que tentamos reproduzir na nossa" (ZWICK, 2012, p.191).



se considerar a “escuta do texto” para se tornar intérprete, já que ele soube explorar as palavras ao extremo em suas polissemias e por vezes suas *anassemias*<sup>15</sup> (TAVARES, 2013).

Para Roudinesco e Plon (1998), o termo pulsão, derivado do latim “*pulsio*”, surgiu na França em 1625 para citar o ato de impulsionar. Na versão inicial do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” [1905] (1996), Freud recorreu pela primeira vez à palavra pulsão que se tornou, a partir daí, um grande conceito da teoria psicanalítica, definido, até então, como a carga de energia situada na origem do ato motor do organismo e do funcionamento psíquico do inconsciente.

A noção de pulsão foi mencionada em 1905, por Freud, e prontamente constituiu-se em uma distinção essencial entre “pulsões sexuais” e “pulsões do eu” ou de autoconservação. Porém, essa dualidade estabelecida entre amor e fome, com o andamento do surgimento dos conceitos, depara-se com uma tendência a se desfazer, embaraçando-se um e outro tipo de pulsão. Uma questão levantada para aquele momento poderia ser se Freud estaria indo na direção de um monismo pulsional. Quem sabe fosse devido ao fato dele ser profundamente dualista que as coisas se encaminharam para uma nova dualidade pulsional, que se instalou entre pulsões de vida e pulsões de morte. Ele ainda imaginou os conflitos desses opostos. Assim, ressaltamos que dentre o grupo desses dualismos, pulsão de vida e pulsão de morte tornou-se apenas um dentre os demais. Além disso, tal oposição admite ampla importância exatamente abalizando seu maior legado: trata-se da “concepção dicotômica” das relações entre “natureza e cultura” (SANTIAGO; DE PAULA, 2011).

Assim, notamos que a força da pulsão é somática, o objeto é alterável e o intento é sempre o mesmo, ou seja, aliviar o excesso de tensão. As modalidades de satisfação estão vinculadas às zonas erógenas, e apenas posteriormente, em trabalho de síntese, é que as pulsões parciais são submetidas ao comando da zona genital, interferido no procedimento aspectos psicológicos irreduzíveis à maturação biológica do indivíduo (MEZAN, 2011).

Para Freud, em “As pulsões e seus destinos” ([1915] 1996, p.142), o termo pulsão acena para um “conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo

---

<sup>15</sup> Noção introduzida por Abraham (1995) para tratar do novo significado que uma palavra comum adquire no contexto psicanalítico.

e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo”.

Freud [1915] propôs a distinção das pulsões: as pulsões do eu ou de autoconservação e o das pulsões sexuais, conforme citadas anteriormente. O motivo dessa distinção está na história do desenvolvimento da psicanálise, que teve como primeiro objeto as psiconeuroses, que possibilitaram o entendimento sobre a raiz desta afecção a partir do encontro de um conflito entre as reivindicações da sexualidade e as do eu.

Tenho as maiores dúvidas de que se possa chegar a indicadores decisivos para a diferenciação e classificação das pulsões a partir da elaboração do material psicológico. Essa própria elaboração parece exigir, até certo ponto, a aplicação de suposições definidas, concernentes à vida instintual, àquele material, e seria desejável que essas suposições pudessem ser extraídas de algum outro ramo de conhecimento e levadas para a psicologia. Aqui, a contribuição da biologia por certo não vai de encontro à distinção entre as pulsões sexuais e as do ego. A biologia ensina que a sexualidade não deve ser colocada em pé de igualdade com outras funções do indivíduo, pois suas finalidades ultrapassam o indivíduo e têm como seu conteúdo a produção de novos indivíduos - isto é, a preservação da espécie (FREUD [1915], 1996, p.73).

Compreender a ocorrência da denominada “agressividade”, que vem à tona numa ação inconsciente e que, num extremo diferente, surge na reação do indivíduo com um anseio de piedade, pode ser compreendida por intermédio dos referenciais psicanalíticos, que se amparam na descrição dessa emoção vivenciada por um tipo de pulsão que preserva a vida e que, também, a destrói.

Essa noção de destino das pulsões será reformulada na substituição das pulsões do eu e as pulsões sexuais por pulsões de vida e de morte. A oposição entre as pulsões que nos servem à sexualidade e a outras, que têm por fim a autoconservação, é fundamental para a tentativa de sua própria explicação.

Para Kaufmann (1996) há duas tendências que estão opostas ao se tratar da agressão: tendência para a apropriação do objeto - que pertence ao âmbito da pulsão de vida, já que esta busca antes de qualquer coisa juntar-se ao próprio objeto - e a outra tendência que é de destruí-lo, que tem sua origem da pulsão de morte. Porém, a pulsão de agressão, por sua vez, se arranja com a pulsão de amor;

verificamos neste ponto à gênese e ao desenvolvimento da culpa por intermédio da sociabilidade.

Ainda Kaufmann (1996) cita que o fato de matar o pai ou renunciar disso não é terminante; estamos decisivamente fadados a nos sentir culpados em ambas as situações, já que esse sentimento é a demonstração do conflito de ambivalência, da sempre batalha que se trava entre o Eros e a pulsão de destruição ou de morte. Esse conflito surgiu desde o momento em que se atribuiu aos homens a empreitada de viver em conjunto. No instante que esse grupo tende a se expandir, esse mesmo conflito continua, revestindo-se de formas condicionadas do passado, intensifica-se e ocasiona uma intensificação do sentimento. A partir do momento que a civilização obedece a um ímpeto do amor interno que se propõe juntar os homens numa massa sustentada por amarrações estreitas, ela só pode atingir isso por uma maneira, reforçando cada vez mais o sentimento de culpa.

“Tanatos” refere-se ao termo grego para designar as pulsões de morte, apesar de não encontrarmos o termo nos escritos freudianos. Porém, Jones (*apud* LAPLANCHE; PONTALIS, 2001), autor da biografia de Freud, mencionou que o próprio Freud utilizava esse termo por vezes apenas em conversas. Sabemos que ele utilizou o termo “Eros” em sua teoria das pulsões de vida, bem como o das pulsões de morte referindo-se aos mitos antigos para inscrever suas especulações psicológicas e biológicas na concepção dualista. Sobre “Eros”, trata-se do termo que os gregos referiam-se ao amor e foi utilizado por Freud em sua derradeira teoria das pulsões para referir-se à união das pulsões de vida em contradição às pulsões de morte.

Esses conceitos levaram Freud a considerar a dualidade pulsional em novas bases. Ou seja, a partir de então, considerou que a batalha no aparelho psíquico não ocorre mais dentre as pulsões do eu e as pulsões sexuais. Isso quer dizer que Freud as reúne de um lado apenas. Elas agem a serviço de “Eros”, a vida, já que ambas estão interessadas na conservação do indivíduo. Seu opositor seria a pulsão de morte, que tem por finalidade levar o sujeito a um estado em que a matéria está inerte, como na morte ou “Tanatos” (KUPFER, 1992).

Freud [1920] (1996) afirma que em todo ser vivo há uma tendência para que se retorne ao estado inorgânico. Há algo no homem que anseia retornar ao estado inanimado de que a vida o trouxe. A essa força, denominada repetição, e que

busca arrancar o homem da vida, com direcionamento para o retorno ao lugar de onde veio, denomina-se pulsão de morte.

Ao analisar a abrangência da pulsão de morte na concepção da abordagem psicanalítica, observa-se determinadas consequências importantes, não exclusivamente para a percepção do indivíduo como também para as constituições sociais, pois dentre os aspectos pulsionais do indivíduo para Freud, encontramos o poder e a capacidade da destrutividade de Tanatos, existente no processo de subjetivação do sujeito, do mesmo modo que no mundo objetal. Pronunciado apenas em 1920 por Freud em “Além do princípio do prazer”, o conceito de pulsão de morte é a remate de alterações significativas em relação à teoria pulsional que instauram a tendência de expressar a agressividade como algo radical da condição humana. Refere-se de um componente recente para a época, que vem aliado a um processo de mudança respeitável na metapsicologia. Isso torna a conjectura da pulsão de morte como um dos elementos de uma nova abordagem conceitual produzida a partir de então, incluindo o masoquismo e o superego como primários, a compulsão à repetição e o sentimento de culpa inconsciente na vida em civilização, possibilitando que Freud trate de acontecimentos clínicos e sociais que puseram em risco a teoria elaborada até o momento (MALDONADO, 2005).

Ainda retomando o questionamento sobre “As pulsões e seus destinos” [1915], Laplanche (1985) afirma a predominância da autoagressão em detrimento da heteroagressão, considerando o resultado dessa atitude como a tendência ao zero. Ou seja, essa condição é avaliada por ele como o meio mais radical para atingir o princípio do prazer. Além do mais, tal condição, reúne tendências dificilmente conciliáveis, tais como a redução das tensões a zero ou *Nirvana*; a tendência à morte; a autoagressividade e a procura do sofrimento ou do desprazer. A maior incoerência incide em remeter a única e própria pulsão a tendência de eliminar radicalmente de toda tensão, configuração soberana do princípio do prazer, e a procura masoquista do desprazer, que evidentemente não pode decodificar-se senão como acréscimo de tensão.

Quando Freud [1920] mencionou a pulsão de morte, a estava contrapondo ao princípio do prazer. O princípio do prazer se contrapõe ao princípio da realidade, que a procura do prazer. O princípio da realidade opera como um elo do sujeito entre a realidade e suas ameaças, restringindo a atividade puramente pulsional, não

permitindo ao indivíduo que se destrua, ponderando sobre os melhores meios de obtenção de prazer, levando em conta as limitações que a realidade lhe impõe.

Há uma ideia de um “monstro estranho”, sendo que sua existência era atestada por intermédio das manifestações inconscientes, e que ganha maior alento com a admissão do conceito da noção de pulsão de morte. O conhecimento da psicanálise determinou que Freud testemunhasse no comportamento humano alguma coisa de estranho, aberrante, paradoxal em relação ao seu ser biológico e ao fato de que o homem é um ser vivo; alguma coisa que apenas se leva em consideração no momento que se faz solicitação a uma ordem de deliberações que se instala fora daquilo que origina o vivo (MILLOT, 2001).

Opondo-se à condição da morte, é indispensável colocar que o outro princípio, a pulsão de vida ou Eros, reúne e tende a formar unidades cada vez mais ricas e complexas, a princípio no plano biológico, a seguir no psicológico e social, contrariando o princípio da entropia energética<sup>16</sup>, a qual podemos aproximar da pulsão de morte. Além do mais, *Eros* tende a manter e elevar o nível de energia cuja ligação é constituída. E, assim, *Tanatos* e *Eros* constituem uma força interna inerente ao indivíduo. Mas é na esfera interior do sujeito que acontece a dialética com uma luta das duas forças primordiais e, conseqüentemente, uma parte da destrutibilidade direciona-se para o mundo exterior, dando origem à manifestação da agressividade (LAPLANCHE, 1985).

Assim, a vida estaria nas manifestações desses conflitos, ou mesmo na interação das duas classes de pulsões. Quando da situação da morte, isso significa que a pulsão destrutiva venceu. Porém, a reprodução seria a representação da vitória de Eros (FREUD, [1923] 1996).

Do mesmo modo como aconteceu com outras teorias de Freud, o advento da conceituação da pulsão de morte foi recebido com um determinado ceticismo, tanto internamente quanto do lado de fora do meio psicanalítico. Pois a ideia de que o ser humano carrega consigo as sementes da destruição não foi aceita por muitos devido a diversas razões, sejam elas de cunho religioso, filosófico, ou ainda científico. Isso se dava em consequência das hipóteses de Freud, bem como a

---

<sup>16</sup> Termo utilizado na Física; trata-se da medida de energia não disponível para a realização de trabalho ou quantidade de energia ou calor que se perde num sistema físico ou termodinâmico quando ocorrem mudanças de um estado ou outro desse sistema; (biologia) medida da variação ou desordem de um sistema (HOJAISS, 2001).

confirmação de seus pontos de vista serem pautados fundamentalmente em seu raciocínio alicerçado por suas observações informais (MEGARGEE; HOKANSON, 1976).

## **2.4 Epistemofilia: a pulsão e a relação com o saber**

No “Vocabulário contemporâneo de psicanálise” encontramos a epistemologia na condição de derivado do grego *epistéme*, ciência + *logos*, estudo, se referindo ao estudo do conhecimento. Porém, “em termos psicanalíticos, há uma aproximação do termo epistemofilia numa alusão mais especificamente a uma tendência inata das crianças em querer conhecer (*filos*, amigo de) as verdades dos fatos que a cercam e para os quais não encontram explicações. Freud [1917] (1996) considerou a epistemofilia como pulsão componente da libido” (ZIMERMAN 2008, p.120).

Conforme abordado anteriormente, a pulsão de vida refere-se aos impulsos com finalidade de atuarem tanto para autoconservação (fome, sede e fuga à dor), como para preservação da espécie (sexo). Em sua vasta obra, Freud (1996) conferiu ampla importância à sexualidade; esta, inclusive, é um dos pontos que marca a fundamentação de sua teoria e denominou de libido a forma de energia pela qual a pulsão de vida executa seu trabalho. Na realidade, refere-se a uma denominação para a energia sexual. Contudo, a pulsão de morte trata sobre os impulsos destrutivos. Para ele, a morte é a finalidade de toda vida e, assim sendo, qualquer indivíduo tem o desejo inconsciente da morte.

Porém, Freud não mencionou as fontes orgânicas da pulsão de morte, tampouco conferiu denominação à energia pela qual executa sua função, mas ampliou argumentos em favor do desejo de morte. Para isso, buscou sustentação no “Princípio de Constância”, de Fechner, em que todos os processos vivos tendem a regressar ao equilíbrio do mundo inorgânico. Assim, leva-se em conta que o desejo de morte nada mais é do que a reprodução do princípio de constância e que os impulsos agressivos são derivados da pulsão de morte (SHIRAHIGE; HIGA, 2014).

Gomes-da-Silva (2011, p.315-316) entende que:

[...] a repetição, que faz o jogador experimentar uma estranha felicidade, se explica para “Além do Princípio do Prazer” (FREUD, [1920] 1996). A compulsão em repetir o mesmo jogo não seria tradução da artimanha do Princípio do Prazer em trapacear o Princípio de Realidade. [...] Portanto, a força de reagir ao jogo, repetindo-o, deve provir de outra fonte, que não seja decorrente do Princípio do Prazer. Na repetição, o mecanismo para controlar a excitação parece ser outro. [...] A força da repetição no jogo não é proveniente do Princípio do Prazer, mas da pulsão do organismo. Uma força tirana que sujeita a consciência, transformando-a em brinquedo do corpo. Sendo essa pulsão orgânica o que tece a tela da vida, o corpo é o centro de importância, tudo o mais é pequeno acessório ou instrumentozinho.

Manifestamos que o jogo é a possibilidade da pulsão de morte ocorrer pela via da sublimação; isso é, se pudermos falar em dualidade de pulsões. Estamos falando da agressividade que tem a possibilidade de vir à tona dentro dos moldes do processo civilizatório.

Podemos considerar que as descobertas psicanalíticas, como o inconsciente e a pulsão de morte, são a princípio, incompatíveis com a Pedagogia. Assim, é dificultada a elaboração de uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois a Pedagogia requer ordem, estabilidade e previsibilidade. Embora o educador possa organizar seu conhecimento, ele não tem controle sobre o efeito que produz sobre seus alunos; mais especificamente, não tem acesso às repercussões inconscientes de tudo que ensina. Mas, indo adiante, é aceitável mencionar que a psicanálise expõe uma nova possibilidade sobre o aluno, pois se trata de um ser que tem subjetividade e desejo. Possibilita, pois, compreender certas dificuldades do aluno, na medida em que se conhece o processo de desenvolvimento da personalidade (SHIRAHIGE; HIGA, 2004).

Apoiados nesse antecedente psicanalítico, consideramos que não pode ser imposto à criança o desejo de aprender, o qual só poderá ser satisfeito com os objetos escolhidos por ela mesma para satisfazê-la, sendo que esta escolha acontece de modo inconsciente. Assim, é importante o educador elaborar meios de aprendizagem, sobretudo relacionados ao contexto sociocultural, que vão ao encontro desses interesses e necessidades.

Anteriormente à descoberta de Freud sobre a sexualidade infantil, ele entendia a procedência do recalque enquanto um conflito no psiquismo em meio às

disposições sexuais e os princípios morais, ficando o encargo pela neurose determinada pela educação e a moral social. No entanto, desconfiava que a moralidade no sujeito, ao invés de ser a causa do recalque, poderia ser um meio de defesa contra o desprazer referente ao registro sexual. Outras informações sobre a descoberta da natureza da sexualidade infantil permitiram elucidar as causas do caráter conflitivo da sexualidade. Então, surge a teoria das pulsões sexuais que levam o organismo ao perigo e compromete a conservação do indivíduo, o que levou Freud [1920] (1996) a apresentar a primeira teoria do dualismo pulsional, que opõem as pulsões do eu (autoconservação) às pulsões sexuais.

Como já dissemos antes, a pulsão sexual é suscetível para a migração com outra finalidade que não necessariamente sexual. Nesse caso para a sublimação, a educação assume uma função muito importante. Uma pulsão é tida como sublimada no momento que se direciona para um destino diferente do sexual, pois se dirige aos objetos socialmente aceitáveis. Isso se caracteriza como a dessexualização em sua relação com o objeto. A força responsável pela projeção da pulsão permanece a ser da ordem sexual, com a denominação de libido, porém o objeto não se trata mais do âmbito sexual (KUPFER, 1992).

Freud [1910; 1915; 1920] (1996) menciona, na síntese de alguns de seus textos, que existe um tipo de libido excessiva, alguma coisa tida enquanto um reservatório, que não é utilizado com finalidade especificamente sexual e que, portanto, deve ser reutilizada. Existiria, então, a chance do reaproveitamento de tal energia, que se daria pela dessexualização do objeto e do impedimento de sua finalidade sexual. Dentre elas temos a cultura, a ciência, as artes e aquelas que geram o bem-estar e qualidade na existência humana. Tem-se um prazer brando que justifica a busca e a persistência na atividade denominada sublimada. Caso haja recalque da pulsão, pode-se instalar, por exemplo, uma neurose obsessiva.

As condições indispensáveis à sublimação são providas pelas pulsões sexuais, e sem sublimação não há cultura. Assim, Kaufmann (1996) acena que a noção de sublimação tem exatamente o intento de enraizar os grandes domínios da cultura humana, tais como religião, direito, ciências, arte, e, aproveitamos também para afirmar, o esporte, nas modalidades da renúncia subjetiva.

Quanto à educação, na medida em que propicia sublimação, ela um papel importante. No texto que versa sobre o “Interesse educacional da psicanálise”, Freud [1913] (1996) menciona que os educadores necessitam do conhecimento que o



esboço de eliminação das pulsões parciais não apenas não funciona como também pode determinar suas implicações prejudiciais. Assim, de forma mais proveitosa os educadores podem dirigir a energia que move tais pulsões.

A educação pode ter a ajuda da psicanálise ao demarcar o equilíbrio entre a liberdade e o regulamento apontado pela autoridade do educador, já que é indispensável proporcionar ao educando elementos para observar o mundo e o seu redor. Consequentemente, a compreensão possibilita um novo conhecimento que pode transformar seu desejo para si e, também, para o social. Ou seja, a psicanálise propõe esse desvio para fins favoráveis à sociedade. Isso nos direciona a compreender que a proposta da psicanálise para a educação é de que o educador possa buscar com o educando o balanceamento da satisfação do individual com as necessidades do coletivo (SHIRAHIGE; HIGA, 2004).

Freud denominou de sublimação as obras da civilização que são produtos das pulsões. Longe de ser uma violência da civilização, a pulsão é o destino de transformar para um objeto. Assim, a pulsão escópica, ou seja, aquela referente à visão, irá se transformar no desejo de saber pelo viés da curiosidade sexual, isso quer dizer interesse pela investigação científica. Porém, Freud entende o desvio da finalidade primitiva sexual da pulsão como o efeito da repressão promovido pela sua disposição de satisfação (MILLOT, 2001).

A alteração do caminho de uma pulsão do desejo sexual para uma finalidade socialmente aceita é o que caracteriza a sublimação. Por meio da constituição da sublimação podemos nos empenhar na realização das atividades, como cita Shirahige e Higa (2004, p.37), “ ‘espiritualmente elevadas’, como, por exemplo, as relacionadas com a arte, a ciência, a promoção de valores humanos e de condições de vida mais favoráveis”. Percebe-se a marca da libido nessas realizações, por serem promovidas pela energia sexual, embora sua finalidade não seja necessariamente e diretamente relacionada ao sexo. A satisfação ao se realizar uma atividade, independente da condição, carrega o registro de sua origem sexual no comprometimento e no amor com que alguns se aplicam a ela.

De tal modo, aquele educador que esteja apoiado em conhecimento psicanalítico tem condições de proporcionar ao educando boas situações para que este libere suas pulsões, ao invés de buscar instrumentos punitivos a fim de coibir atitudes que não vão ao encontro de um modelo pedagógico pré-estabelecido sem fundamentação centrada no próprio educando. Partindo desse pressuposto, e

amparado por referencial teórico que considere a teoria da sexualidade infantil, possamos ter uma educação que caminhe ao encontro do equilíbrio entre a proibição e a permissão.

## 2.5 O jogar e a psicanálise

O brincar precisa ser estudado como um tema em si mesmo, suplementar ao conceito da sublimação da pulsão (WINNICOTT, 1975, p.65).

O princípio do prazer é uma disposição cujo encargo é liberar o aparelho psíquico de excitações, manter a quantidade de excitação constante, ou ainda fazer com que ela permaneça a mais baixa possível. As pulsões de vida têm mais relação com nossa sensação interior, aparecendo como desestabilizadores da quietude e frequentemente elaborando tensões em que o alívio é sentido como prazer, enquanto as pulsões de morte parecem executar sua função com discrição. O princípio do prazer procede do “Princípio de Constância”<sup>17</sup>, que ocorre pela tendência à preservação constante da excitação (FREUD, [1920] 1996).

Freud [1895] (1996) em “Projeto para uma psicologia científica” utiliza dois termos, em alemão, para indicar o desejo: *Wunsch*, que denota desejo, e *Lust*, que se traduz como prazer. *Wunsch* é o desejo inconscientemente recalçado, e ao mesmo tempo é realização de desejo. O desejo inconsciente tem a tendência a sua realização na elaboração onírica, pela qual uma experiência de prazer ou de desprazer foi armazenada no aparelho psíquico. Assim, ele explana a sua teoria sobre o sonho como consumação de desejo.

---

<sup>17</sup> “Princípio enunciado por Freud, segundo o qual o aparelho psíquico tende a manter a nível tão baixo ou, pelo menos, tão constante quanto possível a quantidade de excitação que contém. A constância é obtida, por um lado, pela descarga da energia já presente e, por outro, pela evitação do que poderia aumentar a quantidade de excitação e pela defesa contra esse aumento.” Neste sentido, a noção de constância foi proveitosamente aproximada da noção de homeostase, definida pelo fisiologista Cannon. Freud introduz ao nível das pulsões um dualismo fundamental e irredutível, as *pulsões de morte* tendendo para a redução absoluta das tensões e as *pulsões de vida* procurando, pelo contrário, manter e criar unidades vitais que supõem um nível elevado de tensão. (LAPLANCHE, PONTALIS, 2001, p.356 e 360).”

A criança brincando inventa um universo de fábula (fatos imaginados) ao qual se sujeita, porém igualmente sustenta um afastamento entre ela e a realidade. Existe um suave balanceamento que somente pode permanecer por uma atividade simbólica. Assim, o lidar com a condição real é um conflito. Existe alguma coisa que fechada, que não se manifesta e escapa de toda fala. Trata-se do impossível. Pelo jogo, pode-se perceber o desejo que não irá se satisfazer, e, assim, busca consertar uma realidade sem satisfação; apresenta o que não é possível e seu retorno (VIDAL, 1999b). É aceitável, a partir dessa perspectiva, discutir as razões da compulsão à repetição na relação com o vício do jogo, por exemplo.

Para Nasio (2007), apresentamos fantasias por conta dos desejos que nos abalam no mais íntimo de nós, porque somos dotados de desejos agressivos e sexuais que almejam satisfação de imediato sem, no entanto, considerar a realidade em questão. Assim é a fantasia: um momento mental catártico que coloca em cena a satisfação do desejo e, conseqüentemente, alivia sua tensão. Então, a fantasia é a criação da cena no aparelho psíquico da satisfação de um desejo imprescindível que não pode ser satisfeito na realidade. Porém, observa-se que a fantasia também pode, ao contrário, exercer a função de incentivador do desejo, reavivá-lo e ampliá-lo.

Ainda para o mesmo autor, a fantasia tem enquanto papel suprir uma satisfação da realidade que não é viável por uma satisfação idealizada existente. Por conseguinte, o desejo é então relativamente satisfeito na condição de uma fantasia que, no reservado do inconsciente, expõe a realidade. E, portanto, a fantasia caracteriza-se como uma defesa do eu para conter o desejo, e assim descarregarmos nossa tensão. Diante da veemência do desejo, o eu é obrigado a se proteger sob duas condições: ou por intermédio da tentativa de recalcar o desejo sem jamais obter o êxito de fato, seja inventando uma fantasia, isto é, idealizando um consolo viável que supra o alívio integral e impossível clamado. A apresentação de uma fantasia no inconsciente é a configuração de um desejo em nível de inconsciente.

A relação do jogo com conceitos psicanalíticos se estabelece a partir do momento em que se vislumbra que realizar o desejo é obter prazer; por exemplo, o prazer da prática do jogar/brincar. Ou ainda, o prazer em praticar ações que não podem ser realizadas, tais como oriundas da agressividade, já que muitos desejos não podem ser realizados na forma em que aparecem. Eles precisam ser recalcados

para não incomodar a consciência, são mandados para o inconsciente, mas os desejos abafados não se desfazem de sua libido. Estão presentes e, em algumas circunstâncias, realizam mobilizações, originando sonhos, pesadelos, raiva, ações sintomáticas e etc. Contudo, há possibilidades de outras intervenções do inconsciente.

