

WILHELM REICH
VERA SCHMIDT

PSICANÁLISE
E
EDUCAÇÃO



CADERNOS MARIA DA FONTE

- 1 — SOBRE A REPRESSÃO — Victor Serge — Esgotado
- 2 — SOBRE A EMANCIPAÇÃO DA MULHER — Marx, Engels, Lenine e Kollontai — Esgotado
- 3 — CITAÇÕES DO PRESIDENTE MAO TSE-TUNG — Esgotado
- 4 — 48 ANOS DE FASCISMO — Antologia — Vários
- 5 — A GREVE — Fernanda Agria
- 6 — MANUAL POLÍTICO — Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (P. A. I. G. C.)
- 7 — TEXTOS POLÍTICOS DE AMÍLCAR CABRAL — Antologia
- 8 — PELAS REGIÕES LIBERTADAS DA GUINÉ (BISSAU)
- 9 — TESES E RESOLUÇÕES DO II CONGRESSO DA INTERNACIONAL COMUNISTA
- 10 — A B C DO COMUNISMO — N. Bukharin
- 11 — III CONGRESSO DA INTERNACIONAL COMUNISTA — Teses sobre a estrutura, os métodos e a acção dos Partidos Comunistas
- 12 — O DIREITO DAS NAÇÕES DISPOREM DE SI PRÓPRIAS — V. Lenine
- 13 — RESUMO DA HISTÓRIA DO PARTIDO DO TRABALHO DA ALBÂNIA
- 14 — SOBRE A RELIGIÃO — V. I. Lenine
- 15 — AS TESES DE ABRIL — V. I. Lenine
- 16 — SOBRE A CARICATURA DO MARXISMO — V. I. Lenine
- 17 — PARA CARACTERIZAR O ROMANTISMO ECONÓMICO — V. I. Lenine
- 18 — DO ESTADO PODER SOVIÉTICO — Lenine
- 19 — UM PAÍS DE PEQUENOS BURGUESES «BURLESCARIAS» — Arsénio Mota
- 20 — PAZ, TECTO E PODER — Ernesto Pastrana - Monica Threlfall
- 21 — DISCURSOS PRONUNCIADOS NO I, II, E III CONGRESSOS DA INTERNACIONAL COMUNISTA — V. I. Lenine
- 22 — PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO — Willhm Reich — Vera Schmidt

PSICANÁLISE
E
EDUCAÇÃO 1

WILHELM REICH
VERA SCHMIDT

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Tradução : *Dulce Lagoeiro*
José Vicente

Edição J. BRAGANÇA

Distribuição : LIVRARIA LER
Rua Almeida e Sousa, 24 - C
Telef. 68 83 71
LISBOA - 3

ÍNDICE

	<i>págs.</i>
Ramón García e Nuria Pérez de Lara	
<i>Nota preliminar</i>	9
O Conselho Central dos lares de infância socialistas de Berlim	
<i>Breve apresentação de Vera Schmidt</i>	13
Wilhelm Reich	
<i>Sobre a revolução sexual na União Soviética</i>	17
Wilhelm Reich	
<i>Sobre Vera Schmidt</i>	25
Vera Schmidt	
<i>Educação psicanalítica na Rússia Soviética</i>	39
Vera Schmidt	
<i>A importância dos actos de mamar e chuchar no dedo, no desenvolvimento psíquico da criança</i>	75
Epílogo	
<i>História da origem dos lares de infância socialistas de Berlim</i>	107
Vera Schmidt	
<i>O desenvolvimento do instinto de saber numa criança</i>	123
Wilhelm Reich	
<i>Os pais como educadores: a coacção a educar e as suas causas</i>	195
Wilhelm Reich	
<i>A politização do problema sexual dos jovens</i>	219

NOTA PRELIMINAR

Com este caderno duplo estamos a pisar em terreno ainda virgem entre nós: a aplicação da psicanálise à teoria e prática educativas é, em todo o território nacional, absolutamente desconhecida; os poucos que, na prática, a propuseram, não tiveram porém ocasião de verbalizarem os resultados do seu contacto com o problema. Por este motivo, precisamente, *Psicanálise e educação* pretendia ser, inicialmente, ao mesmo tempo uma apresentação exaustiva e uma reflexão suficiente sobre as primeiras — e básicas — achegas da psicanálise no campo da educação. Propunhamo-nos assim, abordar o pastor Pfister, Siegfried Bernfeld, Sandor Ferenczi, Anna Freud e, de um modo especialmente importante para nós, Vera Schmidt, Wilhelm Reich e ainda — como esquecê-lo — as notas deixadas pelo próprio Freud, repartidas aqui e além pelo conjunto dos seus escritos. Este projecto inicial, porém, viu-se limitado por múltiplos factores, sendo um dos mais importantes o dos graves inconvenientes com que depara uma investigação em que o sujeito e o objecto são necessariamente entidades colectivas e, na qual, os

pontos de partida e a prática que neles assenta, são, na nossa situação, claramente perturbadores para não dizer definitivamente «revulsivos».

Perante tal estado de coisas, *Psicanálise e educação* é, acima de tudo, e na linha da investigação apontada, uma apresentação em língua portuguesa dos escritos de Vera Schmidt publicados originalmente entre 1924 e 1930.

Achámos conveniente apresentar o caderno em duas partes. Na primeira parte (Volume I), cujo núcleo central é constituído pelos trabalhos de Vera Schmidt — *Educação psicanalítica na Rússia soviética* e *A importância dos actos de mamar e chuchar no dedo no desenvolvimento psíquico da criança* — servimo-nos de um texto do Conselho Central dos Lares de Infância Socialista de Berlim ocidental para fazer uma *Breve apresentação de Vera Schmidt* e um *Epílogo* em que surgem reactualizadas — na Alemanha de 1968 — a doutrina e a prática de Vera Schmidt e Wilhelm Reich. Juntamente, organizámos, com diversos textos de W. Reich uma dupla introdução: por um lado, introdução ao contexto em que se movia o trabalho de Vera Schmidt (*Wilhelm Reich fala da revolução sexual na União Soviética*) e, por outro, introdução à linha teórica e prática do jardim infantil que ela fundou e dirigiu (*Wilhelm Reich fala sobre Vera Schmidt*).

Na segunda parte (Volume II) incluímos um amplo e interessante ensaio de Vera Schmidt — *O desenvolvimento do instinto de saber na criança*. —

e dois escritos de W. Reich: o artigo *Os pais como educadores: a Coacção a educar e as suas causas*, publicado em 1926 (sendo Reich nessa altura primeiro ajudante do Ambulatório Psicanalítico de Viena e director do Seminário de Terapêutica Psicanalítica) no n.º I da *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* e *A politização do problema sexual dos jovens*, que constitui o capítulo final do livro *Der Sexuelle Kampf der Jugend* (A luta sexual dos jovens), publicado em 1931 (1).

(1) Para situar este livro dentro do pensamento da obra reichiana pode ver-se o ensaio assinado por um dos autores desta nota: *Psicanálise e Sociedade: apontamentos de freudo-marxismo, I. Contribuição para o estudo de Wilhelm Reich*. Cadernos Anagrama, Barcelona 1971; especialmente págs. 38, 39, 40.

O CONSELHO CENTRAL DOS LARES DE INFÂNCIA SOCIALISTA DE BERLIM

breve apresentação de VERA SCHMIDT

A primeira experiência prática de que temos notícia de uma educação colectiva baseada na psicanálise, foi levada a cabo por Vera Schmidt em 1921-1924, no Laboratório-Lar de Infância de Moscovo. Assentando, como ponto básico, na satisfação substancial das necessidades instintivas primárias, o seu objectivo era facilitar à criança as possibilidades de sublimação adequadas a cada fase do seu desenvolvimento. A necessária renúncia a formas de satisfação infantis não se alcançaria mediante pressão externa, mas oferecendo à criança, como alternativa, satisfações socialmente mais valiosas. Facultando uma decisão livre, fomentar-se-ia uma verdadeira autonomia do *eu*.

A experiência foi realizada na fase imediatamente posterior à Revolução russa e a sua sorte esteve intimamente ligada à evolução política geral. Esta tentativa de desenvolver o modelo de uma educação livre, não pode ser considerada indepen-

dentemente dos seus condicionamentos sociais. Tais condições eram, em resumo:

a) A fase de recuperação industrial que exigia a libertação das forças produtivas das mulheres.

b) Uma legislação liberal da família e do matrimónio, que, na primeira metade dos anos vinte, se restringiu cada vez mais.

Estas condições favorecem evidentemente o aparecimento de formas colectivas de educação; mas, no que diz respeito ao conteúdo desta nova educação, conservaram-se em grande parte as normas de rendimento e de educação burguesas. Foram, na verdade, afastadas as tentativas como a de Vera Schmidt que se orientavam, desde muito cedo, no sentido de propor uma alternativa ao sistema normativo de referência. A própria Vera Schmidt teve de abandonar ao cabo de alguns anos o seu Laboratório-Lar de Infância. Assim se malogrou uma tentativa de levar a cabo de uma forma consequente, na teoria e na prática, o necessário processo de dissolução da família autoritária-burguesa, fábrica de homens servis e agarrados a necessidades infantis, apesar da sua aparente autonomia.

Actualmente já não se trata de dar impulso ao desenvolvimento económico mediante a libertação das forças de trabalho femininas. Por este motivo, do ponto de vista social não tem sentido para nós o jardim infantil considerado como «um sítio para guardar meninos». Podemos aplicar as energias libertadas graças às instituições colectivas agora pos-

síveis, desenvolvendo em comum novos conteúdos educativos e novas formas de vida.

As tentativas de Vera Schmidt e Wilhelm Reich, orientadas no sentido de tornar as descobertas da psicanálise produtivas na acção política devem ser por nós integradas num nível mais amplo.

Berlim, Fevereiro de 1969

WILHELM REICH

SOBRE A EVOLUÇÃO SEXUAL
NA UNIÃO SOVIÉTICA

«De volta da União Soviética com estas estimulantes impressões...»

W. Reich, Prólogo a *A irrupção da moral sexual*

A experiência de Vera Schmidt — uma experiência pedagógica fundamentada na psicanálise e aplicada à primeira infância — inicia-se e desenvolve-se nos próprios alvares da revolução russa. Julgamos interessante reactualizar aqueles aspectos do contexto político-ideológico que referindo-se ao âmbito da sexualidade e aos seus correlatos, permitiram falar de revolução sexual na revolução social soviética. Utilizamos alguns textos de Wilhelm Reich — devidamente seleccionados em função da etapa revolucionária a que nos referimos — para tal reactualização.

Diz Reich:

«A revolução sexual na U. R. S. S. começou com a dissolução da família. Mais ou menos rapidamente, a família desintegrou-se radicalmente em todas as

camadas da população. Este processo foi doloroso e caótico: engendrou terror e confusão, forneceu como prova objectiva a exactidão da teoria da economia sexual sobre a natureza e a função da família. A família patriarcal é o lugar de reprodução estrutural e ideológica de toda a ordem social baseada em princípios autoritários. A abolição desta ordem minava automaticamente a instituição da família...

«Segundo Marx, uma das tarefas essenciais da revolução social é a abolição da família (*A ideologia alemã*. 1.^a parte). O que Marx tinha deduzido teoricamente a partir do processo social foi confirmado mais tarde pelo desenvolvimento da organização social na U.R.S.S. A antiga família começou a ser substituída por uma organização que conservava algumas semelhanças com o antigo clã da sociedade primitiva: a *colectividade socialista* na escola, nas comunas de jovens, etc. A diferença entre o antigo clã e a colectividade socialista consiste em que primeiro baseia-se na relação de consanguinidade e nesta base chega a ser uma unidade económica; enquanto, pelo contrário, a colectividade socialista não se baseia na sanguinidade mas na comunidade de função económica; a unidade económica conduz necessariamente a relações pessoais que fazem dela igualmente uma comunidade sexual.

Exactamente da mesma maneira que na sociedade primitiva a família destruiu o clã, no comunismo, a colectividade económica destrói a família.

(Wilhelm Reich, *A revolução sexual*)

Em 1931 — dois anos depois da sua viagem à União Soviética — Reich comenta:

«... A imprensa burguesa gemia e gritava por causa do naufrágio da cultura e da moral provocado pela revolução social. O texto da legislação sexual soviética, em contrapartida, deixava a todos estupefactos pela sua evidência e simplicidade, pela sua autonomia em relação à legislação sexual burguesa e pela absoluta falta de respeito para com «as conquistas da cultura e da civilização» mais protegidas e para com a «natureza moral» do homem. Permitir o aborto — inclusivamente legalizá-lo —, preconizar a contracepção, a educação sexual da juventude, suprimir o termo ilegítimo, anular praticamente o matrimónio, anular a condenação do incesto, mostrava às claras que a *moral se estava a transformar no sentido dum reconhecimento da sexualidade* e conduzia, portanto, à dissolução de todos os valores existentes até àquela altura. Mas a imprensa burguesa e a ciência oficial continuavam a lançar aos quatro ventos a causa da «decadência da civilização». Freud teria razão na sua tese? Uma visita à União Soviética ensinava à primeira vista que não só não havia naufrágio da cultura mas, curiosamente, emanava uma atmosfera moral que, a um primeiro contacto, parecia mesmo ascética.»

W. Reich, Prólogo a *A irrupção da moral sexual*

Num outro lugar Reich trata amplamente da questão da legislação sexual soviética:

«A legislação sexual soviética foi a expressão

mais evidente do primeiro ataque da revolução sexual contra a ordem sexual reaccionária. Esta legislação inverteu literalmente a maioria das tradições.»

«A importância que a revolução social outorgou à revolução sexual evidencia-se pelo facto de que Lenine publica dois decretos a este respeito nos dias 19 e 20 de Dezembro de 1917. Um deles referia-se à «dissolução do matrimónio» (embora seja verdade que o seu conteúdo não era tão claro como o seu título). O outro tratava do «matrimónio civil, dos filhos e do registo do estado civil». Estas duas leis despojavam o marido das suas prerrogativas na família, davam à mulher o direito absoluto a determinar-se económica e sexualmente, e declaravam que era natural que a mulher pudesse escolher livremente o seu apelido, o seu domicílio e a sua cidadania. Evidentemente estas leis não faziam mais que garantir exteriormente o livre desenvolvimento de um processo ainda por realizar. Mas era igualmente claro que a lei revolucionária tendia a abolir o poder patriarcal. Privar a classe dominante do poder, significava eliminar o poder do pai sobre os membros da família e, ao mesmo tempo, eliminar a representação do Estado *no interior* da família enquanto célula base da sociedade de classes.»

«O divórcio converteu-se em algo sumamente fácil. Uma relação sexual, que continuava a chamar-se «matrimónio», podia ser dissolvida tão facilmente como havia sido estabelecida. O único critério válido para a dissolução era o consentimento mútuo dos

membros do par, ninguém podia forçar outrem a manter relações contrárias à sua vontade.»

«O registo de uma união não era obrigatória. E, embora a união tivesse sido registada, as relações sexuais com outros não eram consideradas como «delitos».

«No que se refere ao controlo de nascimentos, observou-se desde o princípio uma notável clareza nos critérios. As ideias essenciais foram as seguintes:

«Enquanto a sociedade não quisesse ou não pudesse tomar a seu cargo as crianças, não terá qualquer direito de exigir às mães que tragam ao mundo filhos que elas não queiram ou que acarretem uma sobrecarga económica importante. Por este motivo, todas as mulheres sem excepção terão direito a interromper a gravidez durante os três primeiros meses; os abortos devem realizar-se nos hospitais obstétricos públicos e só os abortos clandestinos deverão ser castigados.»

«Não havia a menor intenção de converter o aborto numa instituição social permanente; os soviéticos viam muito bem que a legislação do aborto não era mais do que um meio de combater os medicamentos; o objectivo principal era a *prevenção do aborto*, através de uma informação completa sobre os meios anti-conceptivos.»

«A legislação soviética em matéria de sexualidade, eliminou, pura e simplesmente, a velha lei czarista que condenava a homossexualidade com duras penas de prisão. O tratamento do problema da

homossexualidade na *Enciclopédia Soviética* recorria aos conhecimentos de Magnus Hirschfeld e, parte a Freud. O motivo alegado para a supressão da lei sobre a homossexualidade, foi o de que se tratava de um problema exclusivamente científico e, consequentemente, não se devia castigar os homossexuais. Era necessário — dizia-se — derrubar o muro que separa os homossexuais do resto da sociedade.»

«As comunas de jovens mostram com especial clareza o papel que teve a revolução sexual da juventude. Tais comunas foram a primeira manifestação natural do progresso da vida colectiva nos adolescentes. Uma comuna formada por pessoas de idade mais avançada deve fazer frente imediatamente à dificuldade que provoca a rigidez das reacções e dos actos. Nos jovens, pelo contrário, e sobretudo durante a puberdade, existe uma verdadeira abertura e as inibições não se tornam ainda em estruturas rígidas. Assim, pois, as comunas de jovens pareciam destinadas ao êxito e susceptíveis de se converterem num aspecto concreto do progresso representado pela vida colectiva».

(Wilhelm Reich, *A revolução sexual*)

Contudo, e «apesar de todas estas transformações na existência sexual objectiva — diz Reich — sentia-se nitidamente a ausência de uma teoria sexual adequada...» «... era inegável que a União Soviética não se tinha assimilado o carácter revolucionário da teoria sexual psicanalítica, pelo contrário, esta era

rechaçada devido ao seu aburguesamento, e isto tornava ainda mais difícil o seu reconhecimento...»

«Como não havia teoria satisfatória da sexualidade — à parte a teoria sexual psicanalítica posta de parte — a transformação da vida sexual na União Soviética era levada a cabo de maneira mais inconsciente, muito menos influenciada por uma direcção objectiva, do que por exemplo a transformação noutros âmbitos da vida cultural. Comparemo-la com a destruição consciente da religião através da educação científica das massas e do progresso da técnica, agora nas mãos dos trabalhadores».

W. Reich, Prólogo a *A irrupção da moral sexual*

WILHELM REICH

SOBRE VERA SCHMIDT (1)

«... até agora a psicanálise tinha criticado muito pouco essa educação ou quando o fez foi de maneira bastante insuficiente e demasiado «gentil». Mas a experiência quotidiana demonstrava que a psicanálise era o melhor instrumento para uma crítica da educação sexual. Por que não se utilizava então nessa perspectiva?...»

W. Reich, Prólogo a *A irrupção da moral sexual*

«A história da formação das ideologias mostra que todo o sistema social, de maneira consciente ou não, utilizava a sua influência sobre as crianças para se enraizar na estrutura humana. Se seguirmos a evolução deste processo de «ancoragem», desde a sociedade matriarcal até à sociedade patriarcal, verificamos que a *educação sexual* é o nó do tal processo influenciador. Na sociedade matriarcal, baseada na ordem do comunismo primitivo, as crianças gozam

(1) Este escrito é uma recompilação de textos de Reich sobre Vera Schmidt, que pertencem a diversas páginas de *A revolução sexual*.

duma completa liberdade sexual. E na mesma medida em que se desenvolve económica e socialmente o patriarcado, vemos desenvolver-se uma ideologia ascética a respeito da educação das crianças. A função desta transformação é criar uma estrutura interna tipo *autoritária* que substitua a anterior estrutura não-autoritária. No matriarcado existe uma *sexualidade colectiva* das crianças que corresponde a uma vida colectiva geral; isto é, a criança não é constrangida por nenhuma norma a um modo pré-determinado de vida sexual.

A sexualidade livre da criança constitui uma sólida base estrutural para a sua adaptação *voluntária* à colectividade e para a disciplina voluntária do trabalho.

Com o desenvolvimento da família patriarcal vai aumentando a repressão sexual sobre a criança. Os jogos sexuais convertem-se em algo proibido, a masturbação é punida. O relato de Roheim sobre as crianças pitchentara mostra de uma forma clara como se modifica tragicamente o carácter duma criança quando se reprime a sua sexualidade natural. Torna-se tímido, enfiado, receoso ante a autoridade, e desenvolve impulsos sexuais não naturais tais como a disposição para o sadismo. O comportamento livre e desinibido é substituído pela obediência e a dependência...

«... Mas o que aqui nos interessa, ante mais, é saber como se reflecte nas crianças uma sociedade que se autogestiona. Existem diferenças específicas

entre o reflexo, através da educação, do sistema patriarcal e o reflexo do sistema não-patriarcal de autogestão? Oferecem-se-nos duas possibilidades, a saber:

1. Doutrinar a criança nos ideais revolucionários em vez de doutriná-la em ideais burgueses patriarcais;

2. Abandonar toda a doutrinação e substituí-la pela formação de uma estrutura tal, na criança, que a faça participar espontaneamente numa perspectiva colectiva e comunista e que a leve a aceitar a atmosfera revolucionária sem tensão.

O segundo método está de acordo com a autonomia desejada; o primeiro não.

Se em todos os momentos da História a configuração da criança se constitui através da educação sexual, a estrutura comunista não deve ser uma excepção neste aspecto. Houve na União Soviética numerosas tentativas nesse sentido. Um grande número de pedagogos, especialmente aqueles que tinham uma orientação psicanalítica, (tais como Vera Schmidt, Spielrein e outros), tentaram restaurar uma educação sexual positiva. Certamente foram apenas tentativas isoladas e, no seu conjunto, a *educação sexual das crianças na União Soviética continuou a ser anti-sexual...*»

«A primeira tarefa para a criação de uma estrutura não-autoritária nos indivíduos é a educação favorável à sexualidade das crianças...»

Em Agosto de 1921, a psicanalista Vera Schmidt,

de Moscovo, fundou um jardim infantil no qual se tentava administrar uma educação correcta. As suas experiências, publicadas em 1924, no caderno *Educação psicanalítica na Rússia Soviética* (2), mostram que aquilo que nos ensina actualmente a economia sexual sobre a evolução da infância, manifestou-se ali, espontaneamente, graças a uma atitude de aproximação da vida e de afirmação do prazer. O seu trabalho era inteiramente orientado para uma afirmação da sexualidade infantil.

Os princípios fundamentais do jardim infantil eram os seguintes: ensinava-se às educadoras que não era permitido infligir qualquer tipo de castigo, que não deviam nem mesmo falar duramente às crianças; o elogio e a reprimenda eram considerados julgamentos incompreensíveis para uma criança, que apenas para o adulto teriam sentido. O princípio da moral autoritária ficava, deste modo, eliminado. O que é que se introduziu em seu lugar?

Não se exercia julgamento sobre a própria criança, mas sobre o resultado objectivo da sua acção. Ou seja, por exemplo, dizia-se-lhe que a casa que tinha desenhado ou construído era bonita ou feia *sem* o gabar ou ralhar por tal feito. Se se verificava uma briga, não repreendia a criança, mas mostrava-se-lhe o mal que tinha feito à outra criança.

As educadores deviam abster-se de formular qualquer julgamento sobre a conduta ou as particu-

(2) Escrito que, com o mesmo título publicados neste caderno.

laridades da criança. Não estavam autorizadas as manifestações exageradas de afecto, nem os beijos e abraços. Como nota Vera Schmidt muito acertadamente, essas manifestações são sempre destinadas a satisfazer o adulto muito mais do que a criança.

Assim, eliminava-se também um segundo princípio nefasto da educação moralizadora autoritária: aqueles que se sentem no direito de pegar nas crianças, crêem-se também no direito de utilizá-las para a expansão da sua sexualidade insatisfeita; isto observa-se com especial clareza nos defensores acérrimos da educação familiar. Desde o momento em que se abandonam as medidas disciplinares, e o julgamento moral, não há necessidade de reparar com beijos o mal que se causou com as bofetadas.

Todo o ambiente estava adaptado à idade e às necessidades específicas da criança. Os jogos e os materiais eram escolhidos em função da necessidade de actividade da criança, com vista a estimular as aptidões criadoras; se as necessidades da criança mudavam, os jogos e os materiais eram modificados consequentemente. Este princípio da *adaptação do material à necessidade*, em vez da adaptação inversa, está perfeitamente de acordo com as concepções essenciais da economia sexual e aplica-se à vida social no seu conjunto: *as instituições económicas deveriam adaptar-se às necessidades* e não as necessidades à economia existente. Este princípio da economia sexual posto à prova no jardim infantil de Vera Schmidt, opõe-se directamente ao princípio moral

autoritário utilizado nas escolas Montessori nas quais as crianças devem, por assim dizer, adaptar-se a um material pré-estabelecido.

Vera Schmidt dizia: «Se a criança se deve adaptar à realidade exterior sem grandes dificuldades, também o mundo exterior lhe não deve surgir como algo de hostil. Assim, pois, nós tentamos tornar a realidade tão atraente para a criança quanto seja possível, e substituir todo o prazer primitivo, a que a criança deve aprender a renunciar, por prazeres mais racionais».

Se a criança se deve adaptar voluntariamente à realidade, isso significa que deve, primeiro que tudo, aprender a amar essa realidade. Deve ser capaz de uma identificação satisfatória com o meio ambiente: tal é o princípio da economia sexual. Ao contrário, o princípio moral autoritário procura adaptar a criança a um meio hostil, mediante a inculcação do sentimento do dever e com a ajuda de uma repressão moral. Se uma mãe ou um professor têm um comportamento tal que a criança gosta espontaneamente deles, actuam conformemente à economia sexual. Uma exigência moral ou religiosa: «Deves amar a tua mãe», seja ela «amável» ou não, é moralizadora, autoritária. A necessidade de adaptar-se à vida social era preparada de muitas maneiras nestas crianças. As obrigações da vida social emanavam das situações da vida quotidiana e da própria comunidade das crianças, de nenhum modo, das decisões de adultos neuróticos, ambiciosos e sem um verdadeiro amor. Explicavam-se

simplesmente às crianças as razões por que se lhes pediam certas coisas; não se lhes davam ordens. Fazia-se com que renunciassem às satisfações instintivas, que deviam ser abandonadas normalmente, mostrando-lhes que eram contrárias a outra satisfação, por exemplo, a satisfação de desejos mais elevados, o amor pelos adultos, pelos companheiros, etc. A confiança em si mesmo, e o sentimento de independência eram desenvolvidos e fortalecidos na criança para que pudesse mais facilmente adaptar-se às necessidades da vida, do que se tivesse havido uma pressão exercida do exterior. Estas constatações, apesar da sua evidência, são absolutamente incompreensíveis para o educador do tipo «militar». O princípio de economia sexual referente à renúncia voluntária a um tipo de satisfação que se torna socialmente impossível era utilizado igualmente na aprendizagem da higiene. Punha-se de parte todo o tipo de proibição por parte das educadoras. As crianças nem sequer imaginavam que os seus impulsos sexuais podiam ser julgados de maneira diferente das suas restantes necessidades corporais. Deste modo satisfiziam-nos sem qualquer espécie de vergonha, em presença dos educadores, tal como quando satisfiziam a fome e a sede. Isto evitava a necessidade de se esconderem, aumentava a confiança das crianças nas educadoras, favorecia a sua adaptação à realidade, fornecendo-lhes, assim, uma sólida base para o desenvolvimento geral. Nestas condições, as educadoras tinham a possibilidade de observar, passo a

passo, o desenvolvimento sexual da criança e favorecer a sublimação deste ou daquele instinto.

Vera Schmidt assinala com insistência, que o educador deve intervir continuamente sobre si próprio. Pôde-se verificar no jardim infantil que a agitação ou a desordem nas crianças era regularmente resultado de atitudes neuróticas, inconscientes, por parte das educadoras. Uma educação de acordo com a economia sexual é absolutamente impossível enquanto os educadores não se tenham libertado de atitudes inconscientes ou não tenham aprendido, pelo menos, a conhecê-las e a controlá-las. Isto torna-se imediatamente evidente se considerarmos que este tipo de educação tem um conteúdo concreto.

Na cultura chamada ocidental, as mães e as amas não toleram que a criança ainda se não tenha habituado ao bacio mesmo no primeiro ano de vida. No jardim infantil de Vera Schmidt não se fazia, antes de findo o segundo ano de vida, nenhuma tentativa de pôr a criança no bacio «a intervalos regulares», e inclusivamente, quando essa altura chegava, se as crianças se molhavam, não eram repreendidas, pois tal facto era considerado como algo natural.

Este ponto chave da aprendizagem da higiene revelava as condições que se devem actualizar antes que se possa pensar nos critérios da economia sexual. Tal educação é irrealizável na família, sendo apenas possível na *colectividade de crianças*. Enquanto os médicos e educadores ignorantes julgam que urinar na cama exige um severo castigo (o que não faz senão

dar mais força à perturbação), Vera Schmidt informa-nos: uma criança de três anos voltou a não ser capaz de se conter durante a noite, não se lhe prestou nenhuma atenção especial e a rapariga, três meses mais tarde, controlava-se de novo, espontaneamente. Aí estava mais um facto entre os muitos incompreensíveis para o pedagogo autoritário; não é, contudo, por isso menos simples e evidente.

«A atitude das crianças no que diz respeito à higiene — escreve Vera Schmidt — é consciente e natural. Não se manifestam resistências nem caprichos. Não se produz, em relação a estes processos, qualquer sentimento de «vergonha». O nosso método parece capaz de poupar às crianças as duras experiências traumáticas que habitualmente acompanham a aprendizagem do controlo esfinteriano». Com efeito, a experiência clínica ensina-nos que a causa mais frequente de transtornos graves da potência orgástica no adulto é precisamente a aprendizagem rigorosa da higiene em relação às funções excretórias. Tal aprendizagem cria uma associação do sentimento de vergonha à função genital, o que perturba a aptidão para organizar a economia da energia vegetativa. Vera Schmidt tinha toda a razão. As crianças que não associam a vergonha às funções excretórias não sofrem, ulteriormente, transtornos genitais.

As crianças do *lar* não eram de modo nenhum contrariadas no seu desejo de actividade motora: podiam correr, saltar, gritar, etc. Deste modo, não só tinham a possibilidade de exprimir as suas tendências

naturais, mas também de pô-las em prática, o que está perfeitamente de acordo com a ideia da economia sexual, já que o livre exercício dos instintos infantis é a condição da sua sublimação e, portanto, do seu uso cultural, enquanto a inibição, que é provocada pela repressão, impede essa sua sublimação.

Nos nossos jardins infantis, em contrapartida, onde as crianças se tornam «aptas para a cultura» e «adaptadas à realidade» por meio da inibição da sua actividade motora, as crianças de quatro, cinco ou seis anos mostram uma alteração alarmante do seu comportamento global: em vez de continuarem a ser naturais, vivas e activas, tornam-se tímidas e «bem educadas»: tornam-se frias. Ana Freud, no seu livro *Psicanálise para educadores*, confirma esta observação, embora não efectue qualquer crítica sobre ela; e, o que é ainda pior, considera este facto inevitável, porque tem como objectivo consciente fazer da criança um cidadão *burguês*. Isto baseia-se na falsa ideia, comum a toda a pedagogia burguesa, de que a mobilidade natural da criança está em contradição com a sua aptidão para a cultura. É precisamente o contrário, porém, que está certo.

Uma parte muito importante da exposição de Vera Schmidt é a que trata da *masturbação*. Observou que as crianças se masturbam «com pouca frequência». Distinguiu, muito acertadamente, dois tipos de masturbação; a que provém de *estímulos* corporais de origem genital e que serve, unicamente

para satisfazer a necessidade de prazer genital, e a que intervém como «reação frente a uma humilhação, uma perturbação ou uma restrição de liberdade». o primeiro tipo de masturbação não oferece qualquer espécie de problema. O segundo provém dum aumento da excitabilidade vegetativa devido ao receio ou ao despeito que a criança tenta descarregar por meio da estimulação genital. Vera Schmidt analisa este facto correctamente, enquanto Ana Freud considera, erradamente, a presumida masturbação excessiva das crianças como uma «libertação instintiva» (*Triebhaftes Sichausleben*). Deve assinalar-se que, nas condições de uma educação afirmadora dos instintos, a masturbação efectuava-se «sem qualquer dissimulação, à vista dos educadores». Conhecendo a perturbação experimentada pelo educador médico no que diz respeito à masturbação compreender-se-á que, em primeiro lugar, haja que «educar o educador» para que este seja capaz de presenciar com tranquilidade a expressão natural do instinto na criança.

Da mesma maneira, as crianças eram completamente livres de satisfazer a sua *curiosidade sexual* entre si. Podiam examinar-se mutuamente; em consequência, as suas observações respeitantes à nudez eram «perfeitamente serenas e objectivas». «Verificamos que as crianças não manifestavam interesse pelos órgãos sexuais, enquanto nuas, mas apenas quando se encontravam vestidas». Quando as crianças faziam perguntas sobre a sexualidade respondia-se-lhes com clareza e verdade. Não conheciam, diz

Vera Schmidt, nem a autoridade nem a coacção por parte dos pais. Para eles, o pai e a mãe eram seres ideais a quem amavam. «É muito possível, diz Vera Schmidt, que não possam existir boas relações entre pais e filhos a não ser quando a educação se realiza fora do lar paterno».

Enquanto a prática deste jardim infantil, que afirmava a sexualidade e a vida em geral, estava totalmente de acordo com a economia sexual, as suas concepções tóricas eram divergentes. Ao expôr os princípios por que se regia o seu lar, Vera Schmidt, fala da «superação do princípio do prazer» e da necessidade de «substituí-lo pelo princípio da realidade»; ela não se tinha, ainda, da errónea concepção psicanalítica que mantém uma opposição mecânica entre prazer e trabalho; não tinha reconhecido que a realização do princípio do prazer é, em todos os estádios, o melhor factor de sublimação e de adaptação social. De facto, o seu trabalho prático contradizia as suas concepções teóricas.

O fim que conheceu este lar infantil proporcionou-nos um factor importante para compreender o alcance dessas tentativas colectivistas de reestaurar a nova geração. Pouco depois da sua fundação surgiram por toda a cidade toda a espécie de boatos. Dizia-se que ali se passavam coisas horríveis como, por exemplo, que os educadores praticavam a estimulação sexual precoce das crianças com fins experimentais, etc.

As autoridades, que tinham permitido a funda-

ção do lar ordenaram uma investigação. Alguns Pedagogos e pediatras depuseram em seu favor; os psicólogos, por hipótese, tomaram a posição contrária. O commissariado para a educação declarou que o *lar* não podia continuar a funcionar e, nesse sentido, alegou o elevado custo do seu mantimento. Na verdade, acabara de dar-se uma mudança na direcção do instituto de neuropsicologia, do qual dependia o *lar*; o novo director, que era ao mesmo tempo membro da comissão de investigação, deu uma informação desfavorável; chegou, inclusivamente a insultar o pessoal e as crianças do *lar*. Apoiando-se neste facto, o instituto de neuropsicologia retirou não só a sua participação financeira como também o seu patrocínio.

Quando o *lar* estava para encerrar as portas, um representante da confederação de mineiros alemães «União», interveio e ofereceu-se, em nome dos sindicatos mineiros alemães e russos, para sustentar o *lar* financeira e ideologicamente; a partir de Abril de 1922, o *lar* recebeu provisões de víveres da parte do sindicato alemão e de carvão do sindicato russo. No entanto, o *lar*, não iria ter longa duração. Comissões, investigações e a falta do apoio oficial obrigaram-no a encerrar as portas. É significativo que isto tenha ocorrido, aproximadamente, na época em que começava a exercer-se o estrangulamento geral da revolução sexual russa.

Não se deve deixar passar em silêncio o facto de que a Associação Psicanalítica Internacional tam-

bém teve uma atitude semi-céptica, semi-hostil, com respeito à experiência de Vera Schmidt. Esta atitude negativa anunciava já o posterior desenvolvimento da psicanálise na linha de uma teoria *anti-sexual*. Contudo, o trabalho de Vera Schmidt era *a primeira tentativa, na história da pedagogia, no sentido de dar um conteúdo prático à teoria da sexualidade infantil*. Nesse ponto, tal trabalho teve uma importância histórica comparável, embora a outro nível, à da Comuna de Paris. Vera Schmidt foi, sem qualquer dúvida, o primeiro pedagogo a compreender, de maneira totalmente intuitiva, a necessidade e a natureza de uma reestruturação prática do homem».

VERA SCHMIDT

EDUCAÇÃO PSICANALÍTICA NA RÚSSIA SOVIÉTICA *

(Informação sobre o Laboratório-Lar de Infância de Moscovo)

I. *As vicissitudes externas do Laboratório-Lar de Infância*

O interesse pelas questões educativas, e em especial pela educação colectiva na idade infantil, aumentou consideravelmente na Rússia durante os acontecimentos dos últimos anos. Foi assim que, num pequeno grupo de pessoas interessadas pela psicanálise, foi tomando corpo a ideia de fundar um lar de infância que, para além de constituir uma oportunidade para a investigação científica, oferecesse a possibilidade de explorar novos métodos educativos baseados nas descobertas da psicanálise. Com este fim, foi posta à nossa disposição uma moradia residencial; o Commissariado do Povo para a Educa-

* O presente ensaio foi assinado por Vera Schmidt, em Moscovo, no dia 24 de Setembro de 1923, e publicado no ano seguinte pela Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

ção facilitou o dinheiro necessário, e no dia 19 de Agosto de 1921, pudemos assim inaugurar o Laboratório-Lar de Infância, que ficou oficialmente agregado ao Instituto Psiconeurológico de Moscovo. À frente do Lar de Infância foi colocado o professor Ermakow, chefe do movimento psicanalítico na Rússia. Naquela altura, era quase impossível encontrar em Moscovo colaboradores aptos que tivessem ao menos um conhecimento teórico da psicanálise. Deste modo, tivemos de contentar-nos com os serviços de pedagogos que se interessaram pela tarefa especial de que estava encarregado o lar, e que, assim, teriam de receber a instrução necessária durante a sua colaboração.