Portanto, é importante investigar o significado do termo “jogo” do ponto de vista psicanalítico, já que ele é uma parte da realidade social, que se desenvolve e se transforma. Assim, agredir alguém não é permitido. Mas, comportamentos dentro das regras do processo civilizatório, como por exemplo, do jogo, sim. Bater em alguém não pode, mas chutar a bola, tudo bem!

O futebol propicia situação para que ocorra a sublimação das forças pulsionais de agressão inerentes ao entendimento da psicanálise, possibilitando sua ocorrência, de modo aceitável socialmente, contribuindo para a realização parcial direta da satisfação.

O futebol expressa bem ao esforço civilizatório, particularmente com relação à força de Eros e das impulsões destrutivas que o criador da psicanálise (FREUD) sublinhava os grandes perigos: “a hostilidade de cada contra todos e a de todos contra um, se opõe a esse programa da civilização” (MARTINS, 2010, p.76).

Existe entre os povos primitivos e atuais uma necessidade cultural de manter acessa uma disposição hostil, o que facilitaria o escoamento de uma agressividade selvagem durante a batalha. Como curiosidade, é importante assinalar que os bons técnicos de futebol sabem disso por intuição. Sabem que incentivando os brios, ativando o ódio e a vingança dos seus pupilos antes do jogo ajudam a fomentar o afloramento de um certo espírito de luta, levando mais perigo de gol à meta do adversário.” (AZOUBEL NETO, 2010, p.68)

Em “Além do Princípio de Prazer”, Freud [1920] (1996) aventa sobre a ocorrência de que o indivíduo não consegue recordar o conjunto do que nele se encontra recalçado, e o que não lhe é possível recordar pode ser exatamente a parte essencial. De tal modo, o sujeito não consegue nenhum sentimento de reparo da elaboração da teoria que lhe foi informada. Assim, torna-se necessário reproduzir o conteúdo recalçado como se fosse uma situação atualizada. Também diz que as resistências do sujeito tem sua origem no ego e, assim, de imediato percebe-se que a compulsão à repetição deve ser atribuída ao recalçado no inconsciente.

Nessa conjuntura, por exemplo, o recalco presente no inconsciente não é levado em consideração por muitas teorias psicológicas. Sabendo que boa parte daqueles que trabalham com o esporte em seus aspectos psicológicos não consideram a existência do inconsciente, começamos a compreender porque muitos atletas, principalmente os mais destacados pela mídia, continuam repetindo comportamentos destrutivos.

Para Wagner (1998), o princípio do prazer e a constatação da ação deste princípio é fácil de ser aceita, pois é o que nos faz tentar resolver tudo o que nos incomoda, e buscar o que é agradável. A fome, a sede e o sono são necessidades básicas, sentidas como incômodo. Resolvê-las é sentido como prazeroso. Nesses casos, a resolução é recolocar algo que está faltando: comida, água e repouso. E também rege ações que não estão ligadas às necessidades básicas, o que nos coloca diante de situações mais complexas e sutis. Como explicar o desejo humano de pintar, escrever, dançar, representar, conhecer... e jogar futebol?

Para a psicanálise, a circulação de uma energia psíquica é a libido. A libido é produzida primeiramente no corpo, depois se transforma em energia psíquica. O tempo todo o corpo produz muita energia. Parte dela é gasta para manter o próprio corpo em funcionamento e para os afazeres diários. Sempre sobra um pouco de libido, que fica acumulada. Realizar alguma atividade que descarregue essa energia é a vivência do prazer. Por outro lado, quando a libido se acumula demais e não é descarregada em vez de prazer sentimos ansiedade, nervosismo, irritação, insônia... e quando a libido fica muito tempo acumulada, pode desencadear uma neurose ou retornar ao corpo transformando-se em doenças. Assim, as atividades culturais humanas, dentre elas o “jogar”, são a expressão da libido na luta pela sobrevivência (FREUD, [1920] 1996).

A diferença que encontramos nas principais línguas europeias (nas quais *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* têm significado tanto jogar como brincar) e a língua portuguesa nos força comumente a eleger um ou outro destes dois, forçando de tal modo a precisão da tradução em uma terminologia que apenas naquelas línguas tornaria possível. Também em português a palavra “divertimento” é apenas a maneira menos inadequada de exprimir esse conceito, que para Huizinga (1999) corresponde à própria essência do jogo, e está ligado também a noções como as de prazer, agrado, alegria, etc.

Assim, neste estudo estaremos utilizando a denominação *jogar* ou *brincar* para nos representar diante de alguma citação que caibam os termos, variando a utilização de uma ou outra conforme o utilizado pelos autores que revisamos. Isso possibilita transitarmos, além de despertarmos a atenção para o seu significado. De acordo com Winnicott (1975), em “O brincar e a realidade”, refere-se à ideia de algo suplementar ao conceito de sublimação da pulsão.

Ou seja, o jogar é a atividade que propicia a condição para que ocorra a sublimação das forças pulsionais, tanto de dominação quanto de agressão, inerentes ao entendimento da psicanálise, possibilitando sua ocorrência de modo aceitável socialmente, com impacto cultural, contribuindo para a realização parcial direta da satisfação.

A existência de diferentes significados atribuídos a termos como jogo, jogar, brincar, brinquedo e brincadeira, acabam conferindo-lhes certa imprecisão conceitual. Pois, a enorme variação de jogos conhecidos nos demonstra a diversidade que se inclui nessa categoria:

O termo brinquedo pode significar indistintamente objeto para as crianças brincar; jogo de crianças e brincadeiras. O sentido usual permite que a língua portuguesa referende os três termos como sinônimos. Essa situação reflete o pouco avanço dos estudos na área (KISHIMOTO, 2002, p.7).

Pelo fato de estar inserido em uma categoria que admite diferentes significados, o brincar já foi alvo de estudo por diversos autores de diversas áreas, tais como: Huizinga, Caillois, Ariès, Aristóteles, Platão, Dewey, Vygotski, Bougère, Piaget, Chateau. Evidentemente, também de psicanalistas como Freud, Winnicott, e Klein. Ou seja, apesar das investigações existentes, ainda há diversos questionamentos que insistem entre os educadores que buscam fazer relação entre o brincar e o educação (KISHIMOTO, 2002, p.9 e 13).

Abordando especificamente a terminologia referente ao “jogar”, uma característica do conceito, conforme destacado por Huizinga (1999), trata da agradável percepção de entusiasmo permitido por seu ritmo e harmonia muito prazerosos, isso significa, o aspecto do contentamento na ação de jogar. Contudo, nas mesmas condições que proporciona alegria, é visto com seriedade por aqueles que praticam, pois exclusivamente essa seriedade é que afiança o ingresso ao jogo.

Na maioria das vezes, caso o jogo perca sua seriedade, conseqüentemente deixará de ser praticado por seus participantes.

O brincar da criança é apontado pelo anseio que ajuda o seu desenvolvimento, ou seja, o desejo em transformar-se na pessoa crescida. A criança muitas vezes brinca 'de adulto', repetindo o seu gesto sem razões para ocultar. Já com relação ao adulto se tem a expectativa que não permaneça brincando ou fantasiando, porém, agindo sobre a realidade. Para aquele que já se tornou adulto há a vergonha de suas fantasias, pois são dignas das crianças, e assim proibidas.

De acordo com Vidal (1999a), a criança anuncia suas fantasias, seus desejos, bem como suas vivências de um jeito simbólico por intermédio dos brinquedos e jogos. Caso desejemos uma compreensão do jogo da criança, devemos extrair o significado de cada símbolo separadamente.

Para Freud [1908] (1996), em "O Criador Literário e a Fantasia", ao brincar, as crianças inventam um universo digno e moldado ao seu desejo, diferenciando-o de modo preciso em relação à realidade. É exatamente aquilo que realiza o escritor criativo ao elaborar um universo de fantasia pelo meio da arte, visto que, mesmo investindo imensa quantia de emoção, resguarda um afastamento claro com a realidade. Portanto, esta conexão é o que estabelece a diferença entre o brincar e o fantasiar (MOURA, 2007).

Freud ([1908] (1996), p.77) menciona que:

a ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e despende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o 'brincar' infantil do 'fantasiar'.

O termo fantasia se estabelece para a psicanálise, segundo Laplanche e Pontalis (2001), enquanto um roteiro imaginário em que o indivíduo está presente, representando, de uma maneira mais ou menos desfigurada pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente.

O universo tanto do brincar quanto da fantasia das crianças, para Freud, é seguramente uma das afirmações que melhor demonstra a grandeza inventiva da ilusão. Pois, quando a criança brinca, ela inventa um espaço que é próprio e que habita com as criações de sua própria imaginação, que não são algo senão consumações de um desejo sustentado por seu narcisismo, o qual se confia seja onipotente (ROCHA, 2012).

Conforme Stagliotto (2008), aquilo que é manifesto no instante da brincadeira pode ser compreendido como demonstração simbólica dos conflitos, formando-se material utilizado de modo interpretativo. Assim, é por intermédio do brincar que a psicanálise para crianças estabelece seus princípios básicos. Tal circunstância proporciona a elaboração da fundamentação sobre teorias dos estágios primitivos do desenvolvimento infantil. Trata-se de um modo espontâneo da criança na dramatização, bem como elaboração dos conflitos e manifestações do inconsciente.

Conforme Kaufmann (1996), Melanie Klein (1882-1960) alega que o terapeuta busca comunicar-se com a criança tendo ciência que ela não tem domínio ao usar da linguagem para transmissão das intermináveis sutilezas que podem ser detectadas pelo ato do brincar. Portanto, o brincar era por ela considerado como material que apresenta possibilidade para a interpretação da situação **transferencial**. Pois as condições disponibilizadas no brincar estão na equivalência às fantasias, inclusive dando acesso à sexualidade infantil e à agressividade: ao seu redor pode-se instalar uma relação (**contra**) **transferencial** da criança e do analista já que diante de suas angústias, a criança amplia diversos tipos de defesa e de manobras de reparação, que formam a primeira fonte da criatividade e da sublimação.

Winnicott (1975) em sua obra clássica “O Brincar e a Realidade”, menciona que o tema do brincar necessita ser estudado como algo em si mesmo, de modo complementar ao conceito de sublimação da pulsão, tanto quando nos referimos às crianças quanto aos adultos, algo que une o ser ao humano em uma experiência cultural. Pois brincar é universal e próprio da saúde, já que atua no crescimento, conduzindo aos relacionamentos grupais, e na psicoterapia pode ser uma via para comunicação. Se por si só é uma terapia, então deixar que as crianças brinquem é em si uma psicoterapia de aplicação imediata, afirmando uma atitude social benéfica



que tem como característica uma experiência criativa de uma experiência espaço-temporal como uma forma básica de viver.

Quando as crianças que cresceram abrem mão do brincar, tal como ocorre com os jovens e adultos, começam a usar das situações de devaneios ou sonhos diurnos, as chamadas fantasias conscientes. Assim, é criada uma condição que é intensamente investida de forma imaginária, que o indivíduo, com o propósito de se proteger das cobranças da realidade exterior, acaba por escondê-la (MOURA, 2007).

Assim, Freud ([1908] (1996), p.78) afirma:

[...] ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando pára de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia. Acredito que a maioria das pessoas construa fantasias em algum período de suas vidas.

Freud refere-se ao jogo da criança em alguns trabalhos tal qual um discurso em que o inconsciente causa seus efeitos. Refere-se, assim, não à elaboração de técnicas, mas de ouvir nessa falação reservada que a criança alimenta as constituições do inconsciente. Assim, analisa-se aquilo que se manifesta nos seus desenhos, sonhos, relatos, e dentre eles, os jogos (VIDAL, 1999a).

O jogo se instala em um lugar na conjuntura atual, já que, no seu espectro de expressões, não se trata apenas de um espetáculo esportivo, mas presente também em outras possibilidades de ação. Ou seja, o jogo tem sido praticado e investigado por distintas possibilidades, as quais admitem compreender concepções diferenciadas em relação ao seu conteúdo bem como das particularidades que o seu ensino deve admitir (GARGANTA, 2002).

O jogar apresenta-se pela repetição de atos que apontam a superação do que está sendo apostado na atualidade, e do mesmo modo o sujeito se posiciona na busca da própria superação. Torna-se notório que a investida da própria superação direciona-se para o prazer em consequência do jogo, e também proporciona liberdade na manifestação do sujeito, evidenciando seu caráter lúdico.

Pode-se considerar que alguns aspectos do jogar nos remetem ao posicionamento de Freud [1920] (1996) sobre sua importância no desenvolvimento da criança, e que suas ocupações favoritas se dão com grande intensidade pelo desejo dessa prática. E também para a criança o brincar por meio do jogo permite a busca histórica dos processos inconscientes, bem como de seu desenvolvimento emocional a partir de sua autoestima no relacionamento com o outro e consigo mesma, estabelecendo um controle interno que é elaborado e que pode se manifestar a partir do princípio do prazer.

Freud [1920] (1996) mencionou que há algo de pulsional que remete o sujeito para certa destrutividade. Percorrendo esse caminho, ele vai culminar na fundação do dualismo pulsional: pulsão de vida *versus* pulsão de morte. Ou seja, pode-se propiciar situações “artificiais” para que ocorra a sublimação das tensões pulsionais, tanto no que se refere à dominação, quanto da agressão, que são próprios ao entendimento da psicanálise, mas autorizando sua ocorrência, em circunstâncias aceitáveis no contrato civilizatório, como no jogo.

### **2.5.1 O pensamento winnicottiano sobre o brincar**

A psicanálise é um campo que se instituiu como processo terapêutico, método de investigação e teoria a respeito do psiquismo humano. A partir de inúmeros trabalhos de Freud até a atualidade, vários psicanalistas têm colaborado para o enriquecimento da área. Entretanto, diversos, por intermédio de seus trabalhos, produzem materiais bastante peculiares no exercício da clínica. Assim, formam novas linhas e escolas psicanalíticas (SAFRA, 2010).

Especificamente o brincar no tratamento foi investigado por alguns psicanalistas renomados. Dentre esses citamos Donald Woods Winnicott (1896-1971), que preconizava o enfoque na função do meio ambiente para a afirmação do sentido de si mesmo. Suas ideias podem ser encontradas dispersas por vários artigos técnicos e obras curtas. Sua obra foi interrompida em 1971 devido à sua morte. O agrupamento de muitos textos é encontrado com diversas temáticas particulares do autor em sua obra “Da pediatria à psicanálise”, publicada originalmente em 1958 (2000e).

Winnicott, ao adentrar na psicanálise, surgiu de forma bem peculiar. Pois, de modo diferente da tradição freudiana, veio a rejeitar a estrutura psicanalítica

denominada metapsicologia, já que para Winnicott o psiquismo é visto como fenômeno da natureza. Ou seja, há um afastamento do biologismo freudiano, que vê no ser humano um potencial herdado que cresce, numa condição que, antes de ser real, é uma potencialidade. Para Winnicott, o *self* é uma realização desse potencial humano. A vida é vivacidade, não orgânica. Portanto, há muita ênfase ao ambiente (TOMMASI, 1997).

Algumas de suas obras, além das citadas anteriormente, são: “A criança e seu mundo” [1957] (1979), “O brincar e a realidade” [1971] (1975), “Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil” [1971] (1984), “*The Piggle*: relato de um tratamento psicanalítico de uma menina” [1977] (1987), dentre outros livros, além de vários organizados por diferentes autores sobre suas publicações.

Apesar da obra de Winnicott constantemente aparecer sobre a forma de uma teoria do amadurecimento, ele não escreveu uma apresentação ordenada. O único livro que mais poderia se aproximar desse processo é “Natureza humana” [1988] (1990), que se manteve inacabado. Nesta obra encontra-se um empreendimento em que o autor realizou uma exposição geral de seus pontos de vista. Além do mais, seus livros caracterizam-se por compilações de textos isolados, escritos originalmente no formato de seminários para um público das mais diversas formações, o que torna complicada a compreensão de suas ideias. O intuito dessa obra consiste na apresentação dos principais elementos conceituais de sua teoria, exibindo seus pressupostos (REDPSI, 2016).

De tal modo, temos a *Teoria do amadurecimento* de Winnicott que trata da descrição, bem como da elaboração de conceitos, das etapas características e ocorrências no decorrer dos estágios da vida, as quais afetam o desenvolvimento do ser humano. Os períodos da vida se diferenciam, desde o momento intrauterino até a velhice, passando, entre esses citados, pela infância, adolescência, juventude e idade adulta. A maior ênfase se dá nos períodos iniciais da vida, pois trata-se do instante em que há necessidade de estabelecer o alicerce psíquico com intuito de existir e estabelecer-se com sua identidade (DIAS, 2003).

A compreensão da *Teoria do amadurecimento*, ainda segundo Dias (2003), é de vital importância para o analista na detecção das dificuldades emocionais e fenômenos que a envolve. Porém, além do próprio analista, não há restrição para outros envolvidos na vida do ser humano partilharem dessa ciência. Pais e mães, bem como responsáveis, além dos educadores participantes da formação (dentre

esses, incluímos o professor-treinador), podem ser alertados para a necessidade da elaboração de atividades e condutas de prevenção da saúde psíquica. Dentre elas, podemos citar as realizações culturais (como o futebol), e todas as relacionadas ao domínio da criatividade.

Para Aiello-Vaisberg (2005), Winnicott não chegou a teorizar sobre as condições de trabalho fora do “*setting* analítico”<sup>18</sup>. Mas, deixou algumas pistas preciosas que podem orientar nosso pensamento. Uma delas está intimamente ligada com os aspectos capazes de alojar “o brincar”<sup>19</sup>.

Durante o transcorrer de aproximadamente quatro décadas de um trabalho clínico intenso, Winnicott chega a uma síntese de suas diferentes teorias. Assim, em “O brincar e a realidade” (1975), seu último livro, apresenta relatos sobre a relação com as crianças em suas consultas, em que tanto o gesto quanto a palavra estão inseridos na ampla liberdade que se dava por um elemento em comum: o brincar.

Para ele a terapia acontece em duas áreas do que chama de “brincar”: as áreas do paciente e do terapeuta. A terapia se refere a duas pessoas em conjunto na atuação do brincar. Pois a função do terapeuta consiste em trazer o paciente da situação em não conseguir brincar para outra situação que é conseguir brincar. E o que tem referência à criança brincando também é válido para o ser humano na condição de adulto. Portanto, aí está, por meio do brincar, estabelecida a comunicação entre as partes (WINNICOTT, 2000e).

Winnicott (1975) percebe o brincar em si como um objeto de estudo que tem sua própria potencialidade. Esse brincar não está limitado apenas às crianças, também se estende aos adultos. Porém, o brincar apenas pode ser compreendido com a noção de fenômenos transicionais, a transicionalidade. Ou seja, aquela que se refere à transição entre o interno e o externo para a criança. Ocorre na passagem entre os primeiros estágios de vida do ser humano, o da dependência absoluta de outro ser humano, em geral da mãe, e o da dependência relativa, quando se inicia a aproximação da realidade compartilhada com outras pessoas. Ou seja, neste

---

<sup>18</sup> “No campo analítico, o *setting* é um espaço que se oferece para propiciar a estruturação simbólica dos processos de subjetivos inconscientes, reunindo as condições técnicas básicas para a intervenção psicanalítica.” “Em “Recordar, repetir e elaborar” [1914], Freud faz um histórico do desenvolvimento da técnica psicanalítica” concebendo o *setting* analítico enquanto local específico para o transcorrer da relação analítica (BARROS, 2013, p.71-72).

<sup>19</sup> A partir deste ponto, utilizaremos a terminologia “brincar”, pelas razões já expostas anteriormente.

momento, inicia-se a simbolização, quando o objeto ou fenômeno externo é tomado em um mundo próprio. Isso significa que esse objeto não é ainda tomado pelo ser humano como algo externo a ele mesmo. Ou seja, ele não é ainda tomado como externo, apesar de sê-lo. Trata-se de um momento de transição.

Os objetos transicionais são aqueles que não pertencem ao corpo da criança. Para Winnicott, a compreensão do brincar exige atentar para o fato de que esse campo transicional, intermediário, constitui-se pela realidade interna e externa. O brincar está na fronteira entre o interno e o externo da subjetividade.

Segundo Winnicott (1975), o brincar promove o sentimento de confiança no espaço “transicional” ou “potencial” que se instala entre o bebê e a mãe. O que se estabelece por meio desse espaço irradia-se para a confiança que pode se estabelecer entre o bebê e o mundo externo, possibilitando uma internalização da confiança no próprio cuidado. Trata-se de um momento da permissão dada ao bebê para migrar de sua dependência em relação aos seus próximos para a autonomia. Então, surgem os fenômenos transicionais que encaminham para o “brincar compartilhado”, e daí para as vivências tidas pela cultura. Portanto, a brincadeira é tida como algo universal e um facilitador do próprio crescimento com saúde.

Stagliotto (2008, p. 182) afirma que as ações da criança durante o brincar se traduzem em seus canais de expressão; aquilo que é simbólico serve como forma para representar o mundo interno e inconsciente:

Durante a brincadeira, a criança cria e imagina, de acordo com seu mundo ideal, utiliza a ilusão e a invenção como parte real do jogo, muitas vezes, incorporando papéis do tipo pensamento mágico. Nessa experiência, o equilíbrio entre o mundo da fantasia e o mundo real irá permitir à criança fazer um elo entre o que é real e o que é brincadeira. É importante identificarmos em qual fase do desenvolvimento a criança encontra-se para relacionarmos ao tipo de atividade lúdica envolvida.

Winnicott (1975, p.78) apresenta a “teoria da brincadeira” como uma sequência relacionada ao processo de desenvolvimento, ou seja:

- a) o bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar;
- b) o objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado. Isso significa que a mãe (ou parte dela) se acha num permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de

encontrar e (alternativamente) ser ela própria, aguardando ser encontrada. Se a mãe pode desempenhar esse papel por certo tempo, sem permitir impedimentos (por assim dizer), então o bebê tem certa experiência de controle mágico, isto é, experiência daquilo que é chamado de 'onipotência' na descrição de processos intrapsíquicos.

A brincadeira é algo que se realiza de forma extremamente excitante. As pulsões estão envolvidas no processo e sua importância se alicerça entre a realidade psíquica e a experiência no controle dos objetos reais que se instalam num meio digno da confiança, expirando satisfação mesmo diante da ansiedade, pois, quando esse nível é elevado, a situação torna-se insuportável e o brincar se destrói (WINNICOTT, 1975).

O *self verdadeiro* é a criatividade em pleno curso, a espontaneidade em ação. Já o termo *falso self* é utilizado para descrever uma condição de defesa que se faz necessária ao bebê que não é cuidado de maneira suficientemente boa, ou seja, que, para sobreviver, necessita moldar-se ao que o ambiente solicita dele. No instante em que há a apresentação da defesa do *falso self*, o *self verdadeiro* é ocultado, protegido de “invasões” ambientais. Torna-se o equivalente à função do ego direcionado ao mundo, entre o id e a realidade. Caso o *self verdadeiro* se torne “imobilizado”, ele torna-se impotente para atuar, conseqüentemente sua experiência permanece limitada. É por intermédio do brincar que tanto a criança quanto o adulto podem ser criativos utilizando sua individualidade inteiramente. Apenas tornando-se criativo é que o sujeito desvenda o *self* - eu (WINNICOTT, SHEPHERD, DAVIS, 1994).

A primeira posse da criança é o denominado objeto transicional, que irá se traduzir no símbolo do acesso da experiência de adaptação da mãe às suas necessidades; do momento de dependência total para uma dependência relativa. A mãe também percebe que neste momento a criança não é mais sua parte. Portanto, o objeto externo refere-se, também, a um componente da maternagem. Sobre o objeto externo, então, encontramos o primeiro momento de posse de transformação dada ao objeto transicional que é afetuosamente tratado, no mesmo instante que amado e mutilado com um sentimento excitado (ABRAM, 2000; WINNICOTT, 2000c).

A repetição do jogo do *Fort Da* (Freud [1920] 1996) baseia-se na elaboração da presença e ausência de sua mãe, ou seja, a experiência da mãe indo

embora e retornando transforma a ida em algo menos medonho, pois propicia ao bebê a ideia de que não será abandonado. Assim, a criança elabora seus medos arcaicos, e paulatinamente, por meio da brincadeira, estabelece a separação entre a realidade externa e interna, por intermédio da simbolização. Ou seja, isso apenas pode ser facilitado pela mãe, já que o desenvolvimento psíquico depende da frustração para a criança vir a ser a melhor pessoa possível (DUPAS, 2008).

Ainda Dupas (2008) aponta que o ser humano não sobrevive sem as funções maternas e nem paternas, pois necessita da presença de outro para ser constituído o mais estruturadamente possível, já que esses irão construir sua vida mental. Eles, nessa configuração edípica, têm a função de inserir a criança na cultura, e por seu intermédio humanizá-lo adequadamente. Assim, “os pais vão se transformando em pais”. Essa é uma função da criança. De tal modo, a função paterna, na condição de representante da lei, tem uma ligação suficiente amorosa, apesar de que no primeiro momento sua função é restrita a auxiliar a dupla mãe-bebê. Depois, com o tempo, irá estabelecendo a lei. Caso o ambiente tenha sido suficientemente bom nesse momento inicial, proporcionando ao bebê boas experiências na construção do *self*, dominando suas pulsões e aprendendo a lidar com o princípio do prazer e da realidade, então desenvolverá a capacidade para superar os momentos difíceis atribuídos pela vida.

A experiência cultural solidifica o conceito sobre a brincadeira. Para concretizar há que realizar algo, não somente pensar ou desejar. Brincar é fazer. Winnicott (1984) cita que Freud ao elaborar a topografia do aparelho psíquico, não teve êxito em posicionar a experiência das coisas culturais. Ele se põe como quem conseguiu dar valor à realidade psíquica interna. Assim, a sublimação é utilizada para indicar a experiência cultural de forma significativa. Porém, não foi possível demonstrar em qual local da mente fica instalada.

Ainda sobre a experiência cultural primária que se inicia numa relação precoce entre a mãe e a criança, ela é fundamental para o estabelecimento da vida, ou seja, para o viver e ser um adulto criativo. A área ou espaço transicional inicial irradia-se para a cultura e se referirá às experiências culturais próprias de cada um inserido em um contexto social amplo. Sobre o brincar e a experiência cultural deslumbra-se o passado, o presente e o futuro (ABRAM, 2000; WINNICOTT, 2000c).

Partindo da satisfação que se tem na relação original com a mãe e o ambiente, incluindo pai, irmãos e próximos, é que o potencial em brincar e agregar

relações por meio de novas amizades torna-se viável. Nesse caso, trata-se da interação egóica da relação estabelecida pela mãe e a criança nas experiências culturais. Quando as crianças brincam fazem tanto amizades quanto inimizadas. Porém, não conseguem fazer amizades sem brincar, já que por intermédio deste recurso dão-se as relações emocionais. Os contatos se ramificam apoiando-se no espaço transicional. Assim, instala-se uma experiência satisfatória dos fenômenos transicionais equivalente a um êxtase egóico. A terceira área pelo brincar será proporcionada pelas vivências culturais facilitando a saúde, conduzindo aos relacionamentos grupais (WINNICOTT, 2000c).

A confiança nos primeiros cuidados é fundamental para o estabelecimento do espaço transicional e a possibilidade de uma aproximação à realidade compartilhada. É necessário para a criança um bom início estando junto com a mãe. Ou seja, a criança confia na mãe, pois internaliza essa boa experiência ao viver com ela. O desenvolvimento ocorre quando o ser humano sai de um nível de dependência total e parte para a compreensão da diferença entre o interior e o exterior. E isso ocorre com a mãe “se desadaptando”, já que ela também tem suas próprias necessidades. Então, a criança opera a separação entre o *self* e a mãe (ABRAM, 2000; WINNICOTT, 1975, 2000c).

### **2.5.2 Objetos e fenômenos transicionais**

A partir da vivência de fenômenos transicionais os bebês poderão eleger os denominados objetos transicionais. Estes se tornam a primeira possessão do bebê e se caracterizam por serem objetos que a criança instituiu. Para nós adultos, trata-se da ponta de um cobertor, de um pano qualquer ou mesmo um brinquedo. Estes objetos são relegados ao limbo e os fenômenos transicionais irradiam-se para fenômenos culturais, religiosos ou artísticos, dependendo do padrão cultural próprio de cada um numa condição futura, enquanto adultos. Trazem para todo o ser humano algo que estará sempre guardado enquanto importante para ele. Isso significa uma área neutra que não é contradita, que está entre o interno e o externo (ABRAM, 2000; WINNICOTT, 1990).

É a partir dos estudos sobre os fenômenos transicionais que Winnicott (1975) menciona que o significado do brincar ganhou uma nova conotação. Ou seja,



leva-se o ser humano pela técnica transicional para a experiência cultural. A criança transporta para a brincadeira objetos ou fenômenos vindos da realidade externa a serviço da realidade interna ou pessoal. De tal modo, a criança demonstra um potencial onírico num meio escolhido na realidade externa. Pois, por intermédio do brincar, a criança consegue manipular os fenômenos externos utilizando um significado e sentimento próprio.

Winnicott (1975, p.16) descreveu bastante as implicações dos objetos e fenômenos transicionais em sua obra “O brincar e a realidade”. A seguir, apresentamos pontos sobre a qualidade específica do relacionamento entre a criança e o objeto transicional:

- (1) O bebê assume direitos sobre o objeto;
- (2) O objeto é afetuosamente acariciado e também mutilado excitadamente;
- (3) Ele não deve mudar nunca, a não ser pela ação do bebê;
- (4) deve ser capaz de sobreviver ao amor instintivo e ao ódio, e à agressão;
- (5) deve dar a impressão ao bebê de parecer ter vida e realidade próprias;
- (6) do nosso ponto de vista ele provém do exterior, mas para o bebê não é bem assim. Mas, não vem do exterior, pois não se trata de uma alucinação;
- (7) seu destino é de ser gradualmente descatexizado, sem ao longo dos anos ser esquecido. Na saúde, o objeto transicional não vai para dentro. Apenas perde o sentido num território intermediário entre a realidade psíquica e o mundo externo.

No caso da bola, assim poderíamos dizer, o objeto transicional não se refere a um objeto em si mesmo, porém, ao uso desse objeto. Quando a criança passar pelo estágio dos três meses aos doze meses, aproximadamente, o sentido e o significado, tanto da bola quanto do jogo, torna-se outro (WINNICOTT, 2000e).

Indubitavelmente, os conceitos de objeto e fenômeno transicionais auxiliaram a reavaliar a função da cultura como contribuição à experiência humana por intermédio do pensamento psicanalítico. Também houve uma mobilização na busca de conhecimentos sobre a área intermediária, intimamente relacionada com a experiência do viver, que se isenta de ser sonho ou relação de objeto. Este paradoxo é fundamental. Estamos tratando de algo na experiência do viver que não está relacionado nem com a realidade interna e nem externa. Mas uma dimensão elaborada pelas duas realidades que tem a capacidade de distinguir o interior do exterior (WINNICOTT; SHEPHERD; DAVIS, 1994).

Esta dimensão é denominada por Winnicott por alguns termos, tais como “terceira área”, “área intermediária”, “espaço ‘transicional’ ou ‘potencial”, “local de repouso” ou ainda “localização da experiência cultural”. Os fenômenos transicionais estão presentes inclusive antecedendo ao nascimento, ou seja, no que refere-se à formação mãe-bebê. Referem-se à cultura, ao ser e à criatividade. E, implacavelmente, ao iniciar-se a separação do eu e não eu, ao deixar o momento de dependência total ou absoluta para dar entrada à dependência relativa, o bebê necessita dos fenômenos transicionais, inclusive elegendo objetos. Isso ocorre pela utilização dos símbolos. Então, os fenômenos transicionais estão associados, impreterivelmente, ao brincar e à criatividade (ABRAM, 2000; WINNICOTT, 2000c).

Em “O Brincar e a Realidade”, Winnicott (1975) descreve o enfoque para o espaço da relação paciente-terapeuta como um fenômeno transicional, expondo que o brincar trata-se de uma experiência criadora que se posiciona em determinado lugar e tempo para se instalar. Porém, isso não ocorreria “dentro”, enquanto uma realidade psíquica interna, e tampouco “fora” na condição de uma realidade externa, mas sim como aquilo que ocorre “entre” a relação (STAGLIOTTO, 2008).

O que denominamos enquanto fenômenos transicionais significam as fases elementares da utilização da ilusão. Trata-se da sustentação para uma intervenção na dimensão da ordem do simbólico que se instala entre a mãe e a criança. Propicia simbolizar a falta da mãe e usufrui da primeira vivência na relação com o ato de brincar. Na terapia, o brincar se insere enquanto o espaço no intermédio mãe-criança. Ele tem um valor universal:

[...] ao psicanalista tem que resultar-lhe valioso que se recorde a cada instante, não só o que se deve a Freud, senão também o que lhe devemos a essa coisa natural e universal que chamamos “jogo”. É inerente à constituição de todo sujeito e, portanto inscreve a criança no campo da criatividade e da cultura (VIDAL, 1999b, p.46).

A função do objeto transicional acontece com a necessidade da criança ultrapassar a dependência, tendo o auxílio da mãe, que irá desiludi-lo. Ninguém está liberado da tensão ao relacionar-se com a realidade interna com a externa. O que atenua essa tensão é a área intermediária da experiência, dentre elas, as já citadas artes e religião (assim como o esporte), entre outros. Essa área intermediária está sempre relacionada à criança pequena que se afasta quando brinca. Ou seja, ela se esquece daquilo que está ao seu redor. Há uma concentração exclusiva sobre o ato

de brincar. Ao aceitar o simbolismo, a criança está instituindo uma diferença entre fantasia e fato. Ou seja, a transicionalidade abre possibilidade de ser capaz de aceitar as diferenças e as igualdades (ABRAM, 2000; WINNICOTT, 2000c).

O emprego, por parte da criança, do denominado objeto transicional, tal como a chupeta, o paninho ou a bola, bem como por sua participação na transicionalidade, tal como no jogo, nos possibilita, como seres humanos, a vivência da denominada área intermediária de experimentação<sup>20</sup>. Esta é fundamental para nossa saúde mental e não pode ser contestada em nenhuma circunstância. Enquanto ponto de partida, essa área neutra de experiência, os objetos e fenômenos transicionais são pertencentes ao campo de domínio da ilusão, antecedendo à realidade (WINNICOTT, 1975).

É na terceira área da experiência humana que a criança pode brincar assim como o adulto faz algo que torne a vida valer a pena. Ou seja, podemos transcender nossa existência por intermédio das experiências culturais. Para Winnicott (1975, p. 70):

[...] o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. O natural é o brincar, e o fenômeno altamente aperfeiçoado do século XX é a psicanálise. [...] Dificilmente é necessário ilustrar algo tão óbvio quanto o brincar.

### **2.5.3 Contradições sobre o brincar na psicanálise de crianças**

Não poderíamos deixar de mencionar, apesar de não ser prioritária nesse estudo, Melanie Klein (1882-1960), que também foi um nome que influenciou o estudo da criança e o ato de brincar no sentido psicanalítico, inclusive repercutindo como instrumento no tratamento clínico.

---

<sup>20</sup> [...] “lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas”. [...] “situa-se “entre o subjetivo e aquilo que é subjetivamente percebido”. [...] “É a área que é concedida ao bebê, entre a criatividade primária e a percepção subjetiva baseada no teste da realidade”. [...] “Essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança” (WINNICOTT, 1975, p.12,13,26,29).

Publicou a obra “Psicanálise de crianças” [1932] (2006b) recomendando a utilização da ludoterapia<sup>21</sup> enquanto tratamento, e que em seguida tornou-se um clássico na temática, transformando profundamente o conceito de análise em crianças.

A obra de Klein (2006abcd) pode ser apontada como aquela que viabiliza a ampliação do campo psicanalítico envolvendo o início da infância, não apenas tornando acessível o tratamento às crianças pequenas, como também propondo um novo caminho ao desenvolvimento psicológico na infância e para as origens das neuroses e psicoses nos adultos.

Ao ingressar na Sociedade Britânica de Psicanálise em 1927, Melanie Klein encontrou no novo espaço de estudos a filha de Freud, Anna (1895-1982) e de tal modo aconteceram as denominadas “Controvérsias em Psicanálise”, em que se discutiam as diferentes opiniões e posições técnicas e teóricas em torno da análise de criança. Na teoria de Anna Freud, também outro nome importante na psicanálise, a criança deveria apenas iniciar em análise após os cinco anos, idade em que já teriam passado pelo complexo de Édipo, com o auxílio de um trabalho prévio com fundamentação pedagógica (SAFRA, 2010; VIDAL, 1999).

Ainda Safra (2010) afirma que Klein não concordava com essa opinião, já que acreditava que a criança estaria em condições de ser atendida por intermédio das interpretações transferenciais já no início da condição analítica. Para Klein, a formação do núcleo superegótico inicia-se mais precocemente que aquela apresentada por Freud. O brincar da criança estaria assentado sobre as fantasias inconscientes infantis, de tal forma que o jogo mostraria que os diversos objetos internos interagem. As interações por meio de bonequinhos, dos carrinhos e dos brinquedos em geral revelariam, desse modo, aspectos da vida psíquica da criança.

Porém, para Lagache (1990), essa técnica que se utiliza o jogar não implica que haja diferença nos princípios do método psicanalítico freudiano, tais como a pulsão, compulsão à repetição, recalçamento e, também, a compreensão transferencial, aliados com a técnica do jogo. O método do jogo conserva os princípios psicanalíticos que proporcionam resultados similares quando comparados com a técnica clássica.

---

<sup>21</sup> No latim lúdico significa brincadeira, tendo sua origem em “*illusio*”, propondo a ilusão como esboço para o real.

Apesar de sua fidelidade constante aos princípios freudianos, Klein tinha essas divergências em relação a Anna Freud [1926] (1971) sobre a concepção de primeira infância; ou seja, Klein acreditava na formação arcaica do superego. Portanto, esse fator refletia-se diretamente na instauração da técnica psicanalítica do brincar com crianças pequenas (NASIO, 1995).

Contrariando aquilo que se anunciava no início das tentativas iniciais de análise de crianças, ou seja, que a criança teria um ego muito imaturo, além do superego fraco diante um processo psicanalítico, e que, portanto, o analista necessitaria seguir a função de orientador para manter o ego e fortalecer o superego, Klein (2006d) postulava que o superego da criança seria mais severo que nas fases futuras do desenvolvimento, e então o analista teria a função de atuar para a diminuição dessa severidade do superego, possibilitando de tal modo o desenvolvimento do ego.

A função do analista de crianças, na concepção de Anna Freud [1926] (1971), também tinha uma importância pedagógica, porém sem levar em consideração a transferência como conteúdo primordial para a relação. Além do mais, a utilização de brinquedo seria somente uma forma de observação que proporcionaria conhecer o analisado (nesse caso, a criança), porém não um recurso que poderia ser utilizado para atingir sua compreensão psíquica (STAGLIOTTO, 2008).

No momento que Anna Freud (1895-1982) indicava uma análise fundamentada na ideia de um aparelho psíquico em constituição, Melanie Klein postulava um psiquismo composto desde os primórdios, privilegiando a atividade fantasmática da criança. Aliás, avançou-se muito desde então, e são poucos os analistas que colocam em questão a capacidade de uma criança usufruir de uma análise nos mesmos moldes de um paciente adulto. O que reforça, apesar da divergência entre elas, a afirmação da contribuição sobre a clínica para a criança (ZORNIG, 2008).

Ou seja, conforme Laplanche (1993), em sua proposta, Anna Freud afirma que o tratamento das crianças deve comportar uma parte educacional, pois haveria o risco de que a criança deixaria o inconsciente susceptível num instante que o superego está em formação, podendo-se liberar as “maldades” das pulsões, sem estar numa condição em que nada pudesse contrariá-la, no sentido de defender-se. A educação atuaria nos moldes de um adestramento cultural com finalidade de

dominação sobre a natureza. Porém, Klein contradiz, afirmando que nunca viu as pulsões conduzirem a tal “maldade”, e que a educação como formadora do superego é em grande parte um engodo.

Sobre sua técnica, Klein (2006b, p. 38) cita que:

Posso me referir apenas muito brevemente aqui à maneira pela qual as fantasias da criança, tais como se apresentaram no seu brincar, foram se tornando cada vez mais livres em resposta a um contínuo interpretar; como a inibição no brincar diminuiu e como a diversidade dos seus jogos gradualmente se ampliou; e como certos pormenores se repetiam diversas vezes até que fossem esclarecidos por meio de interpretações, e aí, então, pudessem dar lugar a novos detalhes.

E continua:

Da mesma forma que os elementos do sonho levam ao desvelamento do conteúdo latente do sonho, também os elementos das brincadeiras das crianças, que correspondem a essas associações, propiciam um vislumbre do seu conteúdo latente. E a análise através do brincar, não menos do que a análise de adultos, ao tratar sistematicamente a situação real como situação transferencial e estabelecer a sua conexão com a situação originalmente vivenciada ou fantasiada dá às crianças a possibilidade de vivenciar e elaborar completamente aquela situação original em fantasia (p.38, 2006b).

Winnicott e Klein, mesmo que empregando o jogo como instrumento na análise da criança, tinham olhares diferenciados sobre a questão do brincar. Pois enquanto Klein tinha o jogo como ferramenta de acesso ao inconsciente, Winnicott o enxergava como fundamental em si mesmo. Para ele, o brincar estava além do imaginar e desejar: seria o fazer (SAFRA, 2010).

Já Klein e Anna Freud destacaram como de fundamental importância o reconhecimento da vida emocional da criança durante o transcorrer do desenvolvimento da psicanálise. Porém, para Stagliotto (2008, p.183):

Enquanto que Ana Freud direcionava seu trabalho aos aspectos externos, às dificuldades da criança ajustar-se com o mundo externo, Melanie Klein importava-se com o mundo interno da criança e o que provinha dele para o mundo externo. O brincar da criança, teria a mesma equivalência às associações livres no adulto, utilizando o jogo como técnica terapêutica na psicanálise infantil.

## 2.6 O *Fort-Da*: o brincar de Freud

O lugar ocupado pelo jogo na concepção educacional de massa é o da exclusão. Basta analisarmos a ideia que “paira no ar” sobre o brincar, compreendido como descansar daquilo que realmente importa na escola ‘tradicional’, que é o “aprender”. Aliás, aprender, neste caso, significa estar sentado, na maioria das vezes enfileirados em carteiras individuais, apenas escutando o que o mestre tem a dizer. Justiça seja feita às exceções.

Mas para a psicanálise, o brincar/o jogo é um recurso fundamental para a saúde mental. Freud descreveu a brincadeira de seu neto no famoso jogo do carretel, referindo-se ao apego da criança com a mãe. Quando a mãe saía, a criança arremessava longe o carretel, exclamando ‘*Fort*<sup>22</sup> (foi embora), e em seguida o puxava, dizendo ‘*Da*’ (está aqui):

Pude, através de uma oportunidade fortuita que se me apresentou, lançar certa luz sobre a primeira brincadeira efetuada por um menininho de ano e meio de idade e inventada por ele próprio. Foi mais do que uma simples observação passageira, porque vivi sob o mesmo teto que a criança e seus pais durante algumas semanas, e foi algum tempo antes que descobri o significado da enigmática atividade que ele constantemente repetia. [...] Acabei por compreender que se tratava de um jogo e que o único uso que o menino fazia de seus brinquedos, era brincar de ‘ir embora’ com eles (FREUD [1920], 1996, p.25).

Uma observação posterior confirmou plenamente essa interpretação. Certo dia, a mãe da criança ficou ausente por diversas horas; à sua volta, foi recebida com as palavras ‘Bebê o-o-ó!’, a princípio incompreensíveis. Contudo, logo se viu que, durante esse longo período de solidão, a criança havia encontrado um método de fazer desaparecer a si própria. Descobrira seu reflexo num espelho de corpo inteiro que não chegava totalmente até o chão, de maneira

---

<sup>22</sup> ‘*Fort*’, que a versão inglesa traduz por ‘gone’, particípio passado do verbo *to go*, ‘ir, partir’, é advérbio utilizado com o mesmo sentido de nosso complemento circunstancial embora, normalmente empregado na expressão ‘ir embora’, motivo pelo qual assim o traduzimos (N. do T.) (FREUD, [1920],1996, p.25).

que, agachando-se podia fazer uma imagem no espelho 'ir embora'. (FREUD, [1920], 1996, p.26)<sup>23</sup>.

Ou seja, nesse momento, numa intuição, Freud percebeu que a criança estava encontrando uma maneira de lidar com o sentimento de impotência diante da ausência da mãe. Pois, ao atirar o carretel para longe, representando sua mãe, deixava de sofrer passivamente sua partida. Na situação do jogo era ele quem atirava, vivendo assim um pouco da raiva que a ausência lhe provocava. Mas, também, era ele que no jogo tinha o poder de trazê-la de volta e com isso encontrando seu amor (SANCHES, 2002).

A partir de Freud nos foi deixada a importante observação sobre o jogo do *Fort Da*, no que se refere um jogo de presença e ausência, sob o qual a criança tem a possibilidade de vivenciar a construção de suas primeiras simbolizações. Interessante que ele ressalta o significativo ato repetitivo do balbuciar que seu neto de vinte meses emitia. É nesse instante que se relaciona o brincar com a palavra, num verdadeiro jogo de oposição com os fonemas *Fort* e *Da*. Ou seja, esse jogo do carretel tem um sentido no instante decisivo na formação da criança, na condição de sujeito do inconsciente, além de sua situação ser questionada na dialética presença-ausência, como afirma Vidal (1999b).

Para Freud [1920] (1996) há no psiquismo uma disposição irresistível à repetição, uma tendência que se afirma sem levar em conta o princípio de prazer, situando-se acima dele, atribuindo ao sujeito a prova de uma satisfação doentia, cujo caráter incompreensível necessita ser interpretado. Trata-se de explicar esses fatos sofríveis, cuja repetição é aparentemente contraditória na relação com o princípio do prazer. Necessita-se conferir a influência praticada por essa disposição repetitiva, tanto desses fenômenos repetitivos e dolorosos quanto das brincadeiras repetitivas da criança, fontes de prazer para ela. Dentre essas brincadeiras, temos o exemplo do *Fort Da*, e são comuns elaborações simbólicas bem sucedidas, cuja função é tamponar o efeito desprazeroso de experiências penosas do passado.

Segundo Vidal (1999b), a partir dos ensinamentos freudianos pode-se afirmar que é no jogo e pelo jogo que o sujeito "elabora sua situação penosa" e se sustenta na estrutura da linguagem. Tal condição, que é árdua, está implicada na

---

<sup>23</sup> Nova referência a essa história será encontrada em 'A interpretação de Sonhos'. Edição Standard Brasileira, vol. V, p.493. Imago Editora, 1972.



natureza humana. Pois, o neto de Freud brincava de lançar e retornar o carretel, alguma coisa aconteceu, com o propósito de passar de sua condição de objeto que depende para se aventurar no campo da perda do objeto.

Apesar de que a mãe dessa criança morreu quando ela tinha 5 anos e 9 meses: “Agora que ela realmente fora ‘embora’ (‘o-o-ó’), o menininho não demonstrou sinais de pesar. É verdade que nesse meio-tempo uma segunda criança nascera, despertando-lhe violento ciúme” (FREUD, [1920], 1996, p.27).

A repetição nesse tipo de jogo remete a uma vivência desagradável quando a mãe parte, porém, em compensação, apresenta consigo a elaboração de prazer no instante em que ela retorna. Assim, nesse brincar a criança migra de uma posição de passividade para a posição ativa; isso significa que se inverte a cena, como se a criança determinasse a ida da mãe. De tal modo, está lançada na psicanálise uma vista diferenciada sobre o brincar como algo prazeroso. Portanto, temos no *Fort Da* uma possibilidade de acesso ao sublimatório que o menino utilizou para expressar os seus desejos e fantasias por esse recurso lúdico e de simbolização.

## **2.7 A educação e a criança em sua maior especialidade**

Para Azoubel Neto (2010) boa parte do que é aprendido pelo sujeito ocorre por intermédio do jogar. É uma relação que estimula o papel do imaginário possibilitando a criatividade. Essa capacidade é praticamente inata no ser humano. O bebê, mesmo antes de sua capacidade verbal estruturada, começando a apresentar esboço de consciência, estabelece relações lúdicas que em algumas circunstâncias ele mesmo proporciona. Esse caráter de faz de contas é inato e esbarra ou ultrapassa os limites de cada um.

O educador deve perceber que sua atuação deve ser alterada conforme o tipo de atividade. Na situação de jogo espontâneo, que é livre, a criança tem prazer pelo simples ato do brincar. Nesse caso, o educador atua como observador e mediador dos conflitos. Porém, no jogo dirigido, o educador atua como orientador e intervém durante a atividade propondo desafios e metas, acrescentando dificuldades

gradativamente com intuito de promover o desenvolvimento do aluno e a aprendizagem (FRIEDMANN, 1996).

O jogo transforma-se numa “suspensão da realidade”, um meio de transformação de alguma coisa que não se encontra na condição de vida, também não é algo real, mas tem afinidades e conexões com aquilo que é considerado dentro do sagrado. Trata-se de um instante de modificação da vida diária, um jogo de faz de conta – quando possível consciente, leva-se em consideração o grau de incremento cognitivo daquele que joga (HUIZINGA, 1999).

Ao utilizar o jogo como instrumento de ensino é fundamental refletir não exclusivamente sobre o caráter educacional do jogo, se ele é ou não educacional, mas ter consciência de que o jogo sempre educa, o que deve nos indagar como educadores: o jogo educa para quê? (BROTTO, 1999).

Aí entra a ajuda psicanalítica sobre o jogo para, a partir de sua compreensão, verificar a sua contribuição no processo formativo do aluno.

Conforme Huizinga (1999, p.33), o jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’.

E como o jogo trata-se então de uma atividade que considera o envolvimento de eventos pertinentes ao funcionamento da psique, há que se considerar e discutir sobre suas ocorrências no cotidiano da Educação Física escolar e nãoescolar.

As fronteiras entre a brincadeira, dança, luta, ginástica, jogo e esporte são tênues e permeáveis, o que permite uma grande aproximação e interação entre essas diferentes manifestações (BROTTO, 1999). Tanto é assim que, para Freire, (1998a, p.106-107), é possível incluir todas essas manifestações na categoria de jogo, considerada esta a grande categoria do conjunto das produções lúdicas humanas em qualquer manifestação, usufruir da “oportunidade de conviver intimamente com as coisas do mundo, de modo a torná-las próximas de nós, mais conhecidas, menos amedrontadoras”.

Para Friedman (1996) não há uma teoria completa sobre o jogo, e tampouco uma linha de pensamento sobre o tema que seja admitida universalmente.

Assim, a autora apresenta uma síntese sobre os aspectos, dentre outros, “educacional” e “psicológico” do jogo, conforme segue: (I) *educacional* – a contribuição do jogo refere-se ao desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito; (II) *psicológico* – o jogo como meio para melhor compreender a psique, as emoções e a personalidade do sujeito.

O jogar na Educação Física não deve ser ressaltado apenas por desenvolver capacidades físicas ou habilidades, mas por ser um modo de expressão corporal que merece ter suas origens e relevância social analisadas. Pois, o jogar é entendido como um fator de desenvolvimento que satisfaz a necessidade de ação. Além do mais, a criança opera com significados de suas ações, desvinculando-se da situação real, o que faz exercitar sua autonomia e seu pensamento.

Porém, a atividade não é apenas e tão somente a somatória de atividades, mas, uma maneira de relacionar-se com as crianças. É imprescindível conhecer o caminho que permite a entrada no mundo infantil, bem como em seus desejos, em seu jogo, e aí então brincar com a criança. Ou seja, quanto mais oportunidade no ambiente do brincar, mais prazer, mais espontaneidade, mais surgimento da criatividade, e então a criança se torna alguém mais independente.