Acolhemos no Lar de Infância trinta crianças, organizadas em três grupos, do modo seguinte:

- Grupo 1.: Crianças de idade compreendida entre 1-1½ anos.
- Grupo 2.: Crianças de idade compreendida entre 2-3 anos.
- Grupo 3.: Crianças de idade compreendida entre 4-5 anos.

Os pais das crianças pertenciam às camadas sociais mais heterogéneas: operários e camponeses e ainda a círculos intelectuais.

Apesar do trabalho científico do Lar se ter desenrolado com toda a descrição, logo ao cabo de três meses, começaram a propagar-se por toda a cidade os mais variados tipos de boatos acerca das nossas actividades. Dizia-se que, na nossa instituição,

se passavam as coisas mais espantosas, que, com o objectivo da investigação, excitávamos prematuramente a sexualidade das crianças, e outras coisas do género. As autoridades resolveram, visto isto, proceder a uma investigação. A Comissão investigadora composta por um médico pediatra, um pedagogo, um psicólogo e um representante do Commissariado, trabalhou em reuniões, deliberações, etc., durante vários meses. Finalmente, os seus votos dividiram-se. O médico e o pedagogo pronunciaram-se favoravelmente sobre o Lar Infantil e qualificaram o nosso trabalho de útil e proveitoso. Em contrapartida, o psicólogo criticou as actividades do Lar, nos termos mais virulentos, tanto do ponto de vista pedagógico como científico. Então, o Commissariado do Povo para a Educação manifestou, através do seu representante, a sua decisão de não continuar a sustentar o Lar Infantil, embora o motivo alegado fosse apenas o excessivo custo do mesmo.

Pouco depois, o Instituto Psiconeurológico, cuja direcção tinha sido recentemente assumida pelo professor N., um inimigo acérrimo da psicanálise, ordenou, por sua vez, uma revisão da nossa instituição. O veredicto da dita comissão investigadora teve um cariz marcadamente afectivo e foi absolutamente demolidor. Numa sessão pública, o professor N. insultou o director, os colaboradores e, inclusivamente, as crianças do Laboratório-Lar de Infância. Depois disto, o Instituto Psiconeurológico não só retirou todo o apoio ao Laboratório-Lar de In-

fância, como também se apressou a cortar toda e qualquer vinculação ideológica ao mesmo.

Perante esta situação difícilima, encontrávamo-nos na necessidade de dissolver o Laboratório-Lar de Infância. Mas, no mesmo dia em que se ia anunciar publicamente esta resolução, veio visitar-nos um representante da associação alemã de mineiros «União», que casualmente se encontrava em Moscovo para assistir a um Congresso. Em nome da liga de mineiros alemães e russos, ofereceu-se para facilitar-nos os meios materiais e dar apoio moral à nossa nova organização científica. De facto o Lar passou a receber desde então (Abril de 1922) alimentos da associação alemã «União» e combustível dos mineiros russos. O Lar Infantil mudou de nome passando a chamar-se Laboratório-Lar de Infância «Solidariedade Internacional». Os colaboradores, que recebiam os seus salários do Centro Académico do Comissariado do Povo para a Educação, órgão de que dependem todas as instituições científicas da República, reduziram-se a metade dadas as novas circunstâncias. Pelos mesmos motivos, o número de crianças restringiu-se a uma dúzia.

No Outono de 1922, fudou-se o Instituto Estatal de Psicanálise, ao qual se agregou, como organização auxiliar, o Laboratório-Lar de Infância. Durante o Outono e o Inverno de 1922, o Lar foi inspeccionado duas vezes. Em ambas as ocasiões a apreciação sobre a sua actividade pedagógica e científica foi altamente elogiosa.

Isso não impediu que, na Primavera de 1923, quando escasseavam os fundos para o sustento das mais indispensáveis organizações, a subsistência do Laboratório-Lar de Infância fosse posta em causa nos círculos superiores do Governo. Ao mesmo tempo desencadeou-se uma polémica sobre a conveniência duma organização que pretendia basear o seu sistema educativo em descobertas psicanalíticas. Uma parte dos pedagogos e psicólogos manifestaram-se a favor e outros contra. Nomeou-se novamente uma Comissão composta por cinco membros, que deverá vigiar durante o presente Outono a actividade do Lar. De modo que a subsistência da instituição não está ainda assegurada. Para nós, contudo, o vivo interesse que pedagogos e psicólogos manifestam pela aplicação da psicanálise às questões educativas constitui a melhor garantia de que o Laboratório-Lar de Infância poderá continuar a subsistir, sendo, como é, uma das organizações mais necessárias da pedagogia moderna.

II. *A organização interna do Laboratório-Lar de Infância.*

O Lar de Infância acolhe, actualmente, doze crianças, das quais cinco rapazes e sete raparigas. Grupo 1.: 6 crianças de idade compreendida entre 3-3½ anos.

Grupo 2.: 6 crianças de idade compreendida entre 4-5 anos.

Das crianças que fazem parte do primeiro grupo,

quatro estão aqui desde o dia da inauguração do Lar, um há mais de um ano, outro há quatro meses. De entre as crianças do segundo grupo, quatro entraram nos meses que se seguiram à inauguração, e dois há ano e meio. Como se indicou anteriormente, as crianças pertencem às camadas sociais mais diversas. Algumas delas são órfãs, às vezes de pai e mãe. Todas as crianças estão normalmente desenvolvidas física e psiquicamente.

Cada grupo ocupa duas habitações da bonita vivenda com jardim, em que está instalado o Lar; uma das habitações serve de dormitório, a outra de refeitório e sala de jogos. Existe uma habitação para isolar os doentes.

Os cuidados físicos e a direcção pedagógica das crianças estão a cargo das educadoras, que se revezam, no trabalho, cada seis horas. Ao princípio, cada grupo tinha quatro educadoras, mas, agora, só há três. (No Laboratório-Lar de Infância não há assistentes). Entre as funções das educadoras existe a tarefa de ter em dia os apontamentos de carácter, diários, e observações, em que, quotidianamente, se fazem anotações depois da substituição dos turnos. Além disso, no que diz respeito a cada criança do grupo mais jovem, dispomos de anotações ininterruptas sobre as funções corporais (em relação com a educação dos hábitos de higiene), horas de sono diurno e nocturno, estado da pele, apetite e humor.

Com certos intervalos, realizam-se esboços de carácter de cada criança e, conforme as necessidades

de trabalho prático, apresentam-se questões psicológicas e pedagógicas para a sua discussão. O trabalho pedagógico e o psicológico estão sempre intimamente ligados. A actividade pedagógica baseia-se nos dados da psicanálise; mas, por seu turno proporciona à observação analítica abundante material, tanto no esclarecimento de problemas não resolvidos, como na apresentação de novos problemas.

III. *Orientações psicanalíticas para o trabalho no Laboratório-Lar de Infância.*

I. A psicanálise ensina-nos que, no psiquismo humano, existe, além da vida psíquica consciente, o extenso campo do inconsciente. A criança de pouca idade está dominada mais pelo inconsciente do que o adulto. A sua personalidade consciente só se desenvolve lenta e progressivamente.

Dá se depreende, para o nosso trabalho pedagógico, que todo o educador deve saber reconhecer e interpretar as manifestações do inconsciente infantil, distinguindo-as das suas manifestações conscientes. Em vez de condenarmos a criança por tendências emanadas do seu inconsciente, sobre as quais não tem, por conseguinte, nenhum controlo, o que devemos fazer é ajudá-la a dominá-las. Deste modo poderá dar-se à criança consciência da sua força, em lugar de fazê-la sentir a sua própria fraqueza.

2. A psicanálise tem-nos ensinado que existem dois princípios que regem o facto psíquico: o princípio do prazer e o princípio da realidade. A criança de pouca idade é, ainda, completamente dominada pelo princípio do prazer. O seu afã instintivo é exclusivamente orientado no sentido de uma obtenção de prazer, e do afastamento do mal estar, sem ter em conta as exigências da realidade.

A nossa tarefa consistirá, pois, em fazer compreender progressivamente à criança a importância das condições reais do mundo exterior, estimulando-a, assim, de forma a que esta supere o princípio do prazer e o substitua pelo princípio da realidade.

3. A psicanálise demonstrou que é um erro insustentável negar a existência de uma vida sexual da criança e supôr que a sexualidade não surge antes da puberdade e da maturação dos órgãos genitais. Ora, pelo contrário, a criança tem já desde o início uma vida sexual rica, só que esta última não se acha organicamente vinculada aos órgãos genitais e, naturalmente não tem nada a ver com a função reprodutora. Poder-se-ia classificá-la mais correctamente de «perversa-polimorfa». Através de uma série de transformações, esta sexualidade infantil dá lugar à sexualidade normal do adulto.

Ora bem, se a sexualidade infantil constitui um fenómeno natural e biologicamente fundamentado, então também as suas mani-

festações são fenómenos normais e necessários que teremos de considerar no nosso trabalho educativo.

4. O desenvolvimento sexual da criança atravessa uma série de formas de organização sexual, que a psicanálise denomina como fases pré-genitais, por que nestas a zona genital não desempenha ainda um papel primordial. Simultaneamente, a referência de cada impulso sexual (instintos parciais) ao seu objectivo, passa por uma série de transformações que vão desde o auto-erotismo (satisfação encontrada em diversas zonas do corpo) até à escolha do objecto (convergência de todos os desejos num objecto exterior).

Poderemos facilitar o normal desenvolvimento desta complicada evolução se no nosso trabalho educativo tomarmos em consideração as fases de organização pré-genitais, que, communmente, se manifestam só através de indícios. Devemos saber, por outro lado, que cada passo deste processo pode dar lugar a uma inibição do desenvolvimento, o que tornará necessário a nossa intervenção.

5. Os instintos sexuais da idade infantil podem sofrer os mais diversos destinos. Poderão ser desviados dos seus objectivos sexuais e dirigidos para fins de maior valor social, já não sexuais. Este processo denomina-se, em psicanálise, sublimação. Mas os instin-

tos também podem ser submetidos a repressão. Através deste processo, os instintos não alcançam o seu objectivo, devido a um impedimento psíquico e são relegados para o inconsciente; no entanto, conservam a sua energia que passará a canalizar-se por outras vias em busca de uma satisfação sucedânea.

A nossa recente compreensão das manifestações sexuais infantis deve ajudar-nos a conseguir, através de uma adequada conduta pedagógica, um maior grau de sublimação. Se, deste modo, fosse possível reprimir apenas uma parte mínima das tendências instintivas da criança, e uma parte máxima da energia psíquica pudesse destinar-se a aplicações culturais e sociais, então o indivíduo teria também a possibilidade de um desenvolvimento muito mais rico e menos entorpecido por inibições.

6. A investigação psicanalítica revelou que a atitude da criança para com os pais, seja ela positiva ou negativa, pode transferir-se, mesmo assim, para pessoas substitutas. Estes representantes dos pais podem ser os professores e educadores, e também (para os doentes) o médico. Na educação, a vinculação positiva à pessoa substituta é aproveitada para induzir a criança a abandonar progressivamente o princípio do prazer e submeter-se ao princípio da realidade. Por outro lado, em caso de atitude negativa para com a pessoa substituta, a criança manterá também

uma posição hostil com respeito às exigências da realidade.

O nosso conhecimento do mecanismo de transferência impõe-nos a tarefa de procurar, para a boa execução do trabalho pedagógico, uma vinculação da criança à pessoa-substituto. Do comportamento do educador dependerá que a dita vinculação tome um cariz positivo ou negativo. Daí se depreende a necessidade de um sério trabalho do educador sobre si mesmo.

7. Um dos pressupostos da psicanálise é que, na vida psíquica, não existe casualidade. Todos os actos, manifestações e ocorrências numa pessoa que puderiam parecer casuais a um exame superficial, ao serem observados analiticamente mostram-se determinados por processos inconscientes.

Se no nosso trabalho educativo nos ativermos a este ponto de vista, então a conduta e as manifestações da criança proporcionar-nos-ão uma quantidade enorme de indícios, a partir dos quais poderemos conjecturar os processos que se desenvolvem nos níveis mais profundos do seu inconsciente.

IV. Princípios pedagógicos gerais para o trabalho no Laboratório-Lar de Infância.

1. Toda a educação que pretende ser eficaz deve ter início desde os primeiros dias de vida da criança.

Comprovou-se que o período de lactância é uma das fases mais importantes da vida humana, na qual se lançam as bases de todas as possibilidades futuras de desenvolvimento.

2. No seu trabalho pedagógico, o educador não deve partir de considerações de carácter teórico, mas sim do material que a observação das crianças lhe pode fornecer.

3. A conduta pedagógica deverá adaptar-se, perante cada criança, às suas características peculiares individuais.

4. De acordo com o princípio básico da concepção do desenvolvimento infantil, o educador terá de evitar todo e qualquer julgamento subjectivo das manifestações infantis (em particular das tendências inconscientes).

5. O êxito da educação dependerá do cumprimento de três condições muito importantes:

a) O estabelecimento de uma relação entre educador e educando (vinculação, transferência; veja-se o que já foi dito anteriormente);

b) O crescimento da criança numa colectividade de indivíduos da mesma idade;

c) O estabelecimento de condições exteriores favoráveis, e criação de um envolvimento ambiental são, do ponto de vista pedagógico.

6. Nos primeiros anos de vida da criança dever-se-á procurar atingir, primordialmente, os três importantes objectivos pedagógicos que a seguir se apresentam:

a) A adaptação progressiva às exigências da realidade,

b) O controlo dos processos de excreção;

c) A preparação e começo da sublimação das tendências instintivas infantis.

V. *Normas pedagógicas indispensáveis para levar à prática os anteriores requisitos.*

As relações entre a criança e as pessoas do seu meio.

No Laboratório-Lar de Infância, a relação entre educador e educando funda-se na confiança e boa-vontade recíprocas. A autoridade do educador é assim substituída pelo contacto com o educando (transferência).

As relações entre a criança e os seus condiscípulos caracterizam-se, por sua vez, pela amizade e boa-vontade mútuas. A nossa experiência ensina-nos, contudo, que este estado óptimo de coisas, só pode alcançar-se quando o número de alunos não excede um limite máximo determinado para cada idade (1). A criança tem de se sentir como membro de uma comunidade e não como um indivíduo perdido na massa.

(1) Segundo as nossas observações, realizadas no Laboratório-Lar de Infância, a comunidade infantil compreendida entre um ano e um ano e meio deve ser construída por quatro membros por cinco para as crianças de dois anos e por seis para as de três anos.

A vida em colectividade somente poderá exercer uma influência benéfica na criança se esta «sentir» que entre todos os membros da comunidade existe uma verdadeira harmonia.

O comportamento das educadoras

No Laboratório-Lar de Infância não há castigos. As educadoras têm instruções estritas no sentido de nem mesmo se dirigirem às crianças com um tom mais severo.

Dever-se-á prescindir de todo e qualquer julgamento subjectivo das crianças. Na nossa opinião, tanto o elogio como a reprimenda são, para a criança, manifestações incompreensíveis de julgamento dos adultos, e só servem para acicatar nela a cobiça e o egoísmo. Por este motivo, procuramos sempre limitar-nos a fazer juízos sobre o resultado efectivo da actuação da criança e não sobre ela própria. Por exemplo, diremos que a casa construída por uma criança é muito bonita, mas sem louvar a criança por a ter construído. Ou então, em caso de uma briga, faremos com que o agressor repare no dano causado ao seu opositor, mas sem de modo nenhum lhe ralharmos; e assim sucessivamente.

Perante as crianças, as educadoras devem observar a mais absoluta reserva. Quando estas podem ouvir, devem-se evitar quaisquer observações acerca das suas características peculiares ou do seu comportamento. Igualmente, é de evitar, em presença das

crianças, todas as conversas que não sejam próprias para elas.

No seu trato com as crianças as educadoras deverão mostrar-se extremamente parcimoniosas em carícias e demais manifestações de carinho. Limitar-se-ão a retribuir cordialmente, mas com moderação, as demonstrações de afecto das crianças. No Laboratório-Lar de Infância estão terminantemente proibidas as impetuosas demonstrações de carinho por parte dos adultos (beijinhos, abraços violentos, etc), que excitam sexualmente as crianças e são nocivas ao seu sentido de autonomia. Este tipo de efusões são mais adequadas à satisfação dos adultos do que às necessidades das crianças.

A criação de condições exteriores sãs

Esforçamo-nos por adaptar todo o meio ambiente da criança à sua idade e às suas necessidades. Os brinquedos e materiais são seleccionados de modo a corresponder às exigências psíquicas do grupo na idade em questão, e ao mesmo tempo a estimularem a ânsia de actividade, as forças criadoras e o afã investigador. À medida que vão aparecendo novas necessidades, tanto os brinquedos como os materiais de trabalho são, consequentemente mudados.

A adaptação à realidade

Se a adaptação da criança às condições exteriores reais tem de realizar-se sem dificuldades consi-

deráveis, é preciso também que o mundo exterior não surja ante a criança como uma força hostil. Por este motivo esforçamo-nos por tornar-lhe a realidade o mais agradável possível e por compensar cada um dos prazeres primitivos a que terá de renunciar por meio de satisfações razoáveis e racionais.

Contudo, não podemos deixar de impôr à criança determinadas limitações sensíveis da satisfação instintiva. A criança não se submete de bom grado a esta restrição da sua liberdade original e tanto menos quanto mais jovem é. Por isso temos que procurar apresentar as exigências necessárias a este respeito da forma mais aceitável possível, para depois as irmos complicando, lenta e progressivamente.

Existem vários métodos mediante os quais poderemos facilitar à criança a submissão às restrições inevitáveis:

a) Em vez de aparecerem como uma decisão arbitrária do adulto, surgirão, essas exigências, como resultado das condições quotidianas de vida e organização da comunidade infantil.

b) Em vez de dar à criança ordens directas que não fazem senão provocar a sua resistência, o que devemos fazer — inclusivamente nas idades mais jovens — é explicar-lhe pela razão o que queremos dela. Se o contacto for adequado, poderemos alcançar o nosso objectivo sem dificuldade.

c) A criança ver-se-á obrigada a renunciar a certas satisfações instintivas, por amor a nós. Deste

modo, as restrições que ela própria se impõe serão mais duradoiras do que as obtidas mediante pressão externa. Além disso, sem suscitar a rebeldia da parte da criança, estas dão-lhe a consciência da sua própria força.

d) A nossa experiência prova que a adaptação à realidade se torna mais fácil para as crianças de muita firmeza e com o sentido da independência. Assim pois, uma forma de facilitar a adaptação é fomentar a auto-confiança da criança.

O controlo dos processos de excreção

Os processos excretórios desempenham um importante papel na vida da criança mais jovem. São para ela uma fonte de prazer a que só renuncia de muito má vontade.

Devemos tentar fazer compreender à criança que, neste caso, se trata de renunciar à obtenção de um prazer; mas ao mesmo tempo temos de lhe dar a possibilidade de substituir o prazer posto de parte, por outros prazeres de maior valor social e cultural.

Ora esta renúncia à satisfação instintiva não deve ser consequência de uma proibição por parte do educador. A criança há-de deixar de sujar-se, não porque isso lhe seja interdito, mas sim porque há-de chegar o dia em que se dê conta, pouco a pouco, de que também é possível conservar-se limpa.

De qualquer modo, o caminho correcto para a educação neste aspecto só pode existir como resul-

tado da compreensão e da idiossincrasia de cada criança.

A sexualidade infantil

Os pupilos do nosso Lar Infantil nem sequer põem a hipótese de que as suas tendências sexuais sejam encaradas de maneira diferente das suas outras necessidades corporais. Deste modo, satisfazem-se com toda a tranquilidade, e sem sequer repararem na observação das educadoras, exactamente como se experimentassem fome, sede e cansaço.

A nossa atitude a este respeito evita, nas crianças, toda a espécie de clandestinidade, fortalece a sua confiança e a sua aproximação das educadoras, facilita a adaptação à realidade, e cria, assim, uma base favorável ao desenvolvimento geral.

As educadoras podem, deste modo, seguir de perto o desenvolvimento sexual da criança e estimulá-la e ajudá-la no sentido de uma sublimação das suas tendências instintivas através de vários meios possíveis (por exemplo oferecendo-lhe, no momento apropriado, materiais como areia, barro, água tintas, etc....).

VI. O trabalho do educador sobre si próprio.

Para conseguir uma atitude idónea perante as tendências instintivas infantis, o educador deve, primeiro que tudo, mediante um esforço analítico, libertar-se ele próprio dos preconceitos que a sua edu-

cação lhe legou. Deve procurar fazer vir à superfície, tornar conscientes, as suas próprias tendências instintivas reprimidas, reconhecendo a semelhança que apresentam com os fenómenos que observa nas crianças. Mas se, apesar de tais esforços, não consegue chegar a ver as manifestações da sexualidade infantil sem repugnância e horror, então o melhor que tem a fazer é abandonar a profissão de educador.

Todo o adulto, no decorrer do seu desenvolvimento, reprimiu determinados traços da sua personalidade, remetendo-os para o inconsciente; quando descobre estas mesmas características em pessoas do mundo exterior, são-lhe desagradáveis e repulsivas, provocando nele uma particular repugnância. Quando determinadas características de um dos seus educandos se tornam especialmente repulsivas e irritantes para uma educadora com formação psicanalítica e provocam nela uma aversão contra a criança, ela deverá, pois, tomar consciência do processo repressivo exercido sobre a sua própria personalidade, com o fim de descobrir a origem da sua excessiva repugnância. Se o conseguir desaparecerá também a antipatia para com a criança, sendo assim restabelecida a atitude pedagógica normal (2). Para uma educadora informada sobre a psicanálise, não deverão existir, favoritismos. Há que manter perante to-

(2) Na praxis do Laboratório-Lar de Infância tivemos a ocasião de observar alguns casos deste tipo. Depois de ter realizado com êxito a sua breve auto-análise, a educadora não conseguia conceber que, uma criança tão encantadora como alguma vez lhe tivesse podido ser antipática.

dos os seus educandos uma atitude uniforme de boa vontade e dedicar a todas as crianças sem distinção a atenção requerida pela sua idiossincrasia.

No trato diário com as crianças, pode acontecer também que a educadora, sob a influência de processos inconscientes, sinta desaparecer, subitamente, todo o interesse pelos seus educandos, se concentre sobre si mesma e perca o contacto com as crianças. Nestes casos, as crianças tornam-se caprichosas e impacientes; mas a educadora não pode compreender o que se passa com elas, pois ela própria não tomou consciência de uma transformação no seu comportamento. Só quando, após reflexão, tenha conseguido tornar consciente a causa que provocou o seu estado, se transformará rapidamente o humor das crianças, voltando tudo assim, à normalidade (3).

VII. *Observações feitas sobre a vida no Laboratório-Lar de Infância.*

I. *Sobre a aplicação prática da educação no campo da higiene*

Devo desde já afirmar que nós próprios estamos convencidos de que não achamos ainda um

(3) No Laboratório-Lar de Infância nós estamos convictos de que as mudanças de humor das crianças não são mais do que reacções provocadas por um comportamento pedagógico incorrecto das educadoras, motivado por processos inconscientes. Sabemos de uma enorme quantidade de casos em que o prolongado estado de mau humor da criança mudou imediatamente quando a educadora analisou a sua atitude para com a criança e tomou consciência das causas que a determinavam.

método adequado de educação no campo da higiene corporal. Por isso, o que se segue não é mais do que uma informação sobre as experiências educacionais que realizámos a esse respeito.

Quando as crianças entram no seu segundo ano de vida, insistimos com elas para que se sentem no bacio a horas certas; mas não as obrigamos pela força a satisfazer as suas necessidades deste modo. Quando se molham, não lhes ralhamos mas, pelo contrário, deixamos passar o facto como coisa perfeitamente natural.

Quando as crianças têm mais idade e mais sentido crítico, recordamos-lhes, continuamente, as ocasiões em que pediram o bacio, evitando assim molhar as roupas. Fazemos-lhes notar que já são grandes e que poderiam muito bem conservar-se limpas, que sabem elas próprias avisar quando sentem necessidade.

Procuramos ao mesmo tempo proporcionar-lhes, em todos os aspectos, uma vida sã e repleta de interesses de toda a espécie. Quanto à vida física, acostumámo-las a limparem a vivenda, as camas e a roupa, a uma breve lavagem com água fria de manhã cedo, a uma outra, mais prolongada, antes de irem para a cama, e a um banho todas as semanas. (Até aos dois anos e meio, duas vezes por semana.) Prolonga-se, tanto quanto possível o tempo de permanência ao ar livre.

O sucesso destas medidas varia de uma criança para a outra. Dos doze pupilos do Lar, cinco, quando

do seu ingresso, já tinham recebido ensinamentos de higiene. Um desses cinco, uma menina de um ano e dez meses, voltou, no Lar, a molhar-se com grande prazer. Este retrocesso durou 3 meses, no final dos quais tornou aos seus hábitos de limpeza. Mas nesse intervalo, o seu carácter mudou por completo: deixou de ser uma rapariga introvertida, calada e rebelde e passou a ser confiante, alegre e sociável.

As sete crianças que chegaram ao Lar sem educação, actualmente, avisam quando sentem necessidade, durante o dia, e conservam-se limpas. Só há uma excepção: a de duas crianças que têm por hábito reter a urina até ao último momento e que, por conseguinte, molham às vezes a roupa, mas muito levemente. Mesmo estas não se pode dizer que verdadeiramente se molhem.

De noite a coisa já não corre tão bem. Das doze crianças há duas que, de vez em quando ainda molham a cama. Isso acontece habitualmente com um menino de cinco anos e uma menina de quatro anos e meio. (Estes dois foram admitidos no Lar com a idade de três anos, donde, a causa de tal anomalia poderia também residir na educação recebida em suas casas.)

As crianças, perante o problema da higiene corporal, têm uma atitude absolutamente calma e consciente; não há resistências nem maus humores. Não associam a estes processos nenhum sentimento de pudor nem a ideia da «vergonha».

Por este motivo, o nosso método parece-nos ade-

quado e de forma a preservar as crianças das graves experiências traumáticas que são tão frequentes em resultado da educação respeitante ao controlo dos processos excretórios; mas o método é deficiente porquanto a renúncia à obtenção de prazer proveniente dessas fontes não se realiza tão depressa nem tão radicalmente como seria para desejar. Este último objectivo não se atingirá, provavelmente, enquanto não descobrirmos que tipo de prazer servirá melhor à criança como sucedâneo do prazer ligado aos processos de excreção.

2. *Sobre as manifestações da sexualidade infantil e os métodos da sua sublimação.*

Práticas de erotismo oral. O acto de chuchar. — Damos às crianças a completa liberdade de chuchar, mas procuramos evitar uma fixação neste prazer primário através da criação de variadíssimos interesses. No fim do terceiro ano de vida, todas as nossas crianças tinham perdido o hábito de chuchar. Inclusivamente num dos casos, tratava-se de uma renúncia voluntária e consciente por parte de um menino que numa altura em que estivera doente, tinha ouvido dizer ao médico que o melhor era ele não chuchar.

Actualmente uma pequena de três anos chupa o lábio inferior à hora de adormecer.

Um menino de três anos tem o hábito de chupar os lábios ao dar um beijo. Também gosta de meter

na boca toda a espécie de objectos (migalhas, bocados de papel, flores, botões, pregos, etc.).

Erotismo anal. — Nas crianças mais pequenas, (até ao fim do segundo ano) foi-nos dado observar que lhes agradava ficarem muito tempo sentadas no bacio, facto que aceitámos sem qualquer opposição. Actualmente já não manifestam desejos desse tipo. Anteriormente, durante a satisfação das suas necessidades, tinham o hábito de permanecerem absortas no processo que se desenrolava e nas sensações com ele relacionadas; actualmente, costumam brincar, em geral fazer construções, durante esse tempo. Observa-se também que elas votavam um interesse especial ao bacio, com que brincavam depois de bem limpo. Mas logo estas brincadeiras deram lugar a outras mais interessantes para as crianças, tais como a areia e a água. Algum tempo mais tarde surgiu a tendência para colocarem sobre o bacio as suas bonecas e os outros brinquedos.

O interesse pelo acto da defecção propriamente dito, apareceu, de um modo variável, entre o segundo e o terceiro ano de vida. As crianças começaram a interessar-se pelas suas próprias fezes, e ainda pelas fezes das outras crianças e pelos excrementos dos animais domésticos. (Sentiam-se orgulhosas do seu tamanho.) Aprenderam a distinguir os excrementos de animais diferentes; perguntavam por que é que os animais os faziam no chão e não no bacio, por que é que as suas fezes tinham outro aspecto, e outras perguntas do estilo.

Entre os três anos e os três anos e meio, veio o interesse pelo cheiro das fezes. Com raras excepções, as crianças não acham desagradável esse cheiro que não provoca nelas qualquer sensação de repugnância. Por vezes, enquanto comem, as crianças dizem a brincar que a carne é «caca» e passam então a comê-la com redobrado apetite.

A partir dos dois anos e meio, é muito raro que as crianças se besuntem com as fezes. Mas uma das pequenas manifestava evidente prazer em o fazer.

No começo do Verão (entre os dois e os três anos), as crianças começaram a observar-se mutuamente enquanto faziam as suas necessidades. Os passeios no campo ofereciam uma óptima ocasião para isso, porque era preciso nessa altura fazer as necessidades ao ar livre, muito frequentemente. As crianças costumavam colocar-se de maneira a poderem observar-se por trás, e faziam uma grande algazarra quando apareciam as fezes. Concentravam o seu interesse exclusivamente sobre elas sem que se observasse nenhum desejo de exhibicionismo.

Como não se incute no espírito das crianças do Lar que aquilo que está relacionado com os processos anais possa ser indecente ou secreto, torna-se fácil para os adultos seguir atentamente as modificações da atitude infantil perante este aspecto importante da sua vida. As crianças não ocultam nada a esse propósito, e comunicam com toda a confiança as suas observações e as suas dúvidas. Como consequência, também a sublimação progride normal-

mente. Facilitam-se às crianças materiais apropriados para a sublimação destas tendências, tais como a areia, as tintas e a argila.

As manifestações do erotismo uretral foram menos patentes. (No que diz respeito ao molhar a cama, à educação da higiene, etc., veja-se o ponto 1.) As crianças manifestam preferência pela água, especialmente pela água quente, pela torneira e pelo jacto de água (sobretudo as do sexo masculino). Não se observou nenhum interesse especial pelo jacto próprio da urina.

Erotismo dérmico e muscular. — O erotismo da pele manifesta-se mais fortemente nas crianças do sexo feminino, mas também se verifica nas do sexo masculino. Com o fim de satisfazerem essas tendências, os educandos do Lar recebem os mais variados materiais, com todas as gradações de lisura, aspereza, macieza, esponjosidade, etc.... (4).

O erotismo muscular atinge a sua mais alta expressão nas crianças do sexo masculino. Um deles é o protótipo do tipo motor quase puro, com inibições muito pouco desenvolvidas. Em contrapartida,

(4) No que diz respeito ao erotismo dérmico, temos de considerar o hábito de uma das nossas raparigas, que gostava de besuntar todo o corpo com as suas próprias fezes. Costumava fazê-lo de manhã, quando ainda todos dormiam. Durante o resto do dia mantinha uma disposição particularmente boa, e um brilho exultante nos olhos. Não lhe ralhávamos por isso: limitávamo-nos a lavá-la e a mudar-lhe a roupa; mas procurávamos sentá-la no bacio no momento próprio, com o fim de impedir a acção habitual, de uma forma por assim dizer natural. Quando atingiu os dois anos e meio, deram-se-lhe tintas. Ao princípio limitava-se a untá-

outro, com inibições precocemente acentuadas, é o arquétipo do pensador; manifesta uma ância de tudo investigar, fazendo, daí, as suas generalizações lógicas.

Na satisfação dos seus impulsos motores, as crianças não deparam com nenhum tipo de obstáculos. Podem correr, saltar, trepar, etc. Todas as crianças, sobretudo os rapazes, mostram movimentos ágeis, seguros e enérgicos. Já entre os três anos e os três anos e meio, são capazes de cortar papel com as tesouras, pregar pregos com o martelo, cortar o pão, os legumes, cogumelos, etc. Deste modo, não só se lhes dá a oportunidade de expandirem os seus impulsos, como também de encontrarem para eles uma aplicação cultural.

Onanismo. — As nossas crianças masturbam-se com relativamente pouca frequência. Esta tendência surge periodicamente, mais a miúdo nos rapazes que nas raparigas. Mas nenhum adoptou a prática do onanismo como hábito regular.

Distinguimos dois tipos de onanismo infantil. O primeiro é a masturbação causada por uma exci-

-las com o dedo sobre o papel, mas mais tarde aprendeu o uso do pincel. Daí concluiu-se que possuía um bom sentido da cor, que sabia combinar as cores com bastante prazer e bom gosto. As suas pinturas nunca eram figurativas, consistindo apenas em manchas de cor bem combinadas, de modo que o conjunto produzia uma impressão francamente artística. Com o tempo, esta ocupação tornou-se tão absorvente para ela, que abandonou sem dificuldade o seu hábito anterior; este tinha sido substituído pela sua nova actividade, análoga na sua essência, mas mais valiosa social e culturalmente.

tação puramente somática, originada nas partes genitais, e tem por objecto apenas a satisfação dessa excitação; apresenta-se quase com regularidade até aos cinco ou sete anos. Em contrapartida, temos o segundo tipo de onanismo, como reacção provocada por uma vivência psíquica, por uma (suposta) ofensa, humilhação ou restrição de liberdade, sofrida por intervenção do mundo exterior.

De acordo com tal distinção, adoptamos um comportamento totalmente diferente num ou noutro caso. Consideramos o onanismo do primeiro caso mencionado como um fenómeno normal e natural, contra o qual se não devem adoptar medidas específicas. Estamos convictos, além disso, de que a sua prática não alcançará um grau excessivo, tratando-se de crianças criadas num ambiente são e com os devidos cuidados higiénicos. O caso muda, no entanto, de figura, no que diz respeito ao segundo tipo de onanismo mencionado. Aqui, achamos conveniente eliminar, em cada ocorrência concreta, a causa da actividade masturbatória, através de uma conversa com a criança, de modo a que ela desabafe e restabeleça assim o equilíbrio psíquico normal. Fazemos tudo para impedir, em particular, que a criança se absorva em si mesma e nas suas experiências a ponto de perder todo o contacto com a realidade. Uma vez dissipada a perturbação da criança, logo desaparece a necessidade de masturbar-se.

Também as práticas da masturbação, quando ocorrem, é sem qualquer dissimulação, à vista das

educadoras. Não levamos as crianças a condenar estas tendências, nem sequer a prestar-lhes qualquer atenção. O onanismo é praticado quase exclusivamente antes de dormir, pois, durante o dia estão ocupados com outros interesses variados. Os períodos de doença, em que falta à criança a companhia dos seus condiscípulos, costumam ser uma ocasião de redobrada inclinação para o onanismo, que volta a desaparecer, contudo, com a cura e o retorno à vida normal.

Curiosidade sexual, interesse pelos órgãos genitais próprios e alheios. — Os educandos do grupo mais jovens (de três anos a três anos e meio), descobrem desde logo a diferença entre a anatomia dos rapazes e das raparigas, mas não mostram, porém, interesse especial por estas questões. No grupo dos mais velhos (de quatro anos e meio a cinco), a curiosidade sexual despertou aproximadamente no quarto ano de vida, desenvolvendo-se fortemente para logo decrescer de novo. Damos às crianças a completa liberdade de se observarem mutuamente. As suas manifestações e comentários em relação ao próprio corpo, quando nu, e aos dos seus condiscípulos, eram perfeitamente objectivos e comedidos. Nos dias de calor as crianças andam completamente nuas, o que parece divertí-las. Também de noite dormem absolutamente nuas, facto que encaram com naturalidade.

Tem-nos sido dado comprovar que o interesse pelos órgãos genitais só se manifesta quando as

crianças estão vestidas e nunca quando se encontram nuas.

As crianças recebem respostas claras e verdadeiras a todas as suas perguntas (sobre a diferença entre os sexos, a origem das crianças, as funções intestinais, etc.).