A partir dos anos iniciais da vida, as crianças despendem muito tempo de em atividades realizadas de forma lúdica. Porém, para os adultos é muito difícil compreender o ato do brincar para as crianças em seu desenvolvimento. Para as crianças estamos nos referindo àquilo que é mais importante em suas vidas - o ato de brincar. Há um esquecimento de tudo que está ao redor delas, e instala-se uma entrega e fascínio sobre a brincadeira. O interessante disso tudo é como parece que os adultos esqueceram que foram crianças.

Para muitos daqueles que são responsáveis pelas crianças, assim como para os pais, levam em conta que o brincar tem a representação de uma premiação, e não é entendida como algo que seja necessário para a criança. Assim, utilizam a brincadeira como forma de punição, sobretudo quando há desinteresse pelas tarefas. Há uma interpretação que uma é estorvo para a outra – vida escolar e brincadeiras. Trata-se de um contracenso, pois quando brincam verifica-se algo muito interessante no que se refere ao desenvolvimento da capacidade delas resolverem situações problemáticas (GRANDO, 2001).

É na educação infantil que as crianças se apropriam dos elementos culturais dos adultos, internalizando, reproduzindo e reinventando gestos, modos de andar, de falar, de sentir, de ser. Porém, as crianças não apenas imitam os outros, mas representam e reelaboram o mundo, desenvolvendo com isso, ao jogarem, uma forma de conhecimento não formal (VAZ, 2000, p.3).

Conforme Sanches (2002), para a criança o jogo exerce a mesma função que a fantasia exerce para o adulto. É uma possibilidade de viver alguma situação sem verdadeiramente concretizá-la; trata-se de um canal de expressão. Isso quer dizer, do mesmo modo que imaginamos uma localidade a qual não temos condições para ir, igualmente é um modo de trocarmos, ainda que parcialmente, a concretização de um desejo. O jogo apresenta uma função respeitável no processo de aprendizagem, pois com o passar do tempo transforma-se em algo mais complexo e elaborado. Deste modo, a ação do jogo é de que a criança se aproprie do que está aprendendo, transformando-o e adaptando-o a realidade, além de manter os sonhos e desejos vivos, ou ainda reproduzir um evento frustrante, buscando um final mais desejado do que de fato aconteceu. Ou seja, constitui-se numa tentativa de elaboração. Ao repetir a situação que provocou a ansiedade, esta é parcialmente revivida numa condição mais segura.

A fantasia e o jogo são fundamentais enquanto instrumentos para elaborar as frustrações da vida, e aquele que não tem acesso aos jogos fica privado desse processo; por conseguinte, não pode se desenvolver ou crescer. O ato do brincar é uma oportunidade para o encontro entre a criança e o mundo, e assim sua essência se transforma conforme o estágio que se encontra. Tais jogos permanecem com feições cada vez mais organizadas e se sofisticam com apreensões maiores de imitarem com fidedignidade o real. Ou seja, depende das necessidades e do estágio de elaboração do aparelho psíquico e cognitivo (SANCHES, 2002).

Justificamos essas considerações pela necessidade de os educadores utilizarem o jogo, e atentar para a sua importância no processo pedagógico, bem como sobre o imprescindível valor de sua fundamentação teórica, a fim de proporcionar subsídios quanto ao ato do jogar como atividade realizada com prazer, utilizando-se da via psicanalítica do desejo para explicá-la.

Chateau (1987) faz a afirmação que o brincar é uma forma de antecipação das ocupações sérias. A criança não tem a noção que se trata de algo que esteja sendo treinado para o futuro. Mas a vivência adquirida com o brincar irá,

indubitavelmente, sacramentar um meio de treinamento involuntário para as exigências futuras. Ou seja, o brincar prepara para vida séria. É por esse intermédio que a criança alcança aquilo que denominamos de autonomia. Ela adotará, com o passar do tempo, esquemas práticos necessários à vida cotidiana. Essa conquista se dará em coisas concretas e difíceis de manipular, e que terá um suporte de substitutos imaginários.

Sem ter consciência do treinamento que está realizando, ela continua com a consciência de realizar a função do adulto em sua esfera lúdica. Assim, ela realiza suas atividades reprisando o adulto, representando-o mesmo que em outro mundo. Sendo o jogo comandado pelo desejo de fazer como o adulto, compreende-se que esse distanciamento seja indispensável no lúdico, pois aí cria-se a autonomia (CHATEAU, 1987).

Qualquer espécie de jogo alude em sua essência a uma forma de enfrentamento como nas lutas. Porém, ocorre numa simulação que tem um alto grau de sofisticação que nos permite a aproximação da realidade. Portanto, psicanaliticamente, trata-se de uma luta contra a morte. Já que, por um lado, o ser humano entrega-se a uma realização lúdica quando o pratica, por outro lado ele não dispõe do prazer e da satisfação em vencer, de bater o outro. A questão é realmente dialética, já que não está na questão de matar o outro, mas sim na luta pela vida (AZOUBEL NETO, 2010).

Assistir ao jogo já é para o pequeno uma fonte de prazer seguro e fácil. Admirar o jogo é já participar um pouco dele, é impregnar-se na atmosfera dos grandes. O pequeno no pátio está um pouco na atitude do torcedor de futebol que assiste, da arquibancada, o jogo se desenrolar no gramado. E, antes de jogar futebol, na maior parte das vezes, não se vai assistir às partidas? Não é muitas vezes a excitação do jogo que dá a vocação esportiva? Os jogadores quase sempre foram, na infância, espectadores apaixonados. É isso o que acontece com os jogos dos grandes. Participa-se deles passivamente, antes de se participar ativamente (CHATEAU, 1987, p.49).

Como adulto, pode refletir sobre a intensa seriedade com que realizava seus jogos na infância, equiparando suas ocupações do presente, aparentemente tão sérias, aos seus jogos de criança, pode livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pelo humor (FREUD [1908] 1996, p.136).

## 2.8 O enfoque sociológico

No momento que Hitler tomou o poder na Alemanha, em 1933, acabava por se concretizar o medo que Freud tinha das forças obscuras do inconsciente. Ou seja, estava instalada uma “psicose extrema em massa”. Sem dúvidas que os livros de Freud foram queimados pelo regime de Hitler. Dentre os livros que foram para a fogueira estava a sua mais recente e sombria obra: “O mal-estar da civilização” (1996), publicado em 1930 indagando sobre a guerra psíquica entre a cultura e o barbarismo (A&E television networks, 1995).

Nesta obra, Freud faz apontamentos das condições referentes ao ser humano a propósito de seu movimento de desenvolvimento cultural comprometido por seu poder de agressão e autodestruição. Provavelmente, em relação a este quesito, a espécie humana não teria maiores dificuldades em se exterminarem uns aos outros. A partir desta questão procede parte substancial da infelicidade e angústia humana. O que se espera é que “Eros” possa estender suas forças para garantir-se na batalha constante contra seu não inferior imortal adversário.

Ou seja, para Freud [1930], a questão fundamental para o ser humano consiste em ter ciência de até quando e onde seu desenvolvimento cultural terá condições de conter a inquietação da própria vida desencadeada pela força humana de agressão e autodestruição. É possível que, em relação a essa circunstância, na contemporaneidade, inclusive, precisamos de um interesse mais efetivo. Com ciência disso, é daí que decorre boa parte da atual inquietação do ser humano, de sua infelicidade e de sua ansiedade.

Para Seligmann-Silva (2012), este é um dos textos de Freud de fundamental importância, não somente apenas no campo de suas obras. Estamos nos referindo de uma das grandes produções intelectuais do XX. Num estilo relativamente denso, podemos compreender em sua expansão o domínio intelectual daquele denominado pai da psicanálise. Neste ponto, detecta-se o entroncamento de suas investigações psicanalíticas com sua espantosa autoridade de interpretar a humanidade e o mundo contemporâneo, envolvendo seus entendimentos e sua sabedoria literária.

Dando continuidade às obras de Freud que vão além do biológico, tem-se “O futuro de uma ilusão” [1927] (1996, p. 23) que também trata de aspectos sociais e da cultura, tais como a seguinte passagem:

Como se sabe, a cultura humana – me refiro a tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de suas condições animais e se distingue da vida dos bichos; e eu me recuso a separar cultura (*kultur*) e civilização (*zivilisation*) – mostra dois lados ao observador. Ela abrange, por um lado, todo o saber e toda a capacidade adquiridos pelo homem com o fim de dominar as forças da natureza e obter seus bens para a satisfação das necessidades humanas e, por outro, todas as instituições necessárias para regular as relações dos homens entre si e, em especial, a divisão dos bens acessíveis.

Nesse ínterim, Charlot (2000) cita que é necessário uma abertura com o diálogo (crítico) com as ciências humanas, e que uma sociologia do sujeito, que atua num conjunto de relações, pode dedicar-se a compreender como o indivíduo se apropria de seu universo social. Ele não nega a importância do trabalho da psicanálise sobre o desejo de saber e a relação com o saber. Entretanto, amplia sua observação sobre o desejo, mencionando como algo a mais que a pulsão, afirmando que não pode concordar com uma abordagem que pretende fundamentar o desejo na pulsão, já que se trata de uma perspectiva de interpretação *biologizante* do desejo, e que considera o social apenas em outro momento. O Social, para ele, é fundamental nessa condição; senão, instala-se uma teoria da pulsão na teoria do desejo.

Contudo, a partir de “Além do princípio do prazer”, Freud [1920] (1996) amplia a noção de pulsão ao verificar que a compulsão à repetição seria característica de toda pulsão e nomeia a existência da pulsão de morte. Então, surge uma nova concepção de pulsão, e com ela uma nova teoria, que juntamente com a pulsão de vida, determinam o funcionamento psíquico.

Quanto ao termo “pulsão”, Freud [1905] (1996) afirma anteriormente em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” tratar-se de uma articulação da psicanálise com a biologia. Não que tenha desconsiderado o social no processo do desejo, mas que a pulsão tem em sua origem uma excitação corporal. Ou seja, a pulsão havia sido definida como representante psíquico por sucessivas estimulações de origem endógena, sendo tratada enquanto conceito instalado na fronteira entre o psíquico e o somático.

Concordamos com Charlot (2000) quando cita Freud referindo-se à pulsão como um conceito biologizante. Precisamos, porém, compreender uma coisa: o mesmo Freud [1910] (1996) afirma que em sua essência não alteraria nada no entendimento de pulsão. Pois por pulsão não podemos mencionar algo senão a representação psíquica de uma fonte endossomática de estimulações que sempre estão fluindo, em contraste com a estimulação causada por excitações esporádicas e externas. E, então, pensamos que o problema estaria em analisarmos o "biologizante" enquanto algo dicotomizado no sujeito. A pulsão é um conceito de demarcação entre o psíquico e o somático. Ou seja, a pulsão é o representante das excitações derivadas do somático que chegam ao psiquismo.

Continuamos concordando com Freud, que embora faça menção à biologia, não ignora a influência do social. Haja vista, a obra "O Mal-estar na Civilização", de 1930, que trata sobre o processo de desenvolvimento cultural como fundamental para o convívio social entre as pessoas.

O homem torna-se diferente de outras espécies por sua função desejante. Essa é a característica marcante que extrapola os limites do instintivo e do essencial à manutenção de sua existência. O meio social é a via pela qual se busca a satisfação não exclusivamente pertinente à sobrevivência. A efetivação dos desejos no espaço social determina a condição humana como pulsional. Na conjunção das relações sociais constituídas pelo homem é que se ultrapassa sua natureza biológica. Assim, entre o desejo e as condições para a realização, o componente egóico se estrutura, proporcionando a construção de ações simbólicas, que implicam a determinação do significado ao que se confere um sentido (FREUD [1900], 1996).

O termo 'pacto civilizatório' foi usado por Freud [1930] (1996) afirmando que o homem na civilização trocou uma parte de sua possível felicidade por uma parcela de segurança. A felicidade, nessa conjuntura, seria a condição para a gratificação pulsional, já que, na falta da sublimação, a neurose seria o preço a ser pago pela segurança da vida civilizada. Assim, como por outro lado, a partir do instante que a busca pelo prazer não percebe seus limites, estaremos diante da barbárie.

Em parte, o conceito de civilização diminui a diferença entre os povos, demonstrando sua autoconfiança. Enfatiza o que é comum aos seres humanos. Os conceitos de *kultur* e 'civilização', mais precisamente, não levam o selo de seitas ou famílias, mas de povos. Porém, muitas vezes, aquilo que é aplicado a determinadas



palavras de grupos pequenos amplia-se também para eles: são empregados fundamentalmente pelos e para os povos que dividem uma tradição e condições peculiares (ELIAS, 2011). Porém, como afirmou Freud [1930] (1996, p.102): “a primeira exigência da civilização é a de justiça, ou seja, isso instalaria a garantia de uma lei que, uma vez criada, não seria violada a favor de um indivíduo”.

O comportamento do homem ocidental nem sempre foi da maneira que estamos acostumados a analisar como peculiar ou como sinal típico do homem “civilizado”. O conceito de *civilização* trata-se de uma variação muito ampla de ocorrências, seja em termos de tecnologia, de informações de interesse científico, de ideias de cunho pertinente às religiões e às suas tradições. Tal conceito demonstra a consciência que advém do Ocidente bem como a visão de si próprio. Há aí um resumo de como a sociedade ocidental se considera em relação aos últimos três séculos, considerando-se superior em relação às sociedades mais antigas ou às sociedades contemporâneas que se encontram em condições mais “primitivas”. Pois busca apresentar o que lhe forma o caráter exclusivo sobre aquilo que se orgulha, tanto no nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo (ELIAS, 2011).

Refletindo sobre a condição humana, Minerbo (2012) considera necessariamente ponderar sobre alguma espécie de contrato com os nossos semelhantes. Assim, ela sugere uma noção de contrato narcisista. Esse contrato seria acordado com a criança que se instala no mundo e com o grupo social que a está acolhendo, abrindo para ela a possibilidade de se instalar numa cadeia de gerações, uma história sobre sua origem, bem como referências de identificação. Por outro lado, esse novo sujeito se propõe a investir narcisicamente no grupo para que se possa garantir a sua continuidade.

Esse acordo beneficia as duas partes. Podemos afirmar que isso ocorre quando nos comprometemos na renúncia à satisfação total das pulsões sexuais e agressivas – incesto e parricídio. Assim seremos acolhidos na condição humana, que além da segurança proporciona, também, conforme Freud [1930] (1996), uma referência de identidade, sem a qual seria difícil constituir-se como sujeito. Com esse tipo de acordo, o contrato considera tanto as condições para ser/existir como para o prazer. Concordamos não tanto por considerarmos que a relação custo-benefício compensa, mas porque não temos escolha: “é isso ou ficar no limbo” (MINERBO, 2012, p.281-282).

O homem necessita ceder e aceitar às normas e leis sociais. Pois são elas que irão permitir, em sua essência fundamental, a sua sobrevivência. O seu desejo e seu ter são, portanto, relativizados diante de um pensamento moral e ético, vigente e aceitos pela maioria do grupo social. Assim, a vida em sociedade necessitou instituir valores, normas, e leis para serem seguidas, além de toda uma variedade de embasamentos civilizatórios, para a garantia de uma ordem social com capacidade de proporcionar um mínimo de cooperação entre as pessoas (TORRES, 2001).

### 3 A TRANSFERÊNCIA: A ATUALIZAÇÃO DE UMA RELAÇÃO DE AMOR E ÓDIO

A partir do momento que o paciente compreende que está transferindo para a pessoa do médico suas angústias, que aparecem a partir do teor do material da análise, há uma surpresa muito repetida nestas condições. E, assim, no texto “A psicoterapia da histeria”, nos “Estudos sobre histeria” (FREUD [1895], 1996) surge pela primeira vez o termo transferência (“*Uebertragung*”) com o sentido psicanalítico.

Freud cita o tema da transferência em breves situações, no caso ‘Dora’, em “Fragmento da análise de um caso de histeria” [1901-1905] (1996). Mais adiante, no texto “A dinâmica da transferência”, em 1912 (1996), ele inclui o assunto referindo-se ao aspecto teórico do fenômeno transferencial e pela forma que influencia o tratamento analítico. Porém, a temática “transferência” foi mais abordada nas conferências XXVII e XXVIII de suas “Conferências introdutórias” [1916-1917] (1996); e, já mais próximo de sua morte, em 1937, apresenta comentários fundamentais a respeito do tema no artigo “Análise Terminável e Interminável”.

Ou seja, podemos verificar momentos diversos em que o conceito de transferência é considerado na obra freudiana, mas os momentos que verificamos importantes para alertar o professor-treinador são mais pontuais, já que se trata de uma discussão que não ocorre, especificamente, no âmbito do “*setting* analítico”, tais como abordamos a seguir.

O caso clínico de Dora foi publicado por Freud em 1905, apesar dele ter iniciado o tratamento da jovem de 18 anos cinco anos antes. Após três meses o tratamento terminou. Porém, ele se refere à transferência sobre a situação do tratamento afirmando que se instala regularmente a formação de sintomas. Ou seja, a produção da neurose, que não se extingue na paciente, exerce o surgimento de um gênero específico de concepções de pensamento, na pluralidade das circunstâncias de modo inconsciente.

Freud [1901-1905] (p.111) se pergunta e responde:

[...] que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao

conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de seu conteúdo, uma sublimação, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões.

Porém, em “Dois verbetes de enciclopédia” [1923] (1996, p.263-264) Freud cita sobre a transferência que:

[...] se houvesse necessidade de outras provas da verdade de que as forças motivadoras por trás da formação de sintomas neuróticos são de natureza sexual, elas seriam encontradas no fato de, no decurso do tratamento analítico, formar-se regularmente entre o paciente e o médico uma relação emocional especial, relação que vai muito além dos limites racionais. Ela varia entre a devoção mais afetuosa e a inimizade mais obstinada e deriva todas as suas características de atitudes eróticas anteriores do paciente, as quais se tornaram inconscientes. Essa transferência, tanto em sua forma positiva quanto negativa, é utilizada como arma pela resistência; porém, nas mãos do médico, transforma-se no mais poderoso instrumento terapêutico e desempenha um papel que dificilmente se pode superestimar na dinâmica do processo de cura.

Evidentemente, conforme comenta Freud referindo-se ao médico, porém direcionado ao analista, chega-se à necessidade indispensável da compreensão transferencial na relação. Haja vista, que na prática, ele se convence que não há a menor possibilidade de evitá-la. E lidar com esse aspecto é de longe o mais difícil durante o trabalho. Pois as outras questões ou artes similares são mais fáceis de aprender. Apenas em relação à transferência tem de aprimorar-se praticamente de forma independente, partindo de pequenos indícios, sem cair no descumprimento às leis (FREUD, [1901-1905] 1996).

Continuando em Freud [1901-1905], o relacionamento não designa a transferência, apenas a desponta, do mesmo modo que tantos outros acontecimentos camuflados na vida anímica. Isso aparece de forma espontânea, pois o paciente apenas evoca transferências ternas e amistosas; caso contrário, ele se afasta rapidamente, se não for influenciado por um sentimento “simpático”. Por outro lado, conforme os mais diversos motivos, são despertados todos os sentimentos, inclusive os hostis. A transferência compõe a maior barreira ao relacionamento, mas também se torna sua mais poderosa aliada quando detectada.

A transferência não se prende a um protótipo específico, pois pode aparecer tanto à imago materna ou paterna. As particularidades da transferência ao analista transformam-se em algo compreensível caso tenhamos a ideia que ela se estabelece justamente não somente pelos pensamentos prévios conscientes, mas por aqueles que se instalam de forma inconsciente.

É importante distinguir a existência de uma transferência positiva e de uma negativa. Ou seja, aquela que carrega sentimentos afetuosos e a outra que transporta sentimentos hostis, devendo ser consideradas de forma separada. A transferência positiva, portadora de sentimentos amistosos e afetuosos, é admissível pela consciência, transferindo a extensão desses sentimentos ao inconsciente. São sentimentos que demonstram origem em fontes eróticas, remontando às relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e outros, sob as quais se pode levar com proveitosamente, e encontram-se relacionadas à sexualidade, por mais puros e não sensuais que, em algumas circunstâncias, pareçam a própria percepção consciente. Ou seja, pessoas que são facilmente contempladas ou respeitadas podem ser objetos sexuais no nível do inconsciente (FREUD, [1912] 1996).

Já a transferência negativa caracteriza-se pela demonstração dos sentimentos agressivos em detrimento dos amorosos. Esses sentimentos, a princípio, escondem-se por trás dos afetuosos, com uma tendência a se manifestarem mais tarde, apesar de que pode haver a coexistência de ambos os sentimentos, promovendo assim uma ambivalência emocional. A presença de sentimentos hostis também implica um vínculo afetivo, ainda que negativo.

Em “A dinâmica da transferência” Freud [1912] (1996) menciona Bleuler como aquele que adotou um ótimo termo, denominado “ambivalência”, para apresentar este fenômeno da transferência positiva e negativa. Até determinado momento a ambivalência desses sentimentos parece algo normal; porém em alto nível é, de fato, característico de pessoas neuróticas. Essa ambivalência nas disposições emocionais dos neuróticos é a melhor explicação para sua agilidade em assentar as transferências trabalhando para a resistência. Para a ocorrência da psicose, não haverá qualquer possibilidade da influência.

Há outro tipo de transferência, denominada erótica, que foi citada em 1912. Porém, foi mais pormenorizadamente em “Observações sobre o amor transferencial” [1915] (1996), assumindo um caráter sexual, definindo-se por uma inclinação

amorosa, que se diferencia da “positiva” por se tornar mais intensa, revelando sua direção para a necessidade sexual direta.

Ainda sobre a transferência erótica, muitas vezes referindo-se ao sentimento de uma mulher pelo analista, apresenta que o sentimento de paixão pode ser classificado como transferência positiva se permanece em nível moderado, mas se converte em resistência caso permaneça excessivamente intenso ou caia na hostilidade. Também considera que o amor de transferência é uma repetição, porém todo amor se posiciona enquanto uma repetição. Aliás, não existe forma de amor que não reproduza protótipos infantis. É o aspecto infantil que remete ao amor de transferência o elemento compulsivo, que permeia o patológico (LAGACHE, 1990).

Em “Recordar, repetir e elaborar”, Freud [1914] (1996) afirma que a transferência é apenas um fragmento da repetição, pois a repetição é uma transferência de algo esquecido no passado, existente em qualquer relação na situação atual. Assim, devemos esperar a compulsão à repetição substituindo o impulso de recordar. Caso uma transferência positiva se instale de forma branda, torna-se possível resgatar lembranças do mesmo modo como seria sob efeito de hipnose. Porém, se a relação avança, a transferência transforma-se em hostilidade ou é demasiadamente intensificada e, assim parte para o recalçamento.

Sobre os últimos trabalhos concernentes à transferência, é difícil não mencionar a importância da revisão que Freud realizou. O que ele afirma em “Além do princípio do prazer” [1920], “Psicologia de grupo e análise do ego” [1921] é imprescindível, evidentemente. Mas, não há o desenvolvimento da temática como ocorre em “A dinâmica da transferência”. Isso aconteceu porque seus escritos nas décadas de 1920 e 1930 foram pouco relacionados diretamente ao assunto. E, além do mais, Freud não alterou suas concepções essenciais. Ficou corroborado em “Análise terminável e interminável” [1937] certa resistência na divulgação da transferência negativa (LAGACHE, 1990).

De acordo com Slavutzky (1991), a ideia de transferência tem diversos desdobramentos na obra de Freud, dentre elas vale destacar o que impetra sua universalidade. Ou seja, em qualquer situação que o ser humano se encontra, e não apenas o neurótico. Porém, para Freud havia uma restrição quando se referia à transferência do psicótico.

### 3.1 A psicanálise e a educação

As “Obras Completas de Freud” são compostas por 3.667 páginas na edição espanhola. Porém, menos de 200 delas são dedicadas a reflexões, análises e críticas sobre a educação. Além do mais, essas páginas não estão localizadas num único volume destinado especificamente aos estudos educacionais, porém estão dispostas ao longo de sua obra, distribuídas em pontos diferentes, em textos tratando sobre os mais distintos aspectos. Entretanto, tal distribuição não significa um descaso de Freud para o tema. Ao contrário, mostra que a educação é um assunto que o seguiu no curso de seu extenso trabalho, em momento algum deixando de ser para ele motivo de uma reflexão continuada (KUPFER, 1992).

Dupas (2008) considera a psicanálise como uma ciência que se caracteriza por suas diferenças em relação a outras, por ter uma sustentação epistemológica peculiar que leva em consideração a dimensão do ser humano pautada no inconsciente, que é a estrutura da base da vida mental, e a impulsiona. De tal modo, permite-se propor alterações importantes na educação. Pois a educação tem o compromisso de proporcionar o desenvolvimento mental, e a psicanálise pode contribuir na reformulação dos processos educativos.

Quanto à relação da psicanálise com a educação, Bastos (2004) aponta que a função daquele que educa seria, dentro das possibilidades, somente orientar, intervindo minimamente, para que as pulsões parciais da criança alcancem seu destino. Para Freud [1905], a educação deveria apenas seguir a criança, levando-a à superioridade da razão sobre as pulsões, em detrimento do recalque, possibilitando um pensamento racional livre.

No transcorrer de sua obra, Freud [1913] [1914] (1996) menciona suas ideias sobre educação principalmente ao versar sobre outras questões. Indubitavelmente há uma razão para isso, uma vez que suas ideias educacionais surgem em ocasiões pontuais na relação com a teoria psicanalítica que ele estava, paulatinamente, edificando. Pois, após o surgimento de seus textos, na construção do referencial psicanalítico, ele promove reflexões sobre as implicações da avaliação recém-elaborada sobre sua maneira de refletir sobre a cultura, a sociedade e a educação. Por intermédio dos conceitos, examina o que era originário de uma característica do funcionamento psíquico e o que era resultado oriundo das

influências educativas. De tal modo, os pensamentos freudianos pertinentes à educação instalam-se na íntima conexão da composição de sua teoria psicanalítica.

Voltolini (2011) convida-nos à reflexão para uma relação estimulante, afirmando que a psicanálise pode contribuir para pensar a educação. Lembrando que, apesar da aproximação entre as duas áreas, ambas abordam de modo distinto a relação entre o educador e o aluno. Ressalta a necessidade de atentarmos para o fato de que, enquanto a pedagogia busca um ideal que balize o processo educativo, a psicanálise ampara-se nas discussões sobre as condições e possibilidade da educação. Assim, o autor supracitado explora as reflexões de Freud e nos apresenta quanto e como o psicanalista foi um grande pensador do educar, já que sempre atuou questionando os dilemas do homem diante da civilização.

O intuito da psicanálise é eliminar a resistência para consentir o desejo recalcado, indo, assim, contra o narcisismo e o Ideal do Eu do sujeito. De modo antagônico, a educação opera pela condição do narcisismo, posicionando aquele que educa no ponto do próprio Ideal do Eu daquele que está sendo educado, e assim irá assumir a posição do Ideal do educador, para que seja agradada sua exigência de amor, ainda que não enunciada (BASTOS, 2004; MILLOT, 1987).

Mesmo que não tenha a pretensão, a educação não pode estabelecer na criança o sentimento do desejo para aprender: ou este nasce por ação voluntária e a criança busca a informação, porém, enquanto objeto de satisfação de seu desejo; ou este não se apresenta e, portanto, não há o que ensinar àquele que não constitui a partir de si próprio um desejo de aprender. É possível afirmar que, para a psicanálise, o desejo em aprender por parte da criança apenas será possível de ser satisfeito com os objetos que são escolhidos para satisfazê-la; aliás, trata-se de uma escolha inconsciente. Prontamente, é indispensável consentir liberdade à criança para buscar o conhecimento que satisfaça seu desejo, caso contrário nenhum outro conhecimento será internalizado. De tal modo, a criança ser sujeitada ao ideal do professor nunca permitiria à criança localizar seu próprio desejo, o qual renunciou espaço ao desejo do educador (BASTOS, 2004).

Ao considerar o inconsciente, desabilita-se qualquer condição de elaborar uma ciência designada pedagógica que tenha por finalidade impedir recalques e neuroses. Ainda que a psicanálise apresente esclarecimentos sobre a estrutura do psiquismo no que diz respeito ao processo educacional, tal explicação não ampliou o domínio sobre esse processo. Se a proposta psicanalítica não teve êxito sobre a



fundação de uma pedagogia que prevenisse as neuroses, temos que considerar que Freud também difundiu a teoria psicanalítica ao expandir conceitos que modificaram o cenário cultural e científico desde sua época até a contemporaneidade, já que ao constituir o movimento psicanalítico apresentou diversas conferências, e assim promoveu discussões com contestações. Mas deixou um rastro de seguidores, tanto do ponto de vista intelectual quanto emocional, ao seu redor. Portanto, Freud foi um mestre (SHIRAHIGE; HIGA, 2004).

Surgiu na França durante os anos de 1960 um movimento que se estendeu ao Brasil de forma menos intensa, um amplo leque de intelectuais de diversas áreas, entre eles educadores, que promoveu diversos eventos, dentre eles seminários e cursos na divulgação da psicanálise. Contudo, não se tratava de uma fusão da educação com a psicanálise. Foram consumidos livros, ouviram-se programas de rádio e televisão, com intenção de se buscar instrumentos e vias para que se difundissem informações para contribuir, cada um em seu campo, com o trabalho que tinham que desenvolver. Nesse movimento tratava-se de uma ideia a mais para difundir o conhecimento psicanalítico para aqueles que representam a cultura, com intenção de expandir sua visão do mundo. E, mesmo que a disseminação da psicanálise em relação à cultura apresente-se ampliada, não atingiu de maneira expressiva os educadores brasileiros (KUPFER, 1992).

Um respeitável balanço sobre os estudos da primeira metade do século XX e outros achados na contemporaneidade refere-se ao modo de atuação no campo educacional, que leva em consideração a seriedade da temática da relação entre o educador e o educando, levando em conta o conhecimento infantil como uma situação inconsciente, atemporal, e que seja pertinente tanto para a criança como para o adulto (ABRÃO, 2006).

Ainda considerando a afirmação de Abrão (2006), é importante atentar-se para a formação irrestrita do professor e que este profissional atenda seu conhecimento teórico sobre a temática da psicanálise e suas vivências próprias que possibilitam a aproximação de suas experiências inconscientes e infantis recalcadas. De tal modo, esses elementos patrocinariam maior compreensão do educando por parte do educador, que incidiria em sua atuação como mediador no processo ensino-aprendizagem.

Bastos (2004) também pondera sobre essa possibilidade do conhecimento psicanalítico ser cultivado em conjunto à ação educacional, argumentando sobre as

impossibilidades que o conhecimento sobre o inconsciente encara diante da pedagogia que lida com o aprendizado do sujeito.

Freud em 1913, 1914 e 1920 (1996) apontou críticas às condutas educacionais de sua época. Porém, é necessário ressaltar que esse assunto foi mais apontado para as relações entre o sujeito e o que ele chamou de “civilização”. Seus contemporâneos apontavam para os crescentes casos de enfermidades mentais como consequência da civilização industrial. Já Freud apontou suas críticas à moral sexual desse processo de civilização. Pois, para ele, as neuroses eram fruto da atitude moral diante da sexualidade. Portanto, incumbiria aos educadores, já que são responsáveis pela propagação da moral, além de serem providos de informações psicanalíticas, o trabalho de prevenir as neuroses. No entanto, mais adiante, Freud abdicou dessa expectativa assentada na tarefa preventiva da educação (SHIRAHIGE; HIGA, 2004).

Já nos “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” [1905] (1996), Freud chamou a atenção para o benefício que o adulto pode ofertar à criança ao não recalcar suas energias, ao mesmo tempo em que proporcionam ou disponibilizam oportunidades para o processo cultural de sublimação. Aos educadores cabia toda razão para dedicar interesse aos fenômenos temidos pela educação, que era a chave da constituição da pulsão sexual (KAUFMANN, 1996).

A história da Psicanálise em relação à educação tem uma consideração na obra freudiana, sendo abordada em todo o seu transcorrer, na interface com outras temáticas, conforme já dissemos anteriormente. Porém, Freud considerou a educação no seu trabalho “O interesse científico da psicanálise”, em que apresenta um capítulo pertinente ao assunto chamado “Interesse educacional da psicanálise” [1913] (1996), bem como em outro texto denominado “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” [1914] (1996).

Em “O interesse da psicanálise de um ponto de vista do desenvolvimento; e da história da civilização”, ambos de 1913, Freud (1996) afirma que observou as transformações e os remanejamentos que aconteceram sobre a origem da vida psíquica das crianças e o resultante depois enquanto adultos, determinando a continuidade da vida como processo. De tal modo, o referencial do pensar psicanalítico pode inclusive servir como instrumento de investigação na área educacional, já que a aplicação de suas hipóteses pode auxiliar no levantamento de

problemas, bem como a capacitação para a solução de outros que porventura apareçam.

No mesmo ano, porém, em “O interesse educacional da psicanálise”, Freud demonstra a intenção da psicanálise na relação com a teoria da educação. Com o auxílio da psicanálise poderíamos atuar com mais propriedade, pois em sua teoria são apresentadas as estruturas do pensamento e o processo de desenvolvimento da criança, sobretudo com a contribuição fundamental da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais.

Ou seja, no instante que os educadores tiverem familiaridade com as descobertas proporcionadas pela psicanálise, haverá mais facilidade para o reconcílio das fases do desenvolvimento infantil. Consequentemente, não haverá superestimação da importância das pulsões socialmente, denominadas imprestáveis, que aparecem na criança. A supressão dessas pulsões provoca na criança o recalque, criando predisposição para doenças nervosas futuras. Pois a psicanálise deixa referencial teórico ao educar para observar o resultado da severidade inoportuna na produção dessas neuroses. Enfim, o que se espera sobre a prevenção das neuroses pode passar por uma educação psicanaliticamente esclarecida.

Segundo Bastos (2004), a possibilidade de “educação psicanaliticamente orientada” depara-se com uma barreira em consequência da sublimação ser uma ação inconsciente, que não é administrada pela vontade do consciente do jovem em determinar a canalização de sua pulsão sexual na direção de uma finalidade que seja socialmente valorizada, menos ainda pela determinação da vontade do educador. Também, há que se considerar que nem tudo pode ser sublimado, pois é necessário que haja um equilíbrio entre o prazer do indivíduo, o que precisa ser recalcado e aquilo que pode ser sublimado. Assim, é o que a psicanálise pode oferecer à sociedade: nem recalcar tanto a ponto de produzir uma neurose – que também não é benéfico para a civilização - nem se transformar demasiadamente perversa a ponto de concretizar todos os seus impulsos, o que também traria consequências indesejadas por haver uma punição por parte da coletividade (BASTOS, 2004).

Em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, obra de Freud apresentada em 1914, ele continua tratando da temática sobre a psicanálise e sua relação com a educação. Porém, seu conteúdo, apesar de estar inserido nesse

contexto, traz a possibilidade de um diálogo peculiar com a relação estabelecida entre o educador e o educando, o que nos remete à transferência que se instala, o que será abordada mais adiante nesse estudo.

Em “Conferências introdutórias à psicanálise”, Freud [1917] (1996) considera que o objetivo da educação estaria centrado em atuar nos impulsos analisados pelo superego na condição de imorais; todavia, um recalque sem comedimento apresentaria enquanto implicações paralelas o surgimento de neuroses que poderiam ser evitadas com uma educação não tão severa. Assim, a educação precisaria estabelecer um equilíbrio nas circunstâncias entre o que se proíbe e o que se permite.

Em “O mal-estar na civilização” [1930] (1996), Freud menciona que as técnicas educativas são definidas pelos recalques sofridos por quem educa, que ocorreram a respeito da sexualidade em sua infância. Ele ainda afirma que apenas poderia ser educador encontrar-se capacitado para adentrar na alma da criança. Ou seja, nós, enquanto adultos, não entendemos nossas próprias infâncias. Talvez por isso ele afirme que a educação é uma profissão impossível. Isso nos leva a supor ser necessário que o educador se reconcilie com a criança que há dentro dele. Ou seja, uma espantosa quantidade de possibilidades e de pensamentos nos estimula, e que cada interessado deve retomar para si essa tarefa.

Mais adiante, em “Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise” [1933] (1996), especificamente em “Explicações, aplicações e orientações” fica demonstrada a preocupação de Freud de que a criança necessita aprender a controlar suas pulsões. Pois é impossível permitir a liberação de todas as pulsões sem alguma restrição, e além do mais, isso traria prejuízo para a própria criança. De tal modo, a intervenção educacional deve ser em inibir, proibir e suprimir; porém, verifica-se que tal supressão envolve a possibilidade da doença neurótica. Então, como já tratado, a educação tem que atuar entre a não interferência e a frustração, descobrindo um ponto ótimo, dando à educação a possibilidade de atingir o máximo possível, com mínimo prejuízo. Trata-se de decidir o quanto se proíbe, e por quais vias.

Sobre o educador é fundamental, como dito anteriormente, que não exagere no recalque às pulsões aparecidas na infância, que se utilize de um razoável saber diante do momento do desenvolvimento da criança, para que assim tenha condições para poder auxiliá-la na direção de sua pulsão para o melhor

objetivo possível (a sublimação) – além disso, deve-se saber que esta é uma ação inconsciente que está fora de seu controle - ou ao pelo menos impedir o fortalecimento do processo de recalque que determina a instalação da neurose. Assim, até certo momento, consentir que a criança vivencie um pouco de sua própria perversão que pode ser mais bem-sucedida do que determinar uma neurose infantil que poderia ser alicerce para futuras doenças, conforme menciona Millot (1987, p.26): “a supressão das pulsões poderosas na criança através de coerção por meios externos não conduz nem à desaparecimento de tais pulsões, nem ao seu domínio. Conduz ao recalque, que predispõe as futuras enfermidades”.

Há que se observar que o processo educacional tem um propósito tendencioso que busca alinhar a criança a uma ordem estabelecida pela sociedade, não levando em conta qual é o fundamento dessa intenção. A educação não pode, mesmo que de modo justificado, colocar-se a serviço de tendências corporativas. Cabe à educação ter propósitos elevados, que sejam isentas às demandas de setores predominantes da sociedade. Essa intenção que se pretende oferecer a educação igualmente se enquadra numa finalidade tendenciosa (FREUD, [1933] 1996).

Mas não se trata da psicanálise recusar qualquer influência na educação. Aliás, o processo formativo do/no futebol, como abordaremos mais adiante, é um processo educacional. A função da psicanálise na educação é buscar tornar o ser humano o mais sadio quanto for ao seu alcance. A psicanálise apresenta nela mesma pontos revolucionários satisfatórios para garantir que quem se educou sob sua proposta jamais tomará partido para o lado do recalque.

### **3.2 A transferência e o educador**

O termo “transferência” foi empregado por Freud pela primeira vez, em francês, em 1888, no artigo referente à histeria para o dicionário médico de Villaret (KAUFMANN, 1996). O termo refere-se à modificação do sintoma histérico de um lado para o outro do corpo. Porém, apenas em 1895, nos “Estudos sobre Histeria” que o termo transferência (*Übertragung* em alemão) assumiu o significado que se conserva até a atualidade, referindo-se a uma falsa ligação, e envolvendo o analista na psicanálise do sujeito. Para Freud, ficou nítido desde início o surgimento do amor

durante a análise, direcionado ao analista que promove a resistência ao relato do paciente sobre o passado.

O entendimento do quanto o desejo está na relação ensinar-aprender pode ser ajudada pelo conceito psicanalítico de transferência. No relato de “Fragmento da análise de um caso de histeria”, alusivo ao denominado “caso Dora”, de repercussão extraordinária, é que Freud [1905] (1996) cita que a transferência é essencial na exigência da técnica analítica. Uma vez que nessa situação ele delibera a transferência enquanto representação das fantasias que no processo de análise tornam-se conscientes, porém marcada pela particularidade de mudança de uma pessoa envolvida na condição estabelecida anteriormente por outra que esteja instalada na ação atual. Isso consiste, dito de outro modo, a situação psíquica antecedente é novamente vivida, não enquanto aquilo que ocorreu outrora, porém com uma conexão com a pessoa que esteja relacionada com a análise atual.

Roudinesco e Plon (1998) citam que o termo transferência foi progressivamente introduzido por Freud e Ferenczi entre 1900 e 1909, com intento de designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico, mediante o qual os desejos inconscientes do analisando relativos a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocando-o (o analista) na posição desses diversos objetos, como abordado anteriormente. No começo, Freud mencionou o termo nos “Estudos sobre Histeria” [1895], e em “A Interpretação dos Sonhos” [1900], sob um prisma de um deslocamento do investimento no nível das representações psíquicas, mais do que um componente da relação terapêutica.

Em “Cinco Lições de Psicanálise” [1910] (1996), Freud afirma que é inteiramente natural e inevitável que a criança tenha seus pais como objeto amoroso em sua primeira escolha. No entanto, a libido não estará permanentemente fixada nessa primeira situação, pois mais adiante os terá apenas enquanto modelo, direcionando-se para outras pessoas - que a princípio são estranhas - quando estarão na condição de escolha definitiva. Assim, ao se desprender dos pais, a criança estará diante da possibilidade da transferência nas relações seguintes e que tenham a identificação capaz de lhe proporcionar o desencadeamento dessa situação inconsciente, como aquilo que nos deparamos em muitas situações na trajetória educacional. De tal modo é no trabalho pedagógico que encontraremos educadores que nem sempre atuam com esse conhecimento.

Acerca da transferência, Freud [1912] (1996) indica que não é diferente por natureza, tanto quando se dirige ao analista como para outra pessoa, sublinhando que a transferência está ligada a protótipos, imagos, sobretudo do pai, mas também da mãe, e mesmo de irmãos. Ele descobre que o reviver na transferência é a relação do sujeito com as figuras parentais, e especialmente a ambivalência pulsional que caracteriza a dita relação. Nesse sentido ele diferencia a transferência de sentimentos de ternura e outra de sentimentos de hostilidade do complexo de Édipo.

Minerbo (2012, p.7e22), traduzindo Neyaut (1974), cita que “a transferência é o *quiprocó* do inconsciente”. Para o francês, é utilizada a terminologia do latim: *quid pro quod*. Está se referindo a uma expressão que foi traduzida como algo “*aqui no lugar de lá, agora no lugar de então*”. Um aspecto importante para a escuta analítica é levar em consideração que na fala de quem é analisado há dois tempos que devem permear essa escuta, pois esses tempos estão intercalados, fato que ocorre num verdadeiro quiprocó, significando que há uma grande movimentação para aquele que está sendo analisado. Atualmente, esse termo pode parecer banal, mas é muito impactante, pois a transferência sugere a desconstrução de territórios temporais – passado e presente – que no momento atual se sobrepõem.

Depois de Freud, uma variedade de trabalhos foi dedicada à questão, sempre com o empenho voltado para repensar esse conceito em harmonia com modificações sucessivamente introduzidas na teoria original. Para Ferenczi (apud ROUDINESCO; PLON, 1998) a transferência existe em todas as relações humanas, dentre elas na relação educador e educando.

Neste quesito nos deparamos diante de um ponto central e fundamental no pensamento freudiano, cujo entendimento é necessário para transitar pela extensão de sua obra. Ele a trata como um “fragmento de repetição”, e nisto se instala sua relação com a resistência; porém “a repetição é nada além do que a transferência do passado esquecido sobre todos os aspectos e dimensões da realidade do momento. A repetição é o modo pelo qual o passado infantil se presentifica e se materializa” (MEZAN, 1991, p.57).

A transferência quando instalada é, acima de tudo, uma história com uma relação de amor e de ódio; no nosso caso, na relação professor-treinador com o aluno-atleta. Assim, os espaços que a envolvem, como por exemplo, no processo formativo de jovens atletas, ultrapassam o cerco da psicanálise na condição clínica,

já que atingem a essência da natureza humana. Sem o referencial transferencial, o saber estabelecido por Freud seguramente não seria o mesmo. A transferência se instala, por sua própria natureza, no espaço do sujeito do inconsciente, já que é no inconsciente que o ser humano se abriga (SLAVUTZKY, 1991).

Ferenczi (2011) apresenta o termo “introjeção”, que se caracteriza como alargamento ao campo do interesse pela introdução dos objetos exteriores à esfera do ego. Todo amor objetal, também denominado transferência, é apresentado enquanto uma extensão do ego ou ‘introjeção’. Já que só pode amar-se a si mesmo e não a outro. E, portanto, amar ao outro pode ser considerado como que promover a integração desse outro no próprio ego. O nosso ego sendo formado por esses objetos é o que chamamos de introjeção. Por isso nos deparamos diante de situações em que sentimos como nossas as dores que vão ao encontro daqueles que amamos.

Assim, a introjeção é a aptidão para a transferência. De tal modo, há que se compreender por transferência a reedição ou reprodução das tendências e das fantasias que ocorrem no decorrer da análise, que despertam e se tornam conscientes, caracterizada pela substituição de pessoas anteriormente importantes, tal como os pais. É o que também acontece no caso do educador na relação com o educando, quando esse educando transfere seus sentimentos reforçados por afetos inconscientes (FERENCZI, 2011).

Ainda Ferenczi (2011) cita que dentre os eventos que se fixam no transcorrer da infância e que mantém importância fundamental durante o transcorrer da vida, os principais são os complexos de representações direcionados aos pais, que são os complexos parentais. Portanto, detalhes como semelhanças físicas aparentemente insignificantes, tais como cor de cabelos, gestos, maneiras de segurar a caneta, mesmo nome ou apenas sutilmente semelhante com uma pessoa que anteriormente tenha sido muito importante – torna-se o suficiente para desencadear a transferência. Ou seja:

O primeiro amor, o primeiro ódio, realizam-se graças à transferência: uma parte das sensações de prazer ou de desprazer, autoeróticas na origem, desloca-se para os objetos que as suscitaram. No início, a criança só gosta da saciedade, porque ela aplaca a fome que a tortura – depois acaba gostando também da mãe, esse objeto que lhe proporciona a saciedade. O primeiro amor objetal, o primeiro ódio objetal constituem, portanto, a raiz, o modelo de toda transferência



posterior, como a exageração de um processo mental normal (FERENCZI, 2011, p.96).

O termo “transferência” não é uma exclusividade do vocabulário psicanalítico (BAREMBLITT, 1996; MAURANO, 2006). Apresenta um significado muito amplo, que o considera enquanto “transporte”, contudo que provoca uma alteração de valores, de direitos, de entidades, porém mais que uma alteração material de objetos. *A priori*, a transferência, para Freud, no que se refere ao aspecto teórico, não se trata como além de uma ocorrência privada de deslocamento de afeto oriundo de outra representação. A transferência se situa enquanto uma reprodução dos trânsitos e dos fantasmas que necessitam ser eliminados e tornados conscientes conforme a análise avança.

Verificou-se que é no inconsciente, na acepção freudiana, que se acumulam todos os instintos recalçados no decorrer do desenvolvimento cultural individual, e que seus afetos insatisfeitos e ávidos de excitação encontram-se sempre na expectativa de uma ‘transferência’ para pessoas e objetos do mundo externo, a fim de ‘introjetá-los’ (FERENCZI, 2011, p.104).

Ponto nevrálgico no percurso desse nosso estudo está centrado na relação estabelecida entre aquele que educa e aquele que é educado, aquilo que é denominado na psicanálise como transferência, que se demonstra como “atitudes emocionais” para com as outras pessoas, e que está estabelecido desde uma idade surpreendentemente precoce, posta nos primeiros seis anos de vida podendo ser desenvolvida e transformada em determinadas direções. Porém, não se poderá mais ignorá-las ou livrar-se delas, conforme citou Freud [1914] (1996).

Segundo Barembritt (1996), não é por acaso que Freud enfatiza que a transferência que acontece no consultório analítico é a mesma que acontece fora dele, variando apenas nos modos como se faz o seu uso. Tanto que outras ciências já a detectaram e a conceitualizaram em seu próprio campo de atuação, e a manejam com suas próprias particularidades. Tal é o caso do campo educacional, por exemplo.

Todas as pessoas que conheceremos após a infância serão substituídas a partir dos primeiros objetos sentimentais, que são pais e irmãos, e podemos acrescentar as babás que muitas vezes cuidaram nesse período. Esses são provenientes do que é chamado de “imagos” parentais. O que determina os

relacionamentos que se sucedem carregam um legado emocional que se defronta com as simpatias e antipatias. As amizades escolhidas posteriormente continuam na lembrança deixada dos modelos iniciais. Porém, dessas imagens da infância, a do pai é a mais importante para o indivíduo, manifestadas notavelmente na mitologia do rei Édipo (FREUD [1914], 1996).

A relação transferencial vem à tona, igualmente nas circunstâncias da relação que se instala entre educador e o educando. Existe, indiscutivelmente, uma trama que surge em meio à transferência e ao desejo. Será transferido a alguém um significado pertinente ao anseio com uma manifestação de hostilidade, agressividade, amor, e que do ponto de vista psicanalítico permanece em contato com vivências iniciais. No caso do relacionamento do educador com o educando, existe uma aplicação exclusiva ao educador, motivada por um desejo. Isso significa que há uma atribuição ao educador ao cargo de confiança de alguma coisa que foi atribuída pelo desejo (ALMEIDA, 1993).

Vale destacar que a educação necessita ser considerada de acordo com a circunstância histórica. O que Freud denomina como transferência situa-se mais a frente da conjuntura analítica, expandindo-se na ação educacional, ou seja, especificamente na relação educador-educando. Por isso, é indispensável considerarmos essas condições. O educador pode agir de uma maneira ativa no processo de aprendizagem do educando, pois mesmo que sobressaiam os estabelecimentos educacionais castradores, mesmo assim surgem educandos críticos, reflexivos, desejantes do saber, capazes de produzir teorias. Munidos dessas informações, o educador pode pensar e identificar-se pelas ideias e dar sentidos ao seu próprio cotidiano (KUPFER, 1992).

Já que entre educador e educandos existe um campo transferencial, é essencial que o educador tenha ciência desse conceito, com a finalidade de entender seus efeitos e incorporá-lo em sua atuação prática. Uma vez que, ao agir na relação com o educando, em sua profissão, não estão presentes somente implicações a propósito do conteúdo ou a respeito do emprego do método de ensino apropriado, pois as ocorrências transferenciais, no plano do inconsciente, estão na ação da aprendizagem.

Em sua obra “Algumas reflexões sobre a educação escolar”, Freud [1914] (1996) admite que é duro afirmar se o que exerceu mais influência sobre nossas vidas e teve mais importância foi o enfoque às ciências sobre o ensinado ou a

personalidade de nossos mestres. Pois, indubitavelmente, a segunda consideração constitui uma face oculta e constante entre nós.

Continua Freud [1914] (1996) afirmando que, sobre os educadores, tínhamos em relação a eles uma admiração ou lhes virávamos as costas, já que empregávamos nessa relação tanto simpatias quanto antipatias que provavelmente nem existiam. Constantemente estávamos verificando seus caracteres. Em muitas circunstâncias nos opunham e nos forçavam a mais completa submissão. Além do mais, observávamos suas fraquezas e tínhamos orgulho da sua capacidade de excelência.

Ao educador é fundamental que crie condições de confiabilidade para que a criança e o jovem sintam que existe espaço para seus questionamentos, curiosidades, necessidades, possibilidades. Ou seja, cabe ao educador ir além da apresentação de um objeto de interesse, como por exemplo, os conhecimentos pertinentes ao ambiente escolar. Então, pode-se abrir uma oportunidade de críticas sobre o próprio objeto para que haja condições de reconstrução e transformação da situação proposta. Isso quer dizer, algo que vá além de apresentar o objeto, mas que possa ser explorado de acordo com as necessidades da criança e do jovem.

Porém o educador, além daquele que desempenha o posto paterno, é aquele que igualmente internaliza a lei. Oferece as possibilidades respectivamente com os limites e princípios que necessitam ser acatados para que o convívio grupal e na sociedade seja aceitável. Todavia o educador tem a próprio papel da mãe em relação ao bebê: tem o cargo de espelho, pois uma vez que a criança fez a assimilação e a transformação do mundo, ela precisa de alguma pessoa que legitime sua conquista enquanto participante do social (SANCHES, 2002).