3. *Sobre as relações entre as crianças e os pais.*

Embora as crianças passem dois anos no Lar (e mesmo quando os componentes do grupo mais jovem tinha apenas um ano ou ano meio quando saíram da casa paterna) conservam relações cordiais com os respectivos pais. Os pais vêm visitá-las todos os domingos, e de vez em quando levam-nas para casa. Quando dessas visitas as crianças mostram-se muito alegres sem que, na hora da despedida, haja choros ou resistências. Apesar do seu grande apego às educadoras, as crianças gostam bastante dos pais, lembram-se deles com frequência e gostam de brincar às «mães e aos filhos».

As crianças não conhecem qualquer autoridade paterna, severidade paterna, nem nada semelhante. Para eles pai e mãe são entes ideais e belos. Não seria de estranhar que relações tão boas entre pais e filhos só fossem possíveis quando a educação se desenrola fora do lar familiar.

APÊNDICE

ANOTAÇÕES

TIRADAS DO DIÁRIO DO GRUPO MAIS JOVEM

(Sobre o desenvolvimento do sentido social)

(16 de Junho de 1923) Hoje Genja (dois anos e dez meses) esteve muito caprichoso durante o pequeno-almoço. Por fim, deu-se a seguinte cena:

Genja pediu um prato para pôr um bocadinho de pão. Deu-se-lho. Genja deitou-o fora furioso: «Não quero este, quero outro». Antes que se lhe pudesse dar outro, Wolik (três anos e três meses) reparou no prato rejeitado por Genja e disse: «Mas eu quero esse. Esse é o meu, é o da manchina negra».

Nesse mesmo momento, Genja apanhou o prato evidentemente para irritar Wolik e não queria dar-lho de nenhum modo. Então tive de intervir para acabar com a briga.

Para não irritar mais Genja, que já estava muito excitado, convenci Wolik a deixá-lo ficar com o prato. Wolik cedeu mas ficou bastante amuado. Também as outras crianças pareciam não estar de acordo

com esta decisão. Hedy (três anos e cinco meses) disse então: «Não, esse é o prato de Wolik». Genja não o queria e Wolik sim; Genja só o quis depois; Wolik já o tinha querido antes». Nessa altura, Wera, que estava na sua caminha, chamou-me e assim observei o resto, de longe. Mal tinha voltado as costas, Wolodja (dois anos e dez meses) levantou-se do sítio onde estava sentada, tirou o prato a Genja e deu-o a Wolik: «Toma, Wolik, é teu». Genja começou a chorar. Wolik estava a beber o café com o prato à sua frente. Pegou nele duas vezes, deu-lhe voltas com as mãos e acabou por deixá-lo de novo. Por fim entregou-o a Genja, de forma resoluta: «Toma Genja. Eu já brinquei, agora brinca tu». Genja acalmou-se imediatamente, pegou no prato e acariciou suavemente a mão de Wolik: «Eu gosto de ti, Wolik». «Eu também gosto de ti», responde Wolik. As crianças riem alegremente. Genja: «Eu sou teu amigo Wolik, não sou?». Wolik: Sim és meu amigo». Hedy: «E meu!». Ira e Wolodja: «E meu! E meu!». Genja sente-se feliz, todos os rostos estão radiantes.

(29 de Junho de 1923). Genja (dois anos e dez meses) recebeu ontem, de presente, um carrinho de mão. Meteu dentro dele uma bola de madeira e começou a empurrá-lo de um lado para o outro. Então, chega Wolik (três anos e três meses) e pede-lhe que lhe empreste o carrinho para andar a passear as suas caixinhas. Genja responde-lhe furioso: «O carinho é meu não to dou». «Está bem, então eu ponho lá dentro as minhas caixinhas e tu vais

passeá-las com a tua bolinha», propõe Wolik pacificamente. Genja clama violentamente: «Vai-te embora». Wolik vai-se muito ofendido e preocupado.

Nesta altura chegámos a um prado coberto de flores. As crianças começam a colher flores. Enquanto Wolik apanha as flores, deixa as caixinhas junto dele, sobre a erva. Chega Genja e quer levá-las. Wolik grita donde está: «Não podes, são minhas». Genja, chorando: «Mas eu quero as caixinhas!». Digo-lhe eu então: «Vês, Genja, tu não gostas que o Wolik não te empreste as caixinhas, e ele também não gostou quando tu não lhe quiseste dar o carrinho. Para a outra vez dá-lhe o que ele quiser e assim ele também to dará a ti». Wolik aproxima-se e escuta com atenção. Quando eu acabei, Wolik cedeu resolutamente as suas caixinhas a Genja: «Toma, Genja, doudas na mesma». Genja fica encantado, apanha as caixinhas e já está para se ir embora quando, de repente, pára e diz amistosamente: «Wolik, queres o meu carrinho?». «Quero, quero», responde-lhe este, muito contente. Genja vai a correr para o carrinho, mas nessa altura já o tinha apanhado Wolodja (dois anos e dez meses). Wolodja está entretido na sua brincadeira, e não tem vontade de dar o carrinho a Wolik. Genja fica um pouco parada, a pensar. Tem as sobranceiras franzidas, os olhos fixos num ponto. Em seguida dá uns passos na direcção de Wolodja, pára, dá meia volta, anda mais uns passos na direcção oposta, volta outra vez, e corre para Wolodja: «Wolodja, queres duas caixi-

nhas?». Wolodja dá-se por satisfeito, e cede o carrinho a Wolik.

Todos ficam satisfeitos: Genja tem uma caixinha, Wolodja duas caixinhas, e o Wolik o carrinho.

(Sobre o desenvolvimento intelectual das crianças)

(24 de Junho de 1923). Wolik (três anos e três meses) encontrou uma flor de medronheiro e diz: «Não se deve arrancá-la, depois vai nascer aqui um medronheiro». Genja (dois anos e dez meses), vem a correr e arranca a flor. Wolik fica bastante descontente: «Oh! Arrancou a flor, agora já não pode crescer aqui nenhum medronheiro». Wedy (três anos e cinco meses), diz também com indignação: «Mas Genja, que fizeste tu? Por que arrancaste essa flozinha?» Genja, insolente: «Porque me apeteceu». Hedy: «Então não querias depois comer os medronhos?» Genja cala-se sem saber que responder; logo a seguir diz em voz baixa: «Claro que queria». «Pois agora não haverá medronhos» — responde-lhe Hedy. Genja volta ao mesmo sítio e deposita a flor no seu lugar. Todos riem, contentes. Wolik chega correndo! «Mamã, mamã! (5) O Genja voltou a pô-la no lugar; agora sim, agora vai haver um medronheiro!». Não me atrevi a desiludi-los.

Pouco tempo depois, Wolik repara noutra flor. «E esta flor — pergunta — pode-se arrancar? Desta

não sai nenhum medronheiro?» — Não. — «Então o que é que sai?» — «Sementes». — «Sementes? Como aquelas que semeamos no jordim?» — «Pois» — «E estas sementes também se podem semear?» — «Podem». — «Então não vou arrancar estas flores. Vou deixar sair as sementes e depois semeamo-las no jardim».

(5) As crianças chamam assim a uma das suas educadoras.

VERA SCHMIDT

A IMPORTÂNCIA
DOS ACTOS DE MAMAR E CHUCAR NO DEDO
NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO
DA CRIANÇA *

Depois que o professor Freud descobriu a sexualidade infantil e os seus componentes, Abraham e outros psicanalistas estudaram as manifestações do erotismo oral. Contudo, faltavam observações sistemáticas a respeito das crianças. No presente artigo, não pretendo expor de uma forma exhaustiva a evolução do erotismo oral. Esta questão será objecto de um trabalho especial. O que me interessa aqui é, principalmente, apresentar dados factuais sobre o tema. Quis apenas, baseando-me em observações feitas por mim sobre o desenvolvimento de uma criança, pôr em evidência a diferenciação progressiva das sensações de fome e da libido, que, embora surjam vinculadas ao mesmo acto — o de mamar ou chuchar —, se manifestam na criança de forma completamente diferente, levando-a a actividades também totalmente distintas. Espero, além disso, que o meu trabalho possa demonstrar a enorme importân-

* Este artigo foi publicado em 1926 no tomo XII da *Imago*.

cia que tem o acto de chuchar, no desenvolvimento intelectual da criança, e as possibilidades que tal acto oferece para uma vinculação à realidade.

Em primeiro lugar apresentarei os dados principais respeitantes à criança. O nascimento deu-se na devida altura e decorreu normalmente, sem sintomas de asfixia. O peso, ao nascer, foi de 3.600 gramas. Aos três dias a criança foi examinada por um bom médico pediatra, e considerada saudável e muito forte. O pai e a mãe são também perfeitamente saudáveis, e em nenhuma das famílias existem doenças hereditárias graves. Durante os primeiros seis meses a criança foi amamentada pela mãe. Posteriormente, introduziu-se, de uma forma progressiva, a alimentação complementar. Ao fazer o ano, a criança já tinha sido completamente desmamada. A dentição surgiu na devia altura, sem fenómenos patológicos de qualquer espécie. A educação da criança começou logo desde o primeiro dia. Consistia, primeiramente, em habituá-lo a um regime fixo, e, em segundo lugar, em dar-lhe absoluta liberdade de movimentos. A criança tinha as mãos livres e os pés levemente envoltos em panos. O seu desenvolvimento processou-se normalmente, sem ser de modo nenhum coartado, nem apressado. A criança não tinha ama; durante o primeiro ano e meio de vida, a mãe tomou a seu cargo todos os cuidados. Posteriormente, ingressou no Lar de Infância do Instituto Psicanalítico, onde permaneceu até aos quatro anos e meio.

NOTAS TIRADAS DO DIÁRIO

Mamar

Chuchar no dedo

2/III, 1920 (1.º dia) (1)
«Aproximadamente às seis da tarde, Alik foi posto a mamar pela primeira vez, embora eu ainda não tivesse leite. Agarrou com muita força o mamilo, com as gengivas, e começou a chupar. Interrompeu-se algumas vezes, mas foi de novo posto a mamar. Isto durou cerca de um quarto de hora».

3/III (2.º dia)
«Alik quer comer. Abre continuamente a boca como uma criança já mais velha, volta a cabeça para o lado, como que à procura de algo para agarrar. Mesmo quando a dormir, move os lábios como se estivesse a chuchar, e, inclusivamente, faz ruídos

3/III (2.º dia)
«Casualmente, enfiou-se-lhe o dedo na boca, e começou a chuchá-lo».

(1) Nasceu às sete da manhã.

com a língua. Hoje agarrou-se ao meu peito com uma força extraordinária. Atirou-se para cima de mim e fincou-se com as gengivas como se fossem tenazes».

4/III (3.º dia)

«Para comer, Alik lança a cabeça para trás e em seguida atira-se literalmente para cima de mim, suga o peito e mantém o bico seguro como com tenazes». Depois de ter mamado um pouco, deixa-se adormecer. Desperto-o. Lança-se então de novo para trás para voltar a atirar-se sobre o mamilo».

5/III (4.º dia)

«Para mamar, já não se atira sobre o mamilo, move os lábios para a direita e para a esquerda, até o apanhar».

4/III (3.º dia)

«De manhã cedo, depois de comer, estive um grande bocado a mexer os dedos nas proximidades da boca. Quando um dedo entrava na boca, Alik punha-se a chupá-lo com deleite, mas geralmente, os outros dedos, ao moverem-se, tiravam aquele da boca. Alik mostrava, então o seu descontentamento, gritando e gemendo».

5/III (4.º dia)

«Cada vez com mais frequência, um dos dedinhos, (e às vezes todos de uma só vez) introduzia-se-lhe na boca e ali permanecia durante um bom bocado».

7/III (6.º dia)

«Alik mudou outra vez a sua maneira de mamar: mal começa, segura com muita força o mamilo e não o larga nem um segundo. Durante os primeiros cinco minutos chupa ritmicamente e com força, como uma bomba de água, e depois deixa-se dormir. Desperta-o, e põe-se outra vez a chuchar, interrompendo-se de vez em quando, até que volta a adormecer».

Vemos que Alik se mostra extremamente agressivo perante o peito materno. O seu mamar é mais um afincar-se com as gengivas, uma mordidela. Veremos depois que só começa a mamar correctamente mais tarde, quando surgem também, ligadas a esse acto, as sensações de prazer. Paralelamente, e de início por puro acaso, Alik começa a travar conhecimento com as sensações provocadas pelo chuchar do dedo que se lhe introduziu na boca.

Na segunda semana não há anotações novas sobre o acto de mamar: a criança já adquiriu uma certa experiência nesse sentido e entragar-se tranquilamente ao acto de saciar-se. Devido à falta de

coordenação dos movimentos, os dedos tão depressa se lhe introduzem na boca como voltam a sair, perturbando assim a tranquilidade da criança. Isto provoca nele uma reacção de mal estar e, provavelmente também uma necessidade confusa de prolongar a sensação agradável produzida pelo acto de chuchar no dedo. (Se não existissem essas sensações, a criança não se irritaria quando os dedos lhe saltam da boca). Tenho aqui as anotações correspondentes à segunda semana:

9/III (8.º dia). «As mãos de Alik moviam-se junto da boca, para a direita e para a esquerda. Quando a mão, por acaso, tocava nos lábios entreabertos, Alik começava a chuchar, muito satisfeito, mas, poucos segundos depois, a mão voltava a agitar-se e saía-lhe da boca. Então Alik reagia com um grito de cólera, e a sua cara tomava uma expressão verdadeiramente aborrecida. Enquanto as mãos se moviam junto da boca, esta permanecia sempre entreaberta. Quando a manga do vestidinho lhe roçava os lábios, Alik mexia a boca como se estivesse a provar alguma coisa, e, entretanto, os olhos mantinham-se imóveis, virados para o tecto. Logo que a mão se acercava de novo dos lábios, Alik voltava a chuchar, piscando os olhos de prazer».

15/III (14.º dia). «Depois de comer meteu o dedo na boca e aí o deixou, durante mais de cinco minutos, sem o tirar para nada. Enquanto chuchava o dedo, emitia, pela primeira vez, alguns sons confusos: «Nham, nham», ou «gnh, gnh».

Destas notas, cabe tirar a conclusão de que a criança aprendeu durante esta semana — ainda que imperfeitamente — a sustentar o dedo nas imediações da boca. Deste modo, a ânsia de prolongar as sensações de prazer leva a criança a novos progressos, neste caso a um início da coordenação de movimentos.

No decorrer da terceira semana, não só se confirma o hábito de manter a mão ainda mais nas proximidades da boca, como também se concretiza um novo progresso: a ânsia de meter os dedos na boca.

20/III (19.º dia). «Os dedos vão directamente à boca. Quando a operação corre bem, Alik grita de descontentamento, e chega a chorar... Hoje esteve durante um bom bocado a chuchar o dedo polgar da mão esquerda e adormeceu sempre a chuchar».

Além disso, esta semana, a criança associou pela primeira vez dois processos totalmente diferentes: o chuchar e a defecação.

«Cada vez que esvazia a barriga, Alik chucha a mão com muita insistência, ansiosamente e com um «grunhido» especial».

Ora acaso não será este um novo passo no desenvolvimento da criança? O facto de chuchar a mão durante o acto de defecação não demonstrará que, no pensar primitivo da criança, estes dois processos se associaram devido ao prazer igualmente intenso que ambos lhe proporcionavam?

A criança entra na quarta semana de vida com

esta provisão de hábitos e associações primitivas relativas ao acto de chuchar.

28/III (27.º dia). «Ontem e hoje Alik voltou a mamar de uma forma diferente. Já não se agarra com as gengivas, como dantes, mas com os lábios e com a língua. Esta desempenha agora um papel importante no acto de mamar (2). Depois de ter mamado durante cinco a oito minutos, Alik começa pura e simplesmente a mastigar o mamilo. É fácil aperceber-se de que ele já está farto, de que já não chupa o leite, embora este seja em abundância, e de que está apenas a entregar-se ao prazer que sente. Não dorme, está deitado de olhos abertos e mexe ligeiramente os lábios como que a chupar».

Em seguida, o diário apresenta um resumo dos progressos realizados pela criança no primeiro mês.

«Na quarta semana deixou de ser um processo exclusivamente alimentício para converter-se numa actividade produtora de prazer. Alik mama depressa e ansiosamente, até ficar farto, e depois começa a mamar de um modo totalmente diferente, pressionando o mamilo apenas com os lábios, ou «masti-

(2) De entre as crianças por mim observadas, nenhuma se mostrou, no primeiro dia de vida, tão agressiva como Alik (manifestação dos instintos de canibalismo). Pelo contrário, tive ocasião de observar uma menina que no primeiro dia de vida não mamava, mas se limitava a lambe o peito de tal modo que a mãe teve de se esforçar bastante até conseguir fazer com que ela mamasse. Aqui se põe um novo e curioso problema: como começam a mamar as crianças do sexo feminino e masculino; haverá diferenças típicas para cada sexo? Mas esta questão sai fora do âmbito do presente artigo.

gando-o»; e enquanto faz isto, emite o mesmo «grunhido» de quando chucha a mão durante a defecação.

Se lhe tiram o mamilo da boca antes de se sentir farto, começa a procurar ansiosamente com os lábios. Mas se o retiram na altura em que está a «mastigá-lo», põe-se a chorar desesperadamente e com raiva, embora já não o procure nem o tente apanhar com a boca».

Vemos assim, na quarta semana, ou seja no fim do primeiro mês, como se manifesta já uma diferenciação entre os dois momentos da alimentação e do prazer (3). Como nos foi dado observar, a criança comporta-se de uma maneira distinta nos dois casos, consoante está a comer ou à procura de sensações de prazer. Também reage de modo diferente ante a privação de ambas as coisas.

As notas da sexta semana indicam claramente que a criança se comporta de forma diferente consoante está a chuchar no dedo por fome ou para obter prazer.

11/IV (41.º dia). «Ontem e hoje, antes da comida (enquanto eu lavava o peito), Alik esteve a chupar o dedo com desacostumada ansiedade. Ao chuchar, emite sons indefiníveis como «nhã, nhã», voltando-se continuamente dum lado para o outro, vira a cabeça, dá gritinhos de vez em quando, emite sons de zanga e logo se põe a chupar novamente. Os dedos saem

(3) Ver Bernfeld, *Psychologie des Säuglings*, 1925, pp. 63 e ss.

continuamente da boca, tão depressa chupa os dedos como a mão, etc.».

12/IV (42.º dia). «De manhã, depois de comer, Alik esteve deitado, tranquilamente, e chupava ansiosamente o dedo indicador da mão esquerda, emitindo o ruído» característico. Os olhos estavam muito abertos e fixos. As características especiais do modo como chupava o dedo, hoje foram precisamente a imobilidade e a concentração. Bastará dizer que passou quase uma hora chupando o mesmo dedo».

Manifesta-se, aqui, tão patentemente, a diferença de comportamento da criança, que não se torna necessário acrescentar mais nada. A continuidade desta atitude mostra-nos a forma como a criança se comporta quando tem fome, quando come, quando está farta e... quando, simplesmente, sente prazer.

1/V (Tirado dos dados do 2.º mês). «A fome manifesta-se em Alik por meio de fortes gritos e de toda uma espécie de movimentos funcionais, encaminhados no sentido de capturar a «presa». Com as mãos faz movimentos bem definidos para agarrar algo, abrindo e fechando os punhos. A cabeça move-se para os lados e para baixo, como que para apanhar com os lábios alguma coisa invisível debaixo do cobertor. Quanto se lhe pega ao colo, ergue a parte de cima do corpo e procura algo no ar com os lábios. Entretanto, emite uns sons breves, entrecortados, e outras vezes põe-se a chorar violentamente... Os olhos têm uma expressão inquisidora, ansiosa... Mas se pego nele para lhe dar de mamar,

a sua atitude muda por completo. O pranto cessa para dar lugar a uma expressão do rosto muito especial, misto de ânsia e de expectativa. Respira com esforço mas já não procura com a boca, apenas olha para o peito. Quanto ao mamilo, apodera-se dele não só ansiosamente, mas com uma fúria mais forte ainda, verdadeiramente sem nome».

«... Agora já está saciado, deixa-se estar deitado tranquilamente, movendo com lentidão o olhar de um lado para outro, de sorriso vago e satisfeito nos lábios; as mãozinhas movem-se preguiçosamente; por vezes, faz ouvir alguns sons débeis como suspiros. É a imagem viva da paz e da satisfação».

Agora uma descrição de como Alik chucha no dedo com prazer.

1/V. «Enquanto chucha o dedo, Alik revela uma insólita tensão. Os seus olhos estão voltados «para dentro». Não vê nem ouve nada. Permanece absolutamente imóvel. Continua sempre a produzir o seu «grunhido» característico».

Este aspecto geral exterior da criança e a sua atitude, mostra-nos claramente que, no mesmo acto, estamos perante duas coisas perfeitamente distintas uma da outra: o facto de estar farto e a satisfação com ele relacionada, e uma satisfação de ordem totalmente diferente, que não tem ligação com o mundo exterior.

Enquanto chucha o dedo, a criança está absorta, voltada para si mesma, completamente alheia do mundo que a rodeia.

Mas como não pode chuchar o dedo continuamente (ora o envolvem nas suas roupas, ora lhe dão de comer, ou dorme, ou mesmo até são os dedos que lhe saem da boca), a criança vê-se obrigada a tentar reproduzir várias vezes seguidas as sensações agradáveis. Daí resultam, como já se assinalou anteriormente, as primeiras tentativas de movimento coordenado da mão.

Na nona semana, a criança já domina consideravelmente estes processos, e é capaz de pôr o dedo na boca se quiser.

Ainda nesta nona semana surgiu um fenómeno novo:

3/V (63.º dia). Alik apanhou com ambas as mãos a borda do fatinho e meteu-o na boca».

Novo progresso na evolução da criança. A partir desta altura começa a entrar em contacto com o mundo exterior, e a conhecê-lo em primeiro lugar através da sua zona erógena preferida.

As observações da décima semana referem-se a este aspecto:

5/V (65.º dia). «Ontem e hoje Alik seguiu com atenção o movimento da mão esquerda. Mexe-se para a frente e para trás, para a direita e para a esquerda; os olhos acompanham ininterruptamente os movimentos. A expressão do rosto é muito séria, os lábios estão um pouco entreabertos e as sobrancelhas contraídas».

A criança realiza as suas observações aplicando

a atenção sobre um objecto determinado (a mão esquerda). O diário prossegue:

«Uma vez tentou apanhar a mão esquerda com a direita, mas fechou-a demasiado cedo. Ainda assim, começou a empurrar a mão esquerda com a direita a ver se a conseguia meter na boca. A boca estava aberta, como que à espera, mas só conseguiu levar a mão até ao queixo, aproximadamente, e teve de recomeçar».

11.ª semana: 16/V (76.º dia). «Continua a observação das mãos a fazer progressos. Agora já olha uma mão e outra como se estivesse a compará-las. Entretanto, mantém sempre os punhos cerrados. Ontem e hoje esteve sempre a chupar alternativamente a mão direita e a esquerda».

12.ª semana: 24/V (84.º dia). «Já há três dias que Alik agarra uma mão com a outra. Olha com extrema atenção para as mãos em movimento, e começa então a aproximá-las lentamente uma da outra. Uma das mãos segura a outra e leva-a à boca».

No mesmo dia:

«Agora já agarra objectos diferentes (panos, o fatinho, a fralda...) e mete-os na boca... Hoje esteve a brincar com o dedo do pai e meteu-no também na boca».

É assim que a criança começa, lenta mas progressivamente, a travar conhecimento com o mundo exterior. O prazer liga-se agora a momentos novos: aos actos de descoberta e de reconhecimento. Olha para a mão e leva-a à boca. Para isso, empurra-a com

a outra mão, embora já seja capaz de levar a mão à boca por si só, quando quer chupá-la. Veremos depois como o acto de chuchar no dedo permite à criança, ao cabo de algum tempo, relacionar entre si duas sensações obtidas, respectivamente, de dois objectos distintos: a visão da mão que se introduz na boca com o auxílio da outra mão, e a mesma mão (invisível) quando chucha o dedo. É precisamente o acto de chupar o dedo que lhe permite diferenciar a mão (de momento só ela) dos outros objectos que não pertencem ao seu corpo. O início desta descoberta, — do seu próprio corpo e do mundo exterior — ressaltava das anotações atrás apresentadas.

E que se passa, durante este mês, com o acto de mamar? Nos «Progressos do terceiro mês» achamos, a propósito, a seguinte descrição:

1/VI. «Quando põem as fraldas a Alik antes de comer, este sorri alegremente; uma vez tratado, observa-se enquanto me preparo para amamentá-lo. Quando o tomo nos braços, faz sempre o mesmo movimento com os lábios: dá estalos e pequenos assobios, não cessando de me olhar ansiosamente para o peito descoberto. Quando me entretenho, por qualquer motivo, começa a chorar com toda a força. Enquanto mama, põe a mão ora no peito, ora sobre mim, e outras vezes pega no vestido ou no meu dedo. Alik mama avidamente, mas só se o leite corre naturalmente; quando deixa de correr, começa a exasperar-se e quer que o ponham no outro peito. Depois de mamar, a primeira coisa que faz é largar

o mamilo e sorrir-me. Em seguida põe-se a «falar» continuando, mesmo na cama. A sua posição ao mamar é característica: o tronco ligeiramente dobrado para mim, a cabeça muito deitada para trás, tal como as mãos. Os olhos semi-cerrados, as faces coradas. Tanto a sua postura como toda a sua figurazinha exprimem uma extraordinária voluptuosidade».

Destas notas se depreende que o prazer ligado ao acto de mamar conserva todo o seu vigor; mas, na minha opinião, começa já aqui a manifestar-se um novo elemento, isto é, o prazer proveniente da proximidade física da mãe. Assim o parece indicar o comportamento das suas mãos durante a refeição, tal como o facto de se agarrar à mãe com todo o corpo. Mais uma prova é o sorriso que faz à mãe, imediatamente após acabar de comer.

No terceiro mês, Alik orientou do seguinte modo a sua relação com o mundo exterior: o mamar aproxima-o da mãe; o chuchar no dedo ensina-o a distinguir as partes do seu corpo, dos objectos estranhos.

No quarto mês, modifica-se por completo a conduta da criança. Toda a sua actividade e todo o seu interesse se concentram sobre os movimentos das mãos, dos pés e do corpo. Aprende a apanhar objectos, inclusivamente objectos em movimento (por exemplo a pernita a dar voltas para todos os lados) e interessa-se por tudo o que sucede à sua roda.

Mas, junto com isto, que se passa com o chuchar no dedo?

15.^a semana: 14/VI (105.^o dia). «Alik só chupa agora o dedo antes de dormir e enquanto está adormecido. Chuchar o dedo começa a tornar-se para ele num sonífero».

Se nos lembrarmos de que, segundo as notas anteriores, a criança estava constantemente ocupada em prolongar o prazer provindo do chuchar no dedo, e de como era capaz de passar horas a chuchar, ininterruptamente, os dedos da mão esquerda, verificamos que o processo evolutivo da criança já está muito adiantado. O chuchar no dedo perdeu a sua antiga força como fonte de prazer; agora não faria mais que dificultar na criança as suas tentativas de movimento e as suas experiências de investigação. O erotismo muscular passou a ocupar uma posição predominante, e o chuchar no dedo perdeu o seu significado, ou seja o de meio apropriado para separar a criança do mundo exterior (a criança absorta em si própria). Actualmente a criança chucha o dedo antes e durante o sono. Podemos ver aqui um bom exemplo de como a criança, que se desenvolveu normalmente e sem inibições, não fixou os seus instintos no acto de chuchar o dedo; por que o haveria de fazer, se lhe oferecem tantas outras possibilidades bastante mais interessantes?

A par do desenvolvimento da actividade muscular, manifesta-se na criança uma tendência agressiva ligada à região oral (instinto de domínio). Nesta

altura, Alik preocupava-se pouco em chupar objectos; preferia agarrá-los com a boca, isto é, apropriar-se deles com a boca (4).

A este respeito, diz o diário:

15.^a semana: 9/VI (105.^o dia). «Hoje a atenção de Alik foi atraída pelo meu vestido de quadrados escoceses. Virou-se de lado e esticou as mãos e a boquinha aberta para agarrá-lo. Toda a sua atitude denotava uma intenção agressiva, mas o mais característico de tudo era a sua boca, muito aberta».

15.^a semana: 14/VI (105.^o dia). «Sentei-me ao seu lado esquerdo e pus sobre o peito um bordado colorido. Mal o viu, Alik começou a mover-se na sua direcção. Os olhos tinham um brilho de cobiça, a boca estava aberta, os lábios para a frente; a respiração era entrecortada. Virou-se para mim com a parte superior do corpo, abrindo os braços. Durante um bocado, Alik tentou apanhar o bordado, mas sem êxito. Então, deitou-se de costas, ficou a olhar para o bordado, e começou a chuchar a mão».

No quarto e quinto meses, mal se encontram anotações sobre o chuchar. O facto explica-se principalmente porque durante este tempo Alik estava muito ocupado em experimentar toda a espécie de movimentos. Não estava quieto um minuto. Podemos considerar como um grande êxito obtido neste período, o facto de Alik aprender progressivamente a

(4) Provavelmente temos aqui um vestígio da chamada «fase de canibalismo» da evolução do ser humano.

chuchar os dedos dos pés, isto é, começar a dominar um novo movimento que estava relacionado com o chuchar e tinha em vista um fim determinado.

Na 20.^a semana fez-se uma pequena experiência com Alik, a fim de provar se o acto de chuchar é o único importante durante o período de lactância, ou se a presença da mãe também é determinante. A família de Alik vivia, por essa altura, no campo juntamente com a família G. Alik conhecia muito bem a senhora G., via-a continuamente, e considerava-a como da família. A mãe pediu à senhora G. que a substituisse no momento de dar o peito a Alik:

17/VII 138.^o dia). «Hoje fizemos a seguinte experiência com a senhora G. Ao chegar a hora da mamada, a senhora G. pegou em Alik ao colo, sentou-se no meu lugar habitual e aproximou-o do peito. O rosto de Alik reflectiu uma profunda incompreensão. Não agarrou no mamilo, como de costume, mas ficou de boca aberta, olhando sempre para a senhora G. Depois, voltou a cabeça e começou a percorrer a sala com os olhos; viu-me e sorriu-me. Embora a senhora G. tenha feito tudo para lhe pôr o mamilo na boca, recusou-se sempre a agarrá-lo. No entanto, mal eu o cheguei ao meu peito, sorriu alegremente e começou a mamar».

No sexto mês deparamos novamente com uma quantidade enorme de notas e observações sobre a ulterior evolução do mamar. «É de assinalar que em muitos aspectos este mês foi um ponto crucial na vida de Alik. Em primeiro lugar, já era capaz

de virar completamente o corpo para todos os lados; nos fins do mês (25.^a ou 26.^a semana) começou a conseguir sentar-se sozinho e pôr-se em pé por seus próprios meios, agarrando-se à borda do carrinho. Além disso, também nos finais do mês, tomou a primeira papa, e já não só o peito. E ao mesmo tempo, como veremos pelas anotações seguintes, abandonou quase por completo o prazer que obtinha com o acto de mamar.

Começaremos pelas notas que dizem respeito à investigação feita por Alik à sua roda e no seu próprio corpo, através do acto de chuchar.

23.^a semana: 7/VIII (159.^o dia). «Alik gosta muito de estar deitado de barriga para baixo, apoiado nos cotovelos e nos joelhos. Quando nesta posição, olha para as mãos, chupa e volta a observá-las».

24.^a semana: 16/VIII (168.^o dia). «Alik recebeu hoje um novo brinquedo. Quando lho deram agarrou-o com as mãos, observou-o, e meteu-o logo na boca. Chupou-o durante um bocado e depois deitou-o fora, voltou a chupá-lo e a deitá-lo fora outra vez; ficou com ele na mão, pôs-se a observá-lo e, finalmente, deixou-o cair».

26.^a semana: 28/VIII (180.^o dia). «Quando chucha, Alik parece ter uma ideia bem formada do que é a sua própria mão. Antes, acontecia muitas vezes apanhar qualquer objecto, e, casualmente, não ser este que levava à boca, mas sim a sua própria mão que se punha a chuchar, sem dar conta do erro. Mas

hoje pegou-me no dedo e meteu-o na boca. Nessa altura, girei o dedo de tal maneira, que ele saiu e o que lhe entrou na boca foi a sua própria mão. (Já o tinha feito várias vezes com êxito). Mas, desta vez, Alik, ao apanhar a mão com a boca, voltou logo a cabeça e gritou com força; meteu então de novo o meu dedo na boca».

Vemos assim, que a criança através do acto de chuchar o dedo e os objectos aprende a distinguir os membros do seu próprio corpo dos objectos estranhos. Embora este processo se realize ainda através da boca, vai-se tornando cada vez mais fácil, pois a vista, o tacto e as sensações de dor ajudam a criança a completar o progresso iniciado. Ainda assim, a boca e o acto de chucha com a boca, continuam, de momento, no centro dos seus esforços no sentido de descobrir as coisas que o rodeiam. Depois de ter aprendido a pôr-se de cabeça para baixo, Alik começou a investigar os objectos directamente com a boca, sem a ajuda das mãos. A este respeito há bastantes notas: procura com a boca e agarra com a boca. Não vou reproduzir aqui todas, limitar-me-ei a uma descrição intimamente relacionada com o acto de chuchar:

26.^a semana: 28/VIII (180.^o dia). «Alik recebeu de prenda, um enorme ovo de madeira, encarnado. Gosta muito de brincar com ele; a maior parte das vezes deita-se de barriga para baixo, começa a chupar o ovo, avançando ao mesmo tempo, pois o ovo vai girando».

E agora um novo fenómeno que possivelmente desempenha um certo papel na sublimação do erotismo oral: o chuchar, por contacto com a mãe provavelmente a primeira forma de beijo.

23.^a semana: 7/VII (159.^o dia). «Peguei em Alik ao colo para ir dar um passeio. Enquanto eu ia andando, Alik, de repente, voltou a cabeça para mim e começou a chupar-me a face. Fiquei tão surpreendida que não me afastei logo, de modo que conseguí agarrar com a boca um bocado da face. Mais tarde o facto voltou-se a repetir de uma forma igualmente rápida e inesperada, e, uma terceira, pôs-se a chupar-me o braço, junto do ombro».

Anotações deste tipo são frequentes, depois. Alik não só chuchava em mim, como também no pai. Muitas vezes o fazia quando brincávamos com ele, sem que apresentasse sinais de fome, e estando até muito bem disposto.

Passamos agora ao acto de mamar propriamente dito para verificar se se produziu, nesse caso, alguma modificação nos últimos três meses. Ultimamente, nos finais do terceiro mês, dizíamos que o prazer alcançado com o acto de mamar continuava a ser muito acentuado. Vejamos agora o que relata o diário na vigésima quarta semana.

16/VIII (168.^o dia). «Uma vez saciada a fome, Alik, ao mamar, distrai-se com o mínimo ruído, e muitas vezes sem motivo algum. Abandona o bico do peito com ar atarefado, e põe-se a observar toda a casa. Recomeça então a mamar muito aplicada-

mente, como se se tivesse certificado de que tudo estava nos seus devidos lugares».

Já não encontramos aqui a absorção total em si próprio. A sua atitude já não se caracteriza por aquela «pose de voluptuosidade» de que falávamos antes. A criança mama «aplicadamente».

Isso significa que a satisfação sexual ligada a esse acto, ou foi totalmente transferida para outros pontos, ou já só existe em pequenas doses.

Nos «resultados» do sexto mês, encontramos informações decisivas sobre este ponto.

1/IX. «O acto de mamar perdeu a sua importância e passou a segundo plano. Primeiro mama ansiosamente, enquanto tem fome; depois põe-se a brincar, quase que dá a volta com o corpo, bate com as mãos, balbucia, mas sempre com o mamilo na boca. Isto prova que desapareceram os fenómenos sexuais que até à altura se manifestavam na concentração, mobilidade, etc... Mas o que é que, na criança, vem substituir esse prazer? ... Há algum tempo que tenho a impressão de me estar a converter, para ela num objecto de substituição do mamar, e que, actualmente, é a minha proximidade física que se torna necessária para a criança, possivelmente de uma forma exclusiva».

Assim pois, nos fins do sexto mês, o prazer de mamar, antes tão forte e acentuado, decresce já de intensidade, progressivamente. Em parte conserva algo da sua importância no acto de chuchar o dedo; em parte converteu-se numa obtenção de prazer de

carácter táctil, por assim dizer, que se relaciona em geral com a própria presença da mãe, e não unicamente com a proximidade do peito materno. É por esta razão que Alik, ao tomar pela primeira vez a papa, em vez do peito, permanece perfeitamente tranquilo perante a novidade.

26.^a semana: 31/VIII (183.^o dia). «Hoje Alik comeu papa pela primeira vez. Comeu-a directamente da colher e com grande apetite. (Nos dias quentes de verão, tinha-lhe dado água com uma colherzinha, muitas vezes, de modo que já estava habituado)».

No sétimo e oitavo mês, a criança vai progressivamente aprendendo a comer com uma colher. Ao princípio irritava-se com o intervalo entre uma colherada e outra e queria que a comida lhe passasse continuamente pela boca, de modo que ainda tentámos alimentá-lo com o biberon; mas deitou-o fora e acabou por arranjar ele próprio uma solução para o conflito».