No caso da análise, o indivíduo exige amor pelo conhecimento a respeito de si mesmo, algo que o analisando espera do analista. Pode-se atrever ao ajustamento desta condição do *setting* analítico para a situação no ambiente da aula; finalmente, uma transposição da análise para o processo educacional. Pois na relação entre o educador e o educando há uma afinidade alojada no campo transferencial, já que há uma pendência de amor. Silva (2011) cita que existe a hipótese de um conhecimento que não é restrito aos teores comunicados, mas que assinala para o que é transmitido e compartilhado para além deles.

As sugestões pedagógicas assumem que suas teses estão fixadas nos educandos, na condição de delegados de seu procedimento de aprendizagem.

Entretanto, mesmo diante de tal afirmativa, pode-se considerar que, em algumas conjunturas, o ponto para o qual converge a educação não se localiza efetivamente no discurso sobre o educando, mas no destaque das ocorrências que estão ao seu entorno. Assim, o saber psicanalítico pode colaborar na elaboração de suas estratégias de ensino, bem como em sua ação.

Freud [1914] (1996, p.159) sobre os educadores afirmou que:

[...] eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de 'ambivalência' a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo.

Segundo Kupfer (1992), o que disser o educador envolvido na transferência será ouvido por intermédio de uma particular condição que toma no inconsciente do educando. Numa outra possibilidade, na relação educador-educando a transferência se determina no instante que o desejo do educando se conecta ao próprio educador. De tal modo, o educador encontra-se em uma posição, que indubitavelmente, lhe atribui comando de autoridade e situação de poder. Aí se localiza um dos maiores desafios do educador na ação educativa:

É no campo pedagógico das relações educadores-educandos que inteligência, afetividade e desejo se articulam, num mesmo circuito, confrontando-se e, por assim ser, construindo, pensando e desejando, novas e infinitas possibilidades (ALMEIDA, 1993, p.43).

O conceito de transferência organizado por Freud foi por intermédio de suas análises, uma vez que se debate de um acontecimento que se abriga em circunstâncias nas quais duas pessoas se relacionam, acolhendo um elemento emocional reservado que se desarticula muito além dos parâmetros racionais. E, portanto, tal relação pode oscilar entre a admiração e hostilidade, derivando das relações afetivas antecedentes e inconscientes. A transferência nos permite a

reflexão sobre o que proporciona ao educando acreditar no educador, tornando o conhecimento (contra) transferencial para o educador uma respeitável ferramenta no processo de aprendizagem, configurando assim uma essencial ajuda da teoria psicanalítica à educação (SHIRAHIGE, HIGA, 2004).

Quando o jovem entra em contato com os educadores, substitui a imagem paterna, transferindo a eles o respeito e as expectativas do pai, e em seguida trata-os como se fossem os próprios. Essa condição trata-se de uma ocorrência psíquica que tem semelhança com o investimento de anseios e expectativas vividas inconscientemente em uma relação anterior para uma nova relação. Ou seja, conforme Freud:

O pai é identificado como o perturbador máximo da nossa vida instintiva; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar. Daí em diante, os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado, muitas vezes, até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro. É nessa existência concomitante de sentimentos contrários que reside o caráter essencial daquilo que chamamos de ambivalência emocional ([1914], 1996, p.249).

[...] transferimos para eles (educadores) o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. ([1914] 1996, p.160).

Sanches (2002) cita que, no instante que a criança tem a percepção que o processo de aprendizagem é alguma coisa conferida com obrigação a ser desempenhada, podemos nos encontrar com um movimento de aversão diante à compreensão do significado da aprendizagem como algo que acontece como uma invasão. A criança opera nessas condições para defender-se. A renúncia do aprendizado, em nível do inconsciente, pode ocorrer parcial ou generalizadamente. Em tais situações, a função do educador é essencial, pois ele pode estabelecer-se num espelho que só reflete a imagem deteriorada que a criança continuamente se deparou, ou contradizendo tal situação, cooperar e proporcionar-lhe uma oportunidade para ser aceita com um ser com potencial.

Em diversas ocasiões, os problemas de aprendizagem não tem relação com o potencial cognitivo do educando; muitas vezes têm relação com uma resposta

ao ambiente, um modo de lidar para a sobrevivência. Esse ambiente deve ser transformado. É necessário propiciar um ambiente transicional para que a criança tenha chances para ampliar sua potencialidade. De tal modo, aprender pode se tornar algo que seja prazeroso. Todavia, aprender nem sempre será agradável. O que poderá amenizar esse desconforto é o sentido que se dará às atividades. A questão gira em torno de o educador diferenciar sua atitude para além de um gesto de dominação (SANCHES, 2002).

Desse modo, percebe-se que no processo pedagógico é necessário que o educador ofereça possibilidades para a descarga da tensão pulsional do educando. Igualmente é imprescindível que ocorra a frustração em alguns momentos pontuais, já que nem tudo pode ser liberado. Porém, há que se atentar para evitar o fortalecimento do recalque. Essa intervenção deve proceder a fim de permitir a convivência social no processo civilizatório. Ou seja, em síntese, na educação escolar é necessário descobrir um ponto de equilíbrio entre impedimento e permissão, conforme mencionado anteriormente, já que se aventa sobre uma aposta na palavra e na possibilidade de escutar e ser escutado. Deste modo, o educador e o educando conseguirão falar e fazer escutar suas palavras, e, então, será encontrada uma causa que justifique suas presenças na escola (COHEN, 2013).

### **3.3 Tendências da pedagogia do esporte e o jogo**

Tendências da pedagogia do esporte têm reunido suas investigações na procura do entendimento dos aspectos lógicos que se sobressaem nas modalidades esportivas coletivas. Esse enfoque denega o ensino tecnicista e aprecia a compreensão dos esportes coletivos enquanto um sistema complexo, cujo ensino deve ser ajustado em disposições não lineares, tendo no jogo (lúdico) o principal instrumento pedagógico para o ensino desses esportes coletivos (DAOLIO, 2002; FREIRE, 1998b; GARGANTA, 1998; PAES, 2002; REVERDITO et al., 2009; SCAGLIA, 2003; TEODURESCU, 1984).

Porém, aqui tratamos do nosso objeto de investigação: o processo formativo do/no futebol, por verificar que essa modalidade tem suas peculiaridades, como enunciado na introdução dessa investigação, no tópico “Do jogo de futebol à psicanálise”. De tal modo, utilizaremos de estudos e autores que tratam com a

temática da pedagogia do esporte, devido suas respectivas contribuições. Mas, adotaremos, aqui, nossa nomenclatura, para delimitarmos nosso objeto específico de estudo.

Verifica-se, deste modo, que ao estudar o jogo sobre esse aspecto, as recentes investigações da pedagogia do esporte expandem os conhecimentos da aprendizagem dos esportes oriundos das intenções que se desapegam do conservadorismo em favor de um enfoque amparado em apreciações sistêmicas, cujo elemento pedagógico fundamental ocorre a partir do jogo (GARGANTA, 1998), um fenômeno também sistêmico e complexo.

Contemporaneamente, trata-se daqueles que estudam o emprego de uma pedagogia que prestigie situações-problema, a qual concebe uma ampliação lógica dos parâmetros de atuação no movimento pautados nas ciências cognitivas e nos ditos modelos sistêmicos. Portanto, afirma-se que há uma transposição desses modelos analíticos para os sistêmicos, considerando que o aspecto cognitivo daquele que está em ação, nesse caso especificamente aquele que joga, é um item de fundamental importância.

O futebol sustenta um espaço importante na conjuntura esportiva da contemporaneidade, pois em sua expressão multifacetária não se coloca exclusivamente enquanto espetáculo esportivo, mas está presente igualmente na Educação Física escolar, no lazer e no campo da ciência. Isso significa, no transcurso da sua existência, esta modalidade tem sido lecionada, educada, treinada e pesquisada em distintas expectativas, as quais deixam intuir concepções distintas a propósito do conteúdo do jogo e das características que o ensino e o treino necessitam adotar.

A relação com a vida demanda apresentar as possibilidades de jogo para a realidade dos educandos. Assim, estimula-se o pensamento crítico da transformação de ambientes em que ocorre o jogo, como a criação de configurações diferenciadas de outros tipos de jogos. A ação pedagógica, aliada à cultura brasileira, deve realizar-se no horizonte de experiência da criança e do jovem, para possibilitar a estes amplos conhecimentos, escalas de valores, modelos de ação, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de atuar (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Na concepção de Huizinga (1999), a futilidade e o arrebatamento são condições que, quando presentes, acabam por restringir a esfera do jogo. Caso aquele que joga ir além do êxtase, não estará mais jogando; da mesma forma

acontece se aquele que joga enfrenta a situação com desprezo. Além das restrições temporais e espaciais, qualquer tipo de jogo é constituído levando-se em conta as regras que permitem o surgimento da ordem em um ambiente que tenha o tumulto. Tais regras podem ser explícitas, implícitas, flexíveis ou rígidas, porém são obrigatórias e devem ser respeitadas por todos aqueles que jogam com a prévia aceitação de todos. De tal modo, todos que começam o jogo têm conhecimentos das suas regras e das implicações decorrentes do resultado final.

De tal modo, o jogo necessita ser um componente essencial na situação da aprendizagem no esporte, a ponto de guiar por completo seu ensino, já que devido ao seu sistema complexo, sua revelação é aquela com capacidade de pedagogizar os denominados esportes coletivos de modo dinâmico e sistêmico. Então, fica evidente a aprendizagem do esporte circundada de particularidades não lineares, consentindo a constituição de suas destrezas nas situações dos próprios jogos (GARGANTA, 1998).

Independente de tratar-se de uma situação que ocorra no âmbito escolar, ou ainda nos ambientes esportivos clubísticos, o esporte coletivo, por garantir a manifestação do jogo, não deve negá-lo, pois sua essência tem o próprio jogo como fundamental gênese pedagógica. Por ser o esporte uma manifestação de jogo, o ensino do esporte coletivo não pode negar sua essência e deve ter no jogo sua principal gênese do ensino. A pedagogia esportiva deve ser permeada pelo jogo, essencialmente por suas características complexas e sistêmicas. Pode-se considerar o jogo como instância maior do esporte, englobando tantas outras manifestações (FREIRE, 1998b; SCAGLIA, 2003).

Portanto, devemos esperar que o professor-treinador utilize os jogos para o ensino do futebol, e também que saiba criar um espaço favorável para que suas propostas sejam percebidas como jogo pelo aluno-atleta. Porém, é necessário que o aluno-atleta conheça as principais peculiaridades do jogo, possibilitando ao praticante que o execute plenamente.

O distanciamento dado ao aluno-atleta proporciona maior espaço para que esse possa atuar por conta e ação própria. Isso surge para caracterizá-lo em uma das formas de ser autônomo. Todavia, a magnitude desse espaço necessita permanecer com a percepção do aluno-atleta de que está atestado pela presença afetuosa e a disponibilidade do professor-treinador para a orientação. Assim, fica



evidente que não se trata de indiferença, mas do intento de respeito nesses períodos em que o jogo sucede (MAUCO, 1968).

Ainda Mauco (1968) afirma que é imprescindível esse empenho de “desapossessão”, como ele chama, tanto quanto o abandono às cobranças desses nossos desejos inconscientes, pois com a puberdade o desenvolvimento afetivo vinculado à relação educativa se finda. A maturidade do jovem, nesse caso, atinge sua autonomia, por conseguinte fica estabelecida a sua atuação livre diante dos educadores. Instala-se a ocasião em que opera “o render das gerações”. De tal modo, o que irá se constatar como legado é a influência dos educadores, tanto pais, quanto professores, na formação afetiva. Daí, “tal pai, tal filho e tal mestre, tal discípulo”. O jovem (adolescente), então, poderá firmar sua autonomia, libertando-se de proibições paralisantes.

### **3.4 O “processo formativo do/no futebol”: (contra) transferência e sublimação pelo jogo**

No nosso entendimento, o professor-treinador é aquele educador que atua na função de treinador, e que teve sua formação na licenciatura em Educação Física, ou no bacharelado (neste último caso, em Educação Física ou Esporte). Nesse estudo, a proposta da intervenção pedagógica desse profissional se dá no processo formativo do/no futebol de crianças e jovens, que aqui temos denominado “alunos-atletas”.

O processo formativo do/no futebol, tratado especificamente para que esse estudo caracterize-se como espaço que investiga a prática pedagógica, independente de qual seja, desenvolvida nos mais diversos espaços educativos, no âmbito escolar ou outros, em diferentes contextos socioculturais. Abrange a atuação do professor-treinador e sua relação (contra) transferencial com o aluno-atleta, nos procedimentos de ensino e aprendizagem, pautada no referencial teórico psicanalítico, que propõe o jogo como instrumento sublimatório.

A instância que apresenta os ideais e acordo moral do psiquismo é o superego. Além do mais, é o que mais é transmitido dos pais para os filhos. Assim, temos um dos maiores desejos dos pais, que é ter filhos bem encaminhados na bondade e que eles consagrem suas existências para desfrutarem o mais perfeito

que a vida proporciona. Portanto, o professor-treinador irá atuar na relação com o aluno-atleta demonstrando seus ideais pessoais, que vão além do treinamento dos fundamentos técnicos, táticos e físicos, que tramitam no cotidiano em conjunto com as regras do jogo (MARTINS, 2010).

Azoubel Neto (2010, p.226), em seu livro “O futebol como linguagem: da mitologia a psicanálise”, no capítulo que denominou ‘Uma entrevista com o Dr. Freud’, apresenta muito provavelmente um desejo (confesso que meu também...), um exercício simulado de um encontro em que conversa com Freud. Durante a conversa, o pai da psicanálise discursa que o mais próximo que já esteve do esporte foi numa corrida de touros, em Madri. Ou seja, ele jamais esteve presente num campo de futebol, ou pelo menos não mencionou algo a esse respeito. Isso está distante de comprometer o emprego de sua obra para nos dar sustento teórico na discussão a propósito da modalidade esportiva e os assuntos pedagógicos no processo formativo do/no futebol na relação entre o professor-treinador e o aluno-atleta; pelo contrário, nos fornece com o referencial teórico psicanalítico sobre a sublimação e a (contra) transferência, como temos a seguir.

Moreno (2005) posiciona-se afirmando que a transferência, como fenômeno que afeta a todos, não exclui portanto a figura do professor-treinador. De tal modo, não podemos ignorar as ações que promovem a (contra) transferência diante do aluno-atleta. Isso ocorre devido ao inconsciente do professor-treinador irromper seu profissionalismo, produzindo respostas inconvenientes e inapropriadas à expectativa de seu aluno-atleta. Diante da sugestão freudiana, tal conjuntura é enfrentada como um obstáculo a ser superado. Assim, o conceito - neste caso, da (contra) transferência - posiciona-se em torno dos sentimentos, pensamentos e percepções do professor-treinador em relação ao aluno-atleta.

Pois educadores estão em constante aprendizagem, inclusive sobre sua própria subjetividade, nas formas de sentir e pensar. A teoria psicanalítica ampara na compreensão de suas práticas. No entanto, a maneira que ainda falta inventar, em todos os casos exemplificados, é o “próprio modo”: cada vivência educativa é exclusiva e demanda a invenção de cada educador (PAIN, 2012). Assim, a (contra) transferência é algo que está constantemente em estado latente no processo formativo do/no futebol.

Falo em profissionais do incompleto à diferença dos profissionais do completo, que apresentam a postura ideológica esperançosa de que exista uma harmonia fundamental entre o homem e o mundo, pautada na crença de que perdemos algo em algum lugar e devemos tentar recuperá-lo para de alguma forma voltarmos a ser completos. O tempo do 'Freud explica' acabou. Estamos em uma época na qual o melhor que podemos extrair da psicanálise e de suas colocações é 'Freud não explica'. Partimos dessa problemática (FORBES, 2005, p.160-161).

Ora, a problemática apresentada por Forbes aplica-se também ao professor-treinador, cujo amadurecimento pessoal, possibilita-lhe agir diante de suas próprias dificuldades e por conseguinte reagir afetivamente e auxiliar o aluno-atleta diante das reações transferenciais. Ou seja, quando sentimentos inconscientes vivenciados na relação com os pais são reavivados, em situações de treinamento e competição, por intermédio do conhecimento dessa peculiaridade torna-se razoável intervir pedagogicamente recriando uma relação positiva, pois o jovem, e mesmo o adulto, permanece carregado de ressonâncias afetivas inconscientes mantendo momentos relacionados à infância.

A pedagogia precisa esclarecer-se sobre a psicologia do educador. Trata-se de algo que o educador tem de mais profundo e menos esclarecido, que desemboca na resistência em compreender o inconsciente. O educador reage inconscientemente à conduta do educando. Deste modo, ele não se apercebe de seu próprio comportamento afetivo, conferindo ao educando, muitas vezes, a origem das dificuldades no relacionamento no processo formativo. Nessa condição, falta ao educador consentir a distância apropriada a que já nos referimos, e que possibilita a autonomia do educando. Essa concepção autoriza ter a capacidade de estar em sua posição, entretanto sem que o educador desampare o educando (MAUCO, 1968).

É necessário agora considerar que o processo formativo do/no futebol tem muita relação com as afinidades (contra) transferencial e sublimatória que foram abordadas e discutidas anteriormente. Por isso, é fundamental articularmos esses dois tópicos não compreendendo seus conteúdos como fragmentados, pois, há uma forte relação entre esses temas.

Para Winnicott (2000a), às vezes sente-se ódio na relação transferencial e o paciente diz ao analista: você é como meu pai e nunca me responde as minhas questões. É necessário persistir no tema da transferência, pois sem sua

compreensão fica inviável tratar da **contratransferência**. A análise do próprio analista foi um ponto na proposta freudiana que nos leva a crer que o analista tem períodos em que a tensão profissional é imponderável. A intenção dessa análise é a de dar estabilidade ao analista em seus afazeres. É fundamental advertir que o analista está em uma posição profissional e, portanto precisaria estar liberado de sua personalidade e distúrbio de caráter. Uma vez que seu caráter profissional determina que conserve um distanciamento entre o analista e o paciente. Entre o analista e o paciente está o caráter profissional do analista e seu procedimento.

Isso quer dizer, no trabalho analítico existe vontade, contudo com empenho mental consciente. Ideias e emoções aparecem, filtrados e analisados antes de uma interpretação. Todavia isso não significa que sentimentos não estão abrangidos. O essencial da análise do analista é que nesta ocasião ele tem o ego fortalecido de modo a conservar-se no profissionalismo. O termo contratransferência poderia ser tratado como o papel do analista (WINNICOTT, 2000a).

No processo formativo do/no futebol, lidar com os alunos-atletas requer uma forte tensão em alguns momentos, tornando assim, importante o estudo dos modos pelos quais as ansiedades e também o ódio dos alunos-atletas e do professor-treinador são provocados. De tal modo, é possível propor uma nova estratégia para constatar o que é melhor para ambos.

A literatura sobre a transferência é inesgotável, já que se encontra por toda a psicanálise. No entanto, é possível afirmar que não se encontra em parte alguma, uma vez que há raros títulos que se utilizam do termo. Porém, “O caso Dora”, publicado em 1905, citado anteriormente, permite avaliar o caminho percorrido. Aqui, Lagache (1990) menciona uma particularidade característica da transferência que, dentre outras, consiste na mudança de alguém precedente pelo analista, no nosso caso, pelo professor-treinador por parte do aluno-atleta.

Pela declaração de Lagache (1990), sobre a produção da transferência, é razoável afirmar que o professor-treinador não desempenha qualquer função propositada, mesmo que o aluno-atleta se apegue a detalhes, já que o manancial da transferência refere-se a um processo neurótico. Isso significa, se a neurose proporciona o cultivo de novos sintomas, tais como as disposições dos gestos hostis despertados, por outro lado, a consciência desses mesmos gestos igualmente pode causar uma condição de superação da transferência na categoria do

desaparecimento dos sintomas, pois não existe diferença em superar-se na relação com o analista ou com qualquer outra pessoa.

Na passagem do “Caso Dora” ficava claro que Freud substituiu o pai, com quem a paciente fazia constantemente comparações. Existe uma ação constante no processo formativo do/no futebol entre o professor-treinador e o aluno-atleta. Isso quer dizer que há nesse embate uma relação constante entre o cognitivo e as forças pulsionais, entre o reconhecimento e a pretensão de descarga que se alcança no campo da transferência (LAGACHE, 1990).

Dupas (2008) refere-se ao professor-treinador como aquele que se identifica com imagos e ideais arquitetadas culturalmente, e o futebol surge a partir da disponibilidade proporcionada pelos adultos à criança, dirigindo a significações e desejos inconscientes. Portanto, refletir sobre a formação desse profissional é estar cauteloso à responsabilidade de cuidar das bases do desenvolvimento psíquico, sustentando a cautela para a subjetividade do aluno-atleta e entendendo em que momento desse processo de desenvolvimento se localiza e com o propósito de ajudá-lo.

Porém, no momento da ação da construção da própria formação, e mesmo após ela, é fundamental que o professor-treinador realize uma preparação para fazer contato com sua própria subjetividade. Assim, necessita-se estar aberto às vivências do trabalho no diálogo com colegas, recebendo, gradativamente, ganhos sobre autonomia que irão favorecer a construção de seus próprios argumentos teóricos e práticos, pautados em alternativas elaboradas e fundamentadas.

Ao negar o próprio lugar de autoridade, pois se trata de uma relação assimétrica, na função paterna, ou ainda rejeitando tal posição, provavelmente se instalará a desordem. Portanto, é imprescindível a instalação da situação edípica. Isso demanda assimilar psiquicamente a instauração da lei e, conseqüentemente, permitir a socialização no processo civilizatório. É percebendo a si mesmo que se amplia a capacidade do professor-treinador, como também percebendo o ambiente psíquico do aluno-atleta (DUPAS, 2008).

O professor-treinador precisa ter noção que sua função paterna, impreterivelmente, deve ser exercida no processo formativo do/no futebol, nas situações em que as crianças e jovens, por algum motivo qualquer, são confiadas ao profissional pelos pais em condições distantes dos seus olhos. Assim, é necessário que o professor-treinador se empenhe em sua função enquanto autoridade paterna.

O educador é quem atribui a delimitação entre a autoridade e o autoritarismo. Trata-se daquele que proporciona a proteção, porém sem que seja permissivo demais. Além do mais, há que se atentar às exigências do aluno-atleta, sem atender o extrapolar de suas exigências. É fundamental que se ofereça a escuta, compreendendo sua subjetividade, porém filtrando-o daquilo que lhe é disponibilizado pelo mundo.

A autoridade do educador é marcada por suas tendências inconscientes. Pois sua importância encontra-se menos no que se profere, ou mesmo realiza, do que naquilo que se sente em sua profundidade, ou seja, no seu próprio nível de maturidade. A carga afetiva na ação possibilita uma intervenção favorável ou desfavorável ao desenvolvimento do educando. Portanto, verifica-se que o processo educacional, mesmo com sucesso aparente, pode ocasionar tensões inconscientes que interrompem o desenvolvimento da criança (MAUCO, 1968).

Ainda para Mauco (1968), seria muito interessante a articulação da educação com a expressão simbólica do educando. Pois no processo educacional verificam-se os desejos, a história, as insatisfações, e aí se torna possível compreender com mais profundidade o indivíduo no que ele tem de mais íntimo. Portanto, a ação pedagógica, sem a pretensão de ser psicoterapia psicanalítica, contribui estabelecendo um diálogo que expressa os sentimentos relacionais, além dos desejos e rejeições, findando com a elaboração de suas ligações com o meio.

Compete ao educador concretizar o papel civilizatório na transmissão do recalque determinado por uma lei, porém é uma transmissão complexa de ser sustentada constantemente. Aloja-se o mal-estar impreterivelmente na relação educacional. Convém ao educador posicionar-se como aquele que sustenta a condição de autoridade perante do educando. Entretanto, por ventura esse educador mantenha-se somente na posição do emissário da lei, ou seja, exercendo seu dever, indiscutivelmente nos encontramos com uma educação superegóica e insuportável ao educando, que coloca em risco a realidade do adulto.

Portanto, no caso do processo formativo do/no futebol, seria a oportunidade para discutir e transmitir conhecimentos pertinentes à ação social do esporte, aspectos psicológicos, bem como instruções táticas, técnicas e físicas que sustentam o jogo de futebol. Segundo Gutierrez (2003), existe nesses educadores uma combinação entre sustentar-se no lugar de maestria e sustentar a lei. Seria fundamental proporcionar ambiente para que o adolescente se assente enquanto

sujeito nessa ação de aprendizagem; por exemplo, fazendo sugestões sobre posicionamento tático, tipos de competições, consulta sobre qual o tipo de gramado adequado para a equipe, entre outras situações.

Não é o pai, mas faz semblante de sua função, apresentando-se como referência, como suporte, uma autoridade benevolente, apostando que o jovem possa fazer algo de produtivo com sua vida por meio do saber que lhe transmite... Saber 'não todo' que abre as portas do mundo (GUTIERRA, 2003, p.139).

Existe uma superação da transferência assim que se expõe ao aluno-atleta que os sentimentos existentes não são originários da atual conjuntura, e que, conseqüentemente, não se aplicam ao professor-treinador. Ou seja, são sentimentos que estão se repercutindo devido a uma relação antecedente. De tal modo, torna-se viável que se transforme a repetição em uma lembrança. E, então, a transferência, tanto amorosa quanto hostil, que parecia tornar-se uma intimidação à relação, altera-se em uma ferramenta em que pode se descrever segredos compartilhados de uma vida. Conforme Freud [1917] (1996) na Conferência XXVII, da "Teoria geral das neuroses" afirma, é apropriado pontuarmos que já não nos tomamos mais de uma doença anterior, do passado, mas sim de uma neurose atualizada que admite o espaço de uma anterior. Isso significa descrever que os sintomas abrem mão de seu sentido original admitindo outro significado que se refere à transferência. Ou ainda, esses sintomas conservam-se, pois são capazes de não sofrer tal transformação.

O professor-treinador pode interpretar proveitosamente a condição transferencial, pois o aluno-atleta sente-se suficientemente seguro, já que os detalhes de sua forma de amor vêm à tona. Aqui não se deve subtrair nenhuma forma de vantagem pessoal: deve ser preservada a oportunidade de auxiliar numa circunstância decisiva da sua existência (LAGACHE, 1990).