32.^a semana: 5/X (218.^o dia). «Durante a refeição, Alik agarrou como sempre a colher com a mão direita, e levou-a à boca; mas nos intervalos, enquanto eu procurava o leite, chupava os dedos da mão esquerda e não os tirava da boca enquanto eu não voltasse a aproximar a colher».

Deste modo, Alik conseguiu combinar o novo método de alimentação com o prazer anterior. Uma vez habituado às interrupções durante a comida, já só chupava o dedo quando se tratava de leite. Com todos os demais alimentos comportava-se normal-

mente. É evidente que não estava ainda disposto a renunciar ao prazer obtido no acto de beber o leite. (Por essa altura tomava duas refeições complementares e mamava três vezes ao dia).

A exigência da proximidade corporal da mãe desenvolve-se do mesmo modo relativamente às formas anteriores de obtenção de prazer.

27.^a semana: 6/IX (189.^o dia). «Quando pego em Alik ao colo, põe imediatamente o dedo na boca e começa a chuchar com ansiedade. Acontece o mesmo quando está muito chegado a mim».

28.^a semana: 7/IX (190.^o dia). «Peguei em Alik, ao colo. Pôs-se logo a chuchar o dedo e ficou quieto. Passei-o ao pai. Alik começou imediatamente a rir e a brincar com ele. Quando voltei a pegar nele pôs o dedo na boca, com aspecto pensativo».

Dos acontecimentos do sétimo mês:

«No campo emocional passa agora a primeira plano a ligação da criança comigo. Manifesta-se uma necessidade ilimitada de me ter junto de si. Quando a criança me vê, muda por completo. Estende-me os braços, agarra-se a mim com a cara e com todo o corpo, lambe-me, apalpa-me, etc.».

É evidente que uma parte considerável da libido relacionada com o acto de mamar se canalizou por uma nova via, ficando apenas alguns vestígios insignificantes como o chuchar o dedo antes de dormir e à hora da refeição. Nas notas do oitavo mês está inclusivamente registado que Alik interrompe o ma-

mar, chucha o dedo, para logo recomeçar a mamar. O oitavo mês é ainda importante visto que a investigação dos objectos com a boca foi progressivamente dando lugar à exploração através do tacto, da vista e do ouvido, até converter-se, este método, finalmente num fenómeno habitual. No mês anterior, Alik, só muito excepcionalmente examinava um objecto sem o levar à boca.

1/IX. «Serve-se agora dos olhos e das mãos como principais instrumentos de investigação; a boca passou a segundo plano. Quando actualmente chucha alguma coisa, costuma fazê-lo como brincadeira ou para provar o seu sabor (migalhas de pão, açúcar, algodão). Regra geral observa o novo objecto, apalpa-o, bate-lhe, e às vezes mete-o logo na boca, mas não por muito tempo».

Vemos assim como a boca vai perdendo progressivamente as suas numerosas funções, e como, ao longo do desenvolvimento da criança, se aproxima cada vez mais da função definitiva no homem adulto normal.

Com o nono mês começaram as primeiras tentativas de onanismo. Alik examinava o corpo, tocando-lhe aqui e ali, quando de repente deparou com o seu órgão sexual. Ao princípio queria apenas levantá-lo para ver o que era. Provavelmente obteve uma sensação indefinida e pôs-se a rir. Mais tarde, como é natural, procurou renovar com mais frequência o prazer recém descoberto. Seguidamente dá-se-nos uma descrição do processo:

39.^a semana: 27/XI (271.^o dia). «Ontem e hoje, Alik agarrou várias vezes no seu órgão sexual. Virado de costas, vai tacteando com a mão até que o segura. Quando está sentado, inclina a cabeça e observa-o, erguendo logo a mão para o agarrar. Tem um comportamento completamente diferente de quando chuchava no dedo. Nessa altura mostrava-se ansioso e absorto, agora, pelo contrário, revela um notável bom humor. Ri e fala também ao mesmo tempo».

Por esta altura Alik obtinha um grande prazer com o acto de comer propriamente dito. Vejamos as anotações do décimo primeiro mês:

A respiração acelera-se, as faces ficam coradas, o olhar vira-se para «dentro», as pupilas dilatam-se».

Ao fazer um ano de idade, Alik foi definitivamente desmamado. Exteriormente não aparentou nenhum tipo de reacção. O diário relata o seguinte a este respeito:

«Como hoje foi o dia do seu primeiro aniversário, Alik foi desmamado. Não deu qualquer importância ao facto, mas, pelo contrário, bebeu com grande prazer um copo de leite».

Posteriormente ainda acharemos algum retrocesso, como se vê por exemplo na seguinte nota:

63.^a semana: 13/V, 1921 (um ano e dois meses). «Nos últimos dias Alik tem interrompido o comer para me chupar. Tem um local preferido: a parte do peito que o decote deixa a descoberto. Chupa durante um bocadinho e depois continua a comer como se nada se tivesse passado».

Ao fazer um ano e cinco meses. Alik entrou no Lar de Infância, onde lhe deu plena liberdade de chuchar o dedo. No Lar, também continuou a chuchar o dedo, mas só o fazia antes de dormir, ou então às vezes quando estava aborrecido ou se tinha magoado. Neste último caso não chupava o sítio magoado, mas os dedos da mão esquerda. Alik já não metia brinquedos nem outros objectos na boca: comia normalmente e não chupava os rebuçados, roía-os. Tinha sempre um óptimo apetite, mesmo quando estava doente. Comia de tudo, sem caprichos. As suas comidas preferidas nessas alturas, além da fruta e dos doces, eram o leite, a farinha, as batatas e a papa de aveia. Ao ano e meio, Alik sabia comer sozinho e bastante de pressa com a colher. Ao dar um beijo já o fazia com delicadeza, sem chupar, mas apertando apenas os lábios.

Com dois anos e nove meses, Alik contraiu a escarlatina e foi levado para uma clínica. O médico recomendou que lhe tirassem o hábito de chuchar no dedo, porque isso poderia acarretar complicações na boca.

15/XII, 1922 (dois anos e nove meses). «Como fazer com que Alik perca o hábito de chuchar no dedo? Não me ocorre nada. Podia pedir-lhe que o não fizesse, ou mesmo proibi-lo, mas na clínica não são permitidos prantos, e é impossível consegui-lo sem que ele chore. Não sei que fazer. De momento limito-me a lavar-lhe o dedo antes de ir para a cama».

17/XII, 1922 (2 anos e 9 meses). «De repente,

à noite, Alik faz-me esta pergunta: «E o médico, não quer que eu chuche o dedo?» — «Não» — «Então já não chucho mais». E, efectivamente, deixou de chuchar no dedo, mas em contrapartida, começou a masturbar-se com grande intensidade, dava voltas na cama cada vez mais excitado, e murmurava e ria de vez em quando. Acabei por lavar-lhe os dedos e deixá-lo chuchar. Adormeceu imediatamente».

22/XII, 1922 (2 anos e 9 meses). «O problema do chuchar o dedo resolveu-se inesperadamente. Durante alguns dias lavei-lhe os dedos, até que voltou a perguntar: «Mamã, o médico não quer que eu chuche o dedo?» Disse-lhe que não. «E se chuchar o dedo a boca fica doente?» — «Pois». — «Então nunca mais chucho no dedo». E desde aí nunca mais voltou a chuchar o dedo nem de dia nem de noite».

Daqui se depreende antes de mais nada, que nós, os adultos, muitas vezes menosprezamos as opiniões das crianças e temos tendência para aplicar medidas demasiado severas, em vez de permitir que elas próprias dominem os seus instintos. Em segundo lugar verificamos que Alik não foi capaz, logo à primeira, de controlar os seus instintos. Sente a falta do chuchar o dedo e substitui o prazer perdido por outro ainda mais forte. Mas a sua excitação durante o onanismo (geralmente masturbava-se com muita calma) prova que o caso não é muito simples. Depois de ter de novo ocasião para chuchar o dedo, Alik retoma por sua iniciativa a antiga questão, faz perguntas idênticas às que já fizera, e, finalmente,

abandona com resolução o hábito de chuchar no dedo. Durante o tempo em que esteve doente, compensou a falta deste prazer principalmente através do onanismo, mas sem qualquer tipo de excitação. Inversamente, numa ocasião em que Alik não podia masturbar-se por ter caído e magoado os órgãos genitais, retomou durante alguns dias o hábito de chuchar no dedo. Tenho aqui as notas correspondentes:

12/I, 1922 (dois anos e dez meses). «Alik dorme toda a noite sem sobressaltos, sempre com as mãos sobre o peito ou à altura da cabeça. Adormeceu com o dedo na boca e, ao despertar, também a primeira coisa que fez foi pôr o dedo na boca».

Depois desse retorno esporádico as formas primitivas de obtenção de prazer, Alik deixou por completo de chuchar no dedo. Também, uma vez curado, cessou o onanismo. Geralmente adormecia acariciando a barriga e o peito. Dois meses mais tarde, deparamos com a seguinte observação sobre o acto de chuchar o dedo:

18/III, 1923 (3 anos). «Alik mexe-se, está muito agitado; por fim pede-me: «Dá-me a mão». Dou-lhe a mão. Começa então a beijar a mão e os dedos, dizendo: «Estou-te a beijar os dedos, este e este e este», etc. E logo a seguir: «Mamã, eu gostava de chuchar o dedo». — «Então chucha» — «Levanta-me o dedo que é para eu o chuchar» (Lembrou-se da clínica). Estendeu-me a mão direita para eu lhe lavar os dedos e não a esquerda, como dantes. Começou a

chupar os dedos, mas pouco depois, parou. «Então por que é que já não chuchas?» — perguntei-lhe eu. Ao que ele respondeu: «Não gosto, não sabe a nada!».

Este «não sabe a nada» prova que Alik já não encontra nenhum prazer no acto de chuchar o dedo, pelo que não retoma o velho hábito. O seu líbido encontrou novas vias, outros prazeres vieram substituir o de chuchar ou mamar, primeira e importantíssima forma de prazer da criança. E isto deu-se sem o menor esforço por parte dos adultos. Graças ao chuchar e ao mamar, a criança alcançou tudo o que era necessário para o seu desenvolvimento; obteve um máximo de prazer, e por isso, conseguiu abandonar tranquilamente o seu hábito, quando foi necessário. Concluiu de uma forma perfeitamente normal e natural um dos estádios do desenvolvimento psico-sexual.

Que questões e conclusões se podem extrair do que foi exposto?

1) Chuchar o dedo não é nenhum «vício parvo». É um fenómeno biologicamente normal e natural em determinada fase de desenvolvimento da criança.

2) Chuchar, o dedo ou quaisquer objectos, contribuiu para o desenvolvimento das faculdades intellectuais da criança nos primeiros meses de vida; é com isso que aprende a conhecer aquilo que o rodeia, e o seu próprio corpo.

3) Para que o chuchar se mantenha sempre dentro dos limites da normalidade é preciso criar um

ambiente de educação adequada desde os primeiros dias, de modo a que a criança possa desenvolver-se de uma forma normal e natural em todos os sentidos.

O comportamento pedagógico no que diz respeito ao erotismo oral compreende os seguintes pontos:

a) Concessão de plena liberdade na obtenção do prazer.

b) Facilitação das possibilidades de sublimação mediante a criação de um ambiente adequado à educação.

c) Intervenção educadora quando a parte ainda não sublimada da líbido ameaça estacionar numa determinada fase do desenvolvimento.

EPÍLOGO

HISTÓRIA DA ORIGEM DOS LARES DE INFÂNCIA SOCIALISTAS DE BERLIM

Durante o Congresso do Vietnam, realizado em Fevereiro de 1968, na Universidade Técnica de Berlim, formou-se um jardim de infância provisório para permitir que as camaradas tomassem parte nas diversas actividades. Esta circunstância fez com que os seus companheiros tivessem pela primeira vez consciência do problema da acção política das mulheres que têm filhos. A iniciativa do referido jardim de infância tinha partido do *Conselho de acção para a libertação das mulheres*, que, em Janeiro, se tinha constituído no Clube Republicano, devido à acção de várias camaradas do SDS. Nas primeiras discussões, chegou-se à conclusão de que, antes de mais, era necessário resolver a questão das crianças, para depois, então, passar à discussão e preparação em círculos de trabalho, e assembleias da emancipação da mulher.

Numa das notas informativas do Conselho de Acção, encontram-se estas primeiras considerações de ordem prática:

«A repressão social, agora como antes, descarrega-se sobre a mulher que, por sua vez, exerce sobre a criança a agressividade recebida do resto da sociedade. Devido à falta de tempo, a mulher não tem condições para reflectir e tirar conclusões acerca da sua situação. Mesmo nas organizações que aceitam a colaboração das mulheres, estas, não só são uma minoria, como também têm uma participação menos produtiva que a dos homens... Existe uma necessidade premente de uma organização que, a certas horas, tome conta das crianças e permita, assim, que as mães trabalhem. Esta necessidade não é satisfeita, especialmente por duas razões:

a) não há jardins de infância suficientes.

b) os jardins de infância existentes são geridos de uma forma autoritária, de modo que seria prejudicial para as crianças colocá-las nas ditas instituições.

Donde se conclui que é necessário fundar quanto antes novos jardins de infância».

A partir das várias propostas relativas a este assunto que foram discutidas no Conselho de acção, criou-se o modelo actual de lar de infância socialista, que pretende ter sido uma solução correcta. Ao princípio utilizaram-se lojas vagas, o que deu lugar à denominação alemã de *Kindertäden*, que mais tarde continuaria a empregar-se para designar os grupos que se foram estabelecendo em apartamentos ou salas de fábricas. O conselho de Acção ficou com a

tarefa de centralizar as iniciativas dos diferentes bairros da cidade, facilitando, assim, a formação de grupos.

Bases teóricas

Entretanto, constituíram-se dentro do Conselho de Acção, círculos de trabalho teórico, que estudaram metodicamente a literatura existente. Serviu como base todo o relatório de Vera Schmidt sobre o Laboratório-Lar de Infância de Moscovo, e ainda o livro de A. S. Neil sobre a escola anti-autoritária «Summerhill», embora esta obra, desde o início, tenha sido encarada criticamente devido ao seu carácter elitista.

As comunas trouxeram um importante impulso também: como tinham crianças no seu seio, exigiam uma educação colectiva, para atender às suas necessidades. Invocavam acima de tudo os ensinamentos de Wilhelm Reich:

«Os impulsos afectivos (no caso de Édipo, tipicamente o amor ao progenitor do sexo oposto e a aversão ao do mesmo sexo) não podem realmente ser superados. Faltando a correcção que só uma comunidade infantil pode proporcionar, pois nessa altura os instintos sexuais se podem orientar para indivíduos da mesma idade, os impulsos em causa têm de ser em grande parte reprimidos. Os sentimentos inconscientes de

culpabilidade e de angústia reforçam o apego aos pais, que, por sua vez, tem como consequência a necessidade de apoio, de posse, e o servilismo dos indivíduos adultos, e dá lugar a uma estrutura conservadora do *psiquismo*.

(*A Revolução sexual*)

«A Comuna II, no seu prólogo à reedição do Relatório sobre o Laboratório-Lar de Infância de Vera Schmidt, examinava os mecanismos repressivos da sociedade capitalista em relação com a prática educacional burguesa:

«O tão falado tema sociológico da perda de funcionalidade da família sobre-põe-se com frequência à questão de saber donde provém a tenaz obstinação com que a família continua a reivindicar o direito à educação dos filhos. A crescente racionalização das relações humanas quanto à sua disponibilidade e administração em geral, parece opor-se a dar o passo que consistiria na própria regulamentação da adaptação das crianças de tenra idade, na educação colectiva das crianças logo desde o primeiro ano de vida. A posição ideológica segundo a qual a família deve ser conservada como célula fundamental da sociedade, baseia-se realmente nas contradições insólúveis intrínsecas da sociedade capitalista:

1) A economia baseada no lucro não oferece ao Estado a quantida excedente necessária para financiar uma educação colectiva dos mais pequenos lares infantis. Na perspectiva da empresa privada a família continua a ser ainda a instituição educacional mais barata para a sociedade.

2) Até só a família exerce a modalidade específica de repressão dos instintos que inculca na criança, desde a mais tenra idade, e de forma irracional, a atitude competitiva, fornecendo assim as bases psíquicas do isolamento do indivíduo. É nesta fase que se ergue a barreira decisiva que impedirá uma solidariedade organizada dos dominados contra os dominadores».

(*Um modelo de educação anti-autoritária*).

Desenvolvimento dos lares de infância socialistas

Em Maio de 1968 tinham já surgido três *Kindertläden* socialistas (nos distritos de Neukölln e de Schöneberg), a que se virão juntar, durante o verão, Charlottenburg I, Friedenau e Steglitz; tinham começado também a funcionar outros grupos em todos os bairros da cidade, praticamente. Não existia um conceito unitário comum a todos esses lares infantis, pelo contrário, em cada grupo vigorava uma forma de trabalho teórico e prático que diferia consideravelmente da dos outros.

Por exemplo, Neukölln utiliza os pais, por tur-

nos na vigilância, enquanto Charlottenburg I, desde o início procurou os serviços de uma professora especializada em jardins infantis, que, depois de ter recebido uma formação do Estado se tinha passado para o campo anti-autoritário. A amplitude dos grupos de crianças, no número e idade destas, a composição e estrutura dos grupos de pais, e — o que não é menos importante — a extensão dos locais disponíveis variam muito de grupo para grupo. Em cada lar de infância acolhe, em média, um número de crianças que oscila entre seis e dezasseis; os pais são principalmente estudantes, assim como alguns artistas e jogadores, quanto aos locais, estes vão desde as simples tendas sem nada até pisos completos de fábricas. Os pais reúnem-se regularmente, pelo menos uma vez por semana, para discutirem sobre problemas de organização, pedagógicos e políticos. Em alguns locais constituíram-se além disso grupos de trabalho que se ocupavam de problemas como teoria psicanalítica, jogos, livros infantis, etc. São os próprios pais que trazem os meios necessários ao financiamento de cada lar de infância. As contribuições mensais oscilam entre trinta e cem DM, e há apenas uma instituição, de Schöneberg, que recebe um subsídio da edilidade; todas as outras não obtiveram mais que respostas negativas às suas solicitações, ou então tropeçaram em argumentos mais ou menos persuasivos. Vários grupos receberam subsídios de TU e FU para ajudar a suportar os gastos iniciais do estabelecimento.

Hoje em dia funcionam já quinze grupos, onze dos quais estão instalados em locais fixos.

Desvios do Conselho de Acção

A tentativa do Conselho de Acção de organizar as mulheres nos lares de infância independentemente dos grupos de pais foi um fracasso. A comunicação tornou-se cada vez mais difícil, pois as mulheres estavam completamente absorvidas pelo trabalho nos *Kinderläden*, e só muito poucas se encontravam em condições de manter-se a par dos serões de discussão e dos círculos de trabalho.

O Conselho de Acção tentou por várias vezes organizar o aspecto de emancipação do trabalho nos lares de infância, ou pelo menos estabelecer uma comunicação entre os diferentes lares:

«A elaboração de métodos educativos revolucionários deve ser feita a par de uma profunda consciencialização da situação da mulher na sociedade capitalista. Toda a mulher com consciência do problema — de outro modo não estaria nos *Kinderläden* — deve passar esse trabalho às mulheres menos privilegiadas que não têm como ela a possibilidade de fundar um lar de infância para poder reflectir sobre estes problemas, nem de conseguir antes do mais as condições prévias para uma luta política. Os lares de infância não se fizeram para que as

mulheres possam dedicar unicamente à sua vida privada o tempo ganho graças aos *Kinderläden*, mas para que possam contribuir para pôr em marcha, também, o processo de consciencialização das mulheres menos privilegiadas que vivem em situações muito mais desfavoráveis do que as suas (Comunicado do Conselho de Acção)».

Ora as coisas não se passaram desta maneira, mas ao contrário. Os lares de infância subtraíram-se cada vez mais ao Conselho de Acção, o que se deveu a várias razões:

- a) A organização dos lares de infância exige muito trabalho, de modo que a libertação era apenas parcial.
- b) As mulheres descobriram novos interesses que quiseram cultivar primeiro e
- c) Graças ao trabalho contínuo em comum muitas mulheres saíram pela primeira vez do isolamento da sua pequena família e deste modo puseram a família em causa. As relações bilaterais fixas quebram-se com frequência formando-se comunidades ou novas relações.

O Conselho de Acção tinha-se precipitado ao pretender orientar a acção política para a politização de outras camadas da população, quando isso não era possível devido ao estado de consciencialização e às condições de existência da maioria das mulheres.

Fundação do Conselho Central

Tornava-se cada vez mais premente a necessidade de criar uma organização central para os lares de infância socialistas. Em Agosto de 1968 constituiu-se o Conselho Central: tinha como objectivo, por um lado intensificar a comunicação entre os vários *Kinderläden*, e por outro, desenvolver uma base comum de acção política, que se estabeleceu em primeiro lugar, nas negociações financeiras com o Senado.

O Significado Político do Conselho Central

Com a constituição do Conselho Central torna-se visível uma tendência que, segundo nós, deverá determinar a relação entre política e organização, com vista a um futuro movimento socialista. Um movimento que pretenda atingir as massas, tem de ter como tarefa compreender os seus interesses, esperanças e desejos imediatos. Tal significa que devem ser incorporados na acção política extensos âmbitos da esfera privada.

Este conceito parte da base de que o isolamento e a solidão existenciais fazem com que, hoje em dia, o homem seja vulnerável aos mecanismos de manipulação. Assim, por exemplo, os pais, frente à constante modificação e complicação das condições de vida, vêem-se impotentes para dar aos seus filhos uma educação actual e recorrem a todas

as possíveis orientações oferecidas pela indústria de afirmação da consciência (vejam-se as revistas especializadas *Eltern*, *Es*, etc.). Mas isto só representa uma meia solução porque as orientações educativas integradas em meios de comunicação de massas têm de ser necessariamente genéricas sem nenhuma referência ao caso particular, e deste modo portanto não podem substituir o necessário contacto directo entre os educadores. Os indivíduos vêm-se obrigados a encarregar-se da educação numa sociedade que já não entendem pelo que ficam sob uma pressão avassaladora, o que os torna manipuláveis pela classe dominante.

A nossa tarefa é pois libertar o consciente e organizar as tendências sociais de vida existentes e o trabalho em colectividade. As experiências recolhidas até agora nos *Kinderläden* demonstraram já em linhas gerais que a relativa segurança existente na comunidade dos pais permite libertar uma parte das energias que até agora se desperdiçavam na repressão aos sentimentos de angústia, energias essas que podem deste modo ser aplicadas na acção política. Mas este processo não se realiza automaticamente. Os princípios da organização colectiva autónoma, até agora na esfera privada, estão constantemente em perigo de serem integrados pelo Sistema. Este perigo manifestou-se imediatamente em relação aos lares de infância socialistas de Berlim, quando o Senado ofereceu um subsídio da importância de oitenta mil DM. Tal subsídio continha uma condi-

ção que podia anular a função do Conselho Central como associação política, já que se pretendia subsidiar cada *Kinderläden* independentemente no Conselho Central e dos outros lares de infância.

Estas organizações autónomas só se poderão subtrair ao perigo de uma integração por parte do sistema se os grupos mais consciencializados politicamente se mantiverem constantemente em contacto com todas as outras facetas da sociedade. Por esta razão, o Conselho Central tem consciência de que é uma parte integrante do movimento socialista. A sua futura missão será *passar da autonomia das esquerdas ao estabelecimento de organizações autónomas entre as massas assalariadas*. Nos lares de infância socialistas há poucos camaradas preparados para esta tarefa; a maioria, e em especial as mulheres, terão de continuar o seu próprio processo de emancipação psíquica e política de forma a se libertarem energias destinadas à acção política.

O Conselho Central como Modelo de Organização

A forma de organização do Conselho Central poderia servir de modelo para futuras organizações do movimento socialista, e isso pelas seguintes razões:

a) Está vinculado a uma necessidade material concreta, e, graças à continuidade garantida por esta circunstância, pode criar, ao contrário dos outros grupos, um elevado grau de compromisso.

b) A necessidade de comunicação e centralização surge em cada um dos grupos de base, contribuindo assim os grupos mais consciencializados politicamente para esta forma de organização.

Nos grupos de base de empresas que a partir de certo momento já não puderam ser organizados centralmente pelo SDS, e a exemplo dos *Kindertüden* que se subtraíram ao controlo do Conselho de Acção para a Libertação das Mulheres, tornou-se evidente que os «grupos de base» desenvolvem uma organização central própria, que por eles próprios e não sob a orientação de um grupo superior.

O Centro Psicanalítico

A praxis do trabalho de base em Berlim ocidental veio pois refutar provisoriamente os conceitos de um partido centralizador de cúpula para a organização das necessidades das massas. Mas, ao mesmo tempo, originou também a necessidade de uma reflexão científico-metódica sobre a acção prática. Onde tal não seja possível dentro do limite dos sectores libertados da universidade e demais instituições — e o inimigo de classe nunca nos oferecerá essa possibilidade senão parcialmente — teremos de criar as nossas próprias instituições científicas, que deverão manter-se em estreita relação com a praxis política.

O trabalho desenvolvido até agora nos lares de infância socialistas (assim como as experiências fei-

tas nas comunas) pôs em evidência a extrema dificuldade da auto-educação dos pais no sentido de se adaptarem à vida e ao trabalho em colectividade. Contudo, esta reeducação — pelo menos em parte — terá de ser necessária se quisermos educar realmente as crianças num sistema anti-autoritário. Os conflitos neuróticos dos adultos reprecitem-se nas crianças sob a forma de inibições nas brincadeiras, dificuldades de contactos, incapacidade e aprendizagem, etc. Assim, necessitamos, tanto como de novos modelos educacionais de métodos que sejam adequados e permitam modificar a *psique* dos pais ainda estruturada de uma forma individual-burguesa. A psicanálise só poderá servir esta tarefa se os seus métodos forem adaptados às formas colectivas de vida e do trabalho, além de serem desenvolvidos posteriormente. Esta tarefa realizada em estreita conexão com os colectivos actualmente em funcionamento teria de ser a principal missão do projecto Centro Psicanalítico de Berlim ocidental.

Em nossa opinião, a íntima ligação entre a organização de base e a «associação-instituto», com um sentido político, constituirá um núcleo da organização socialista do futuro. Com isto, a ciência crítica retomaria a sua verdadeira vocação: ser um guia da acção.

O Conselho Central dos lares de infância socialistas de Berlim

Berlim, Fevereiro de 1969.

PSICANÁLISE
E
EDUCAÇÃO 2

VERA SCHMIDT

O DESENVOLVIMENTO DO INSTINTO
DE SABER NUMA CRIANÇA *

«O instinto de saber não pode contar-se entre os componentes instintivos elementares nem colocar-se exclusivamente sob o domínio da sexualidade. A sua actividade corresponde, por um lado, a uma apreensão sublimada (sublimação do instinto de domínio) e, por outro, actua com a energia do prazer de contemplação. As suas relações com a vida sexual são, contudo, especialmente importantes, pois a psicanálise ensinou-nos que o instinto de saber infantil é atraído — e até mesmo despertado — pelos problemas sexuais em idade surpreendentemente tenra e com insuspeitada intensidade».

S. Freud, *Uma teoria sexual*. O. C. T., I, pág. 795.

O instinto de saber não se revela com idêntica intensidade em todas as crianças. Entre as muitas crianças que tive ocasião de observar, encontrava-se uma, cuja ânsia de saber fortemente caracterizada, a levava a fazer toda a espécie de explorações, ex-

* Publicado em *Imago*, tomo XVI, 1930.

periências e perguntas. Graças a esta circunstância, foi possível observar ininterruptamente a evolução do instinto de saber desde o início das primeiras manifestações até aos seis anos de idade da criança, isto é, até ao período latente.

A educação desta criança foi conduzida desde o início de maneira a ser-lhe concedida a máxima liberdade possível nas suas tentativas de conhecer o mundo circundante. Também não se restringiram as manifestações da sua vida sexual, nem por proibições, nem por entraves de qualquer espécie. À medida que ia crescendo forneciam-se-lhe, por um lado, os materiais adequados à sublimação dos seus instintos; por outro lado, os esforços dos educadores conjugavam-se no sentido de levar a criança a dominar por si só os instintos primitivos, e a tomar parte activa na luta contra os mesmos. Como consequência disto adquiriu uma atitude invejável perante os fenómenos do tipo sexual: encara-os como parte integrante e essencial da sua vida, e fala deles com a mesma calma, simplicidade, e franqueza com que trataria das suas restantes experiências e interesses. Pela mesma razão, quando o seu interesse se virou para a questão da origem das crianças, as manifestações foram francas e directas.

Quanto à sua ânsia de observar, também a este respeito teve ocasião de satisfazer o seu interesse em circunstâncias perfeitamente naturais. Com um ano e cinco meses de idade ingressou no «Laboratório-Lar de Infância» do Instituto Psicanalítico,

onde viveu três anos com crianças da mesma idade. As crianças dormiam juntas, no verão iam juntas, para o ar livre e para o sol, e tomavam banho, também juntas, no rio. O menino podia observar e perguntar tudo o que quisesse. Também teve ocasião de conhecer, em circunstâncias perfeitamente normais, a anatomia e os órgãos sexuais dos adultos, enquanto tomava banho com eles, no verão, sempre num ambiente que lhe proporcionava muitas outras distrações tais como o sol, a areia, a água, o próprio banho, etc.

E, agora, algumas palavras sobre a própria criança. O seu desenvolvimento físico é perfeitamente normal; até à data tem sido regularmente observada por um pediatra que declara que o seu desenvolvimento é normal em todos os aspectos. No que diz respeito à sua vida psíquica, pode observar-se um claro predomínio das funções intelectuais sobre todas as restantes. De momento não manifesta dotes artísticos, embora passe muito tempo a dese-
nhar, pintar, modelar, e cantar.

No Lar de Infância, em que todas as crianças tinham as mesmas possibilidades de conhecer o mundo circundante onde se respondia a todas as suas perguntas do mesmo modo franco e directo, esta criança distinguia-se de todas as outras precisamente pela sua acentuada ânsia de perguntar, o que, ao mesmo tempo, lhe proporcionava uma melhor vinculação à realidade. O nosso objectivo de observação é, pois, uma criança fisicamente sã, sem

sintomas neuróticos manifestos, que cresce num ambiente mais ou menos normal. Portanto, as observações nela efectuadas podem servir como dados para a investigação de determinados processos evolutivos do *psiquismo*. Os dados de observação sobre as manifestações do seu instinto de saber — extraídos dos diários — são tão volumosos, que aqui só se poderá reproduzir uma décima parte dos mesmos à laia de ilustração e exemplo. No presente trabalho, proponho-me, com a ajuda de extractos dos diários referentes à criança em questão, oferecer um quadro geral do desenvolvimento do instinto de saber, para finalmente formular, na base desses dados, as minhas conclusões.

Para uma maior clareza na exposição apresentarei antecipadamente o seguinte esquema da evolução do instinto de saber, conforme se pode depreender do estudo dos meus dados.

O primeiro período abarca, aproximadamente, o 1.º e 2.º anos da vida do menino: a sua tentativa de orientação na envolvente imediata.

No segundo período — final do 2.º ano e 3.º ano — surgem, juntamente com a exploração do mundo circundante, numerosos interesses relacionados com os instintos parciais: o interesse pelo acto de urinar, pela defecção, pelo próprio corpo, pelos órgãos sexuais, etc. (1).

(1) Evidentemente, isto não significa que a criança no período anterior não se tivesse interessado em absoluto por estas questões, mas que estas adquiram agora importância predominante.

O terceiro período, que abarca, aproximadamente, o final do 3.º ano, o 4.º e o 5.º anos, poderia concretizar-se pela expressão «eu e o mundo». Surgem, agora, perante a criança dois problemas básicos: o nascimento e a morte. Neste período manifesta também o desejo de conhecer a anatomia própria e alheia.

O quarto período, que se inicia aproximadamente nos finais do 5.º ano, é caracterizado por acentuado interesse pela vida pública e questões sociais. Neste período surgem, pela primeira vez, as perguntas relativas a Deus.

Atendendo a este esquema — obtido, como atrás se disse, com base no estudo e interpretação aos dados deste menino — reproduzirei um certo número de anotações que ilustram as manifestações do instinto de saber, nas diferentes fases do seu desenvolvimento.

Primeiro Período

É extraordinariamente difícil a observação dos primeiros sintomas do desejo crescente, manifestado pela criança, de conhecer o mundo que a rodeia. A princípio, mal se fazendo notar, surge a investigação do mundo circundante feita com a ajuda dos diversos centros erógenos: boca, olhos, ouvidos, mãos. Os objectos de exploração servem ao mesmo tempo para dar satisfação às ditas zonas erógenas, através dos actos de chuchar, olhar, ouvir, dos con-

tactos casuais, etc. No conjunto dos meus dados encontram-se numerosas observações a este respeito, que no entanto não transcreverei aqui visto que Bernfeld, na «Psicologia do bebé» (*Psychologie des Säuglings*) apresentou uma descrição detalhada destes fenómenos, tomando em consideração as outras publicações pertinentes.

Começarei pelo desenvolvimento do instinto de domínio (2).

1) *Fins da 5.ª semana*

«Quando Alik (nome russo de criança) tem fome, não só começa a procurar algo invisível com a boca, como tenta agarrar com as mãos à sua volta, especialmente à sua frente». — A fome provoca na criança uma reacção defensiva! Agarra a presa para a devorar.

2) *22 de Julho de 1920 — 0, 4, 143.º dia (3)*

Coloquei sobre a cama de Alik o meu xaile branco bordado a negro. Ao ver o desenho que tão bem conhece, Alik, que estava deitado de costas, estirou-se logo em direcção a ele, abria as mãozinhas, batia com os pézinhos, contorcía-se na cama, respirava com esforço... mas o mais interessante era a expressão do rosto: a boca aberta fazia movimentos contínuos como para morder, os olhos estavam muito abertos e com expressão de cobiça...

(2) Para mais pormenores sobre o instinto de domínio ver S. Bernfeld «*Psychologie des Säuglings*».

(3) A idade da criança expressa-se, segundo Stern, mencionando o número dos meses ou anos já feitos. O dia citado é aquele em que se faz a observação.

Uma manifestação extraordinariamente patente do desejo de possuir, de agarrar, na sua forma mais primitiva».

Aqui já não é a fome, mas a ânsia de possuir um objecto, que leva a criança a executar uma série de gestos pressupondo, em última instância, o mesmo fim: aprisionar e devorar o objecto, isto é, apoderar-se dele no sentido simples e primitivo do termo. Mas, só dois meses mais tarde conseguimos fazer numerosas observações, de tipo muito diferente.

Eis uma delas:

3) *14 de Setembro de 1920 — 0, 6, 197.º dia*

«Dei a Alik um pedaço de tecido de fustão... em vez de o meter imediatamente na boca, amanchucou-o com as mãos, torcendo-o. Depois, deitou-o fora, pegou nos seus cueiros, do mesmo tecido, embora menos fino, apalpou-os e torceu-os; logo a seguir agarrou a aba do casaquinho também de algodão, esticou-a e examinou-a para finalmente voltar a apanhar o pedaço de fustão e torcê-lo outra vez.

Esta observação mostra, por si só, o grande progresso realizado na evolução do menino, durante estes dois meses. É completamente impossível observá-la em todos os seus detalhes. Mas, uma coisa se pode afirmar com segurança: a boca perdeu a sua importância predominante e exclusiva na relação da criança com o mundo exterior. Juntamente com ela surgem já as mãos e os olhos, como instrumentos de orientação dentro do meio que a envolve. Além disso, já não existe a reacção imediata de agarrar

os objectos com o fim de os comer; pelo contrário, trata de investigar cada objecto, apropriar-se dele no sentido de o reconhecer e de o confrontar com coisas conhecidas.

Para ilustrar este ponto quero transcrever alguns outros exemplos correspondentes à mesma época:

4) 22 de Setembro de 1920 — 0, 6, 205.º dia

«Alik estava deitado, atravessado na minha cama, com a cabeça contra a parede, de modo que não podia vê-la, e brincava com um cogumelo de madeira. Casualmente, bateu com o cogumelo na parede por detrás da sua cabeça. O ruído da pancada chamou-lhe a atenção. Examinou o cogumelo e voltou a bater com ele contra a parede, voltando a examiná-lo. Repetiu quatro ou cinco vezes esta operação, observando sempre o cogumelo, com grande interesse. Finalmente, conseguiu mudar de posição, virar a cabeça até olhar para a parede e tactear a com a mão. Viu imediatamente o botão da campainha e quis aproximar-se dele».

5) No mesmo dia, umas horas mais tarde

«Estando a brincar na sua camita, Alik quis bater no cobertor com o cogumelo, e ficou muito surpreendido por não ouvir nenhum ruído. Examinou o brinquedo, choramingou um pouco, e voltou a bater no cobertor e a observar o cogumelo muito espantado».

6) 27 de Setembro de 1920 — 0, 6, 210.º dia

«Estive a observar as tentativas de Alik para bater com a fralda na borda do carrinho. Levantava-a

e deixava-a cair com toda a força. Depois de uma destas experiências parou com um ruído de assombro e... recomeçou».

A observação desta ânsia obstinada de se orientar no que a rodeia faz nascer a suspeita de que um instinto irresistível leva a criança a dominar o mundo que a circunda por meio da investigação. Tenho em meu poder mais de cem observações deste tipo, em que é bem claro o modo como o menino aprende progressivamente a dominar o mundo exterior, explorando e elaborando intelectualmente objectivos e fenómenos.

Além desta pormenorizada investigação do mundo exterior, Alik ocupa-se, nos primeiros meses, do estudo de si mesmo, e estabelece comparações com outros.

7) 25 de Setembro de 1920 — 0, 6, 208.º dia

«... estou sentada ao pé de Alik, que pode assim brincar com o meu cabelo. É a sua brincadeira favorita. Estava fora de si de satisfação, ria-se, acariciava-me e batia-me na cabeça, pegava em madeixas de cabelo, deixava-as e pegava-lhes de novo. De repente, interrompeu a brincadeira e ficou muito quieto, com a mãozinha na minha cabeça. Surpreendida com o seu silêncio repentino, olho para ele e vejo que está a passar, com muita atenção a mão esquerda pela sua cabeça, a ver se consegue apanhar os cabelos. Pouco depois volta a brincar com o meu cabelo, e em breve se repete o mesmo: silêncio e atenta investigação da sua própria cabeça».

Neste exemplo é possível seguir os mecanismos do instinto infantil de investigação. Primeiro é o puro instinto de domínio: agarra uma coisa, puxa-a para si, etc.; sucede uma total imobilidade, aparentemente como consequência de uma inibição interior e finalmente a exploração e confronto do objecto.

8) 16 de Novembro de 1920 — 0, 8, 260.º dia

«Durante o banho, Alik, beliscou fortemente a barriga e o peito e, depois, beliscava e torcia a toalha em que estava deitado».

9) 23 de Novembro de 1920 — 0, 8, 267.º dia

«Quando o ponho no bacio, Alik, inclina-se para a frente e observa com a máxima atenção os seus órgãos genitais» (4).

10) 14 de Fevereiro de 1921 — 0, 11, 350.º dia

«Antes de pôr Alik a dormir, despí-o... Examinou atentamente os bracitos... apalpava-os alternadamente, e batia-lhes com a palma da mão. Quando acabei de lhe pôr o casquinho, esteve bastante tempo a mover o bracito de um lado para o outro dentro da manga e finalmente tentou tirá-la».

11) 9 de Março de 1921 — 1, 0

«Ao levantar-se do bacio, Alik volta-se sempre e olha com curiosidade, e interessantíssimo, para as suas feses. Mas quando se levanta sem ter feito nada, não se vira nem presta qualquer atenção ao bacio».

Como vimos, nesta primeira fase de desenvolvimento do instinto de saber, a actividade da criança

(4) Mais ou menos na mesma data surgiram as primeiras experiências de onanismo.

caracteriza-se por uma ânsia de orientação no mundo que a rodeia, sem que se verifiquem preferências por determinados objectos ou fenómenos. A atenção e o desejo de investigação, isto é, de possuir, distribuem-se quase uniformemente em todas as direcções possíveis.

Segundo período

Como já foi dito, a segunda fase começa com o terceiro ano da criança. Este ano caracteriza-se por um maior desenvolvimento da linguagem, o que permite à criança fazer perguntas.

As próprias perguntas passam por várias fases de evolução que passarei a ilustrar aqui com alguns exemplos:

* 12) 31 de Outubro de 1921 — 1,7 (5)

«Alik observa o cair da neve; apontou-a com a mão e olhou-me com ar inquisidor. Disse-lhe então: «Está a nevar».

No terceiro ano Alik começou a perguntar: «Que é isto?» Nessa altura dirigia-se primeiro a si, e dava ele próprio respostas muitas vezes erradas. Mais tarde começou a fazer a pergunta aos adultos, mas frequentemente «dialogava» sozinho sem aguardar a resposta. Assim, por exemplo:

* 13) 31 de Junho de 1922 — 2, 4

«Soa o apito de uma fábrica: Lika (nome russo

(5) Os exemplos assinalados com * foram tirados do Diário do Lar de Infância, em que eram registadas as anotações das várias educadoras. Os exemplos sem * provêm de anotações feitas pela mãe, fora do Lar de Infância.

de rapariga) e Alik ouvem-no: «Quem é que está a assobiar?» pergunta Alik e diz imediatamente sem esperar pela resposta. «É um passarinho que está a assobiar». Diz Aika (dois anos e seis meses): «Não, não é nenhum passarinho, é o tio que está a cantar». Responde então Alik com muita autoridade: «Não é nada o tio, é um cavalinho que está a cantar». Asentam ambos nesta solução».

Para os fins do 3.º ano, aparecem as perguntas de «porquê?». Por exemplo:

14) 29 de Dezembro de 1922 — 2,9

«Trazem a comida a Alik num pucarinho de barro (6). Ponho-o em cima da mesa. De repente, Alik pergunta: «Mamã, por que é que o pucarinho amarelo está na mesa e o azul (o bacio) no chão?»

Mais para adiante, a pergunta «porquê?» será cada vez mais frequente e fará referência a âmbitos cada vez mais extensos da vida. Aproximadamente ao mesmo tempo aparecem as perguntas de «quem fez isto?». Mas o florescimento desta classe de perguntas tem lugar num período posterior às perguntas de «porquê?». Estas perguntas, muito numerosas na segunda metade do quarto ano, anunciam a chegada de outras perguntas, que pelo seu sentido podiam classificar-se no grupo: «E a mim, quem é que me fez?». Por exemplo:

15) 6 de Janeiro de 1923 — 2, 10

«Alik recebeu na clínica um pequeno abeto. Em seguida pôs-se a examiná-lo atentamente e disse:

(6) Nessa altura, Alik tinha escarlatina e estava numa clínica.

«Muitas, muitas ramas e raminhas». Depois olhou-o outra vez e disse-me: «Mamã, quem fez a arvorezinha com estas raminhas?» Respondi-lhe que ninguém tinha feito a arvorezinha, que tinha crescido assim no bosque. Mas Alik não ficou satisfeito com esta resposta. Desde então não me deixava tranquila com a pergunta «Quem fez a arvorezinha?»

Depois vêm as perguntas de como e de que se fez uma coisa; mais adiante, no nosso caso passado o quarto ano, quando a criança começa a interessar-se por estas questões, aparecem as perguntas de como e de que foi ele feito. Esta categoria de perguntas ocupar-nos-á no período posterior.

Depois desta digressão destinada a dar uma visão resumida da evolução geral das perguntas da criança — já que estão intimamente vinculadas ao desenvolvimento geral do instinto do saber —, volto ao meu tema principal, as manifestações do instinto de saber no segundo período do seu desenvolvimento. Como já se disse, este período caracteriza-se pela aparição de interesses relacionados com os instintos parciais. Simultaneamente continua a exploração do mundo circundante, se bem que de forma muito mais consciente e complicada. Eis alguns exemplos:

* 16) 16 de Maio de 1922 — 2, 2

«Alik está diante do espelho com cara muito séria e faz com as mãos toda a espécie de movimentos. Observa e compara os movimentos que faz com os que vê no espelho. O seu rosto tem uma expressão tensa: manifesta um grave trabalho intelectual».

* 17) 11 de Junho de 1922 — 2, 3

«Alik meteu-se no automóvel estacionado no pátio. Nem uma rodinha, nem uma alavanca escaparam à sua atenção. Com uma expressão facial que manifestava claramente intenso trabalho psíquico, apalpou, moveu, esticou, observou tudo».

Durante este período, o interesse da criança não se dirige tanto às pessoas completas como a certos órgãos e suas funções, em si próprio, nas outras crianças, nos pais e nos animais. Alik tinha completa liberdade para manifestar os seus instintos — neste caso o seu afã espectador — e sublimá-los de forma normal. Podia realizar com todo o prazer múltiplas observações, formular as perguntas que quisesse sem restrição e sem ter medo de receber falsas informações ou que lhe raliassem. Talvez se deva a esta circunstância o facto de nas suas investigações nunca predominar tanto o impulso erótico como a ânsia de conhecer propriamente dita. Nele o instinto de contemplação manifesta-se com absoluta franqueza, e talvez por este motivo de modo algo moderado. Creio que isto se deve atribuir à sua educação e não à sua constituição libidinosa, mas neste momento não estou em condições de o demonstrar. No Lar de Infância, Alik teve ocasião de observar sem impedimentos de qualquer espécie a anatomia das demais crianças e as suas actividades fisiológicas. Por exemplo:

* 18) 9 de Maio de 1922 — 2, 2

«Alik manifestava grande interesse pela maneira de urinar das crianças. Quando íamos em passeio

pelo jardim, em caso de necessidade eu costumava erguer as crianças, agarrando-as com os braços e separando-lhes as pernas com as mãos, como aos bebés. Regularmente, Alik vinha a correr, punha-se nas pontas dos pés a certa distância, esticava o pescoço e seguia o processo com tensa atenção. A expressão do rosto era muito séria; muito desejosa de saber, como em todas as suas observações».

* 19) 25 de Dezembro de 1922 — 2, 9

«Enquanto Boris urinava de pé, Alik observava-o com curiosidade e extraordinário interesse».

Em seguida encontramos anotações similares correspondentes ao quarto ano da sua vida.

* 20) 27 de Junho de 1923 — 3, 3

«Durante o passeio encontramos uma grande cabra que estava precisamente a defecar. Todas as crianças se puseram a olhar com uma atenção tensa. Imediatamente Alik disse: «O cocó cai-lhe do rabo».

* 21) 16 de Outubro de 1923 — 3, 7

A conversa tem lugar de manhã cedo, depois do despertar das crianças.

«Alik: Marinotschka (nome russo de rapariga), onde está a tua *pipischka*? Como fazes xixi?» «Olha, aqui está a minha *pipischka*». Quando Marina se senta no bacio, Alik senta-se junto dela e olha atentamente para dentro. Riem-se os dois. Alik: «E eu tenho uma *pipischka* assim», tira o seu membro viril e explica-lho».

Graças às suas observações, Alik teve de perceber-se da diferença dos órgãos genitais dos meninos

e das meninas, mas não fez perguntas a esse respeito. Contentava-se com saber que era assim. As anotações seguintes ilustram a sua ideia sobre esta particularidade.

* 22) 21 de Julho de 1923 — 3, 4

«Mischa (rapaz): «Alik, como tens a *pipischka*?
Alik: «Como tu e como Schura (rapaz)».

A educadora que queria averiguar quanto sabiam as crianças, perguntou: «E Lika (rapariga) também a tem assim?». Então Alik, reflectindo: «Não sei como é que ela tem a *pipischka*», pensa um pouco e diz triunfante: «Não tem nenhuma *pipischka*, só tem um rabo».

Até fins do quinto ano, Alik não chega a ter um conhecimento total e exacto da diferença entre os órgãos masculinos e os femininos.

23) Fevereiro de 1925 — 4, 11

«Alik recorda que durante um tempo quis ser minha filha. Pergunto-lhe: «Como seria possível?». Ele: «Ter-se-ia de se pôr um vestido...e um laço na cabeça... (depois de pensar um pouco) e teria que ter uma *pipischka* nova».

Assim pois, a criança resolveu por sua conta o problema da diferença entre os sexos.

O interesse de Alik pelos órgãos dos adultos começou a manifestar-se no seu terceiro ano. A oportunidade para tal ofereceu-a a circunstância de ter sido levado do Lar de infância para casa, onde tinha ocasião de ver os adultos vestindo-se e despiendo-se. É necessário sublinhar que todos os membros da

família observavam um grande cuidado a este respeito para evitar atrair a sua atenção. No entanto, este interesse suscitar-se-ia inevitavelmente. Tenho aqui uma anotação a esse respeito:

24) 20 de Março de 1922 — 2, 0

«Alik manifesta grande interesse pelo peito materno, especialmente pelos mamilos. A primeira vez tocou-lhes e disse: «Um botão», mas ao que parece esta explicação não o satisfaz, porque dois dias mais tarde indicou o mamilo e disse: «Mamã tem dói-dói, pobre mamã, dói-dói, ai, ai, ai, mamã, dói-dói». E finalmente manipulou uns momentos o mamilo com expressão muito séria e concentrada e perguntou imediatamente assombrado: «Mamã pipí?» Então tirou o membro viril, examinou-o e disse mais resolutamente, mas ainda não de todo convencido: «Pipi, mamã».

Há também anotações sobre a circunstância de Alik se querer meter na casa de banho quando lá estava um adulto para ver. Este desejo não foi satisfeito. Depois de algum tempo apareceram as perguntas sobre se os adultos orinam, se evacuam, se têm os mesmos órgãos que ele e os seus camaradas e coisas no estilo. Estas perguntas receberam respostas perfeitamente francas e ao que parece Alik deu-se por satisfeito com elas.

Antes de pôr termo ao período correspondente ao desenvolvimento dos instintos parciais, quero ainda transcrever uma outra anotação de como Alik se examina a si mesmo:

25) 9 de Abril de 1922 — 2, 1

Ontem e hoje, quando mudava a camizita, Alik mostrou vivo interesse pelo seu corpo. Ria-se alegremente, acariciava-se, atentou nas suas tetinhas quase imperceptíveis e começou a puxá-las, depois apalpou-se e examinou o umbigo, observou de todos os lados os seus órgãos genitais; depois agachou-se e dizendo «rabo, rabo!» quis olhar-se por baixo. Em seguida pôs-se a quatro e tentou obstinadamente olhar para as costas por baixo» (7).

Os dados indicam-nos, assim, que o círculo dos interesses e da investigação da criança se amplia consideravelmente no terceiro ano, e que compreende principalmente a ânsia de conhecer as funções fisiológicas e os órgãos a ela correspondentes.

Terceiro período

Aproximadamente nos princípios do quarto ano, os interesses e as perguntas da criança modificam-se na sua essência e na sua orientação. Contrariamente ao que acontecia na fase anterior, em que a criança se limitava a explorar o mundo, e as perguntas que fazia lhe tinham sido sugeridas por fenómenos que tinham atraído casualmente a sua atenção, no período que nos ocupa agora a criança está já em condições de pôr por si só problemas e de tentar obstinadamente encontrar-lhes solução. Isto demonstra que com as fontes libidinosas do instinto de saber aparece já uma actividade intelectual consciente. O que é

(7) Aproximadamente por esta altura começou a falar de si na primeira pessoa.

que ocupa principalmente a criança neste estágio da sua evolução? Os seus interesses e as suas perguntas fazem referência invariavelmente à sua personalidade. Pode estabelecer-se uma classificação nos seguintes grupos:

- 1) De onde vim?
- 2) Como sou feito?
- 3) Como é possível que eu morra?

O primeiro dos complexos e perguntas referidos é o que com maior força atrai a atenção das crianças. Em relação a Alik, esta circunstância é tanto mais interessante, quanto nenhuma influência externa era suscetível de o induzir a pensar nesta questão. Não tinha irmãos, nem entre os seus parentes e conhecidos nasceu nenhuma criança durante essa época, com excepção de um caso de que falarei depois, e que, sem dúvida, não foi o que o fez fixar-se na temática do nascimento e origem das crianças.

Perguntas sobre o nascimento

* 26) 27 de Junho de 1923 — 3,3

«Alik interessa-se muito pela questão das sementes. Observa com atenção cada flôr e pergunta: «E é daqui que nascem depois as sementes?»

* 27) 22 de Julho de 1923 — 3,4

«Alik: «Mamã (8), tu também foste pequena um dia?». Lika, antecipando-se à resposta: «Oh Alik, que é que estás a dizer? Que é que estás a dizer?»

(8) No Lar de Infância chamavam «mamã» a uma das educadoras.

A mamã é tão grande». Explico-lhes que antes também fui pequena e que depois cresci e me fiz grande. Escutam-me com grande atenção mas sem fazer mais perguntas».

* 28) 24 de Julho de 1923 — 3,4

«Muitas vezes durante o dia Alik pede-me: «Conta-me de quando eu era pequeno», e escuta muito interessado os relatos sobre ele próprio».

* 29) 13 de Agosto de 1923 — 3,5

«Mamã, à galinha o ovo sai-lhe pelo rabo, não é verdade?» — «Sim» — «E não lhe faz dói-dói quando o ovo sai?» — «Não, não lhe faz dói-dói».

Sobre esta questão uma das educadoras falou às crianças, respondendo à pergunta de Lika, que queria saber de onde vêm os ovos.

* 30) 16 de Janeiro de 1924 — 3,10

«Alik pergunta: «E por que é que fazemos cócó?» — «E tu que é que achas?» Alik irrita-se: «Eu não sei, por isso to pergunto; e tu porque é que me perguntas?» Respondo-lhe o melhor que sei. Não responde nada, mas também não faz mais perguntas».

* 31) 17 de Janeiro de 1924 — 3,10

«Uma vez enquanto Alik estava a urinar ouvi-o falar em voz baixa. Escuto e oiço o que diz: «Isto de onde sai o xixi molhado chama-se *pipischka*, e de onde sai o cócó sujo chama-se rabo»».

32) 20 de Janeiro de 1924 — 3,10 (9).

«Ao subir a escada com Alik, ele olha de repente

(9) Esta e as anotações seguintes foram tomadas fora do Lar por uma tia de Alik.

para o piso de cima e diz: «Lá em cima vai haver um menino novo». Pergunto-lhe quem lho disse, mas sem obter resposta».

33) 22 de Janeiro de 1924 — 3,10

«Alik vem correndo ao meu encontro, muito contente: «Olga, o menino novo já está lá em cima». Pergunto a Marie: «Nasceu um bebé no andar de cima?», e ela responde que não. Alik, um pouco excitado: «Nasceu sim, sim, sim?» — «E quem é que to disse» — «Fomos nós mesmos que fizemos, esse menino novo»».

34) 22 de Janeiro de 1924 — 3,10

«A noite, Alik pede-me que lhe conte coisas de quando era pequeno. Geralmente costumava perguntar como brincava então, mas hoje disse-me logo: «Conta-me como nasci». Eu não sabia o que entende a criança por esta palavra, e não queria fazer-lhe perguntas antes de se ir deitar. Por isso contei-lhe o seguinte: «Quando nasceste choravas muito alto. Deram-te um banho, envolveram-te em fraldas muito quentes e meteram-te na caminha. Então estiveste um bocadito deitado e depois adormeceste»».

35) 25 de Janeiro de 1924 — 3,10

«Hoje antes de adormecer Alik pergunta-me: «Mamã, e tu também nasceste?» — «Sim» — «E nasceste para ser pequena?» — «Sim quando, nasci era muito pequena» — «E depois cresceste e ficaste grande?» — «Sim» — «E eu também cresci e ainda crescerei mais e serei muito, muito grande ... mais grande que o papá».

* 36) 12 de Fevereiro de 1924 — 3,11

«E a nós quem é que nos comprou?» pergunta Alik. Marina repete a pergunta: «Quem nos comprou?» — «Ninguém os comprou» respondo eu. «Papá é que nos comprou», diz Alik respondendo à sua própria pergunta. E Marina rindo-se repete a pergunta: «E quem nos comprou?» Alik responde-lhe rindo: «As nossas mães». — Marina: «Fizeram-nos aos bocadinhos e depois juntaram-nos outra vez». — Isto agradou a Alik que o repete».

* 37) 13 de Fevereiro de 1924 — 3,11

«As crianças estavam a comer pãezinhos com mel durante o pequeno almoço. De repente Alik pergunta: «E quem faz o mel?» Falo das abelhas e como recolhem o mel. Mischa e Alik mostraram grande interesse e fizeram-mo repetir várias vezes».

* 38) 20 de Fevereiro de 1924 — 3,11

«Mãe o xixi é molhado como a água, não é verdade?» — «Sim» — «E se beber água, depois fica xixi, não é verdade?» — «Sim» — «E se bebo chá, leite, cacau, café?» — «Também» — «E se como batatas, macarrão, costeletas, puré, sêmola, então fica cócó?» — «Sim».

39) 16 de Março de 1924 — 4,0

«Fui com Alik a casa de uma senhora minha amiga para ver o seu bebé de três meses. Pelo caminho diz-me Alik: «Mãe, quando fomos ver a Sonia da outra vez, não havia nenhum bebé» — «Não, não havia nenhum bebé» — «E agora sim, já há um?» — «Sim, agora sim».

40) 5 de Abril de 1924 — 4,1

«Alik está observando um atlas de botânica e vê uns frutos redondos. Em seguida põe-se a cantar: «Aqui crescem ovinhos, ovinhos, ovinhos. Ainda são pequenos mas ficarão grandes» Pergunta: «Mãe, os ovos não se fazem (artificialmente, quer dizer)?» — «Não» — «Crescem sozinhos não é verdade?» — «Sim» — «E quem no los traz?» — «A galinha põe-os» — «E como é que os põe?» — «Os ovos crescem na sua barriga e depois saem pelo buraquinho» — «Pelo rabo?» — «Sim». Enquanto lhe contava que os ovos crescem na barriga da galinha, Alik tinha um ar muito sério, atento e tenso, com os olhos muito abertos».

O intervalo entre as duas últimas anotações é de quase um mês em cada caso.

Desde que tanto o interesse consciente como o inconsciente da criança se concentraram no problema do nascimento, assistimos imediatamente a uma interrupção, quase um apaziguamento. A criança apenas faz mais perguntas e dedica-se tranquilamente a outros interesses.

A seguinte anotação servirá para aclarar este intrigante fenómeno:

41) 7 de Abril de 1924 — 4,1

Vim de uma visita a uma amiga que ainda não conhecia Alik e lhe perguntou entre outras coisas: «E que fez a tua mãe contigo quando nasceste, que te puseste tão forte e são?» Alik riu-se e depois disse muito tranquilo e com simplicidade: «E nasci da

barriguita da mamã». A amiga: «Pois, está claro». Eu: «E quem te contou isso se nunca mo perguntaste?». Alik: «Emma» (uma rapariga de um grupo de mais idade, que já tinha sido informada a este respeito por uma educadora)».

Vemos pois que não tendo recebido da sua mãe resposta à sua simples pergunta «conta-me como nasci», Alik não repetiu a pergunta, mas procurou o esclarecimento noutro lado e — o que é característico — não se dirigiu a um adulto, mas a outra criança. Depois de ter averiguado o que necessitava saber, tranquilizou-se por algum tempo, mas as anotações de 5 de Abril já demonstram que lhe vão ocorrendo novas perguntas sobre a questão de se a criança cresce no ventre da mãe, e por que via nasce depois. A teoria infantil usual do nascimento anal parece confirmar-se pela sua pergunta formulada na conversa sobre a galinha. Mas a seguinte anotação indica que a criança não fica satisfeita com a ideia de um nascimento anal:

42) 11 de Abril de 1924 — 4,1

«Alik está sentado no bacio... De repente comunica-me muito contente: «Mamã, o cóco saiu pela *pipischka*, não queria sair pelo rabo. Mamã, o xixi trouxe o cóco e saíram os dois pelo buraquinho. Disse ao xixi para trazer o cóco e trouxe-o»».

43) 20 de Abril de 1924

«Alik deita-se, mas dá voltas de um lado para o outro, revolve-se, suspira, como se alguma coisa o não deixasse dormir. «Por que é que não dormes,

Alik, que é que tu tens?» — «O *pamtschik* (uma palavra de sua invenção)» — «E o que é isso». Alik levanta a camisa e assinala o umbigo: «Isto é o *pamtschik*». Começa a dar palmadas no ventre, esgravata no umbigo com um dedo, ri excitado eroticamente e repete uma e outra vez: «*Pamtschik, pamtschik*». Depois diz-me excitado: «Olha-me para dentro do *pamtschik*, para veres o que há na minha barriga» — «Não, não se vê nada» — «Então olha pela minha boca, também não se vê nada?» — «Não, também não» — «Como não? Tem que se poder ver». Durante tudo isto a sua maneira de falar é permente, exigente, excitada e um pouco acusadora, como se eu lhe estivesse a ocultar qualquer coisa. Proponho-lhe, então, que olhe para dentro da minha boca. Fá-lo com um movimento brusco, reflectindo-se curiosidade e expectativa nos seus olhos muito abertos. Olha durante um bom bocado para dentro da minha boca, e depois deixa-se cair novamente sobre a almofada com uma risada nervosa. «Bom, o que é que viste?». Alik insolente e obstinado: «Vi o que há na tua barriga». Ri nervosamente. «E o que há?» — «Um gato (ri eroticamente). »Dentro da tua barriga e dentro da minha barriga há um gato» — «E como é que foi lá parar?» — «Veio a correr e saltou para dentro da panela, vivo. E Marie cozeu-o e eu comi-o. E agora está na minha barriga, e depois sairá pelo rabo» (10).

(10) Ver Freud, *Über infantile Sexualtheorien*, O. C. T. V. (Em cast: *Teorias Sexuales de los niños* (1908), incluído em «A organização genital infantil», em S. Freud, O. C. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948, T. I., págs. 1163 e seg.).

Nova risada erótica. «Mas sairá bem limpo, não se sujará, porque eu lavo-o dentro da minha barriga» — «É assim que o farás nascer?» — «Não, eu fá-lo-ei e depois sairá pelo rabo (risada erótica) e estará sujo, ui que asqueroso».

Está muito excitado; ri dá saltos na cama, revolve-se para todos os lados. Tem os olhos brilhantes, está vermelho como um tomate e os seus movimentos são espasmódicos. Depois senta-se, olha-me com um ar um pouco desafiante e pergunta: «Mamã, eu também nasci sujo?» — «Não, nasceste bem limpo» — «Não, limpo não, limpo não». A sua excitação alcança o apogeu. Volta-se para um lado e para o outro, ri, grita. Então digo-lhe: «Se queres conto-te como nasceste». Alik tranquiliza-se imediatamente, fica muito quieto e sério, apoia a cabeça na almofada e diz com voz emocionada: «Conta-me». — «Emma disse-te que tinhas saído da minha barriga?» — «Sim, mas, como nasci? Por onde saí?» — «Cresceste na minha barriga, até seres tão grande que já lá não cabias» — «E ouvias-me falar?», pergunta Alik interessado. «Não, isso não, mas sentia-te mexer» — «Movia as mãozinhas e os pésinhos?» — «Sim». Alik ri contente: «E depois?» — «E depois nasceste, saíste por um burquinho» — «Pelo rabo? Ui então não nasci limpo, nasci muito sujo» (ri-se) — «Não pelo rabo não». Alik põe-se sério imediatamente e pergunta interessado: «Pela *pipischka*?» — «Não, há outro burquinho por onde nascem os meninos». O rosto de Alik expressa assombro e o mais vivo interesse, os seus olhos muito aber-

tos parecem beber cada uma das minhas palavras. «E onde está esse burquinho?» — «Entre as pernas» — «Entre o rabo e a *pipischka*?» — «Sim». Alik apalpa-se entre as pernas e no seu rosto pinta-se a decepção. «Mas onde é que eu o tenho? Aqui não há nada!» — «Não tu não o tens» — «E então como nasceu Pimidan (a sua boneca preferida)? E vai nascer outro Pimidan. E como?» — «Sabes o que vamos fazer? Quando nascer outro Pimidan, olharemos para ver como nasce, queres?» — «Sim, mas tu ensina-me o burquinho por onde nasci eu» — «Não se vê» — «Mas, e quando estás despida?» — «Também não se vê. Há uma pausa. «Então nasci bem limpo?» — «Muito limpo. E o papá e eu tivemos uma grande alegria. Tínhamos esperado um filhito com tanta vontade!». Alik com ternura: «Tinhas-me esperado? Querias que eu nascesse?» Ri-se muito contente; o seu riso é infantil e alivia-o relaxando a tensão. Depois deita-se de lado, agarra a minha mão apertando-a fortemente contra o seu corpo e assim concilia o sono».

44) 21 de Abril de 1924 — 4,1

«Alik acordou esta manhã alegre e contente. Vestiu-se depressa, mostrou-se muito carinhoso para comigo, muito activo e independente».

Estas anotações demonstram-nos palpavelmente como uma criança, não podendo resolver por si mesma as questões relativas ao nascimento, cai num estado de excitação, tal como ante a impossibilidade de satisfazer qualquer dos seus outros instintos. Inversamente, a solução dos enigmas que a atormentam

conduz a um relaxamento afectivo, a um total apaziguamento; a criança concilia o sono rapidamente, exactamente como se tivesse experimentado uma satisfação sexual necessária. O seu comportamento na manhã seguinte expressa claramente um estado de perfeito equilíbrio interno; isto é, passou por completo a instabilidade afetiva manifestada não só durante a conversa sobre o nascimento, mas também já desde há uns dias. Para efeitos comparativos incluo aqui a anotação sobre o comportamento de Alik na manhã do dia em que tivemos a conversa em questão:

45) 20 de Abril de 1924 — 4,1

«De manhã Alik despertou de mau humor. Durante um bom bocado nega-se a vestir-se; depois exige que o vista eu. Ao ser exortado para que se vista sózinho como sempre, mostra-se muito ofendido, zanga-se, e afasta-me... «Não gosto de ti, vai-te embora»... Toma o chá de má vontade, entorna-o por cima dele e olha-me com ar de desafio. Não lhe digo nada porque tenho a impressão de que procura um pretexto para se enfurecer».

Evidentemente, a criança não se decidia a formular a pergunta à mãe depois de não ter obtido resposta à sua primeira pergunta sobre o nascimento. O que explica por si mesmo a sua aversão contra a mãe. Tudo isso desaparece instantaneamente logo que tenha recebido toda a informação necessária e adquirido assim uma confiança inquebrantável. As discussões seguintes sobre este problema tiveram lugar num clima de tranquilidade, sem nenhuma agita-

ção psíquica, porquanto a criança podia dirigir-se já à mãe sem inibições de qualquer espécie em demanda de esclarecimentos. As anotações que se seguirão indicam que a criança continua a interessar-se pelas questões da gravidez e do nascimento, e ao que parece sente a necessidade de imaginar este processo até aos seus mínimos detalhes.

46) 21 de Abril de 1924 — 4,1

«Alik pergunta-me: «Mamã, como era eu quando nasci? Assim?» Indico-lhe o tamanho que tinha quando do seu nascimento. «E quando estava na tua barriguinha, como era? Assim? Assim? Assim?» (com as mãos vai indicando diferentes tamanhos, começando por um centímetro aproximadamente e aumentando pouco a pouco). «Quando já era assim (indica o tamanho de um recém nascido) comecei a ficar apertado dentro da barriguinha. Disse: «não quero estar tão apertado, e empurrei com os pés e vim ao mundo».

47) 2 de Junho de 1924 — 4, 3

«Alik pergunta: «Mamã, quando fazias xixi, eu não caía da barriguinha?» — «Não» — «E quando fazias cócó?» — «Também não» — «E como é que não? Ou o xixi e o cócó não estão na barriguinha?» — «Sim, estão na barriguinha, mas em sítios diferentes. Num sítio está o xixi, no outro o cócó e num terceiro o menino pequeno» — «E cada um sai por buracinhos diferentes?» — «Sim» — «E não se misturam dentro da barriguinha?» — «Não».

48) 5 de Agosto de 1924 — 4, 5

«Alik estava a brincar da seguinte maneira: ia metendo um palito nas aberturas das costas de um sofá e dizia: «Este burquinho é a mamã, e este... etc. Todos os burquinhos são mamãs! Cada burquinho é uma mamã».

49) 15 de Agosto de 1924 — 4, 5

«Mamã, quando eu estava na tua barriguinha, via alguma coisa? E não olhava para fora pelo burquinho por onde nasci depois?» — «Não».

50) No mesmo dia

«Mamã como é que fiz para sair pelo burquinho? Todo de uma vez?» — «Primeiro tiras a cabeça e depois os pés». Alik ri divertido. «E que é que fiz depois de nascer?» — «Choravas com muita força» — «E porque é que chorava? Estava assustado?» — «Suponho que sim, que estavas assustado» — «Suponho que tinha frio e era por isso que chorava». Há uma pausa. A seguir: «Não me lembro de quando nasci. E tu lembras-te?» — «Não, eu também não me lembro de quando nasci» — «Há alguém que se lembra?» — «Não, ninguém».

51) 20 de Agosto de 1924 — 4, 5

«Ontem, depois de se deitar, perguntou-me: «Mamã, o burquinho por onde nascem os meninos, está aqui? (assinala as costas na região glútea, com um risinho)» — «Não, aqui não» — «Então, onde?» — «Já to disse» — «Sim que está aqui, sim que está aqui!» Alik torce-se de riso. Não digo nada. «Mamã, não é aqui?» — «Não» — «Então onde é?» — «Entre

as pernas». Então Alik põe-se sério e diz: «Mas aí há muito pouco sítio. Aí só pode haver um burquinho muito pequeno, e eu não quero que se esteja apertado ao nascer!» Fala com voz alterada e chorosa».

Com isto pudemos fechar o capítulo das perguntas relativas ao nascimento, porquanto, daí para a frente o interesse da criança concentra-se já no problema seguinte, ou seja, o da concepção; as perguntas ocasionais que ainda faz sobre o nascimento referem-se a pequenos detalhes ou não fazem mais do que repetir o já sabido noutro contexto. Para completar o quadro recolherei aqui duas outras fantasias do corpo materno: a primeira ilustra a sua ideia da estrutura interna do corpo humano, a segunda constitui uma síntese de todas as situações prazenteiras possíveis da sua vida actual.

52) 10 de Setembro de 1924 — 4,6

«Alik durante a refeição. Interrompe-se depois de cada bocado, e parece ficar a escutar o que sucede no seu interior. Depois ri alegremente diz: «Já desceu à barriguinha pela escada» — «Que escada?» — «Tenho uma escada aqui dentro» (indicando o traço entre a boca e o estomago). «Tudo o que como desce à barriguinha pela escada. E depois há mais escadas que vão aos bracitos e às pernitais e ao rabo... aquilo que como espalha-se por todos os sítios».

Duvidando que isto fosse produto da sua imaginação, pergunto-lhe: «Quem é que te contou isso?» — «Ninguém mo contou, fui eu mesmo que vi» res-

ponde Alik com grande convicção. — «E onde é que viste isso?» — «Quando estava dentro da tua barriguinha vi as escadas que tens por dentro portanto eu também devo tê-las».

53) 23 de Outubro de 1925 — 5,7

«Entre as costas e a barriga há um muro com uma portinha. E a portinha é muito pequena (ri). E também há um quartito onde vive o tio» — «Que tio?» — «O tio que faz tudo lá dentro, que deita fora o cóco e o xixi... tudo o que faz falta. Fui visitá-lo e convidou-me para tomar chá... também brinquei no jardim... tem um jardim pequeno com areia... e tem uma carrinho... briquei com os meninos e andei no carrinho» — «E donde vieram os meninos?» — «Ah, são do tio... muitos. Muitos meninos... E também se vendem bombons... Há três tias muito pequeninas...» — «E tu viveste com eles?» — «Estive de visita à casa do tio. E quando chegou a altura de nascer, apertei-lhe a mão e despedi-me e depois saí pelo buraquinho».

Perguntas sobre a concepção e o coito:

54) 10 de Maio de 1924 — 4,2

«Enquanto as crianças do Lar de Infância iam dormir a sesta nas suas caminhas, Alik fez-me uma pergunta nova: «E quem nos pôs na barriguinha da mãe para que nascessemos?» (11)

Conhecendo a inteligência sagaz da criança, vi-

(11) A conversa sobre o nascimento teve lugar em 20 de Abril de 1924, isto é, três semanas antes desta pergunta.

-me perante uma árdua tarefa, de modo que aproveitei a circunstância de Mischa me estar a chamar nesse mesmo instante para me escapular sem responder.

55) Junho de 1924 — 4,3

«Durante todo o mês, Alik tem pedido para ir visitar a fábrica; pergunta que espécie de coisas se fazem lá e como se fazem. Explica que quer ver como se fazem as coisas».

56) 6 de Agosto de 1924 — 4,5

«Mamã, e quando tu ainda não existias, quem te fez nascer?» — «A minha mãe» — «E quem fez nascer a tua mãe?» — «A mãe dela» — «E a mãe dela?» — «Também a mãe dela» — «E a mãe dela?» — «A mãe dela também» — «Todas as mães nascem das mães delas?» — «Sim». Alik ri contente».

57) 10 de Agosto de 1924 — 4,5

«Mamã, assim toda a gente nasce da sua mãe?» — «Sim» — «Toda, toda?» — «Sim» — «Os que vivem no campo e os que vivem na cidade e os que trabalham na fábrica?» — «Sim».