Freud [1917] (1996) preparou um material para um público, tanto para médicos (analistas), quanto para leigos. Nesse momento ele aborda as relações entre a transferência e a sugestão. Para ele, é um instante primeiro da transferência positiva que, por conseguinte antecede a transferência negativa. A sugestionabilidade é a tendência para a transferência, pois a sugestão lembra a magia. Mas os sentimentos ternos transformam-se em hostis.

A existência de ambos os sentimentos refletem bem a ambivalência que se revela na maioria das relações, entre elas a do professor-treinador com o aluno-atleta. São sinais de apego afetivo, na mesma proporção em que o desafio e a obediência demonstram sentimentos de dependência, mesmo que com sinais contrários (LAGACHE, 1990).

Ainda para Freud [1917] (1996), caso a transferência se instale desse modo, ela irá revestir o professor-treinador em sua autoridade e transforma em crença suas explicações. Já numa circunstância contrária, ou seja, caso haja instalação de uma transferência negativa, o aluno-atleta não daria sequer ouvidos aos argumentos durante o relacionamento. No início encontra-se um derivado do amor sem obrigação de argumentos. Somente mais adiante será instalada uma ocasião aceitável para a submissão de uma apreciação, desde que esses argumentos sejam depositados por quem se tem amor. Caso não sejam oferecidos esses suportes, a legitimidade dos argumentos é perdida. Entretanto, apenas haverá acesso se houver um aspecto intelectual interligado.

Freud [1915] (1996), em “Observações sobre o amor transferencial” anuncia que a contratransferência pode constituir para o professor-treinador um sentimento peculiar, vivenciado como um acontecimento que compõe uma elucidação essencial e uma nota favorável que é possível que esteja em sua própria mente. Ele necessita diferenciar que o enamoramento - por exemplo, uma aluna-atleta - é induzido pelo relacionamento nos treinamentos e convivência cotidiana. Assim sendo, não deve ser atribuído aos atrativos de sua pessoa; de modo que não há qualquer motivação para gloriar-se da ocorrência, necessitando isso continuamente ser recomendando pelo/para o professor-treinador.

Sobre como lidar com a transferência, Laplanche (1993) cita que o professor-treinador poderia atuar sobre a neutralidade, que deve ser concebida como uma espécie de assepsia. Tal concepção é muito difícil de superar, na medida em que, sendo neutro é fácil apegar-se à ideia de que não temos nada a ver com o que se passa na transferência. Não se trata de uma neutralidade por acaso. É uma neutralidade que tem uma função positiva na produção da transferência. Ou seja, essa neutralidade não é o que possibilita operar outros fatores, mas um componente fundamental para o surgimento da transferência.

Para Laplanche (1993), a transferência de Freud situa-se na demanda do saber. Tem relação com um segredo sobre o saber. O saber se instala como um



objeto comum, partilhado e compartilhado, ou intercambiado, estando voltado para o domínio da autoconservação. A partir daí pode-se estabelecer uma relação espacial sobre os envolvidos que se posicionam do mesmo lado em relação ao objeto do saber que contemplam ou estudam em comum. No caso do jogo de futebol, o professor-treinador e aluno-atleta estão diante do mesmo fenômeno: o jogo. Seguramente essa é a melhor situação para neutralizar a relação de ensino do futebol; há uma relação de parceiros em relação ao objeto do saber. O aluno-atleta também tem um conhecimento, não apenas o professor-treinador. Porém, este objeto é objeto de uma luta, desafio ou demanda. Professor-treinador e aluno-atleta estão de lados opostos. Isso vai muito além de estarem do mesmo lado. Como na relação do Édipo, em que o filho e o pai têm uma disputa em questão.

Os educadores precisam considerar que os métodos educacionais têm disposições diferenciadas. Empregar o mesmo processo de modo constante torna-se impraticável para todas as crianças. É necessário reconhecer a individualidade que compõe o educando e dar-lhe a dose apropriada de amor, e simultaneamente conservar-se com um grau decidido de autoridade. Portanto, uma apropriada preparação para a profissão de professor-treinador pode ser apoiada em referenciais psicanalíticos. Em “Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise” [1933] (1996, p.148), especificamente em “Explicações, aplicações e orientações”, Freud menciona que:

[...] também aqui estou apenas abrindo a porta para os senhores e mostrando-lhes os compartimentos que se situam detrás dela, sem conduzi-los para dentro. Estou certo de que, se os senhores permanecerem leais ao seu interesse pela psicanálise, poderão aprender muita coisa nova e valiosa a respeito desses temas.

Cabe ao professor-treinador compreender a necessidade e ter noção da impossibilidade de executar ao mesmo tempo as três funções que Freud [1937] (1996), em “Análise terminável e interminável” nomeou de “impossíveis”: governar, educar e analisar. Para Martins (2010) e Andrade (2012), a função do professor-treinador está inserida numa profissão elevada ao cubo da impossibilidade de completo êxito. Ou seja, nunca existirá um profissional total. O que podemos ver são aqueles sérios e implicados em lidar com a limitação do ser humano. Isto é, convergem para o provisório e o inacabável próprios à condição humana, seja

porque sempre há mudanças decorrentes da aprendizagem, seja por não ser possível exaurir, pela análise, nem dirigir, pela educação, o inconsciente.

Porém, não surgiu um filósofo universal de todos os sistemas educacionais, nem um governante que harmonize tudo e nem um terapeuta que liquide todos os males, o técnico está fadado ao conflito de realizar o ideal dos outros e pode enlouquecer caso ache que isso é viável. Seria cômico se não fosse trágico. [...] Aliás, o futebol exige alma e corpo pulsionalis(z)ado. Não é só exercício físico, atividade calistênica e de academia de ginástica. Tem desejo, impulsão, gozo, sublimação, e porta todos os defeitos e qualidades do vir a ser humano. A psicanálise e o futebol estão mais interligados do que nunca, por isso é necessário inseri-lo numa discussão pedagógica, visto que o futebol e o esporte em geral fazem parte específica do humano (MARTINS, 2010, p.117 e 152).

Além disso, Lopes (2005) argumenta que, de fato, esses três ofícios se deparam com restrições em sua ação, a partir do instante que se submetem ao inconsciente. Essa menção freudiana já deu muito a falar, ou a escrever; aliás, muito além do que ele mesmo imaginaria. No entanto, tal impossibilidade não se trata de impraticabilidade e nem fraqueza, já que citar que a educação é impossível é permanecer no mal-estar que irá permear nossos atos. É necessário constatar que o ego transita por nossa ação, e que educar pode ser percebido como domínio da situação, com o engano de que se decide o futuro. Isso vem ao encontro da prática pedagógica que visa preponderantemente esse domínio, com frequente reparação do erro, pois ignora a incoerência estrutural desse campo. Discute-se um domínio imaginário, pois é o inconsciente que possui maior força que as intenções conscientes.

Cada aluno-atleta deve ser compreendido como sujeito singular. Pois, propor um processo formativo do/no futebol fundado no jogar não permite uma mesma intervenção pedagógica para todos. Apesar de que para Mrech (2005) a questão formativa, quando se refere “a todos”, trata-se de um modelo de educação que prestigia o social e não a especificidade de cada um. Porém, acreditamos que o importante é prestigiar a singularidade de cada um, pautado no contexto de vida. E o ofício de educar não se esgota nunca, pois está constantemente em reformulação. Devido a isso, não se apresentam regras fixas e cartilhas de ação. Evidentemente,

trata-se das questões dos relacionamentos, dentre eles o aspecto transferencial. Portanto, nasce o trabalho que se faz e refaz na sucessão dos dias.

As atitudes pedagógicas não se limitam a um corpo de conceitos articulados por prescrições nomeadas. Contudo, relacionam-se a um sistema de gestos, valores, proibições e pulsões. Ao educador cabe a edificação de saberes originados da experiência do cotidiano, que independe da *episteme*, que atuam na superação de dificuldades de fato, assim como na tomada de decisões essenciais, atuando em condições de incertezas. A ação educacional torna-se digna de uma profissão fundamentalmente relacional (PEREIRA, 2005).

Penso que faremos bem em não insistir demais na exclusividade de nossas novas descobertas ou procurar aplicá-las a todos os casos (FREUD, [1895] 1996, p.260).

Sobre a prática pedagógica, Caminha (2012), apresenta uma reflexão interessante que podemos articular com a transferência. Ou seja, a função do educador demanda muito discernimento e diálogo. E a psicanálise contribui na capacidade do inclinar-se para escutar o outro, nesse caso, o aluno-atleta. De tal modo, o educador atua como gestor dos conflitos que venham a acontecer no processo ensino e aprendizagem. Isso significa que o “poder” pode ser delegado por outro (educando), já que nele se sustenta o “poder” do educador.

O processo formativo deve situar-se no âmbito que propicie o diálogo do respeito para o educando, cabendo ao educador estabelecer a liberdade suficiente para que o educando possa ser autônomo na aprendizagem. Há que se entender que nesse distanciamento é preciso estar garantida a presença manifesta do educador para o educando ter como referência constante nos momentos em que os códigos do convívio coletivo forem exigidos. Para o próprio educador, é fundamental que se posicione na situação do educando, pois deste modo torna-se possível a compreensão objetiva de suas necessidades. Portanto, isso não significa nenhum retrocesso alienante, mas representa uma contribuição para o educador no seu próprio domínio (MAUCO, 1968).

Nesse estudo consideramos o jogar como essência do trabalho do professor-treinador em sua relação com o aluno-atleta. Esse é o grande instrumento pedagógico, pois por seu intermédio, além de aprender a “jogar o jogo”, o aluno-atleta irá desenvolver sua subjetividade pautada nessa cultura. Assim, no processo

formativo do/no futebol, o aluno-atleta sente prazer nas atividades de treinamento (físicos, técnicos ou táticos) em que predomina o jogar. Pois, se damos ao jogo a conotação do adulto (regras excessivas), por exemplo, o modo do jogo infantil (menos cobranças externas, que permitem mais fluxo do jogo) se reduz a atividade esportiva; já que transformamos o jogo adulto na modalidade que enquadra nas condições de treinamento, minimizando o caráter lúdico. Talvez por isso os alunos-atletas, na condição de profissionais do futebol, querem, pelo menos algumas vezes, jogar sem que o jogo seja nos moldes do esporte, ou seja, que o jogo seja jogado sem muitas intervenções de regras mais rígidas.

O jogo adulto torna-se, assim, um meio termo entre a simples ocupação e o esporte, entre a tristeza e a alegria. É uma atividade bastarda que pode assumir aspectos diversos, de acordo com a nossa atitude. Ao contrário, o jogo infantil tem apenas um aspecto porque só tem um princípio, e esse só pode resultar em alegria. [...] Se quiser encontrar na vida adulta um equivalente do jogo infantil, sem dúvida não será no jogo adulto que se deverá procurar, mas nas atividades a um tempo gratuitas e sérias como o jogo infantil. Ao passo que o jogo adulto carece de seriedade, porque é uma atividade secundária que tem seu objetivo fora de si mesmo. (CHATEAU, 1987, p.32-33).

Quanto ao caso das chamadas “peladas”, ou jogos que não há a utilização das regras fixas (como no caso do “esporte”), a não presença de um juiz como mediador parece ser uma possibilidade interessante àqueles que jogam para se elaborar uma aceitação às regras independente da presença de outro que faça a função da arbitragem. Ou seja, nesse caso sem a presença daquele que faz a função da lei, como é o caso da “função paterna”. Isso parece proporcionar a transferência para uma socialização da ética no cotidiano por intermédio de suas ações, aprendido por parte daquele que está jogando. Há um estímulo para que não se fique dependente da figura alheia para assumir os próprios erros que por ventura venham a ser praticados, mas o reconhecimento para com o outro está numa condição favorável, sem a necessidade de subterfúgios. Isso vem à tona e ao encontro do superego, que se fortalece, mesmo sem a presença do árbitro e/ou mesmo do professor-treinador. Surge uma autonomia que leva a uma anarquia que pode se expandir em outras ocasiões do cotidiano (AZOUBEL NETO, 2010).

A transmissão de valores morais e éticos visaria harmonizar a vida e afastar a morte. Para Freud isso é largamente o superego, uma introdução do que seria ao dever. O dever é o pensamento mais bem pensado e que é desejável aplicar para se alçar o sublime. Sabemos que isso lamentavelmente não se realiza com frequência, ainda que aceitemos nos esforçar para a realização do sublime (MARTINS, 2010, p.201).

O brincar é determinado pelo simples fato de seu objetivo estar no próprio processo e não no resultado da ação. O truque amplo da motivação do jogo consiste em competir - entendido aqui como participar - e não vencer. Por isso os jogos dos adultos torna-se um simples estar no jogo, quando a vitória impõe uma simples participação, pois o jogo deixa de ser uma brincadeira (LEONTIEV, 1988).

Na situação do brincar, tanto a criança quanto o adulto usufruem da liberdade para criação, e é apenas sendo criativo que o ser humano atinge seu *self*. Por intermédio do brincar é possível a comunicação. Assim sendo, cabe ao professor-treinador, no processo formativo do/no futebol, utilizar esse recurso, para na condição de educador, proporcionar ao aluno-atleta tornar-se alguém (WINNICOTT, 1975).

Para Martins (2010), o jogo de futebol é uma resposta criativa para a pressão pulsional. O corpo em movimento no jogo se põe de modo espontâneo e livre, e ao mesmo tempo intelectualmente. O futebol traz elementos que permitem aquilo que Freud denomina de sublimação. Uma vez que transfere o alvo e o objeto para valores sociais de uma atividade humana que até então eram destrutivos e que se transforma numa prática socialmente benquista e aceitável, posicionando-se pertencente ao processo de civilização.

O futebol popular da Inglaterra medieval e nos inícios dos tempos modernos apresenta uma análise social bastante aprofundada do desenvolvimento dos antecedentes do futebol e do rugby. Constitui de igual modo, uma contribuição para a compreensão da teoria do processo de civilização (ELIAS, DUNNING, 1992, p.35).

Quanto ao futebol, não é suficiente aceitar apenas uma interpretação sociológica, descartando levar em conta o intenso prazer que propicia na condição de jogo. Não se trata de um prazer que apenas alivia a dor, mas sobretudo uma descarga ativa. Não podemos deixar de ressaltar que o prazer está instalado nas atividades humanas inerente à sublimação. Partindo do pensamento de Marx e

Freud, podemos considerar o jogo de futebol na condição de trabalho que se confundiu com as atividades laborativas depois da revolução industrial, como é o caso do futebol profissional. Por fim, é possível revelar que o sério e o hostil não estão em oposição ao que se vive com o prazer infantil e dos homens mais velhos (MARTINS, 2010).

Para Azoubel Neto (2010), enquanto acontecimento de psicologia de massa, o jogo de futebol se desenvolve num movimento de cultura favorável ao período dos sonhos e devaneios da “molecada”. Apesar de ter surgido para auxiliar a aliviar e intensificar tensões de guerra, creio que ele tem resguardado tais características até os dias contemporâneas.

### **3.5 O professor-treinador e a agressividade**

O jogo começa com o primeiro movimento sublimado de um ato agressivo (MOTTA, 2005, p.15).

Quanto ao jogar dos adolescentes, Winnicott et al. (1994, p.52) citam que eles:

“[...] brincam com a construção imaginativa, tornando-se ou aprendendo a se tornarem artistas, músicos, filósofos, arquitetos, entusiastas religiosos, ou brincam em jogos, tornando-se profissionais ou competindo por campeonatos mundiais, ou brincam de guerra, por irem a ela e lutarem, ou por fazerem coisas que os envolvem em risco real. Se delinquentes, brincam de ladrões sendo ladrões”.

Todavia, a sociedade não se localiza numa conjuntura ameaçadora por conta da agressividade. Porém, em consequência da contenção da agressividade nos indivíduos, isso nos leva a refletir sobre algumas dissociações ocultas sobre o que é tolerado socialmente na contemporaneidade. Logo, seria fundamental averiguar a genealogia do intuito agressivo. Isso significa, temos que destacar que, quando um procedimento agressivo é proposital, aí sim devemos qualificá-la como propositada. A origem da agressividade aparece a partir de uma experiência instintiva. Temos que considerar que somente uma parte da atitude foi acessada

pelo consciente. Outra parte instala-se no inconsciente reprimido; ou seja, sem acesso devido aos afetos insuportáveis. De tal modo, temos uma combinação dos acontecimentos da agressividade manifesta e do impulso agressivo, que não podem ser avaliados isoladamente: “Nenhum ato de agressão pode ser compreendido em sua totalidade como um fenômeno isolado” (WINNICOTT, 2000b, p.289).

Bastidas (2002) aponta que também seria interessante analisarmos a agressividade não como gesto vilão, mas algo intrínseco a natureza humana, que nos movimenta na vida para a partir daí lidarmos melhor conosco, descaracterizando-a como patológica.

De modo sedutor e traumatizante, a introdução forçada da pulsão de morte não poderia senão promover, naqueles que são considerados os sucessores de Freud, as mais diversas variantes possíveis de defesa (bem como uma motivada recusa de alguns), aceitação cujos seguidores permanecem na condição de pensamento acrítico da noção e do dualismo “*Eros-Tanatos*” (LAPLANCHE, 1985).

No caso da luta esportiva, existe uma forma de disputa indireta e construtiva para abordar os impulsos agressivos e libidinosos, assim como o jogo de futebol. “O mecanismo de defesa capaz dessa transformação conciliadora, que muda os objetivos originais da pulsão, fazendo com que ela escolha uma nova finalidade: é a sublimação” (MOTTA, 2005, p.45).

A metaforização do jogo de futebol como uma guerra impera nos discursos dos envolvidos diretamente com sua prática, tais como treinadores, atletas e torcedores. Estamos tratando de um combate sem mortes que acontece em espaço e tempo determinados. E, sem dúvida, a existência de um inimigo similar, que faça efetivamente frente, é imprescindível para o prazer em vencer. Os atletas estão envolvidos em torno do ideal de amor que alavanca o grupo. Surge um novo coletivo que se funde: “Eros é a energia que permeia e liga as atividades humanas” (MARTINS, 2010, p.51).

A proposta de Winnicott (2000d) pode levar a transformar a maneira como o professor-treinador se relaciona com seus alunos-atletas, haja vista que lhe autoriza reavaliar sua percepção sobre a ocorrência agressiva, e recomenda um procedimento com uma reação compreensiva e positiva ante dos fatos no processo formativo do/no futebol. Além do mais, há uma redução acentuada na reação (contra) transferencial por parte do professor-treinador, meramente pelo fato de não

se afetar, pela compreensão, por sentimentos que não são, de fato, destinados à sua própria pessoa.

Ainda sob as investigações de Winnicott, amplia-se e intensifica-se o legado freudiano. Deste modo, o professor-treinador tem condições de proporcionar um espaço sublimatório em seu ambiente formativo, compreendendo o aluno-atleta em sua natureza humana, na direção da correta inclinação de confiança nos outros, sem sentir-se ameaçado pela aniquilação do verdadeiro eu. Pois, se explana que todo o comportamento antissocial traz a divulgação de uma obrigação original não preenchida. No impulso do amor primitivo é possível que deparemos indubitavelmente uma reação agressiva:

O ódio é um fenômeno relativamente sofisticado e não se pode afirmar que exista nos estágios iniciais. Torna-se necessário, portanto, examinar a agressividade para além da reação agressiva que inevitavelmente acompanha o impulso do id, devida ao fracasso da experiência do id decorrente do funcionamento do princípio da realidade (WINNICOTT, 2000b, p.296).

Como abordamos anteriormente nesse estudo, Freud [1920] (1996) discorreu a respeito do princípio de prazer e prosseguiu em suas elaborações no que se refere à pulsão. Por meio de suas verificações, ele constata que existe alguma coisa de pulsional que conduz o indivíduo na direção de certa destrutividade, que vem seguida de impressões desprazerosas. Em outros termos, o indivíduo remove alguma coisa pertinente ao prazer de tais impressões desprazerosas. Transitando nessa trilha, ele alcançou o conceito de pulsão de morte, instituindo desse modo o dualismo pulsional: pulsão de vida *versus* pulsão de morte.

Portanto, seria interessante que o professor-treinador, exercendo sua função, compreendesse esse referencial teórico para lidar com o aluno-atleta no processo formativo do/no futebol. Aliás, compreender a pulsão de morte é, também, compreender a pulsão de vida. Pois se trata de uma questão dialética.

Freud [1937] (1996), em “Análise terminável e interminável”, menciona que ao pesquisar os acontecimentos que são testemunhos da intervenção da pulsão destrutiva, não necessitamos nos balizar apenas e tão somente às observações referentes ao conteúdo enquanto patológico. Distintas ocasiões da vida psíquica exigem um esclarecimento desse tipo de circunstância que nos impressionam. O



assunto é importante demais para que seja tratado como um tópico lateral e sem a necessária importância para um debate.

Por conseguinte, torna-se indispensável ressaltar o interesse pela brincadeira que se estabelece numa ponte entre a realidade externa e o mundo interno da criança. Todavia, quando a condição não é saudável, nos relacionamentos há concentração do que é bom no mundo interno, e o que é ruim projeta-se para fora. Assim, a criança torna-se patologicamente acanhada, pois vive em seu mundo interno. Ao restabelecer-se, ela torna a relacionar-se com o ambiente externo, agora repleto de perseguidores, comumente agressivamente. Quando a criança pequena (mas também podendo ocorrer com adulto) mal conduz os ataques por parte daqueles que cuidam dela - nesse caso podemos ponderar sobre os educadores, ou mesmo de seus pais - ela prontamente retrocede à introversão. Excluindo os períodos de doença, podemos nos encontrar com constância com essa condição, não sendo apenas uma situação teórica (WINNICOTT, 2000b).

De tal modo, quanto aos jogos de futebol, sua validade é incomensurável para aquele que o pratica, já que, ao vermos crianças na rua, ou mesmo os adultos nos campos de várzea, com terra seca sem grama e seus uniformes não tão uniformes - e aí também podemos incluir os que disputam divisões inferiores dos campeonatos regionais - jogam como se fosse a última partida da Copa do Mundo. A tensão da competição é elevada, na mesma proporção, como atesta Tite, treinador da seleção brasileira:

[...] os mesmos sentimentos do “joguinho” da esquina é sentido no jogo profissional. A pressão e a expectativa elas são exatamente iguais. O número de pessoas é que vai diferenciar (BACHI, 2016).

A forma como o homem pode viver em sociedade é, portanto, abdicando parte de suas vontades. De tal modo, o jogo de futebol pode ser a condição para se depositar o excedente desse desejo de uma maneira a dar a vazão à sua libido. E o professor-treinador, indubitavelmente, pode desempenhar a função de intercessor de um encontro nessa circunstância, a fim de que a pulsão seja sublimada, mesmo que ele não compreenda plenamente o processo do ponto de vista teórico.

O futebol enquanto esporte tem por característica fundamentalmente o conflito, a luta, o processo competitivo, conecta-se com aquilo que percebemos ser o quadro da neurose, como maneira de funcionamento do aparelho psíquico, por

excelência. O futebol é pensado e desempenhado quanto uma modalidade esportiva assinalada pela reatividade e pelo conflito. Tem-se a concepção que o futebolista joga não exclusivamente *contra*, mas também *com* seu oponente, exigindo de pronto a aderência às regras e atitudes de conduta que administram o esporte e as atividades dos seres humanos em coletividade. “O futebol é um jogo de enganar ao outro dentro das regras estabelecidas. Ainda que no final cumprimentem uns aos outros completando a farsa que fizeram um autêntico *fair play*” (MARTINS, 2010, p.84).

De acordo com Elias e Dunning (1992), a compreensão do caráter como o jogo se desenvolveu até os dias atuais, tais como sua tensão e a sua cooperação, acontecem por controles consolidados. A investigação do jogo de futebol, em seu desenvolvimento, nos autoriza afirmar, num campo restrito, um aspecto de ação entre a tensão e o seu controle, sem o que a importância do futebol não seria possível de ser compreendida. Mesmo que haja ocorrências em que se perde inteiramente o domínio da situação, com o passar do tempo vão sendo contidas paulatinamente.

Deste modo, o que transformou-se durante o transcorrer do tempo pelas culturas são os padrões sociais pertinentes ao autodomínio acerca do potencial natural dos seres humanos, com desígnio para extinguir e transformar as formas de energia elementares aos impulsos naturais. Em resumo, o que transformou tais intervenções de controle estão engendradas no percurso do ação educacional da criança e que atuam especificamente, indicados à razão e consciência, e ego e superego operando conjugados na relação com os impulsos libidinais e outros, em ampla medida instruído em distintos estágios de desenvolvimento da humanidade (ELIAS; DUNNING, 1992).

Para Motta (2005), os impulsos agressivos sublimados podem ser uma ferramenta entre os seres humanos para um convívio harmonioso. Isso possibilita inclusive confirmar o jargão olímpico sobre a conciliação entre a paz e a competição, possibilitando disputas construtivas com sentimento solidário e de amor com o mesmo arrebatamento nos embates.

Diria um não aficionado do futebol e das coisas humanas: o futebol é só para loucos, só para exagerados, desvairados... É sempre perigoso tentar aplicar o conceito de normal a seres humanos. Normal vem de norma, regra, ou seja uma apreciação externa ao

sujeito. Cuidado com o conceito, pois tenta conotar verdades estatísticas, muitas vezes, além de opiniões preconceituosas. [...] O futebol é uma atividade que facilita a expressão de cada um. Ao fazê-lo, emerge *psicopatologias* do normal (MARTINS, 2010, p.235-239).

A vontade daqueles que jogam futebol é indubitavelmente uma questão de agressividade. A agressividade é um componente positivo de quem joga, sendo tanto necessário quanto decisivo. Também é válida a oportunidade para distinguir agressividade de violência, para romper o equívoco que possa surgir entre os conceitos. Ou seja, ser agressivo é mostrar-se dinâmico e disposto a fazer valer suas habilidades, sem hostilidades contra si mesmo ou contra os oponentes. A agressividade é uma forma libertadora do jogador, que, sem complexos, mostra suas destrezas e se esforça para superá-las. Já a violência, por sua vez, destrói ao que se opõe em sua frente ou ao seu redor. Sem agressividade não existiria futebol, como também qualquer das realizações humanas (COCA, 1985, p.116).