58) 15 de Agosto de 1924 — 4,5

«Mamã, e quando ainda não havia nenhum homem, ninguém, ninguém... de quem nasceu a primeira mamã?» — Esta pergunta desconcertou-me, não soube que responder e disse: «Alik, não sabemos o que se passava há tanto tempo, quando ainda não havia ninguém. E quando já havia gente, todos tinham nascido das suas mães». Alik pensou um bocado e depois disse: «Certamente eram todos muito

pequenos, como eu, quando nasceram. E depois cresceram e depois tornaram-se mããs.

59) 20 de Agosto de 1924 — 4,5

«Alik pergunta-me hoje durante o passeio: «Mãã, quem fez nascer o papá? Também foi a mãã dele?» — «Sim» — «É a que está na fotografia que temos em casa?» — «Sim».

60) 28 de Fevereiro de 1925 — 4,11

«Alik está a comer peixe e encontra as ovas. «Que é isto?» — «Isto são as ovas, os ovinhos do peixe. Daqui teriam saído muitos peixinhos» — «De cada bolinha destas sai um peixinho?» — «Sim» — «E então, de onde nasceu o primeiro peixe?» — «Eu não saberei explicar-te isto bem agora. Quando fores à escola explicar-te-ão todas estas coisas».

61) 20 de Abril de 1925 — 5,1

«E quem construiu a primeira casa? A primeira de todas... quem a construiu?» — «Homens» — «Homens como? Então os homens não nascem em casa? E onde nasceram os homens que construíram a primeira casa?» — «No princípio os homens não sabiam construir casas e viviam nas árvores ou em cavernas. E depois aprenderam e construíram casas». Alik escuta com grande atenção. À medida que falo a expressão do seu rosto vai-se desanuviando. Quando termino exclama muito feliz: «Agora sim compreendo, até agora sempre me tinha perguntado: Quem construiu a primeira casa?».

62) 10 de Junho de 1925 — 5,3

«... e por que é que a prata brilha? Quem a

fez brilhante?» — «Ninguém» — «Ninguém a fez brilhante? E então porque é que brilha?» — «Sempre foi assim brilhante» — «E aonde é que se encontra?» — «Dentro das montanhas» — «E quem a pôs lá? Quem a fez e a pôs lá?» — Ninguém. Sempre lá esteve» — «E o ferro?» — «O ferro também». Alik vai-se embora não muito satisfeito».

63) 26 de Julho de 1925 — 5,4

«Precisamente quando Alik estava a jantar, chegou uma menina pequena da vizinhança. Peguei-lhe na mão e levei-a a ver os briquedos... Ao voltar ao terraço contaram-me que Alik tinha dito que gostava de ter uma irmãzinha assim. Disse rindo: «Muito bem». Os presentes riram-se também e com isto acabou o incidente. Enquanto se despia, à noite, Alik perguntou-me: «Mãã, como é que se faz para ter um bebé?» — «Não percebo muito bem o que queres dizer, querido» — «Bom, por exemplo: houve uma vez que Vitor (o seu tio) não existia, e de repente, bum, nasceu. De onde nasceu?» — «Mas tu já sabes donde vêm os meninos» — «Sim, mas, de onde nascem primeiro?» — «Nascem da mãã» — «Sim, isso já eu sei, mas, donde é que tu nasceste?» — «Da minha mãã» — «E o Vitor?» — «Também da minha mãã. Temos os dois a mesma mãã» — «Já sei. O meu papá e Olga também têm a mesma mãã» — «Sim» — «E se eu tiver uma irmãzinha, tu também serás a mãã dela não é verdade?» — «Sim» — «E donde te nascerá?» — «Mas isso já tu sabes, já to contei há muito tempo» — «Não, ainda não mo contaste» — «Cres-

cerá dentro da minha barriga e depois sairá pelo buraquinho por onde nascem os meninos» — «Já sei, mas como nascerá?» — «Saindo pelo buraquinho; isto é o que quer dizer nascer» — «E que é que acontece ao bebé antes de nascer?» — «Cresce dentro da barriga da mãe» — «Mas, de onde é que cresce?» — «De um ovinho pequeno. Quando se abre a barriga da galinha, já viste os ovitos pequenos e amarelos?» — «Sim já os vi» — «Bem, pois cada mulher tem também na barriga pequenos ovitos. Depois o ovinho começa a crescer e dele é que cresce o menino. Quando o menino se tornou tão grande que já não cabe, então é que nasce» — «Mamã, e como é que isso acontece? Primeiro não havia nenhum menino pequeno no ovinho e de repente começa a crescer, como é que isto acontece?».

«Só neste momento compreendi o sentido das suas perguntas permentes sobre «de onde nascia o menino». No fim de contas ainda não conhecia o princípio da fecundação. — «Para isso é necessário que no ovinho entre uma sementinha...» — «E a sementinha está também na barriga da mamã?» — «Não, a sementeinha está no papá, no homem» — «Em que parte do homem? Eu também a tenho?» — «Tu também a terás quando fores maior» — «Mas onde é que está?» — «No saquinho que tens debaixo da *pipischka*, sabes?» Alik pôe-se muito contente: «Ah, sim? Afinal é aí que crescem as sementinhas! E eu que não sabia!... E como é que chegam à barriguinha da mamã?» — «Para isso é preciso meter a

pipischka no buraquinho por onde nascem os meninos, então as sementes saem e ficam na mamã» — «E como entram no ovinho?» — «Estas sementinhas podem mover-se, e andam até encontrarem um ovinho, e depois uma sementinha mete-se no ovinho» — «Tem patitas para andar?» — «Não, têm um rabinho que abanam de um lado para o outro e assim avançam» — «E assim vão subindo por dentro da mamã?» — «Sim» — Mamã, e quando eu fôr grande, também terei essas sementinhas?» — «Claro» — «E a quem as darei?» — «Encontrarás uma mulher de quem gostarás muito, e então quererás que ela seja a mamã e tu o papá». Então notei que os olhos de Alik se fechavam com sono, e não continuei a falar. Toda a conversa se desenvolveu em tom calmo e amigoso, sem o menor indício de excitação afectiva. A expressão do rosto de Alik não era visível por a habitação estar às escuras».

64) 29 de Julho de 1925 — 5,4

«Hoje, Alik, perguntou-me: E como é que as sementinhas entram no saquito do homem?» — «Há lá umas glândulas que as produzem» — «E onde é que estão essas glândulas?» — «São isso a que tu chamas ovinhos. Quando fores grande, também produzirão sementinhas» — «Como a saliva?» — «Sim».

65) 12 de Agosto de 1925 — 5,5

«Hoje começa uma nova série de perguntas relativas ao acto sexual... À mesa perguta-me de repente: «Mamã, como é que me fizeste nascer?» — «Mas isso já tu sabes, querido». Só depois é que me dei conta

de que tinha baixado a voz instintivamente. Então Alik pergunta-me ao ouvido em voz baixa: «E quem é que meteu a sua *pipischka* no teu buraquinho para que as sementinhas entrassem?» Propuz-lhe que primeiro acabasse de comer, prometendo explicar-lhe tudo depois. Começou a comer e comeu com bom apetite, mas em seguida, depois da refeição, chamou-me à parte noutra sala. «Diz-me como foi que o papá... não, quem te meteu a *pipischka* no buraquinho por onde saem os meninos?» — «Mas tu já sabes». Alik olha-me com ar pícaro e diz: não, não sei — «Mas acabas de o dizer». Alik diz um pouco irritado: «Não disse nada», e depois em tom suplicante: «Vá, diz-me lá» — «O papá». Alik ri aliviado e diz: «Por isso é que é o meu papá, não é verdade?» — «Sim». Depois de reflectir um pouco: «E se tivesse sido outro, seria ele o meu papá?» — «Sim» — «E com quem é que me pareceria então?» — «Com ele». Alik um pouco pensativo: «Então eu seria outro menino, não é verdade?» — «Claro». Passado um momento Alik pergunta: «Mamã diz-me como se faz» — «O quê?» — «Bom, como se faz para meter a *pipischka* dentro. Põe-se só em cima ou tem que se meter dentro do buraquinho?» — «Mete-se lá dentro» — «Deve ser para que as sementes não caiam para o chão. Então Alik fica uns momentos sentado, muito pensativo com uma expressão de intensa concentração no rosto. Depois vai a correr brincar e monta a cavalo num pau».

Com esta conversa chega ao fim a série de per-

guntas relativas à procriação. No período seguinte quase não voltou a tocar neste tema, e quando o mencionava era em forma de perguntas. O seu interesse dirigiu-se para outras coisas, uma vez que tinha recebido a este respeito todos os esclarecimentos de que necessitava. Depois disto produziu-se uma época de apaziguamento do seu instinto de saber, que durou alguns meses, até que através dos sentimentos de culpabilidade e temor ao castigo relacionados com a repressão do complexo de Édipo o seu interesse foi novamente despertado, se bem que em direcção totalmente distinta.

Mas antes de passar a examinar este último período, devo ainda referir-me a outro grupo de questões que na fase recém descrita da evolução do instinto de saber provocaram na criança grande interesse e excitação, isto é, as questões relativas ao problema da morte.

No mesmo período em que se ocupa da resolução do problema da origem dos seres humanos, a criança começa simultaneamente a interessar-se pelo problema da morte. Enquanto viveu no Lar de Infância, não teve conhecimento de nenhum caso de falecimento nem ouviu conversas relativas a esta questão, de maneira que até à idade de quatro anos, nem sequer conheceu expressões com morte, morrer, enterrar, etc. Mas uma vez durante um passeio as crianças tropeçaram com uma ratazana morta. Transcreverei aqui as detalhadas anotações feitas tendo esse incidente como motivo:

* 66) 25 de Março de 1924 — 4,0

«Tinhamos saído em passeio pelo *boulevard*... As crianças encontraram no caminho uma ratazana morta. Alik foi o primeiro a vê-la. Parou, examinou-a atentamente, e depois retrocedeu muito lentamente sem lhe tirar os olhos de cima. Alik perguntou com os olhos muito abertos, ardendo de curiosidade: «Olha, Kathi, o que é isto?» — «Isto é uma ratazana». Entretanto as outras crianças vieram a correr, formaram um círculo em volta da ratazana morta e examinaram-na com grande atenção. *Mischa* (3,8): «Oh, um esquilinho». *Schura* (38): «Que algodão!». A tudo o que é lanoso *Schura* chama «algodão», e agrada-lhe muito. A educadora diz: «Não, é uma ratazana». *Lika*: «Mas, por que é que está aqui tombada? Alguém pode pisá-la». *Alik*: «E onde é que tem os olhos?». *Emma*: «Tem dói-dói no pescoço, tem uma ferida. Quem é que a fez?» Respondi que o gato tinha feito dói-dói à ratazana, que a ratazana tinha morrido e que agora nunca mais poderia voltar a levantar-se. Tudo isto causou uma impressão muito forte às crianças. Durante todo o resto do dia não fizeram mais do que falar da ratazana».

Algum tempo depois, também durante um passeio, as crianças cruzaram-se com um cortejo fúnebre. As suas perguntas respondi que era uma pessoa morta ia a enterrar.

Quando as crianças voltaram a casa, contaram muito entusiasmadas que tinham visto «como se le-

vava uma pessoa morta a passear dentro de uma caixa».

Uns meses depois, Alik viu um túmulo; fez muitas perguntas a esse respeito e quiz saber como se faz para enterrar um morto. No entanto, não fez nenhuma pergunta relativa à própria morte. Aparentemente não lhe ocorrera que todos, inclusivamente ele, temos de morrer algum dia. Provavelmente foi a conversa seguinte que lhe sugeriu esta ideia:

67) 10 de Setembro de 1924 — 4,6

«Mamã onde é que vive a tua mãe? Em que cidade? Porque é que nunca vem ver-nos? Gostaria de a conhecer». Expliquei-lhe que a minha mãe estava morta e enterrada noutra cidade, e que um dia iríamos visitar o seu túmulo. Alik ficou muito assustado: «Como é que morreu? Morreu de repente?» — «Não, esteve muito tempo doente e depois morreu» — «E que fez enquanto morreu?» — «Deixou de respirar, de ouvir, de falar, e então não se mexeu mais. A seguir enterraram-na...» Alik escuta com a cabeça baixa, a sua expressão é entre triste e duvidosa. Depois de uma pausa diz: «Mas, porque é que morreu? Eu não queria que ela morresse, eu gosto dela, quero vê-la, nunca a vi». Então distraio a sua atenção mudando de tema».

A interrogação sobre a própria morte aparece pela primeira vez depois de ele mesmo ter tido de passar por uma doença grave que realmente fez temer pela sua vida. Ou porque tivesse ouvido al-

guma conversa a esse respeito — se bem que isso fosse sumamente improvável —, ou por uma coincidência casual, imediatamente a seguir ao seu restabelecimento fez a seguinte pergunta:

68) 16 de Janeiro de 1925 — 4,10

«Hoje ao deitar-se, Alik, pergunta-me: «Mamã, mas eu não quero morrer» — «Oh, podes viver muito tempo» — «E quando envelhecer, terei que morrer?» — «Sim, um dia terás que morrer» — «Mas eu não quero!» Mudei de conversa, mas ao cabo de dez minutos Alik voltou ao mesmo tema e perguntou: «Mamã, não há nenhuma maneira de não se morrer?» — «Não, de momento ainda não há. Pode ser que mais tarde se invente qualquer coisa». E novamente levei a conversa para outros caminhos. Quando Alik estava já deitado, tornou-se inquieto, começou a revolver-se de um lado para o outro, suspirava, sentava-se na cama, etc. Depois perguntou: «E como é que se poderia fazer para não se morrer?». Só com dificuldade consegui distraí-lo e tranquilizá-lo.

69) 21 de Janeiro de 1925 — 4,10

«Hoje é o aniversário da morte de Lenin. «E porque é que Lenin morreu?» — «Estava muito doente» — E o que é que acontece quando alguém morre?» — «Deixa de respirar, de se mexer, de falar...» — «Não, não é isso, como é que alguém deixa de respirar? Porquê?» — «Explicar-te-ão isso na escola quando fores aprender».

70) 25 de Janeiro de 1925 — 4,10

«Mamã, Lenin foi atropelado por um carro?»

— «Não» — Então como é que morreu?» — «Estava muito doente e depois morreu» — «E, como pôde morrer? Como é que uma pessoa pode morrer?» Por sorte, precisamente nesse momento começa a nevar copiosamente; Alik precipita-se para junto da janela, entusiasmado, e exclama jubilosamente: «Olha, olha!».

As perguntas obstinadas sobre a morte convertem-se por vezes em algo quase compulsivo. Aqui tropeça a criança pela primeira vez com a férrea lei da realidade, a que só pode opôr o seu «Não quero».

Continua com os seus esforços para resolver este problema mediante investigações, e aparentemente vê nisso uma forma de sair da angustiada situação em que agora se encontra. Em seguida transcrevo uma anotação que ilustra o que disse:

71) 31 de Janeiro de 1925 — 4,10

«Alik continua a interessar-se pelo problema da morte. Hoje, ao deitar-se, pergunta-me: «E os cegos, também morrem?» — «Sim, como todas as pessoas (12)» — «Quando é que as pessoas morrem?» — «Quando são velhos, então morrem» — «Mas o nosso avôzinho é velho e não morre» — «O avôzinho está são e forte e demorará muito a morrer» — «E como é que se sabe quando é que se morre?» — «Ninguém sabe quando morrerá, Alik» — «E de que é que se pode morrer? Se uma pessoa é atropelada por um carro ou um camião, morre?» — «Quase

(12) Provavelmente a pergunta sobre a morte dos cegos ocorreu-lhe devido ao facto de muitos deles já terem os olhos fechados.

sempre morre mas também pode ser que o médico o cure e o ponha bom outra vez» — «Se o carro lhe pisar as pernas, morre?» — «Não, sendo assim pode-se curar» — «E se lhe pisar o peito, morre?» — «Sim, então sim» — «E se lhe pisar a cabeça?» — «Também morre» — «E se lhe pisar a *pipischka*?» — «Então o médico pode-o curar». (Um exemplo muito claro sobre o tema da morte e da castração).

72) *Alguns dias depois*

«Alik continua empenhado em saber que partes do corpo têm de ser atropeladas por um carro para causar a morte de uma pessoa. Finalmente pergunto-lhe: «Alinka, tu tens medo que um carro te atropеле, ou gostarias de atropelar alguém?» — «Não, mamã, do que eu gostaria é que um carro atropelasse um desconhecido, e eu pudesse estar lá e ver como é quando uma pessoa morre».

Eis aqui como o impulso de averiguar «como é possível que uma pessoa morra» leva a criança à formulação de desejos francamente cruéis. Vemos, pois, como o instinto de saber, que como todos os instintos tem as suas raízes no inconsciente, empurra a criança até aos últimos extremos contanto que consiga satisfação. (13)

(13) É possível que a ânsia de averiguar «como é que os homens morrem» seja ao mesmo tempo expressão do desejo inconsciente de saber como são feitos os homens, coisa que Alik ignorava ainda nessa altura. Para o seu inconsciente, ambas as questões bem poderiam sintetizar-se numa só. Isso explicaria por si só a intensidade do desejo de ver e comprovar até as mais ínfimas detalhes. Também é possível (se bem que

73) *5 de Fevereiro de 1925 — 4,11*

«Enquanto apertava a Alik os botões por trás, abraça-me com força e sussurra: «Mamã, gosto tanto de ti e não quero que morras e eu também não quero morrer». Tranquilizo-o dizendo-lhe que ambos viveremos ainda muito tempo. Começa a falar de outras coisas, mas os seus olhos conservam uma expressão pensativa».

74) *9 de Fevereiro de 1925 — 4,11*

«Alik pergunta tristemente: «Mamã, e o papá morrerá um dia?» — «Sim» — «Mas porquê? Eu não quero que morra»».

75) *28 de Fevereiro de 1925 — 4,11*

«Mamã, já alguém descobriu o que é que é preciso fazer-se para não se morrer?» — «Isso ainda ninguém sabe». (Pausa) — «Mas eu sim, eu sei! Quando estiveres a morrer, não deixarei que os teus olhos se fechem, mantê-los-ei bem abertos, assim (indica com os dedos como pensa manter as minhas pálpebras abertas) e depois mover-te-ei os braços e as pernas, e ensinar-te-ei outra vez a andar. E tu farás o mesmo comigo. E assim não morreremos!» Alik salta e ri de contentamento».

Depois de encontrar assim uma solução que tranquilizava o seu narcisismo, Alik abandonou por completo a sua preocupação pelo problema. Quando daí

as anotações não contenham nenhuma confirmação a este respeito) que desempenhem aqui um papel os desejos agressivos frente ao pai e o temor do castigo, e que as perguntas sobre o atropelado revistam um significado simbólico.

para diante ouvia falar na morte de alguém, não fazia já nenhuma pergunta. Somente num caso houve uma excepção, que por esta razão reproduzo aqui:

76) 6 de Outubro de 1925 — 5,7

«Alik ouve-nos falar do falecimento de um familiar. Chega-se a mim e pergunta em tom tranquilo: «Mamã, e como saberei que já morri?» Tentei explicar-lho, mas naturalmente não podia compreender. Esteve um bocado a pensar, e então continuou: «Quando tiver uma doença das que fazem morrer as pessoas, então saberei que vou morrer».

Neste exemplo pode ver-se como se reforçou a vinculação de Alik à realidade; já não se empenha em resistir ao facto da morte mas interessa-se meramente por conhecer todos os detalhes relativos a ela. O aniversário seguinte da morte de Lenin (em Janeiro de 1926) despertou já o seu interesse pela personalidade de Lenin e pela história da sua vida; mas tal ocasião não suscitou novas perguntas sobre a morte.

O último dos conjuntos de perguntas da criança na fase referida da sua evolução é o referente à estrutura interna do corpo humana, sobretudo do próprio, e a importância dos diferentes órgãos. Perguntava sobre o coração, o sangue, a constituição dos ouvidos, os dentes, o umbigo, o tamanho e composição dos ossos, donde vem a saliva da boca, etc. Das numerosas anotações desta índole transcreverei apenas duas:

77) 16 de Janeiro de 1925 — 4,10

«Antes de adormecer, Alik esgravata com as mãos debaixo dos lençóis e diz muito contente: «Mamã, mamã! Sabes uma coisa? Debaixo da *pipischka* tenho um saquito!» Em seguida, aparentemente depois de se ter examinado com maior parcimónia: «E no saquito há duas bolinhas. Olha, apalpa... há duas bolinhas». Digo que já sabia. «E para que são?». Como Alik não sabe nada sobre a função sexual destes órgãos, limito-me a dizer-lhe que todos os que têm uma *pipischka* como a dele têm também as mesmas bolinhas. «E na *pipischka* também há duas *pipischkas*» — «Duas como?» — «Sim, uma mais comprida por fora e outra mais curta por dentro (refere-se concerteza ao perpúcio e à glândula). E para que quero eu duas *pipischkas*?» — «Não tens duas, mas apenas uma; o que está por fora é só a pele, para não entrar o pó e a porcária».

78) 6 de Outubro de 1925 — 5,7

Hoje Alik esteve observando muito atentamente as entranhas de um frango. Perguntou por todos os órgãos, os intestinos, o coração, os pulmões; pergunta pelo seu nome, e quer saber para que servem. Finalmente pergunta: — «E eu também tenho tudo isso?» — «Sim» — Mas dentro de mim tudo é mais grande que dentro deste franguinho, não é verdade?» — «Sim» — «Porque eu sou mais grande que o frango, não é verdade?» — «Sim» — «E tu és mais grande do que eu, e assim, por dentro tens tudo mais grande,

não é verdade?» — «Sim» — «E se eu crescer e me fizer mais grande que o papá, também terei tudo mais grande do que ele?» — «Sim». Alik vai-se embora correndo muito contente e rindo-se».

A última anotação transcrita foi realizada no sexto ano de vida da criança; aqui é já patente a rivalidade com o pai e o desejo de o superar.

Quarto período

No sexto ano, a criança entra na fase de representação do complexo de Édipo. Ao mesmo tempo o seu instinto de saber toma outra direcção e o seu interesse é ocupado por novos temas. Aqui podem observar-se os seguintes conjuntos de perguntas típicas:

1) O interesse pelas personalidades governantes: perguntas sobre Lenine e outros membros do governo. Quem era o Czar? Porque é que se aniquilaram os Czares?, etc.

2) O interesse pela luta, a guerra; sobretudo pela guerra civil recente. Quem são os vermelhos e quem são os brancos? Como lutavam? Quem venceu? Que significa revolução?, etc.

3) O interesse pela milícia, pelas prisões, por saber que é que vai para a prisão, que fazem os presos, o que é o tribunal, como se administra a justiça, a quem se julga e porquê, que é que a polícia prende, etc.

As perguntas referentes a Deus aparecem também pela primeira vez neste período.

79) 25 de Novembro de 1925 — 5,8

«Aos cinco anos de idade, Alik ouviu dizer pela primeira vez que Deus está no céu, dos lábios de uma velha parente. Alik foi ter com a mãe e fez esta pergunta: «Quem é Deus e porque é que vive no céu e não na terra?» Depois de receber a explicação correspondente, cada vez que ouvia pronunciar a palavra «Deus», Alik dizia: «Alguém inventou que Deus vive no céu, mas no céu só há ar, e nenhuma pessoa pode viver no ar».

A frase relativa à «pessoa» é produto do pensamento da própria criança. Evidentemente, é-lhe absolutamente alheia qualquer ideia de um ser sobrenatural.

Na primavera de 1926, quando Alik completou seis anos, foi submetido à experiência de associação de Jung (14). A palavra provocadora «Deus» respondeu prontamente «não há».

De momento não disponho de dados apropriados para ajuizar a sua evolução ulterior no que respeita às suas ideias e à sua atitude sobre o tema de Deus. Atrevo-me a supôr, contudo, que levado em conta o incondicional ateísmo não só dos seus pais, mas também de todo o sistema educacional na U.R.S.S., no caso de Alik a imagem paterna ideal não se vinculará ao conceito de Deus, mas a qualquer outra personagem mais próxima dele no tempo e no espírito.

(14) No decurso de um trabalho científico, A. R. Lurja realizou, segundo o citado método, investigações num grande número de crianças.

Conclusões Teóricas

Com o objectivo de proporcionar uma clara visão de conjunto, classificaremos as nossas conclusões teóricas da seguinte maneira:

- 1) O instinto de saber considerado como instinto do eu.
- 2) O instinto de saber e o líbido da criança.
- 3) O instinto de saber e a doutrina tópica da psicanálise.
- 4) O instinto de saber e a realidade.

Baseando-nos nos dados expostos, cabe aqui dizer que o instinto de saber se desenvolve progressivamente partindo do instinto de domínio. Como forma mais primitiva do instinto de domínio podemos considerar a apreensão física e a deglutição dos objectos no momento em que a fome alcança um determinado grau de intensidade (Anotação N.º 1). Vimos como a criança realiza movimentos como de apresar qualquer coisa com a boca e as mãos. Nesta fase os movimentos não são ainda funcionais; no entanto trata-se aqui indubitavelmente, de atavismos filogenéticos relacionados com a actividade primária de capturar a presa.

Quase de imediato, provavelmente graças ao desenvolvimento de determinados centros cerebrais, a criança alcança uma fase evolutiva em que não só reage à fome, quer dizer, a um estímulo interno, como também o mundo exterior actua sobre ela de forma crescente. A sua primeira reacção perante o

incremento do estímulo visual é precisamente a reacção primitiva originada pelo instinto do domínio, ou seja, a de agarrar e devorar (Anotação N.º 2).

No decurso da evolução ulterior da criança, não são só os olhos como também os restantes órgãos sensoriais que se põem ao serviço deste instinto. Assim por exemplo, ao aperceber um odor ou ao ouvir um ruído, a criança procurará com a vista o objecto produtor do estímulo, para em seguida o agarrar e o levar à boca. Tal é o ponto culminante da evolução do instinto do domínio na sua forma mais primitiva: agarrar e devorar. (15)

No segundo trimestre do primeiro ano observamos já na criança um comportamento totalmente diferente. Agora raramente mete os objectos na boca, começando a examiná-los e a tocá-los, a apalpá-los, acariciá-los, etc., enquanto os compara com outras coisas semelhantes (Anotação Num. 3). Aqui já não presenciamos a reacção anteriormente descrita. A criança investiga os objectos servindo-se dos mesmos meios que o adulto. Como se atinge esta fase? Uma vez que a ciência não está de momento em condições de fornecer uma explicação fisiológica deste fenómeno evolutivo, em princípio teremos que formular uma hipótese baseada no acontecer psíquico. Há tem-

(15) As Anotações sobre o comportamento de Alik durante o seu primeiro ano de vida não contém nenhum apontamento sobre a rejeição de coisas, que é um símbolo da primeira renúncia objectal. Nele, o acto de arremessar um objecto está vinculado à investigação deste fenómeno, ou então à afirmação de si próprio: «Eu atiro». De momento não estou em condições de explicar este fenómeno.

pos dizia Freud: «O aprazamento, ainda necessário, da descarga motora (da acção), foi encomendado ao processo do pensamento... Esta nova instância ficou adornada com qualidades que permitiram ao aparelho psíquico tolerar o incremento da tensão dos estímulos durante o emprazamento da descarga» (16).

Parece, assim, que na ontogénese a aparição do raciocínio é acompanhada pelo estabelecimento de mecanismos de inibição no sistema nervoso central. Só mesmo o mero facto de os movimentos serem mais lentos e funcionais ao apalpar os objectos parece confirmar a existência de tais centros inibidores (17).

Quanto às questões de saber como se produzem este tipo de inibições, quando aparecem e onde têm a sua origem, nesta altura não é possível dar-lhes resposta. Em todo o caso, podemos dizer que a crescente inibição da descarga motora na evolução da criança empurra progressivamente para primeiro plano a nova função, a actividade do raciocínio, que a princípio teria provavelmente como missão única encarregar-se dos excedentes de excitação que não conseguiam achar descarga directa no movimento. Na Anotação Num. 7 encontramos uma ilustração patente deste mecanismo: primeiro a simples apreensão do objecto, seguida da inibição e posteriormente

(16) Freud, *Formulirungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens*, O. C., T. V., pág. 412. (Em castelhano: Los dos principios del suceder psíquico (1911) em O. C., ed. cit. T. II, pág. 404).

(17) A presença destes fenómenos no sistema nervoso central foi experimentalmente demonstrada pela escola fisiológica russa de Pavlov.

da investigação. De facto, o raciocínio nascente está quase exclusivamente ao serviço do instinto de domínio, ou seja, da ânsia de se apoderar deste ou daquele objecto; mas utilizando já outros meios. A criança não se apodera agora do objecto no sentido de o devorar, mas com a ajuda do conhecimento. Deste modo o instinto de domínio, que é um dos instintos do eu, experimenta uma transformação que podemos classificar de sublimação por analogia com o desenvolvimento dos instintos sexuais da criança (18).

É difícil fixar com exactidão o momento em que se inicia esta sublimação do instinto de domínio. Segundo se depreende dos dados compilados, no final do primeiro ano a criança começa a realizar experiências intensivas com a tarefa de se apropriar dos objectos através da sua «compreensão» (Anotações Num. 4 e seg.) Em Alik pode observar-se claramente até aos três anos a relação existente entre ânsia de investigar um objecto e a sua base primitiva.

Com o objectivo de clarificar o que disse transcrevo aqui umas breves frases tiradas de um retrato psicológico de Alik, feito no Lar de Infância quando tinha 2 anos e 8 meses. Nessa descrição lemos o seguinte: «O que Mischa (uma criança do mesmo grupo que Alik) agarra directamente, Alik apreende-o com o seu intellecto. Expressa-se assim em ambos o instinto de domínio: em Mischa de forma

(18) Como é sabido, existe mesmo uma confirmação filológica desta concepção. Em alemão diz-se: «geifenbegreifen», em francês «prendre-comprendre».

ainda primitiva, enquanto que Alik se apodera das coisas através do conhecimento».

Com o desenvolvimento da linguagem aparece posteriormente outro estímulo essencial da actividade mental, que permite à criança trabalhar abstinadamente na resolução de determinados problemas, primeiro mediante perguntas e mais adiante também por meio de conclusões lógicas próprias. Mas ainda então, graças a certos rasgos da criança, pode constatar-se a relação entre este processo e as manifestações primitivas do instinto de domínio.

Quando se contava a Alik uma história nova, ou em geral sempre que se lhe falava de qualquer coisa nova, que tivesse até então sido desconhecida para ele, a sua reacção costumava ser a seguinte: «Alik escuta sem se mover, contendo a respiração e com muita atenção. Tem os olhos muito abertos, as pupilas dilatadas, olha directamente para a boca do narrador, como se quisesse apanhar com os olhos cada palavra. Tem uma expressão facial muito peculiar, meio inquisitiva, meio cobiçosa». Exactamente a mesma expressão dos olhos de Alik é descrita no meu artigo intitulado «A importância dos actos de mamar e de chupar no dedo» (19).

Nessa altura, com dois meses de idade Alik costumava olhar com a mesma cobiça reflectida nos olhos o peito materno antes de ser amamentado, para depois agarrar com extraordinária ânsia o ma-

(19) *Imago*, tomo XII, ano de 1926. (Este artigo foi publicado no volume I deste caderno).

milo. Este exemplo reflecte claramente a profunda relação existente entre o devorar primitivo e a compreensão intelectual culta.

Para um melhor entendimento, seja-me permitido expressar assim, o esquema evolutivo do instinto de saber:

1) Ver — agarrar — devorar = Tomar posse.

2) Ver — agarrar — apalpar — conhecer = Tomar posse.

3) Ver — perguntar — entender — reconhecer = Tomar posse.

4) Expôr o problema — perguntar e investigar por conta própria — reconhecer = Tomar posse.

No seu artigo «Os instintos e os seus destinos» (*triebe und Triebschicksale*) (20), Freud assinala que em cada instinto há que distinguir: 1) a necessidade, 2) a finalidade, 3) o objecto e 4) a origem do instinto.

Do que foi dito até agora depreende-se que a finalidade do instinto de saber consiste em tomar posse das coisas com a ajuda do conhecimento; no entanto a sua origem não foi ainda investigada pela fisiologia. Cabe-nos pois a tarefa de examinar a intensidade, a necessidade deste instinto. Por desgraça, os dados aqui referidos não chegam a dar uma ideia suficientemente clara do grau de necessidade de que pode chegar a revestir-se o instinto de saber.

Se me fosse possível transcrever aqui todas as

(20) Freud, O. C., T. V. (Em cast.: S. Freud, O. C., ed. cit., T. I, págs. 1027 e ss.).

anotações referentes à ânsia investigadora de Alik, a sua quantidade bastaria por si só para dar uma visão da intensidade desse instinto. Na certeza de que isso é impossível, limitar-me-ei a dois exemplos que demonstram como a intensidade do instinto de saber induzia por vezes Alik a infligir-se deliberadamente sensações desagradáveis.

80) 17 de Julho de 1921 — 1,3

«Alik tocou no samovar, que não estava ainda suficientemente quente para o queimar, mas o bastante para que o contacto lhe causasse dôr. Retirou vivamente a mãozinha e examinou-a com atenção. Em seguida tocou outra vez na torneira do samovar, tornou a retirar a mão e a examiná-la. Isto repetiu-se várias vezes seguidas».

Um ano mais tarde:

* 80) 15 de Junho de 1922 — 2,3

«Alik procurava ortigas entre as ervas. Tocava na erva, retirava precipitadamente a mão, examinava-a e constatava com alívio: «Não pica». Mas quando tropeçava com uma ortiga guinchava e meneava a cabeça com um aceno de reprovação, sussurando para consigo: «Isto é uma ortiga».

Na sua «evolução de uma criança» (Eine Kinderentwicklung) (21), Melanie Klein demonstra a extraordinária importância que a intensidade do instinto tem para toda a evolução posterior da criança. No livro citado relata um caso em que, como consequência de diversas causas, o instinto de saber (de

(21) *Imago*, tomo VII, ano de 1921.

domínio) estava totalmente reprimido. O resultado foi a criança ter ficado atrasada no seu desenvolvimento psíquico geral.

Ora bem, de que é que depende o desenvolvimento normal do instinto de saber e a intensidade das suas manifestações? Para responder a esta pergunta quero citar o seguinte exemplo: No Laboratório — Lar de Infância havia no mesmo grupo de Alik outros dois rapazes, Mischa e Schura. Em Mischa predominava o instinto de domínio no seu sentido primário e na sua forma primitiva. Manifestava-se na apreensão e deglutição ávida de objectos comestíveis e não comestíveis. A necessidade de movimento em todas as suas formas desempenhava nele um papel tão importante, que foram precisos um trabalho pedagógico descomunal e a correspondente organização do meio ambiente para provocar na criança até as inibições mais indispensáveis. Além do mais, o menino manifestava tendências agressivas muito acentuadas e uma caracterizada mania destruidora.

Se é acertada a nossa suposição de que a sublimação do instinto de domínio também depende na ontogénese da presença de mecanismos de inibição no sistema nervoso central, então parece compreensível que em Mischa, cujas inibições não se chegaram a desenvolver até uma fase tardia, a correspondente transformação do instinto de saber se produzira do mesmo modo tardia e insuficientemente. Noutra criança, Schura, que até aos dois anos ainda não

tinha ingressado no Lar de Infância, manifestou-se uma notória preguiça de movimentos e uma total ausência de qualquer noção activa de agressividade. Em vez de agarrar os objectos, limitava-se de modo evidente a satisfazer a sua *ânsia de contacto*. Não investigava um objecto, mas apertava-o contra a sua face, acariciava-o, etc. Todas as coisas lanosas, o algodão, os brinquedos moles, etc., agradavam-lhe de uma forma extraordinária. A sua expressão facial tinha em tais momentos um aspecto introvertido, não dirigido para o objecto. Tudo isto fazia suspeitar que as tendências motoras da criança, assim como a sua agressividade, tinham sido reprimidos pelo seu meio ambiente desde muito cedo. E de facto, um interrogatório detalhado da mãe confirmou esta suspeita. *Uma repressão prematura e excessiva dos impulsos motores (o erotismo muscular) e da agressividade leva, pois, a um reforço do prazer táctil erótico-dérmico em prejuízo do instinto de saber.*

Baseando-nos nestes escassos exemplos só é possível de momento exprimir a suposição de que o desenvolvimento normal do instinto de saber depende fundamentalmente da formação regular dos mecanismos de inibição no sistema nervoso central e do correcto desenvolvimento das manifestações motoras da criança, e por consequência, da adequada sublimação do instinto de domínio e das suas componentes sexuais (ver mais adiante), particularmente do erotismo muscular. Mas no que toca à intensidade das suas manifestações, presumo que esta dependerá,

por um lado, da idiosincrasia individual da criança, que varia segundo a constituição, e por outro lado, das influências exercidas pelo meio ambiente (22). Assim de tudo o que se disse sobre o instinto de saber considerado como o instinto do eu podemos concluir que a sua meta instintiva é a apropriação com a ajuda do conhecimento, e que a força instintiva possui uma tensão elevada (23).

Passando, agora, à questão do objecto do instinto de saber, a única coisa que podemos dizer é que não existe nada que não seja susceptível de se con-

(22) Por infelicidade não disponho de dados que me permitam apreciar o desenvolvimento do instinto de saber nas raparigas. Prevejo que em linhas gerais a evolução seguida seja a mesma. É possível que ambos os sexos difiram somente quanto à intensidade e coloração do seu interesse pelo problema da diferença entre os sexos.

(23) Infelizmente as observações realizadas em Alik não permitem apreciar um aspecto muito importante do desenvolvimento infantil, ou seja, se a criança durante a exploração do mundo exterior continua centrada em si própria como sujeito explorador, se se sente a si própria como centro. Em consequência da sua idiosincrasia individual, este traço em Alik ou não pôde observar-se, ou observou-se escassamente. Geralmente a atitude registada era precisamente a oposta, isto é, a orientação deliberada para o mundo a explorar. A este respeito considere-se a anotação seguinte:

Extrato do retrato psicológico de Alik, feito no Lar de Infância aos vinte meses de idade: «Alik não se sobrevaloriza a si mesmo em relação ao resto do mundo. Para ele, o mundo em geral e ele próprio têm o mesmo valor. Ao falar das suas descobertas, não se descreve a si próprio no papel de explorador, fazendo sempre, pelo contrário, referência ao objecto que atraía o seu interesse em dado momento. Quando alguém conversa com ele, gosta de contar coisas do seu mundo circundante e assinala as coisas do seu meio ambiente, mas não faz referência a si próprio. No entanto, ao mesmo tempo estão fortemente desenvolvidas a confiança em si mesmo, a consciência do valor próprio, a capacidade para manter as suas exigências, etc.

verter em objecto do instinto de saber. Surge então a seguinte pergunta: quais são as causas que determinam a eleição entre o grande número de possíveis objectos? Para responder a esta pergunta seria necessário entrar noutro campo, ou seja, o dos instintos sexuais e a sua relação com o instinto de saber. Todos os instintos de um ser vivo estão intimamente relacionados entre si. É assim que também *Freud* na sua «Uma teoria sexual» (*Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*) demonstra a relação entre o instinto de saber e as manifestações sexuais da criança.

Se na tentativa de dissecar estas relações voltarmos à apropriação primitiva, veremos que a ânsia da criança agarrar e tragar os objectos tem, além da finalidade de «domínio» própria do eu, outra finalidade: a compensação libidinosa através da irritação da mucosa bucal. No segundo trimestre do primeiro ano, quando o libido não se concentra já exclusivamente na zona bucal, a criança encontra também nos movimentos corporais, das mãos e frequentemente também dos pés, no contacto, na carícia dos objectos, etc., um prazer libidinoso: é que entraram em acção o erotismo muscular e o erotismo dérmico. Assim como o erotismo oral acompanha a forma de domínio mais primitiva (oral), o erotismo muscular e dérmico concorrem com a forma de domínio seguinte (apreensão). A precedência relativa do erotismo oral ou do erotismo táctil decidirá também o facto de a criança continuar posteriormente a meter objectos na boca ou preferir apalpá-los e acariciá-los.

Com a «sublimação» do instinto de domínio este converte-se em instinto de saber. Os instintos sexuais da criança, que experimentam durante a sua evolução diversas transformações, comandam o interesse da criança até onde seja possível em cada momento uma obtenção máxima de prazer, ou seja, até onde esteja orientada a corrente principal do seu libido. O mundo exterior, oferece à criança diversas impressões. A criança, por sua vez, é dirigida pelas suas tendências libidinosas na eleição dos estímulos.

Não obstante, nesta exploração induzida de fora, têm ainda grande importância os factores mais próximos, como se comprova observando que nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil um mesmo objecto excita de maneira diferente a atenção da criança, segundo a orientação do interesse libidinal em cada momento.

Na fase de autoerotismo caracterizado, a criança investiga as coisas utilizando os seus diversos órgãos, a boca, as mãos, o ouvido, etc. Graças ao carácter erógeno desses órgãos, a criança obtém simultaneamente certa satisfação sexual, de maneira que na exploração, tacto, etc., do seu próprio corpo, acha de certo modo uma dose dupla de prazer. Até ao fim deste período, a zona anal e uretral adquire o papel perdominante na sexualidade da criança. E vemos que efectivamente no nosso caso a maior das anotações correspondentes a este período evolutivo reflectem um maior interesse da criança pelas necessidades corporais próprias e alheias. Com o erotismo

anal e uretral aparecem também nesta altura o onanismo genital e a ânsia expectadora e de exibicionismo. Isto não faz senão concentrar mais ainda o interesse da criança pelos órgãos genitais. Podemos constatar que durante este período, através de observações e perguntas, Alik estava extremamente absorvido por estes problemas, tal como o pequeno «Hans» (24), o «Fritz» descrito por M. Klein (25) e todas as outras crianças do Lar de Infância-Laboratório.

Aproximadamente aos três anos, o líbido torna a orientar-se com renovada intensidade para o eu da criança. A forte acentuação do narcisismo tem como consequência um incremento do interesse pela própria pessoa. Como vimos, nesta altura as perguntas de Alik faziam referência a três temas: De onde é que eu vim? Como sou feito? Como é possível que morra?

O primeiro destes três temas é o que tem uma maior carga libidinal. Pela análise de adultos neuróticos, assim como pela literatura sobre crianças (26), sabemos que a omissão de resposta precisamente a esta pergunta provoca a primeira desconfiança infantil em relação aos pais e pode dar lugar a toda

(24) Freud, *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben*, O. C., T. VII. (Em cast.: Análisis de la fobia de un niño de cinco años, incluído em «Historiales clínicos», O. C., ed. cit., T. II, págs. 566 e segs.).

(25) M. Klein, *Eine Kinderentwicklung. Imago*, tomo VII, ano de 1921.

(26) Jung, *Über Konflikte der Kindlichen Seele*, *Jahrbuch*, tomo II.

uma série de sintomas neuróticos, ao passo que a resposta verídica e tranquila de todas as questões relativas a este tema estabelece uma relação de confiança entre a criança e os pais, fazendo desaparecer eventuais sintomas neuróticos. A que se deve isto? Porque é que precisamente este problema, está ao que parece tão profundamente vinculada às mais íntimas vivências da criança, de maneira que esta não perdoa aos pais a sua falta de sinceridade a esse respeito e depois de tal decepção retira-lhes o líbido que já transferira para eles, aplicando-o para fins narcisistas? No fim de contas, existe um grande número de outros temas e de outras questões sobre os quais a criança também não recebe resposta, sem que isso deixe no seu psiquismo marcas tão profundas.

Inclino-me a supôr que a causa deste fenómeno se radica no facto de nesta fase de desenvolvimento existir já na criança do sexo masculino uma íntima vinculação à mãe, e de simultaneamente com as perguntas relativas à própria origem, surgirem no inconsciente fantasias edípicas. A ser assim, a criança perseguiria na realidade dois fins na sua tentativa de averiguar de onde vêm os meninos: 1) Descobrir como é que ele próprio nasceu, e deste modo satisfazer o seu narcisismo, e 2) Saber como pode ter filhos com a mãe (no nosso caso não há lugar para considerar uma terceira hipótese, ou seja, o receio do nascimento de um irmãozinho ou de uma irmãzinha. Provavelmente a criança tem a vaga im-

pressão, fundamentada na observação de factos reais e quem sabe se também baseada em vestígios filogenéticos localizados no inconsciente, de que o pai também tem o seu papel nesta questão. Este papel terá que o assumir o menino se se quiser casar com a mãe e ter filhos dela. E em que é que ele consiste? (27). É provável que os pensamentos do menino que o levam a investigar os problemas da origem das crianças.

Poderemos assim compreender porque é que este conjunto de perguntas comporta uma carga libidinal tão forte e por que é que a criança sofre uma comoção afectiva tão profunda quando não recebe dos pais uma resposta verdadeira precisamente nesta questão. Para o seu primitivo psiquismo, isso equivale a uma repulsa dos seus desejos sexuais por parte dos pais. Neste caso vimos também como a criança, incapaz de resolver por si mesma o problema da origem das crianças, e não recebendo resposta à sua primeira pergunta: «Diz-me como é que eu nasci», não torna a fazer a sua pergunta à mãe, mostrando-se nervoso descortês (28) e irritável em relação a ela (ver anotações N.^{os} 43 e 45). No entanto adormece tranquilizado mal recebe a informação desejada. Também o seu comportamento geral e as suas relações com a mãe experimentam uma rápida trans-

(27) Nas meninas existe em contrapartida o desejo de averiguar o que terá que fazer com ela o pai e como é que se deve comportar para ter um filho tal e qual como a mãe.

(28) No artigo de Jung anteriormente citado descreve-se um comportamento análogo de uma criança.

formação (ver anotações N.^{os} 43 e 44). Assim, na minha opinião o comportamento extraordinariamente afectivo da criança e o seu interesse repentino pelas questões sexuais — para as quais não estará maduro senão passado muito tempo — explicam-se pelo complexo de Édipo, que neste período alcança o apogeu da sua evolução. Ora bem, pelo que respeita ao problema da morte, o reconhecimento do facto da morte em geral equivaleria à admissão da própria condição de mortal. No entanto isto repugna extraordinariamente ao narcisismo da criança. Vemos assim que a criança depois de esforços vãos para solucionar este assunto penoso através do conhecimento, abandona este método e refugia-se em formas mágicas de pensar, que lhe proporcionam a satisfação do seu narcisismo. Evidentemente, a este respeito o prazer representado pela satisfação do instinto de saber não compensaria a dor do narcisismo maltratado.

Nos princípios do sexto ano (no nosso caso) começa a repressão do complexo de Édipo. Predominam no inconsciente durante esta fase evolutiva os sentimentos de culpabilidade e temor ao castigo devido à rivalidade com o pai e à inclinação libidinosa para a mãe. E tornamos a ver aqui como o instinto de saber também segue os passos do libido: a criança interessa-se principalmente pela guerra, a luta, a prisão, a milícia, os tribunais, etc. (29). O

(29) Aparentemente, o que leva a criança a averiguar quais as coisas que são susceptíveis de castigo é a ânsia de aliviar o sentimento de culpabilidade, com a consequente sensação de prazer.

super-eu nascente leva a criança a procurar figuras ideais, o que se expressa nas suas perguntas relativas a personagens governantes, a Deus, etc.

Vemos, pois, que em qualquer altura a orientação principal do instinto de saber da criança se ajusta a cada fase do desenvolvimento sexual. No seu trabalho «Conflitos do psiquismo infantil» (Konflikte der kindlichen Seele), Jun conta como explicaram à mais velha de duas irmãs as questões da origem dos filhos em presença da irmã mais nova, o que não impediu que esta, ao chegar à fase de desenvolvimento correspondente, passasse pelos mesmos estados atormentadores de investigação e dúvida, igual ao da sua predecessora. Foi necessário explicar-lhe tudo de novo como se não tivesse ouvido nada da primeira vez. Por aqui se comprova, com peculiar clareza, que uma criança não tem nenhum interesse em escutar quando o tema tratado não corresponde ainda à sua atitude inconsciente.

Isto leva-nos à terceira questão, referente à relação entre o instinto de saber e a teoria da psicanálise. Baseando-nos no que foi dito anteriormente, presumo que acontece o seguinte: a ânsia de investigação e de conhecimento pertence ao «eu» e é por conseguinte primordialmente consciente; o mundo circundante constitui o seu campo de experimentação. Em compensação, o inconsciente determina as direcções em que se orienta o instinto de saber na fase de sexualidade infantil. Infelizmente os dados de que disponho sobre o caso aqui apontado não são

ainda suficientes para poder tirar conclusões sobre as manifestações do instinto de saber no período da lactação.

De qualquer forma, atendo-me às observações quotidianas, parece-me justificado supor que — sendo normal a sublimação — no referido período reduzem-se a um mínimo as influências e as tendências libidinosas, perdominando os interesses do eu orientados para a realidade. Também com antecedência pode a realidade imprimir imediatamente uma direcção determinada aos interesses perdominantes da criança, se bem que subsistindo em todo o caso a relação com a atitude libidinosa inconsciente.

Passemos agora à última questão, relativa à importância do instinto de saber para uma adequada vinculação à realidade. Com a exploração e o progressivo domínio do mundo circundante coloca-se ao alcance da criança uma inesgotável fonte de prazer. A ânsia de investigar o mundo, de o dominar e de encontrar nele a sua satisfação, proporciona à criança a possibilidade de se orientar progressivamente dentro do universo. Por um lado, isso incrementa a sua autonomia e a sua independência em relação aos adultos; por outro lado, os conhecimentos adquiridos permitem à criança adaptar-se mais facilmente às exigências da realidade. O prazer obtido graças à descoberta e conseguinte domínio do mundo circundante fará com que a criança, logo que surja a oportunidade, saiba moldar-se às exigências incómodas do que a envolve.

Chegados a este ponto, põe-se ainda outra questão: a de saber que relação existe entre o instinto de saber e o pensamento mágico, essa propriedade do psiquismo infantil essencialmente inadaptada à realidade. Para a criança, tão desprotegida, sentir-se toda poderosa supõe uma satisfação extraordinária. Por outro lado, é certo que até mesmo a muitos neuróticos adultos custa renunciar a esta sensação. Ora bem, como é que se chega a um equilíbrio destas duas tendências contrapostas no psiquismo da criança? O volume monumental de dados disponíveis sobre o desenvolvimento de Alik contém somente escassas anotações sobre as manifestações das suas fantasias de onnipotência. Contudo, observando-se nela um grande desenvolvimento do instinto de domínio sob a forma de afã investigadora, pode-se supor que no momento da descoberta experimenta a sensação da própria força e poder. Também é possível que a sua estada de três anos no Lar de Infância, onde as crianças não se sentiam desamparadas, mas em que, pelo contrário, tudo estava organizado de forma a que pudessem desenvolver-se com autonomia e com a máxima independência relativamente aos adultos, o tivesse ajudado a experimentar a sensação de poder na realidade e não em fantasia. E por essa razão a sua ânsia de onnipotência vincular-se-ia a vivências reais e não a fantasias mágicas.

Para concluir formularei algumas conclusões pedagógicas sobre o que foi a propósito do instinto de saber.

O menino que deu ensejo às experiências recolhidas neste trabalho recebeu uma educação um pouco diferente da habitual. A sua educação foi baseada não só nas normas pedagógicas geralmente conhecidas, mas também nos princípios psicanalíticos fundamentais. O futuro dirá a influência que esta circunstância pode ter tido no seu desenvolvimento geral. Queria referir-me aqui aos aspectos que se relacionam com o nosso tema. Em «Uma Teoria Sexual» (*Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*), Freud chama a atenção para as consequências que resultam de não se darem à criança nenhuma possibilidade de satisfazer o seu instinto de saber no campo da sexualidade. Diz assim: «... mas dado que a investigação sexual infantil desconhece sempre dois elementos: o papel da semente fecundante e a existência do orifício vaginal, pontos nos quais a organização infantil ainda não se completou, os trabalhos da investigação infantil permanecem infrutíferos e terminam numa renúncia que produz muitas vezes uma interrupção duradoura do instinto de saber. A investigação sexual da idade infantil é sempre levada a cabo solitariamente e constitui um primeiro passo da criança para a sua orientação independente no mundo, afastando-a das pessoas que a rodeiam e que tinham gozado anteriormente da sua completa confiança». (Obras Comp., Tomo V, p. 71. Em cast.: O. C., ed. cit., T. I, pag. 796).

No nosso caso, a criança teve abundantes possibilidades de observação graças à vida no Lar de

Infância; já vimos como fez bom uso delas. No entanto ao chegar às questões insolúveis de que fala Freud, voltou-se para a mãe em busca de conselho. E aqui se radica no meu entender a principal vantagem da sua educação (30). Para este menino não existem os conceitos de «decente» e «indecente»; nem nada de que não possa falar-se em voz alta. Por esta razão recorre aos adultos com toda a naturalidade para fazer as suas perguntas e expôr as suas dúvidas, sem as classificar em lícitas ou ilícitas. As suas investigações sexuais testemunham um grande interesse por estas matérias, mas em compensação nenhum medo de estar a fazer algo de proibido. Para esta criança não existem os impedimentos de que Freud fala, e já vimos que o seu instinto de saber não se detém nestas questões mais que o tempo necessário, assim como, que a sua confiança nos pais permaneceu intacta.

De tudo isto deduzimos que no normal desenvolvimento do instinto de saber, além dos factores de tipo hereditário, a educação da criança desempenha um papel absolutamente decisivo.

A importância de dar à criança a possibilidade de satisfazer o instinto de saber é já patente no facto de o instinto de saber vincular intimamente a criança à realidade, e permitindo-lhe com a ajuda do conhecimento, não só satisfazer o seu instinto de

domínio, como também a sua ânsia de poder. E quanto mais íntima seja a vinculação da criança à realidade, tanto mais justificada será a esperança de que possa também vir a superar com felicidade os anos mais difíceis do seu desenvolvimento e conservar-se relativamente saudável psiquicamente durante todo o resto da vida.

(30) Sobre a necessidade da educação sexual infantil, veja-se Freud, *Zur sexuellen Aufklärung der Kinder*. (Em cast.: *La ilustración sexual del niño* (1907), incluído em «La organización genital infantil», O. C., ed. cit., T. I, p. 1159 e ss.).

WILHELM REICH

OS PAIS COMO EDUCADORES:
A COACÇÃO A EDUCAR E AS SUAS CAUSAS *

Uma senhora minha conhecida veio recentemente pedir-me conselho sobre a educação da sua filhita, que conta actualmente dois anos e meio; desde há algum tempo a criança mostrava-se rebelde e caprichosa, chorava desordenadamente pelo motivo mais insignificante, sentava-se, por exemplo, no meio da rua e nem a severidade nem a presuação conseguiam tirá-la dali. Adiante-se que, a mãe em questão, ligada a círculos psicanalíticos, está perfeitamente orientada sobre a psicanálise, manifesta grande compreensão pelos factos comprovados por ela e, desde o nascimento da criança, esforça-se por extrair dos seus conhecimentos as devidas consequências, ainda que nem sempre com êxito.

Entre o grande número de outros exemplos selecionei este para expôr aqui, porquanto para a edu-

* Este artigo foi publicado em *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, n.º 1, ano 1926. A tradução que aqui apresentamos é a primeira que se faz em qualquer língua. (nota da edição espanhola)

cação desta criança concorreram as condições óptimas possíveis para um desenvolvimento favorável. É evidente que o rebento de um bêbado e de uma mulher desgraçada terá de sofrer graves danos psíquicos por efeito do meio ambiente, e a moderna literatura pedagógica tratou, com frequência, casos deste tipo. Mas é importante constatar que, até nas melhores condições possíveis, surgem problemas de educação que têm a sua origem na atitude inconsciente do educador frente à criança, e que, por esta razão, se tornam difíceis de resolver: nem sempre a sabedoria se deixa traduzir sem mais numa actuação consequente. Perante tal situação se compreenderá pois que não é possível pretender, sem mais nem menos, focar o problema da educação a partir do ponto de vista do «o que é que se deve fazer?» — logo de início isto pressuporia um equívoco, uma vez que não sou educador mas psiquiatra; o indicado será limitarmo-nos à investigação dos pressupostos psicológicos da educação e à análise das deficiências da mesma, antes de pensar sequer em formular uma práxis congruente. Não é em vão que a primeira regra fundamental da psicanálise prescreve que, antes de actuar, é preciso perceber bem.

Com as minhas modestas contribuições para a psicologia do educador não faço mais que seguir as pegadas do pedagogo Bernfeld, que repetidas vezes — e mais recentemente no seu brilhante livro *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1) defen-

(1) Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1926.

deu em primeiro lugar a «educação do educador». Pela minha parte adiro à sua posição sem reservas de nenhuma ordem, mas hei-de considerar a questão da educação de um ponto de vista diferente, isto é, não como pedagogo, cuja responsabilidade é de ordem social, mas como médico, interessado sobretudo na formação e cura das neuroses.

Mas voltemos ao nosso assunto: a senhora em questão evitou, desde o princípio, as medidas educativas excessivamente severas e reprova o castigo físico. Por outro lado não desconhece as consequências de uma atitude de tolerância excessiva que peque pelo extremo oposto. «Outras dificuldades consegui resolver bem, como por exemplo o costume de molhar a cama, que a criança teve o ano passado e que durou uns meses. Visto que não se corrigia com sermões nem com ralhos e como por outro lado estou convencida de que os açoites têm a culpa de o molhar da cama se tornar crónico, experimentei não fazer caso. Pouco a pouco o molhar da cama acabou-se de todo. Não posso porém consentir que a menina se empenhe em ficar no parque todas as noites!»

A situação resultava pouco clara: era ou não a mãe culpada dos acessos de rebeldia da criança? Tomando como ponto de partida a experiência segundo a qual, no caso de dificuldades persistentes e confusas na análise de adultos, a culpa costuma ser do psicanalista, e considerando que a relação analizado-analista tem muito em comum com a rela-

ção criança-educador, pedi à senhora para me descrever o último acesso de teimosia da criança e as suas causas. Adivinhando o meu propósito, ela assegurou-me não ter consciência de nenhuma culpa. Parece que a menina tinha estado a brincar alegremente e que à hora de se ir embora tinha seguido de boa vontade a sua mãe até à saída do parque. Contudo ao chegar à porta, provavelmente por sentir cansaço, tinha pedido para ser levada ao colo. Para não deseducar a criança, a mãe negara-se a levá-la, porque «da porta do parque à paragem do eléctrico é uma distância muito curta». Quando a criança começava a protestar, a mãe conseguiu distraí-la com uma história. Mas quando quis subí-la para o eléctrico, a menina começou a guinchar — a mãe disse «berrar» — ainda que se tenha acalmado logo, recomeçando assim que tiveram de andar outro breve trecho, até casa. Perante a nova negativa da mãe, de a levar ao colo, a criança sentou-se no chão e não queria continuar. Quando finalmente, a mãe lhe pegou ao colo, a criança arranhou-a na cara e pôs-se a guinchar e a espernear. Uma vez em casa e sozinha, esteve a chorar a plenos pulmões durante uma hora inteira, não queria que a despissem, não comeu nada e só adormeceu quando já não podia ter-se de cansaço. No dia seguinte não mostrava nenhum sinal da excitação da véspera.

Durante esta narração, chamou-me a atenção o facto de que a mãe mencionara, como sem lhe dar importância, que não queria levar a menina ao colo

«para a não deseducar». Assim, pois, tinha querido educá-la. Aí havia de estar escondido o erro, se é qua a culpa residia realmente na mãe. Durante a conversa que se seguiu, a senhora acrescentou como que de passagem: «Por outro lado, tenho de confessar que a menina já me vai pesando muito e que não tinha nenhuma vontade de a levar ao colo durante todo o longo percurso até à paragem do eléctrico».

Por fim, um ponto de luz: para a criança o percurso era curto, para a mãe era longo. Semeilhante contradição não podia deixar de ter a sua importância.

«Vecê aborreceu-se com a miúda?» «Não». Isto sim, era raro, pois normalmente uma criança renitente provoca irritação. Ao expressar as minhas dúvidas a mãe traíu-se a si mesma com a seguinte contradição: «Não me aborreci, de certeza, porque não fiz nada à criança nem a admoestei; tendo-lhe falado, pelo contrário com toda a paciência». Fiz-lhe notar esta contradição, assim como a discrepância sobre a extensão do trajecto a percorrer. Ao princípio esteve muito tempo sem querer compreender a contradição, até que de repente se recordou que depois de descer do eléctrico, quando a criança começou a chorar outra vez, tinha pensado: «Pois agora não».

Que motivo podia ter tido aquela mãe, para mais tão inteligente, para «reprimir» a irritação que a criança lhe tinha causado? Tornava-se-lhe acaso penosa a ideia de ter sido ela própria caprichosa

ou insolente? Ao perguntar-lho, recordou-se que, quando o seu marido chegou a casa, pouco depois, o tinha recebido com estas palavras: «Já não sei que fazer da tua filha». Parece que nos últimos dias as relações entre ela e o seu marido se tinham visto ensombradas por um desses maus humores aparentemente imotivados que costumam aparecer esporadicamente em todas as relações duradouras entre duas pessoas, mesmo nas melhores. A mãe tinha reprimido a sua irritação contra a criança porque a tal irritação se tinha misturado com a aversão, mais importante, pelo marido («a tua filha»), e isso impediu-a de fazer a única coisa acertada, ou seja, levar a menina, que estava realmente cansada, ao colo durante o pequeno percurso.

Neste pequeno exemplo vê-se claramente como pode originar-se a *compulsão a educar*: uma perturbação aguda nas relações mútuas entre os pais dá lugar a uma momentânea repulção do marido e do «seu» filho; esta aversão leva por sua vez a infligir à criança uma frustração desnecessária, que a consciência racionaliza invocado uma finalidade educativa; tudo isto provoca na criança uma reacção de rebeldia. A analogia entre a «coacção a educar» e os fenómenos patológicos da coacção, manifesta-se, assim, na circunstância de ambos obedecerem a um impulso instintivo de ódio reprimido.

A mãe fez-me ainda mais duas perguntas:

1) Que se deve fazer quando se produzem reacções deste tipo, motivadas por frustrações necessá-

rias, por exemplo, quando a criança se nega a abandonar o parque à noite, e

2) se a reacção descrita da criança não tinha sido já patológica.

Pergunta 1) Para compreender o efeito que as frustrações causam na criança, é preciso tomar em consideração as discrepâncias fundamentais, descobertas por Freud, entre o *psiquismo* infantil e o dos adultos.

O pensar e o fazer da criança, obedecem a leis diferentes das dos pensamentos e actos do adulto. Enquanto que, para estes é quase exclusivamente determinante o princípio da realidade, a criança, precisamente na idade crítica, só se rege pelo «princípio do prazer». A criança não conhece exortações internas do tipo «isso não se faz, isso não está bem»; quanto às exortações que lhe vêm de fora, não as compreendem simplesmente. Para ela só tem valor o que gera prazer, e o que produz desprezar é rejeitada. Esta é a sua lógica, uma lógica perfeitamente fundamental do ponto de vista biológico e psicológico. A reacção de desprezar, como consequência do «princípio de prazer-desprezar», surge automaticamente sempre que a ânsia de prazer tropeça com impedimentos. Em princípio, a maioria dos tais impedimentos serão proibições dos pais e educadores, que representam outras tantas restrições impostas ao desejo instintivo. A reacção natural da criança é de rejeição; só que a forma da re-

jeição varia com a idade e o temperamento, mas a sua essência permanece constante: é uma mistura de ódio e de rebeldia contra quem inflige a «frustração». Ora bem, a educação consiste nem mais nem menos que em pôr entraves ao desejo primitivo do menino, exclusivamente orientado para a obtenção de prazer, e em substituí-lo por inibições dos instintos. Freud (2) demonstrou também que estas inibições, que constituirão o núcleo da «moral», são elementos introduzidos a partir do mundo exterior, enquanto que na ânsia de prazer nos achamos em presença de um fenómeno biológico primário. É supérfluo perguntar se uma criança recém nascida, de pais cultos, supondo-se que tenha sido abandonada numa ilha deserta e que tenha sido capaz de sustentar-se por si mesma desde o princípio, desenvolveria ou não inibições do tipo moral. Provavelmente a resposta teria de ser negativa.

Se a moral é uma atitude que pode chamar-se «a-natural», qual é então a razão da sua imensa força (em primeiro lugar como adversário dos instintos sexuais)? Também a este respeito Freud deu explicações obtidas por via empírica. A única razão porque a moral alcançou tamanho poder advém da força que tira dos próprios instintos e não, como se acreditou porque representa, ela própria, uma tendência inata, como o é a ânsia do prazer. Quando

(2) Ver as investigações de Freud sobre a formação da moral (do super-eu) em *Das Ich und das Es*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1923. (em castelhano: *El yo y el ello*, O. C., ed. cit., Tomo I, págs. 1191 e segs.).

a criança, por exemplo, renuncia ao prazer de brincar com as suas fezes, não o faz para agradar à sua querida mamã. «Moraliza-se», pois, como resultado do seu afã de prazer. À medida que a criança, para satisfazer os seus pais, assimila como próprias as exigências da sociedade, o seu eu modifica-se e, progressivamente, deixa de ser o puro *eu-prazer*, adaptando-se à realidade. Em princípio, esta adaptação responde, exclusivamente, à obtenção de prazer, se bem que, de uma forma moderada, mais altruísta e com maior conteúdo social. Compreender-se-á assim facilmente que o importante não é tanto o arreigar na criança as exigências culturais como o modo de o fazer; que as frustrações sejam tais que possam assegurar um compromisso viável com a ânsia de prazer. Daí se depreende que uma educação sem amor nunca poderá conseguir mais que uma adaptação artificial, falsa, à realidade. As inibições criadas exclusivamente à base da severidade, produzirão, inevitavelmente, conflitos na organização do *psiquismo* e impedirão uma unificação da personalidade, porquanto continua sendo sempre corpos estranhos.

A *compulsão a educar* não só se manifesta nas frustrações desnecessárias, como também na forma como os educadores levam a cabo as necessárias restrições dos instintos. E a este respeito cabe distinguir dois tipos básicos:

1) *As manifestações instintivas da criança são severamente abafadas logo desde o início.* Os pais

vêm em todo o impulso instintivo um fenómeno patológico ou um sistema de perversidade congénita, e o que conseguem com as suas medidas disciplinares é desenvolver na criança um carácter inibido de tipo patológico: as suas características distintas são uma paralização da vida afectiva nos campos sexual e social, uma capacidade inferior de luta pela existência e dificuldades no processo sublimatório. Seja como for, em vez de o instinto se desenvolver para que se torne possível sublimá-lo, isto é, orientá-lo para fins culturais, acontece que estas frustrações prematuras são demasiado nocivas de um ponto de vista social.

2) *Como consequência de uma vigilância negligente ou de um excessivo mimo, os instintos da criança alcançam o seu pleno desenvolvimento.* Ao faltarem, na idade temporã as frustrações necessárias, as exigências do menino aumentam até tomarem uma força daninha. E então, quando já nada há a fazer que, precisamente, costumam empregar-se com veemência os métodos educativos dos meninos «mimados» ou «maleriados». A crescente «má-criação» da criança provoca medidas disciplinares cada vez mais severas e brutais: tais medidas não podem já trazer nenhum proveito, produzindo, pelo contrário, na criança um grave conflito, cujos elementos fundamentais são os instintos já incontroláveis, o ódio contra os pais brutais e o amor para com esses mesmos pais. Estas situações têm a sua

expressão mais nítida nos caracteres psicopáticos impulsivos. (3)

Nem a total inibição dos instintos, nem a frustração tardia, por conseguinte necessariamente brutal, demonstram por parte dos educadores a menor compreensão do conflito Criança-Mundo. A solução óptima — pelo menos em teoria — é uma educação que permita aos instintos alcançar primeiro certo grau de desenvolvimento, para em seguida — sempre num ambiente de boas relações com a criança — introduzir paulatinamente as frustrações. Se nos dois primeiros anos da vida da criança se cometerem erros de gravidade, dificilmente será possível corrigi-los mais adiante. As tarefas da educação começam logo com o nascimento.

Não ceder quando uma criança não quer sair do parque ao anoitecer ou quando se nega a tomar regularmente as suas refeições, faz parte das frustrações necessárias. Estas frustrações necessárias distinguem-se das desnecessárias por servirem não só os interesses da sociedade, como também os da própria criança. Se a criança continuasse a ser tal como quando nasceu, ou seja, primitivo, egoísta, só preocupado com a obtenção do prazer, mais tarde sucumbiria na luta pela vida. A criança tem de aprender que não está só no mundo, que tem de contar com os outros, pois o autodomínio ser-lhe-á neces-

(3) Vêr W. Reich, *Der Triebhafte Charakter* — Internationales Psycho analytischer Verlag, Viena, 1925

sário mais tarde, *para seu próprio bem*. Enquanto a educação se levar a cabo em nome de uma moral esotérica e supostamente objectiva, as frustrações necessárias, ainda que não sejam brutais, resultam ineficazes. Quais são as frustrações necessárias? Somente aquelas que têm por objectivo controlar e canalizar os instintos da criança que representariam um impedimento para a sua adaptação à sociedade. Por exemplo, a crueldade natural da criança terá de converter-se, parte em sentimento de compaixão, parte em actividade social.

Mas não se pode fazer grande coisa com o conceito de «adaptação social». Facilmente poderemos comprovar que é pouco claro este conceito, se considerarmos que o rico lhe dá um sentido necessariamente diferente do que o que lhe poderá dar um pobre, e que os fins educativos variam amplamente segundo o lugar, a época e a classe social. Decisiva, a este respeito, é a concepção do mundo e termos de reconhecer que cada qual tem razão a partir do seu ponto de vista egoísta, como adulto. Não é possível aspirar aqui a um consenso de ideias respeitantes à criança. A situação é muito diferente quando consideramos os problemas da educação sob o ponto de vista médico, isto é, sob a perspectiva da prevenção das neuroses. Se nos ativermos aos resultados obtidos até à data pela investigação psicanalítica, não se prevê nenhum meio adequado para evitar o conflito neurótico. Tal conflito, é independente da posição económica, classe

social, nacionalidade ou raça, tem a sua origem em circunstâncias muito mais primitivas, que correspondem à relação filho-pais (complexo de Édipo), e o seu resultado, a neurose, depende unicamente, quanto à forma e gravidade, da natureza das vivências ocidentais, em particular do carácter dos pais. Pode dizer-se, em linhas gerais, que a gravidade de uma afectação psíquica é directamente proporcional ao número de frustrações necessárias e desnecessárias, e à severidade com que foram infligidas.

Pergunta 2) Foi patológica a reacção da menina? Posta a questão desta forma, não é possível dar-lhe uma resposta. A reacção de rebeldia foi natural e lógica em si. A única coisa que poderia considerar-se como «neurótica» seria a intensidade da reacção. Mas também a este respeito é preciso ter em conta que a criança tinha sido provocada, que a teimosia da mãe fez crescer a da filha. Neste caso particular, foi um conflito agudo o que impediu a mãe de trazer uma certa compreensão à situação. Geralmente, porém, é característico dos pais, como dos restantes educadores, julgar a criança tomando-se a si próprios como termo de comparação atribuir-lhes a mesma compreensão, a respeito da inviabilidade dos seus desejos, que os adultos têm. Como tal compreensão não existe, interpreta-se qualquer manifestação do princípio do prazer como coisa doentia e aberrante. Parece que isto se deve ao facto de os pais, perante qualquer manifestação instintiva da criança, «recordarem» os seus próprios desejos

infantis reprimidos, e as tentativas instintivas da criança representam um *perigo para a subsistência das próprias repressões*. Ora bem, este perigo é evitado à base de proibições educativas que exibem claramente os traços característicos *da coacção a educar*.

Além do mais, a *irritação* contra a criança desempenha um papel importante. Até mesmo um neurologo não iniciado na psicanálise se irrita, por exemplo, perante uma crise estérica, e fá-la tratar com a corrente farádica, segundo ele diz, com fins terapêuticos; mas o que acontece é que, no fundo, considera a paciente como uma simuladora refinada e castiga-a por isso; não a compreendeu, não conseguiu «sentir-se» nela, «identificar-se» com ela. A mãe tomou a filha por neurótica, isto é, por «má», e irritou-se com ela; e isso pela mesma razão que o neurologo de velha escola: por não estarem à altura de uma situação na qual têm de actuar. Em tais casos existe a tendência de se aborrecer com quem os colocou, a um, nesta incómoda situação de sentir a própria ignorância, à outra, em circunstâncias afectivas inconfessadas. Mesmo quando a maioria dos pais não tem o menor conhecimento da idiosincrasia da criança, o facto é que devem actuar, ou pelo menos crêem dever actuar. Assim se vê como a irritação contra o objecto causador do desentendimento se manifesta, não só na forma de infligir as frustrações necessárias, mas também no número das intervenções educativas desnecessárias.

Além do mais, considera-se como doentio, isto é, indevido, tudo aquilo que se torna desagradável ou incómodo para o adulto. Deste modo, pretextam interesse pelo bem da criança quando, na realidade, o que pretendem nos seus actos educativos é satisfazer os seus próprios afectos, seja qual for a origem destes. Por mais que se goste das crianças, há momentos em que, consciente ou inconscientemente, se vêem como empecilhos. Nessas alturas sente-se irritação contra a criança e com facilidade se trata injustamente. É corrente substar o sentido de justiça que a criança desenvolve a partir de certa idade, segundo a sua personalidade. Na psicanálise dos adultos aprende-se que na sua infância, desde muito cedo, aproximadamente desde os dois anos, e souberam distinguir quando se cometia uma injustiça para com eles e quando as exigências dos adultos eram justificadas, e isso, ainda que, em ambos os casos, a reacção da criança perante a frustração tenha sido a mesma. No primeiro caso tinha a sensação de se estar revelando com pleno direito, e no segundo o pretexto era puramente formal.