Portanto, ainda para o mesmo autor, vamos citar a agressividade em seu aspecto nobre, positivo, dinâmico, como uma atitude criativa no jogador de futebol, ou capaz de gerar comportamentos criativos para demonstrar seu valor. Não se trata de agressividade, aí sim patológica, vinculada frequentemente à frustração, como aquela em que o jogador perde a bola e ataca o oponente, interpondo brutalmente seu caminho. A agressividade é uma referência criativa com um predomínio da conduta competitiva das soluções sobre o desânimo e da apatia e da antecipação sobre a espera. Ao entendê-la desta forma, descobrimos nela um dos potenciais humanos. Por conseguinte, dentre outras funções, cabe ao professor-treinador estar constantemente atento à valorização das condutas que caracterizaria aquele que joga como apto à prática do jogo, para que não se confunda essas condutas com atos e gestos violentos.

Por fim, como afirma Martins (2010, p.46), podemos pensar as relações entre futebol e psicanálise sem considerar que certos fenômenos e atividades humanas são inferiores. Para o mesmo autor, Freud demonstrou que a alma é pulsionalizada no e pelo corpo e, portanto “o futebol, como a arte, pode vir a ser a alma efetiva corporificada no ato pulsional”.

## 4 CONCLUSÃO

Consideramos que o processo educacional no esporte, tal como se apresenta preponderantemente na atualidade, não tem prestigiado o jogo como processo inconsciente, pois o que sobressai, sobretudo na pedagogia do esporte, é uma abordagem que se pauta exclusivamente no “consciente”, em especial no que diz respeito ao que é “cognitivo” na aprendizagem.

A partir daí, no transcorrer desta investigação apoiamo-nos no referencial teórico psicanalítico e sua relação com o futebol, sobretudo em no que diz respeito aos processos sublimatório e transferencial. E o que constatamos é que o jogo é um componente fundamental no processo de subjetivação do ser humano durante o transcorrer de sua vida, embora nosso enfoque tenha tramitado no período entre infância e juventude, porém podendo expandir-se para a vida adulta e velhice. Consequentemente, o jogo de futebol apresenta-se como possibilidade essencial para o envolvimento com o simbólico na vida pessoal.

Apesar de termos iniciado o estudo dos dois conceitos da teoria psicanalítica (sublimação e transferência) de modo separado, temos que ressaltar a interface que há entre esses conceitos, a qual se revelou no transcorrer desta investigação. E, ao seu final, convergiram no processo formativo do/no futebol.

Assim, concluímos que a prática do jogo de futebol é fator relevante para a sublimação das forças pulsionais inerentes ao entendimento da psicanálise, permitindo sua ocorrência de modo aceitável socialmente, e que a intervenção do professor-treinador na mediação do processo formativo do/no futebol contribui para a realização parcial direta do desejo.

Ou seja, podemos afirmar que o que move o aluno-atleta a jogar é sua força pulsional. Isso significa dizer que nos fica evidente em se tratar da “pulsão de morte”, nessa circunstância caracterizada como uma energia que se direciona à necessidade da realização de uma atividade socialmente civilizada e aceita por meio da prática do jogo de futebol. Portanto, o jogo de futebol contribui para o processo sublimatório.

Vale ressaltar que na situação do futebol profissional o jogo perde parte de sua essência, pois “outros” cobram o aluno-atleta para resultados permanentemente. É importante notar a diferença do jogo de futebol em relação ao futebol como esporte, já que o jogo, com seu caráter pulsional, mesmo que esteja presente no

esporte, tem suas potencialidades muitas vezes diminuídas. Então, notamos que, pelo menos em parte, o prazer de jogar é reduzido pela formatação que se dá ao próprio jogo nos moldes do que denominamos "esporte", caracterizado, seja nos jogos ou nos treinamentos, como recalque, pois minimiza a expressão do ser humano, dada a rigidez e enquadramento às regras oficiais.

Por outro lado, essa mesma rigidez possibilita ao professor-treinador atuar na relação com o aluno-atleta no fortalecimento do superego, para o cumprimento das regras esportivas, por intermédio do "ato pedagógico", para que outras condutas, além das inerentes à própria modalidade, também sejam aceitas. Cabe, então, a esse profissional, atuar numa espécie de negociação, buscando um equilíbrio entre as forças pulsionais no que se refere à permissão e a proibição dos gestos nos diversos âmbitos sociais, inclusive no jogo de futebol.

Quanto à agressividade, é necessário que, de um lado, seja desmitificada do ponto de vista social, já que se trata de um componente inerente à realidade humana, e, de outro, é preciso diferenciá-la da violência, a qual se caracteriza pela quebra do vínculo social, o que denominamos atos de "barbárie". Portanto, é necessário disseminar a energia pulsional em condições apropriadas de manifestação, como o que ocorre nos jogos e mesmo nos treinamentos do futebol.

Para o professor-treinador, compreender os significados das reações sublimatória e transferencial irá favorecer sua intervenção pedagógica no processo formativo do/no futebol, de modo mais adequado às características humanas. Pois o jogo de futebol contempla uma instância que está além do princípio do prazer, conseqüentemente se instalando na repetição, assim como a síntese transferencial que se dá em sua relação com o aluno-atleta, comumente na repetição das imagos paternas, sobretudo.

O professor-treinador, ao conhecer melhor as características do aluno-atleta no que diz respeito aos seus processos sublimatório e transferencial, terá condições mais apropriadas para atuar nas situações pedagógicas do processo formativo do/no futebol, minimizando, portanto, o impacto contratransferencial na relação.

O professor-treinador, ao atuar inconscientemente em relação aos comportamentos dos alunos-atletas, atribui a eles as causas principais dos problemas relacionais. Compreender esse contexto do ponto de vista psicanalítico capacitaria o professor-treinador a melhor posicionar-se em sua função. Em sua

formação é necessário estar atento para o desenvolvimento psíquico do ser humano e às subjetividades, tanto de si próprio, quanto do aluno-atleta.

As ações que geram situações (contra) transferenciais originam-se daquelas condições em que o professor-treinador abdica temporariamente da sua posição profissional, com conseqüentes respostas não adequadas aos alunos-atletas. Sendo assim, instalam-se situações que inviabilizam a tarefa educacional. Portanto, é necessário que esse transtorno seja superado.

O primeiro passo é tomar ciência de qual sentimento está inserido na relação. Cabe, então, ter noção da própria subjetividade, nos modos de se posicionar a partir de seus sentimentos. Cada experiência de vida tem suas peculiaridades, cabendo a cada um se reinventar. O processo (contra) transferencial é algo inerente à conduta pessoal no processo formativo do/no futebol. Aliás, estamos lidando com o profissional do incompleto.

Ou seja, o jogo, na relação (contra) transferencial, atua como instrumento para o próprio profissional ter referenciais sobre o aluno-atleta, e assim compreendê-lo de modo a não levar em conta os conflitos que porventura aconteçam no processo de ensino e aprendizagem como algo pessoal.

O papel do professor-treinador, então, amplia-se para aspectos além dos propriamente específicos do treinamento e do jogo, não se posiciona de forma restrita às intervenções do desenvolvimento das questões técnicas, físicas e táticas. Assim, a psicanálise nos indica algumas possibilidades de ação do professor-treinador na condição de educador.

No referencial psicanalítico winnicottiano, a “mãe suficientemente boa” é aquela que apresenta o mundo à criança. De tal modo podemos fazer a correlação com o “professor-treinador suficientemente bom” que apresenta o mundo ao aluno-atleta, por intermédio do jogo de futebol.

O professor-treinador precisa ter ciência de sua "atuação paterna", nos termos psicanalíticos, no processo formativo do/no futebol, no qual é responsável pela condução de aprendizagem de crianças e jovens, impondo-se em sua autoridade da função do pai, delimitando-se na relação com o autoritarismo. É muito importante, nesse contexto, oferecer uma escuta qualificada do ponto de vista educacional.

Por isso propomos neste momento a grafia "*professortreinador*" em detrimento da apresentada durante o transcorrer do texto ("professor-treinador"),

para indicarmos nosso entendimento de que esse profissional atua na compreensão do contexto do jogo e do treinamento do ponto de vista pedagógico. Pois, embora sejam funções sociais diferentes, as atuações do professor e do treinador, na proposta do processo formativo do/no futebol acabam convergindo para além dos aspectos biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos da modalidade, em direção à compreensão da existência do inconsciente.

Similarmente, aluno e atleta (no caso, crianças, adolescentes, jovens) guardam características comuns, que independem do ambiente (escolar ou não escolar) quando se trata do desejo de "jogar futebol" e das relações que travam com o professoortreinador. Trata-se sempre de um contexto formativo, pedagógico em última instância. Daí a grafia agora igualmente proposta: *alunoatleta*.

Nessa circunstância, concomitantemente, o "desejo de jogar" e a relação entre o *alunoatleta* e o *professortreinador* possibilita-nos destacar as propriedades da psicanálise, sobretudo o processo sublimatório e o (contra) transferencial. Sobre o processo formativo do/no futebol, precisamos estabelecer uma relação com as circunstâncias direcionadas à esfera social e darmos atenção ao componente cultural. O *professortreinador* é aquele que atua na constituição do *alunoatleta* sob uma abordagem ampliada, que não se limita aos gestos técnicos em sua atuação tradicional, mas que estimula a discussão e abrangência da importância cultural dos significados desses gestos.

## REFERÊNCIAS

A&E TELEVISION NETWORKS. Sigmund Freud: analysis of mind, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-op3s6s-yw4>>. Acesso em 17 de jan. 2014.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª edição. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ABRAHAM, N. A casca e o núcleo. In: **A casca e o núcleo de Abraham e Tolok**. São Paulo: Editora Escuta, 1995. p.191-212.

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: Dicionário das palavras de Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ABRÃO, J.L.F. As influências da Psicanálise na Educação brasileira no início do século XX. **Psicologia**: teoria e pesquisa. v.22, n.2, p.233-240, mai-ago, 2006.

AIELLO-VAISBERG, T.M.J.A. Ser e fazer: encontros brincantes na arteterapia winnicottiana. In: OUTEIRAL.J. **Winnicott**: seminários brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2005. p.194-198.

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**. n.1, p.31-44, 1993.

ANDRADE, F.C.B. Educação: entre o enigma e a tradução. In: CAMINHA, I.O. **Inconsciente e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.36-58.

ÂNGELO, L.F. Psicanálise e Psicologia do Esporte: é possível tal combinação? In: RÚBIO, Kátia. (Org.). **Psicologia do esporte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.55-65.

AZOUBEL NETO, D. **O futebol como linguagem**: da mitologia à psicanálise. Ribeirão Preto: FUNPEC Editora, 2010.

BACHI, A. (TITE). Treinador, professor de educação física. O que pensa o técnico Tite sobre a formação do treinador de futebol. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e0L2UaK0BQY>, [www.queroserjogador.com.br](http://www.queroserjogador.com.br)>. Acesso em 17 de jan. 2016.



BANDEIRA, T.L. **Esporte competitivo**: contribuições psicanalíticas e suas implicações para uma compreensão da angústia. 2012. 134f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BAREMBLITT, G. **Cinco lições sobre transferência**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

BARROS, G. O *setting* analítico na clínica cotidiana. **Estudos de psicanálise**. Belo Horizonte, n.40, p.71-78, dez.2013.

BASTIDAS, C. **Driblando a perversão**: psicanálise, futebol e subjetividade brasileira. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

BASTOS, F.C.P. O desejo de aprender: uma visão psicanalítica da educação. **Trilhas**. Belém, ano 4, n.1, p.95-104, jul. 2004.

BAYER, C. **O Ensino dos desportos colectivos**. Tradução Machado da Costa, Lisboa: Dinalivro, 1994.

BENTO, J.O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CAMINHA, I.O. Autoridade e educação. In: CAMINHA, I.O. **Inconsciente e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.69-86.

CASTRO, R. **Estrela solitária**: um brasileiro chamado Garrincha. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CHELLES, C. Preferências dos atletas no treinamento de futebol. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO ESPORTE, 2002, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí: Editora Fontoura, 2002. v.1, p.51.

\_\_\_\_\_. **Relações interpessoais entre motricista esportivo e atletas no futebol profissional**. 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

COCA, S. **Hombres para el futbol**: uma aproximacion humana al estudio psicologico del futbolista em competicion. Madrid: Gyhmnos Editorial, 1985.

COHEN, R.H.P. O fracasso escolar a partir da interface entre a psicanálise e educação. **Olhares**, Guarulhos, v.1, n.2, p.56-68, nov. 2013.

DAOLIO, J. **Cultura**: Educação física e futebol. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.10, n.4, p.99-103, 2002.

DIAS, E.O. **Teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2003.

DIAS, M.H. **Sobre o esporte de rendimento**: reflexões a partir da psicanálise e da utopia. 2009, 96f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DUNKER, C. Falando nisso: Sobre a sublimação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GSA950E5JwY>>. Acesso em 20 out. 2016.

DUPAS, M.Z. **Psicanálise e educação**: construção do vínculo e desenvolvimento do pensar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol. 1. 2ª edição. Tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel Editora, 1992.

FERENCZI, S. **Psicanálise I**. Obras Completas. Vol. 1. 2ª edição. Tradução de Álvaro Cabral e Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender: o entusiasmo da invenção. In: MRECH, L.M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo, 2005. p.159-176.

FORGHIERI, Y. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FREIRE, J.B. Esporte educacional. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., 1998a, Foz do Iguaçu. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998a, Foz do Iguaçu. **Anais ...** Campinas: UNICAMP, 1998a. p.106-108.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Futebol**. Londrina: Mediograf, 1998b.

FREUD, A. [1926] **O tratamento psicanalítico de crianças**. Tradução de Moura Matos. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1971.

FREUD, S. [1886-1889]. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889). Volume I. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1893-1895]. Estudos sobre histeria. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Estudos sobre histeria (1893-1895). Volume II. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1893-1899]. Primeiras publicações psicanalíticas. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Primeiras publicações psicanalíticas (1893-1899). Volume III. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1900]. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** A interpretação dos sonhos (I) (1900). Volume IV. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1900-1901]. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** A interpretação dos sonhos (II) (1900-1901). Volume V. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1901]. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901). Volume VI. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1905]. Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Volume VII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1905]. Os chistes e a sua relação com o inconsciente. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Os chistes e a sua relação com o inconsciente (1905). Volume VIII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1906-1908]. “Gradiva” de Jensen e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** “Gradiva” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Volume XI. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1909]. Duas histórias clínicas (o “Pequeno Hans” e o “Homem dos ratos”). In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Duas histórias clínicas (o “Pequeno Hans” e o “Homem dos Ratos”) (1909). Volume X. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1910]. Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910). Volume XI. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1911-1913]. O caso Schreber, Artigos sobre técnica e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** O caso Schreber, Artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913). Volume XII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1913-1914]. Totem e tabu e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914). Volume XIII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e do alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1915]. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916). Volume XIV. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1915-1916]. Conferências introdutórias sobre a psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Conferências introdutórias sobre psicanálise (Partes I e II) (1915-1916). Volume XV. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1917]. Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Conferências introdutórias sobre psicanálise (Partes III) (1915-1916/1917). Volume XVI. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1917-1918]. Uma neurose infantil e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918). Volume XVII. Notas de

James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1920]. Além do princípio do prazer, psicologia de grupos e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Além do princípio do prazer, psicologia de grupos e outros trabalhos (1920-1922). Volume XVIII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1923-1925]. O ego e o id, e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** O ego e o id, e outros trabalhos (1923-1925). Volume XIX. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1925-1926]. Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, Análise leiga e outros trabalhos (1925-1926). Volume XX. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1930]. O mal-estar na civilização e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931). Volume XXI. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1932-1936]. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos (1932-1936). Volume XXII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. [1937-1939]. Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939). Volume XXIII. Notas de James Strachey e colaboração de Anna Freud. Tradução do inglês e alemão de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FRIEDMAN, A. **Brincar**: crescer e aprender o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

FROST, R.B. **Physical education, foundations, practices and principles**. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1974.

GARCIA-ROZA, L.A. **Sobre as afasias**: Introdução à metapsicologia freudiana, v.1. 5ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. FCDEF - Universidade do Porto: Porto, 1998.

\_\_\_\_\_. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. **Efdeportes – Revista Digital**. Buenos Aires, ano 8, n.45, fevereiro, 2002.

GAY, P. **Freud**: uma vida para o nosso tempo. 2ª ed. Tradução de Denise Bottmann. Consultoria editorial de Luiz Meyer. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIACCOIA JR, O. **Além do princípio do prazer**: um dualismo incontornável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Coleção para ler Freud.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011.

GRANDO, R.C. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática – Unicamp. Disponível em: <[www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica\\_e\\_paula/JOGO.doc](http://www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOGO.doc)>. Acesso em 20 de set. 2012.

GUTIERRA, B.C.C. **Adolescente, psicanálise e educação**: o mestre possível de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

HANNS, L.A. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Volume 1. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Volume 2. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. CD-ROM, São Paulo, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KLEIN, M. [1921-1945] **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. v.1. Introdução de Hanna Segal. Tradução de André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006a. (Obras completas de Melanie Klein)

\_\_\_\_\_. [1932] **A Psicanálise de crianças**. V.2. Tradução de Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006b. (Obras completas de Melanie Klein)

\_\_\_\_\_. [1943-1963] **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. V.3. Tradução de Elias Mallet da Rocha, e Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006c. (Obras completas de Melanie Klein)

\_\_\_\_\_. **Narrativa da análise de uma criança**. V.4. Tradução de Claudia Bacchi. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006d. (Obras completas de Melanie Klein)

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992.

LAGACHE, D. **A transferência**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1990.

LAPLANCHE, J. **Vida e morte em psicanálise**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.



\_\_\_\_\_. **Problemáticas, III:** a sublimação. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Problemáticas, V:** a tina - a transcendência da transferência. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise.** 4ª edição. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. p.119-142. In: VIGOTSKI, L.A.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.119-142.

LOFFREDO, A.M. Freud e Nietzsche: tragicidade e poesia. **Imaginário.** Universidade de São Paulo. v.13, n.14, p.46-65, 2007.

LOPES, E.M.T. O professor é um mestre? In: MRECH, L.M. **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo, 2005. p.71-92.

MACAGNAN, L.D.G.; BETTI, M. Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental. , 2014. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, n.28, v.2, p.315-327, abr-jun, 2014.

MALDONADO, G. **Um estudo sobre o conceito freudiano de pulsão de morte.** Rio de Janeiro, 2005. 95p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

MARTINO, D.D. **Nascimento de uma paixão universal:** história do futebol. São Paulo: COESP, 1997.

MARTINS, F. **Footanálise:** por que o futebol no é tão vital? Futebol e psicanálise – em contínua referência às Copas do mundo. Brasília: Editora Universa, 2010.

MASTROROSA, A. Competição: o espelho de Narciso. In: VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2002, Niterói, **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002. p. 55-58.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1968.

MAURANO, D. **Transferência**: uma viagem rumo ao continente negro. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

MEGARGEE, E.I.; HOKANSON, J.E. **A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

MEZAN, R. A transferência em Freud: apontamentos para um debate. In: SLAVUTZKY, A. (org.). **Transferências**. São Paulo: Editora Escuta, 1991. p.47-77.

\_\_\_\_\_. **Freud**: a trama dos conceitos. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MINERBO, M. **Transferência e contratransferência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

MORENO, B.S. **A relação técnico-atleta e sua influência no desempenho esportivo**. 2005, 175f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

MOTTA, J. Z. B. **Gol, guerra e gozo**: o prazer pode golear a violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOURA, D.F.G. **A paixão amorosa e a fantasia**. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MRECH, L.M. Mas, afinal o que é educar? In: \_\_\_\_\_. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo, 2005. p.13-31.

NASIO, J.D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. **A fantasia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por que repetimos os mesmos erros?** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

PAES, R.R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002. p.89-98.

PAIN, J. O inconsciente e a educação. In: CAMINHA, I.O. **Inconsciente e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.15-34.

PAVAN, J.A. **O método psicanalítico e a semiótica de Pierce**: a semiótica da prática psicanalítica. 2001, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

PEREIRA, M.R. Subversão docente: ou para além da 'realidade do aluno'. In: MRECH, L.M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo, 2005. 179p.93-116.

PESCUMA, D; CASTILHO, A.P.F. **Projeto de pesquisa**: o que é? Como fazer? São Paulo: Olho d'água, 2010.

RAMIREZ, F. A. A psicanálise enquanto elemento das ciências desportivas. Lecturas en Educacion Fisica y Deportes, **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 7, n.35, abr, 2001.

\_\_\_\_\_. **Transferência em jogo**: considerações psicanalíticas sobre o interdito em pedagogia do esporte. 2003, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RAMOS, D.C.; NICOLAU, R.F. Notas sobre "um discurso sem palavras": a psicanálise na instituição de saúde. **Revista mal-estar e subjetividade**. Fortaleza, vol.13, n.3-4, p.797-814, set-dez, 2013.

REDPSI, Disponível em:< <http://www.redepsi.com.br/2004/04/13/livro-a-teoria-do-amadurecimento-de-d-w-winnicott/>>. Acesso em 16 de out. 2016.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, J.A.; PAES, R.P. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**. Rio Claro, v.15, n.3, p.600-610, jul-set. 2009.

ROCHA, Z. O papel da ilusão na psicanálise freudiana. **Agora**. Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.259-271, jul-dez.2012.

RODRIGUES, N. [1956] Futebol: paixão do Brasil. In: \_\_\_\_\_. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

SAFRA, G. Psicanálise: Klein e Winnicott. In: **Psicoterapias: mente e cérebro II**. São Paulo: Duetto Editorial, 2010. P.49-84.

SANCHES, R.M. **Psicanálise e educação: questões do cotidiano**. São Paulo: Escuta, 2002.

SANTIAGO, H., DE PAULA, M.F. Repensar a pulsão, reinventar a clínica. **Caderno Psicanalítico – CPRJ**, Rio de Janeiro, v.33, n.24, p.129-134, 2011.

SCAGLIA, A.J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 2003, 242f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SHANKLY, W., Disponível em: <<http://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-1232318/Bill-Shankly-The-quotes-Liverpool-legend-50-years-day-took-over.html>>. Acesso em 22 de set. 2016.

SELIGMANN-SILVA, M. A cultura ou a sublime guerra entre o amor e morte. In: FREUD, S. [1930]. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick, revisão técnica e prefácio de Márcio Seligmann-Silva, ensaio bibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SHIRAHIGE, E.E., HIGA, M.M. A contribuição da psicanálise à educação. In: CARRARA, K. et al. (org.), **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p.13-46.

SILVA, P.N. **Silenciamento de singularidades: o discurso sobre o aluno**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SLAVUTZKY, A. (org.). **Transferências**. São Paulo: Editora Escuta, 1991.

STRAGLIOTTO, C.E.B. Pensando sobre o brincar. **Contemporânea**: Psicanálise e transdisciplinaridade, Porto Alegre, n.5, p.180-187, jan./fev./mar. 2008.

TAVARES, P.H. **As pulsões e seus destinos/Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Obras Incompletas de Freud).

TEIXEIRA, M. **Limites**: como lidar com os pequenos? São Paulo: Clube de autores, 2014.

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos**. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

THÁ, F. Representação e pensamento na obra freudiana: preliminares para uma abordagem cognitiva. **Ágora**: estudos em teoria psicanalítica. v.7, n.1. Rio de Janeiro, p.109-128, jul-jan, 2004.

TOMMASI, M.C.F. O conceito de agressividade na obra de Winnicott. **Infanto – Revista Neuropsiquiátrica da Infância e adolescência**. v.5 n.2, p.73-76, 1997.

TOREZAN, Z.F., BRITO, F.A. Sublimação: da construção ao resgate do conceito. **Ágora**. Rio de Janeiro. v.15, n.2., p.245-258. jul-dez. 2012.

TORRES, M.L.C. **Orientação profissional clínica**: uma interlocução com conceitos psicanalíticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VALAS, P. **As dimensões do gozo**: do mito da pulsão à deriva do gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

VAZ, A.F. **Notas conceituais sobre mimesis e educação do corpo em Max Horkheimer e Theodor W. Adorno**. 2000. Mimeografado.

VIANA, N.S. Fromm crítico de Freud. **Revista Espaço Acadêmico**, n.110, ano X, jul. 2010.

VIDAL, M.C.V. O lugar da criança no discurso analítico. **Revista Letra Freudiana**. Ano X, n.9, p.11-16, 1999a.

\_\_\_\_\_. Questões sobre o brincar. **Revista Letra Freudiana**. Ano X, n.9, p.43-47, 1999b.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.

ZIMERMAN, D.E. **Vocabulário contemporâneo da psicanálise**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

ZWICK, R. Tradução e apêndice. FREUD, S. **Mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

ZORNIG, S.M.A.J. Transferência na clínica psicanalítica com crianças. **Jornal de psicanálise**. São Paulo, v.41, n.75, p.123-133, dez.2008.

WAGNER, C.M. **Futebol e orgasmo**. São Paulo: Summus, 1998.

\_\_\_\_\_. O ato falho nos esportes: alguns apontamentos. **Revista Motriz**. v.7, n.1, p.111-112, jan-jun.2001.

WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R., DAVIS, M. **Explorações psicanalíticas**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vaneci Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

\_\_\_\_\_. **A criança e seu mundo**. 5ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda, 1979.

\_\_\_\_\_. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Tradução Joseti Marques Xisto Cunha. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1984.

\_\_\_\_\_. **The Piggie**: relato do tratamento psicanalítico de uma menina. 2ª. Edição. Tradução de Else Pires Vieira e Rosa de Lima Martins. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1987.

\_\_\_\_\_. **Natureza Humana**. Tradução de Davy Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1990.

\_\_\_\_\_. O ódio na contratransferência. Capítulo XV. In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000a. p.277-287.

\_\_\_\_\_. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. Capítulo XVI. In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000b. p.288-304.

\_\_\_\_\_. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. capítulo XVIII. In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000c. p.288-331.

\_\_\_\_\_. Tendência antissocial. Capítulo XXV. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000d. p.406-416.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz. Introdução de KHAN, M.M.R. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 2000e.