As crianças têm esta sensação de injustiça, por exemplo, quando os pais a proibem de fazer algo que eles mesmos fazem na presença da criança. O argumento usual, em tais ocasiões, é: «ainda és demasiado pequeno»; simplesmente não pode ser compreendido pela criança. Como haveria de compreender que não pode rabiscar com o lápis sobre o papel quando o pai, que em geral, lhe apresentam como

exemplo, faz o mesmo? Por um lado, a criança tem de ser «boa», isto é, adulta, tranquila, modesta, obediente; por outro, sempre que queira apropriar-se também de outros direitos dos adultos, cabe-lhe ouvir a eterna cantilena de que «és demasiado pequeno». Este argumento é motivado por duas atitudes análogas dos pais: querem realizar na criança as suas próprias aspirações, e portanto fazê-la crescer quanto antes, porém ao mesmo tempo, exigem que não sejam afectados os seus próprios direitos.

A ambição insatisfeita dos pais constitue um dos motivos essenciais da *coacção de educar*. Para que nos convençamos disto, basta observar o comportamento de uma ama qualquer, com a sua criança no parque, ou a conduta de uma mãe na consulta médica. Não é possível subtraírm-nos à impressão de que o educador se julga obrigado a fazer algo, a educar, ainda que não haja nada que educar, e que sente como uma ofensa pessoal, como um mau testemunho da sua arte educativa, quando a sua vítima não se comporta de uma maneira «adulta». «Senta-te direito», «não sejas tão mal educado diante do sr. doutor», «está quieto», «olha para o senhor doutor», «dá os bons dias», «afasta-te daí», «anda cá», «endireita o vestido», «não sujes as mãos», e assim sucessivamente, sem pausa nem fôlego. Nenhum adulto, submetido a semelhante bombardeiro educativo, seria capaz de aparentar a estóica indiferença que mostram muitas crianças — já neuróticas, ainda para mais. Não é de espantar que as

crianças sãs reajam violentamente perante este tipo de tratamento.

Na sua «Psicologia do bebé» (*Psychologie des Säuglings*) Bernfeld defendeu convincentemente a tese de que os motivos do cuidado dos bebés são impulsos de ódio contra o recém-nascido. Por muito absurdo que isso parecer, é perfeitamente plausível, se considerarmos que entre as restantes medidas educativas, se podem contar as que não levam o selo do ódio, da violência. Valeria a pena fazer um ensaio sobre esta questão, para demonstrar que a grande maioria das intervenções educativas são do tipo das frustrações desnecessárias e que a sensação que a criança tem de ser injustamente tratada não carece de base real. Também está por fazer uma análise da educação considerada como equivalente neurótico dos adultos. Todos os conflitos conhecidos, tais como a ambição frustrada, insatisfação sexual, discussões matrimoniais, numa palavra, tudo o que pertence ao inventário de uma neurose, repercute-se na educação da criança. Particularmente importante é a circunstância de aqui se tratar primariamente de ódio, que em toda a neurose, como em toda a situação conflituosa, alcança níveis exagerados. Numa tal situação, é bastante indiferente que o ódio se manifeste como acto brutal de um embriagado ou como solicitude estremosa de uma mãe neurótica. Em ambos os casos, a criança ver-se-á oprimida com frustrações desnecessárias.

Para aclarar o que dissemos, consideraremos

alguns exemplos retirados da prática psicanalítica, onde se aprende a compreender analiticamente, não só os doentes mas também o seu meio ambiente. Não se tinha jamais permitido a certa paciente brincar com outras crianças, porque a sua mãe, que segundo todos os indícios devia ser uma mulher insatisfeita, com neurose obscura e fobia à sífilis, temia que a criança se pudesse contagiar. Em tais casos de exagerada solícitude, nunca falta a motivação contrária: o ódio e o desejo de morte. Neste caso particular isso era especialmente evidente, porquanto a criança sabia pôr-se sempre do lado do pai, que vivia em desastrosas relações conjugais com a mãe. Esta tinha fraquejado repetidas vezes, aos gritos, por ter de estar sujeita ao marido e à filha. O pai de outra doente tinha-a obrigado sempre a comer quando padecia de inapetência neurótica, vulgar nas crianças: forçava-a a comer até mesmo os seus próprios vômitos, e se negava, fechava-a num quarto escuro e açoitava-a com uma palmatória. Também se tratava neste caso de um matrimónio sórdido e cheio de ódio: a mãe era uma mulher débil e resignada, o pai um carácter decididamente sádico. Outro paciente tinha sido obrigado pelo pai, mau grado a sua escassa aptidão, a frequentar o curso de direito; tinha de chegar a «doutor», uma vez que o pai não pudera alcançar esse título.

Durante a análise da doente que, de pequena, tinha sido tão barbaramente obrigada pelo pai a respeitar a «ordem das comidas», aprendi alguma

coisa sobre os motivos que podem induzir uma pessoa a converter-se em educadora. A paciente em questão, desejava reparar noutras crianças o dano que lhe tinham causado a ela. Mas as suas tendências inconscientes de vingança contra o pai interferiam de tal maneira na realização do seu propósito consciente, e que acabava por se comportar para com os alunos com verdadeiro sadismo. Identificara-se inconscientemente, com o seu pai brutal. O desejo de corrigir a própria infância é, provavelmente, um dos motivos mais típicos da vontade de educar. Contudo, para a mente primitiva, inconsciente, corrigir a própria infância não pode significar outra coisa senão vingar-se, de maneira que, a vontade educativa comporta em si uma *coacção sádica a educar*, fundamentada do inconsciente.

Noutros casos encontramos como motivação da *coacção e educar* um «desejo de ter filhos» frustrado em idade infantil muito precoce. As mulheres deste tipo são, relativamente, melhores educadoras, porque adoptam a criança alheia em substituição da própria, que não têm. Observa-se, porém, com frequência, que o desejo de ser educador desaparece ao realizar-se efectivamente o «desejo de ter filhos».

Assim, pois, vemos que as motivações conscientes não são mais que racionalizações secundárias. Provém daí, a dificuldade extrema de aprender os problemas da educação. Não existe outro meio, a não ser a psicanálise individual, isto é, convencer os

educadores do verdadeiro significado da sua actualização. Como seria possível de outro modo convencer aquela mãe que excluiu a filha da comunidade, ou o pai ambicioso que violentou psiquicamente o seu filho, escassamente dotado para os estudos, de que o seu comportamento era motivado pelo ódio e o egoísmo? Pois, para se protegerem contra si próprios necessitam de se persuadirem de que pensavam unicamente «no bem da criança». Poder-se-á objectar que se trata de casos excepcionais. No entanto, o exemplo citado no princípio das presentes linhas deveria dar-nos que pensar. Uma mulher psicanalisada, feliz no seu matrimónio, inteligente e compreensiva, comete, por motivos inconscientes, um erro grosseiro de educação. O erro em questão, comparado com o que se pode observar correctamente na prática educativa, apenas merece menção, e no entanto tinha acarretado já graves consequências. Só o imediato reconhecimento e correcção do erro pode impedir que a rebeldia se fixasse. E quem será tão optimista que suponha que a grande maioria dos educadores é capaz de aplicar uma medida semelhante de compreensão e de zelo consciente? Isso equivaleria a supôr que as neuroses dos adultos, e os seus equivalentes, tais como a miséria social e os matrimónios infelizes, deixarão algum dia de existir. Não obstante, a questão da educação é inseparável da ordem social e das neuroses.

Não escondo que este pessimismo é pouco indicado para a solução do actual problema: «Como devo

educar os filhos?» Ora bem, há alguma outra atitude que seja mais indicada? A escola de Alfred Adler é optimista no que diz respeito a todas as questões educativas e crê ter achado o remédio para todos os males com a sua fórmula de alento, ou seja, de evitar o desalento. Mas, pode isto modificar verdadeiramente a situação? De que servem todas as ajudas quando a mãe, sob a influência do seu próprio medo ao onanismo, se horroriza mal vê a criança a masturbar-se e age precisamente da maneira mais contrapordocente, infundindo também medo à criança? Estando um adulto dominado pelo seu próprio medo infantil ao onanismo, nenhuma explicação médica poderá convencê-lo de que, em determinada idade, a masturbação é um fenómeno normal. Não acreditará pura e simplesmente. E que aconselhar a uma mãe, se nós próprios não sabemos muito bem como combater o onanismo infantil, nem sequer se verdadeiramente convém fazê-lo? Não, certamente não é fácil aconselhar, porque o desenvolvimento psíquico é imensamente complicado; por exemplo, a tolerância do onanismo, tanto pode ter consequências boas como más. Assim pois, o optimismo de nada serve; a única coisa que faz é tranquilizar a consciência dos adultos, e é sintoma da *coacção a educar*. Até parece que, a longo prazo, será mais frutífero um legítimo pessimismo, porquanto obriga ao auto-domínio e leva ao positivo levantar de questões, enquanto que o optimismo se limita a dissimular a gravidade das dificuldades.

Uma destas dificuldades consiste em que a educação, para ter algum sentido, deve ser uma tarefa de massas. O efeito sobre a sociedade será mínimo, se numa cidade de milhões de habitantes se educarem correctamente cinco ou cinquenta crianças. O óptimo e desejável, quer dizer, uma focagem objectiva, livre de afectos, dos objectos da educação, somente se poderia alcançar, actualmente, mediante a psicanálise do educador e, por conseguinte, é impen-sável no que diz respeito à massa. Por agora não passa de um projecto utópico, a ideia de que alguns educadores plenamente conscientes de si mesmos poderiam infundir a compreensão necessária à massa dos educadores. Quando pais educadores souberem porquê e para quê educam na realidade, quando as autoridades competentes deixarem de acreditar que a sua actuação se guia unicamente para o «bem da Humanidade», quando a massa compreender que a relação entre crianças e adultos representa a oposição entre mundos distintos, então — surgirá talvez uma possibilidade de pensar em medidas positivas de educação.

E até lá? A inoperância de todas as medidas educativas actuais, o facto de que, faça-se o que se fizer sempre será mal feito, permite deduzir — aparte a necessidade de reconhecer e compreender os erros educativos — tão somente uma norma negativa: a extrema abstinência na educação, restrição das medidas educativas às frustrações absolutamente indispensáveis, consciência de que, por motivos perfei-

tamente naturais, um pai não só ama o seu filho, como também o odeia. E os perigos do *laissez-faire*? Em todo o caso não serão maiores os perigos implicados pela *coacção a educar*. Devemos pensar que, a primitiva força vital que a coacção a educar pretende dominar foi capaz de criar cultura. É lícito outorgar-lhe uma ampla margem de confiança. Será excessivamente aventuroso declarar que a vida sabe criar melhor que ninguém as suas necessárias formas de existência?

(4) Springer, Viena, 1926.

WILHELM REICH

A POLITIZAÇÃO DO PROBLEMA SEXUAL
DOS JOVENS *

«...na produção social da sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; estas relações de produção correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura económica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a que correspondem determinadas formas sociais de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; pelo contrário é a realidade que determina a sua consciência. No decurso do seu desenvolvimento, as forças produtoras da sociedade entram em contradição com as relações de produção

* Este trabalho é a tradução do Capítulo VII, e último, do livro *Der sexuelle Kampf der Jugend* («O combate sexual da juventude»). A longa citação de Marx com se inicia é a que Reich empregou para encabeçar tal livro.

existentes, ou, o que não é mais que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade, em cujo interior se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas que eram, estas relações convertem-se em entraves destas forças. Então inicia-se uma era de revolução social. A transformação que se produziu na base económica transforma mais ou menos, lenta ou rapidamente, toda a colossal superestrutura. Ao considerar tais perturbações importa sempre distinguir entre a alteração material das condições económicas de produção — que se deve comprovar fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais — e as formas jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas; numa palavra, as formas ideológicas, sob as quais os homens adquirem consciência deste conflito e o resolvem. Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele tenha de si mesmo, tão pouco se pode julgar tal época de perturbação pela consciência de si mesma; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtoras sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtoras que possa conter, e as relações de produção novas e superiores nunca se substituem nela antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incumbidas no próprio seio da velha sociedade. Por isso a humanidade não se propõe nunca mais que os problemas que pode resolver, pois, atentando bem,

ver-se-á sempre que o próprio problema não aparece senão quando as condições materiais para o resolver existem ou se encontram em estado de existir».

Karl Marx, «Contribuição para a crítica da economia política» Londres, Janeiro de 1859.

Devemos agora concluir claramente e perguntar-nos que saída se oferece à juventude operária no seio da sociedade capitalista. Estando o movimento da juventude comunista na verdadeira linha política da revolução social, deverá também converter-se em guia da juventude no domínio da sexualidade. E a juventude operária reconhecerá esta direcção, se o movimento se lhe dirigir de forma adequada, resoluta e directa, neste problema tão candente como espinhoso e se os jovens sentirem que conhece as suas misérias e defende a sua causa.

Devemos proceder a uma verdadeira autocritica e perguntar-nos porque é que, precisamente nesta questão, temos permanecido até agora escondidos na sombra, porque não acreditamos nas possibilidades únicas para o conjunto da juventude trabalhadora. Em primeiro lugar, devemos constatar que, face ao problema sexual, nos comportámos como uma pessoa sonolenta que tenta, com o movimento da sua mão, espantar uma mosca incómoda. Nos movimentos da juventude revolucionária constatou-se sempre que o problema sexual obstrói e impede a luta pela revolução e disse-se sempre: «Devemos afastar este problema, não temos tempo para nos ocupar-

mos dele, temos coisas mais importantes para fazer». Mas se este problema reaparece, cada vez mais acutilante e ardente, se até — há que confessá-lo abertamente — amiúde as organizações de jovens se vêm abaixo, devido às suas dificuldades sexuais, devemos perguntar-nos porque é este problema tão incómodo e não temos direito — porque é embaraçoso — de declarar simplesmente não termos tempo, haver coisas mais importantes a fazer, ser a vida sexual um assunto privado, etc.

A vida sexual não é precisamente um assunto privado posto que perturba os jovens e obstrói, ao menos nas formas existentes até ao presente, a luta política. A que outro problema apresentado dificuldades daríamos estas-respostas? Que diríamos a propósito de qualquer outra questão, de teor semelhante? Diríamos, e com razão, que se tratava de uma escapatória e combateríamos, com justiça, todos os que empregassem tais artimanhas. Defenderíamos o nosso ponto de vista de maneira consequente, reconhecendo não haver dificuldades insuperáveis para um «bolchevique», não conhecermos problemas insolúveis, e representarem tais opiniões um pretexto burguês oportunista. Se estes problemas surgem, não é porque caíam do céu, mas porque provêm da realidade das contradições do nosso sistema social e exigem uma resposta. Temos considerado, na nossa luta de classes, os problemas do desporto, do teatro, da religião, da rádio; porque não nos mantemos consequentes no problema sexual dos jovens? Se ad-

mitimos que iludimos este problema é altura de explicar porquê.

Uma razão superficial é acreditarmos poder consagrar-nos totalmente ao trabalho revolucionário, eliminando o problema sexual, e pretendemos diferenciar-nos do burguês para quem o problema sexual está no centro das preocupações, embora não conheça mais que o «calão» sobre sexualidade. Cometemos um erro grave pelo facto de, muitos de nós, termos pretendido excluir a sexualidade em geral, como uma coisa não essencial, «burguesa» até.

Enganámo-nos, é o que a realidade nos ensina. Devemos resolver o problema sexual de um modo revolucionário, alcançando uma teoria de política sexual clara, uma praxis sexual revolucionária e integrando ambas no conjunto do movimento proletário. Estamos convencidos de que é esta a verdadeira via para uma solução definitiva.

Muitos camaradas referem, nos seus pontos de vista negativos, a entrevista de Lenin com Clara Zetkin, na qual ele se pronunciava severamente contra os debates e as discussões sexuais nos grupos de trabalho e círculos de jovens, e constatava que havia coisas mais importantes para fazer no momento. Aderimos totalmente ao ponto de vista que então Lenin sustentava, pois lutava contra a verborreia sexual superficial e não científica, que não toca o essencial; nós também queremos lutar contra ela. Estas discussões não são, definitivamente, mais que

substitutos da actividade sexual, vulgares masturbações intelectuais. Mas, compreenderemos imediatamente como devemos tratar o problema, se citarmos também outras palavras de Lenin, extraídas da entrevista com Clara Zetkin:

«O comunismo não deve trazer a ascese mas a alegria de viver, o vigor, e isso precisamente mediante uma vida amorosa repleta».

Se o comunismo deve realizar a alegria de viver sexual, então há que lutar também por isso.

Por conseguinte, o problema põe-se assim: não devemos discutir sobre o problema sexual em todos os sentidos, mas também não devemos rejeitá-lo; se não falamos dele não podemos clarificá-lo. Postas assim as coisas, que havemos de fazer então? Falar deste problema precisamente de uma maneira *política*. Deste modo, discutiremos, actuando em seguida, de maneira consequente. Mas antes de examinar outros detalhes e de provar que é esta a única solução, devemos também dizer a razão *mais profunda* que nos leva a iludir este problema.

Onde fomos educados? Em que condições fomos formados? Fomos educados numa família e no sistema capitalista. Objectar-se-á haver uma grande diferença entre uma família proletária e uma família burguesa. A coisa não é tão simples. Devemos, antes de tudo, perguntar-nos em que aspectos a família proletária é proletária e em que aspectos é burguesa. Não temos necessidade de reflectir dema-

siado para obter a resposta; basta examinar um por um os diversos componentes dos estilos de vida e dos modos de pensar. Desembarcámo-nos da ideologia burguesa da propriedade privada? Em grande medida sim, porque existe uma diferença clara entre as relações de propriedade da família burguesa e da família proletária. Desembarcámo-nos completamente da religião? Aí já a coisa não é tão clara. Há milhares de famílias proletárias religiosas e, quanto mais penetramos no proletariado pequeno-burguês, mais profundamente aí está enraizada a religião. Que se passa a respeito da moral sexual? Não se encontra arreigada na própria natureza da família que o proletariado se vê obrigado a formar por causa das condições de vida na sociedade capitalista? A repressão sexual e o enraizamento da moral sexual burguesa, como já temos dito, não são apoios necessários para a própria manutenção do casamento e da família burguesa? Certamente as condições entre o estilo de vida do operário e a moral familiar burguesa, à qual se vê submetido, são muito grandes; trata-se de contradições inexistentes na média e alta burguesia; mas esta moral sexual existe também no proletariado; de todas as ideologias burguesas esta é a mais profundamente enraizada, porque foi energeticamente inculcada desde a mais tenra infância. É um dos mais poderosos sustentáculos ideológicos da burguesia no interior da classe oprimida. Todos os dias, a todo o momento, vemos que, até os jovens possuidores de consciência

de classe, têm enormes dificuldades para se libertarem da sobredita moral.

A moral sexual burguesa, cuja essência consiste em considerar a vida sexual, não como uma coisa natural, mas em estricte dependência da ordem social actual e em negar a sexualidade, em tomar uma atitude timorata e repressiva face a ela, está-nos entranhada na pele — na nossa pele de comunista — muito mais entranhada do que cremos. Não devemos deixar-nos iludir pelo contrário da timidez, que é o manejo sexual, pois trata-se da sexualidade burguesa, mas afectada de sinal contrário. Lenin tinha toda a razão quando caracterizava a teoria do «copo de água» como muito «burguesa». As deformações sexuais que cada um de nós trás em si como consequência da repressão sexual e que estão ligadas a atitudes inconscientes e reprimidas, fazem com que não sejamos de todo donos de nós mesmos na vida sexual. Estas são as razões mais profundas pelas quais não enfrentamos oficialmente, e de maneira consequente, este problema; estas são as razões pelas quais nenhum de nós, sem excepção, mesmo o mais lúcido, se atreve a pronunciar umas palavras de libertação sexual na propaganda habitual. No mesmo sentido devemos compreender o que leva qualquer comunista a sorrir tão estranhamente, ficando com expressão tão peculiar a partir do momento em que se tratam questões sexuais. Devemos acabar com isso radicalmente, apesar das grandes dificuldades que se nos apresentarão para superar as nossas

próprias inibições. Quanto mais penetrarmos em grupos de jovens sem classificação política e sem consciência de classe, maiores serão as inibições que encontraremos neste assunto.

Mas a práxis demonstrará, como já o tem demonstrado em casos particulares, que a nossa tarefa, de dar aos jovens os indispensáveis conhecimentos políticos, se nos tornará tanto mais fácil, quanto mais consigamos vencer-lhes inibições sexuais e os preconceitos morais. Nesta questão, só poderemos ter êxito, se opusermos à ideologia burguesa, hipócrita e negativa, uma ideologia que se pronuncie franca e claramente a favor da sexualidade. Muitas opiniões reaccionárias voarão em pedaços nesta luta; em primeiro lugar porque os jovens cristãos e nacionalistas, carecem de argumentos sólidos para opôr; em segundo lugar — e isto é fundamental — porque, ao mesmo tempo que recusam a sua sexualidade, em segredo também a aceitam.

Queremos, primeiramente, abordar o problema tal como se põe na União da Juventude Comunista, a partir do debate consagrado à «primeira rapariga», na tarde de discussão colectiva organizada por Bogdanov em 21 de Abril de 1931 em Berlim, e tentar dar respostas concretas. Se conseguirmos clarificar um pouco as nossas ideias, poderemos abordar melhor outras questões de pormenor nos grupos Ficht e também nos grupos cristãos, pequeno-burgueses e nacionalistas.

O camarada *Hermann, conselheiro vermelho*,

constatava entre outras coisas: «Falta-nos um livro em que se tratem as questões relativas à juventude alemã, à atitude dos rapazes e das raparigas nas organizações proletárias, no movimento da juventude em geral e os problemas das relações sexuais dos jovens entre si e nos quadros militantes. Estes problemas, naturalmente, desempenham um papel importante para nós e devem ser discutidos aqui. Pós-se então, a seguinte questão: como se superará a miséria sexual da juventude alemã e que tentativas se fizeram a esse respeito? Estou convencido de que, no interior deste sistema social não se pode dar uma solução satisfatória à miséria sexual da juventude, já que a maior preocupação dos jovens provém da problemática económica. (Por exemplo, uma rapariga que deseje ter um filho não pode realizar os seus desejos.) Nós também encaramos a maior das questões deste ponto de vista burguês; os grandes discursos morais não são somente pronunciados pelos nossos pais mas também pelos nossos próprios camaradas do partido; e não parece que isto esteja a acabar. Penso que um comunista activo, um militante, tem muito pouco tempo para se ocupar de aventuras amorosas e que, deste ponto de vista, não pode alcançar nenhuma satisfação total. Em geral, resta-nos ainda a tarefa de arrastar connosco as raparigas e fazer delas camaradas com iguais direitos, pois a educação burguesa ainda as inibe demasiado; ainda têm demasiados sentimentos de inferioridade para lutar lado a lado com os rapazes, como queria-

mos. É por isso que devemos fazer-lhes tomar consciência de que, no seio da organização, têm os mesmos direitos.

O problema sexual desempenha um papel ainda maior entre as raparigas. Elas sentem estas coisas com muito mais intensidade que um rapaz que passa de uma rapariga para outra. Elas ligam-se muito mais a um camarada determinado. Ainda que haja excepções, a regra é esta. Penso que, neste sentido, devem estabelecer-se relações muito mais sãs e que as tensões sexuais têm demasiada importância na juventude proletária, uma juventude que devia considerar a luta de classes como a sua primeira tarefa; penso também que estas tensões sexuais fazem com que se percam muito bons militantes que desaparecem e se afundam, pura e simplesmente. Por causa destas histórias pessoais perderam-se forças valiosas que teriam podido fazer alguma coisa pela organização».

Este camarada pôs correctamente o problema nos seus aspectos essenciais. A miséria sexual não pode realmente ser abolida num sentido satisfatório no interior deste sistema. Continuemos porém a nossa autocrítica, para mostrar, apoiando-nos nas mesmas razões expostas pelo camarada, que temos perconceitos burgueses, mesmo tendo ideias políticas muito justas.

Cita como exemplo o facto de a rapariga não poder realizar o seu desejo de ter um filho por causa das suas preocupações económicas. Isto é as-

sim para muitas raparigas, mas *não é um problema central*. Não nos enganemos: maior número de raparigas pensam, em primeiro lugar, em como manter relações sexuais sem ter um filho. As mudanças de humor nos jovens provêm do facto de não poderem ser donos da sua sexualidade impetuosa, por causa da miséria sexual e da falta de ocasiões, de dinheiro e de meios anticonceptivos. E abstraímos ainda das perturbações psíquicas. Neste sentido o camarada Ernst tinha razão ao dizer: «Existe, naturalmente, uma grande miséria sexual na Alemanha, como nos outros países capitalistas; esta miséria afecta profundamente os jovens porque vivem nas casas dos pais, porque não podem dispôr de um lugar para eles, e porque muitos deles não têm trabalho nem dinheiro para manter a sua própria existência; por tudo isso, não podem viver com as pessoas com quem quereiam fazê-lo; muitas relações que seriam viáveis em condições materiais minimamente estáveis rompem-se, ou não podem tomar o rumo adequado simplesmente por não haver condições.

Quando se põe em primeiro plano a questão do desejo do filho nas raparigas, isso significa — ainda que esse desejo possa ter alguma importância — que se está a rodear o problema, deixando-o num beco sem saída. A burguesia ilude a questão sexual de uma maneira muito típica, elevando até às nuvens o amor maternal e o desejo do filho e obscurecendo tudo o mais. Na realidade, o desejo do filho só se manifesta, em geral, quando as necessidades físicas

estiverem relativamente satisfeitas. Se não queremos permanecer no engano, temos de dizer que, no caso dos jovens, não se trata do problema da reprodução, mas de outros problemas absolutamente distintos: os meios anticonceptivos, a satisfação sexual na puberdade e o *domínio da sua vida amorosa*. No capitalismo não existe nenhuma das condições necessárias para resolver estes problemas. A construção de habitações está na mão dos especuladores que têm interesse na miséria das massas; só pode resolver este problema a socialização das empresas construtoras e a transformação da propriedade imobiliária em propriedade social, como se dá actualmente na União Soviética. A expropriação das propriedades imobiliárias e a supressão da posse do terreno ou da terra, são condições prévias. Mas só a revolução social pode realizar isto. Outra condição para que a vida dos jovens seja normal e satisfatória é a difusão, entre eles, dos melhores meios anticoncepcionais, desde o momento em que desejem estabelecer relações sexuais; mas, a reacção política é tão dura e terrífica neste terreno como em todos os outros aspectos importantes para a burguesia. Também é condição fundamental a possibilidade de interromper uma gravidez em clínicas públicas. Jovens esfomeados, miseráveis, privados de toda a cultura, arrastando-se desiludidos pelas ruas e pelos cafés, não estão em condições de levar uma vida sexual normal e satisfatória pois, ou acham sexualmente abandonados — o que não é culpa sua, mas da sociedade — ou estão

sexualmente transtornados. Dado que a repressão sexual burguesa dos pais e da escola é a causa das perturbações e da brutalidade sexuais, é necessário, para as suprimir, transformar o conjunto da vida económica e social, de modo que as mulheres se emancipem materialmente e se libertem do poder dos homens e que os pais percam a sua brutal autoridade sobre os filhos. Condições necessárias, para isso, é a educação social das crianças e uma absoluta mudança de atitude perante o problema da *sexualidade infantil*.

O nosso camarada Hermann assinalava que os grandes sermões morais eram pronunciados tanto pelos pais como pelos próprios companheiros de partido. Absolutamente certo. Muitos camaradas mais idosos, que devem viver casados e em família não se comportam de maneira correcta face à juventude. Há que reconhecer que se trata de um elemento contra-revolucionário no nosso próprio terreno que, em última instância, não serve senão à classe dirigente. Poderemos fazer muita coisa neste sentido, quando organizarmos grandes discussões públicas entre os jovens e os seus pais; quando estes jovens, que não se atrevem a protestar sozinhos em casa, ou se esgotam em discussões inúteis com os progenitores, possam apresentar à luz do dia, debaixo do controlo da massa dos jovens e dos pais, as misérias e as suas recriminações. Podemos estar certos (pois a prática o demonstrou) de que os pais não poderão manter, publicamente, por muito tempo,

os pontos de vista que mantinham em casa. Deste modo, os jovens sairão vencedores e libertarão forças para as organizações de juventude. Assim também os pais entrarão em contacto com o movimento proletário — muitos deles pela primeira vez — e clarificar-se-ão — também pela primeira vez — a respeito de si mesmos e da sua própria situação. Não é, pois, o problema sexual da juventude um problema político importante? Não temos o direito de o negar.

O camarada a quem primeiro nos referimos dizia também que um militante tinha muito pouco tempo para se ocupar com «histórias amorosas» e que, neste sentido, não podia obter uma satisfação total. Na realidade está certo, mas dito deste modo é ao mesmo tempo incompleto, sobretudo porque pode levar inclusive a falsas generalizações. O militante que se ocupa da juventude comunista tem uma enorme responsabilidade face ao movimento da luta de classes, o que o converte num modelo para os outros nestes aspectos. É importante, neste momento, aceitar enormes sacrifícios pessoais e subordinar a vida privada à luta de classes. Todavia ao abordar esta questão, é preciso distinguir aqueles com quem devemos trabalhar: os que têm consciência de classe, os indiferentes, os jovens burgueses ou os jovens proletários com ideias ainda reaccionárias.

Detenhamo-nos, primeiro, no elemento responsável. Os nossos militantes estão realmente sobrecarregados por um estimulante trabalho de partido; não

têm tempo para as «aventuras amorosas». Conheçamos três tipos de militantes responsáveis nos movimentos de juventude proletária: em primeiro lugar o militante que não leva nenhum tipo de vida sexual e que se comprometeu com todas as suas forças com o trabalho de partido; em segundo lugar, o que leva, discretamente, uma vida sexual com uma companheira qualquer e que consagra também todas as suas forças ao partido; por último, conhecemos um terceiro tipo de militante que se encontra em conflito, mais ou menos difícil, entre os seus deveres de partido e as suas oportunidades amorosas. Se passamos em revista estes camaradas, não superficialmente, mas abarcando todo o curso da sua vida, constataremos que o melhor militante, isto é, aquele que cumpre o seu trabalho não só com maior seriedade mas também com a maior perseverança e o que permanece mais ligado ao movimento, é o que leva uma vida sexual ordenada. A sexualidade deixou de ser para ele um problema. O primeiro tipo é também um bom militante, mas, como mostra a experiência, frequentemente só por um tempo limitado. Isto explica-se pelo facto do primeiro ter tentado abafar no trabalho as suas dificuldades pessoais para se afundar, de uma maneira ou outra, um pouco mais tarde ou de qualquer modo para desaparecer do nosso movimento. O que, sem lugar para dúvidas, se depreende da experiência médica e política a respeito destes casos, é que a causa única ou essencial deste derrubamento ulterior não é, como

geralmente se pensa, ou como poderia parecer, um excesso da fadiga; são as dificuldades sexuais, as dificuldades da «vida privada» as que em relação com as grandes exigências do partido, tornam o militante em questão incapaz de continuar a luta. Com efeito, não se pode suportar a ausência total de vida sexual sem experimentar, a longo prazo, perturbações muito graves. Adoptamos aqui este ponto de vista, não só em favor da saúde, mas também em favor do trabalho revolucionário. A constante instabilidade dos militantes prejudica este trabalho; temos grande interesse em que a capacidade de cada militante do partido dure o máximo possível e para isso uma das condições mais importantes é uma vida sexual minimamente ordenada.

Acredita-se que se ganham forças, eliminando totalmente a vida sexual. É um erro. Na realidade, quando se restringe demasiado a vida sexual, a intensidade do trabalho ressent-se com isso; graças ao vigor que se tira de uma vida sexual satisfatória, recupera-se largamente o tempo dedicado à vida privada, porque se trabalha melhor e mais rapidamente. Há momentos da vida do partido, semanas às vezes, ou mesmo meses, em que o trabalho é tal que torna necessário reduzir ao mínimo indispensável a satisfação sexual ou renunciar inteiramente a ela. Tem que se contar com isto, mas não pode ser a regra em tempo normal. Por outro lado, nesses momentos, os camaradas são acham a situação mais fácil de suportar, porque a circunstância os obriga a

instaurar relações de companheirismo de curta duração. Não devem por isso degradarem-se as relações duradouras contando que a coisa se realize com total franqueza. Em consequência, vemos que não há que tratar abstractamente estas questões mas sempre em relação com a situação em que surgem.

Fica ainda por dizer, no que respeita ao terceiro tipo de camaradas que citamos, que os militantes em perpétuo conflito entre o trabalho do partido e a sua vida privada, são geralmente camaradas que não se desfizeram de uma certa complicação burguesa na sua vida sexual, e isto, especialmente, entre as mulheres; trata-se na maioria dos casos, de um certo tipo de perturbação sexual. Nessas alturas não é a sexualidade a causa das suas dificuldades, mas as perturbações de que enfermam. Tais casos são muito problemáticos pois as deformações burguesas e as perturbações sexuais, não podem ser suprimidas, em muitas ocasiões a não ser com um tratamento psicológico profundo o qual não está ao alcance das massas. Também neste caso nos não mostraremos cépticos e devemos convencer-nos de que, criando na organização uma atmosfera sexual mais franca e livre, ajudaremos muito estes companheiros a superar as suas dificuldades e a cumprir melhor as suas tarefas dentro do partido.

O camarada Hermann pensava, por outro lado, que uma das nossas tarefas mais importantes seria, em primeiro lugar, levar connosco as raparigas e fazer delas camaradas com os mesmos direitos que

nós. Seguidamente a camarada Lotte tocou o fundo da questão ao dizer: «Aonde nos conduz a prática na União da Juventude Comunista? É muito importante pôr em dia este debate, saber como nós, as raparigas, podemos entrar na União da Juventude Comunista, já que quando não há mais que duas raparigas num grupo de trinta e oito rapazes o problema se põe de uma maneira muito especial. Ontem à noite teve lugar o primeiro congresso alemão de jovens operárias. As raparigas da U.J.C. reuniram-se em Berlim e havia entre elas raparigas surpreendentes. Em relação ao número de mulheres, naturalmente não há muitas que estejam organizadas, mas desde uma perseverança e de um entusiasmo maior que o dos rapazes. Quando observamos a composição dos grupos, vemos que a relação é de duas raparigas por cada vinte rapazes. Precisamente porque são mais que duas raparigas, vivem numa situação muito especial e isto engendra verdadeiras complicações. Os rapazes vão atrás doutras raparigas que não pertencem ao grupo e não conseguem fazê-las ingressar facilmente; sucede assim que os rapazes se afastam».

Por consequência devemos constatar:

1.º — Que é mais difícil fazer entrar na organização raparigas que rapazes;

2.º — Que a desproporção afecta gravemente o trabalho da organização pelo facto de os rapazes procurarem as raparigas de fora e deixarem a organização;

3.º — Que o problema prático se nos põe assim: como fazer entrar as raparigas para a organização para que cesse a dita anomalia?

A camarada Lotte examinou também o porquê de não conseguirmos fazer ingressar as raparigas. Pensava que a razão estaria no facto de os nossos métodos não serem sempre os melhores para que um jovem se possa sentir sempre à vontade entre nós; pensava que a juventude comunista deve tentar encontrar métodos novos e que uma das razões deste desinteresse é devida às exposições demasiado longas, demasiado eruditas e, em geral, feitas de tal modo que «ninguém as compreende». Dizia muito acertadamente: «Se os nossos métodos fossem mais vivos, melhorariamos todas as nossas relações e também as relações entre rapazes e raparigas. Antes de tudo, devemos conseguir métodos que arrastem a juventude, fazendo-a sair de si mesma. Dar um curso de política em primeiro lugar e conceder depois cinco minutos aos problemas pessoais é um erro».

A propósito da primeira questão, ou seja, por que é mais difícil fazer ingressar nas organizações as raparigas que os rapazes, é do conhecimento de todos — e isso foi discutido nessa noite — que muitas raparigas preferem ir às salas de baile. A camarada Lotte insistiu na possibilidade de encontrar maneira de afastar as raparigas das salas de baile e pensava que não se devia enviar só raparigas, mas também empregar para isso rapazes. Podemos

estar certos de que a camarada Lotte viu claramente as coisas. Conseguiu superar o medo de reconhecer as necessidades sexuais da juventude e aprendeu a levá-las em conta para bem do trabalho político e da sua organização. Devemos perguntar-nos por que é que as raparigas preferem ir dançar a assistir a organizações políticas. Não teremos feito nada se arrumarmos a questão com epítetos como «burguês» ou «não proletário». Ainda menos se considerarmos as raparigas como atrasadas ou as desprezarmos. Não teremos dado conta de que, precisamente, a juventude está mais preocupada com problemas sexuais do que com problemas políticos; cometemos o erro de marginalizar o sexual com um «assunto» burguês; por esta razão, devemos aprender a considerar as dificuldades sexuais do adolescente tão importantes como a sua miséria material. Ambas estão igualmente enraizadas na nossa sociedade capitalista, uma só indirectamente, a outra directamente. É necessário que compreendamos que se as tendências políticas são menores entre as raparigas, isso está ligado ao facto de terem sofrido uma repressão sexual muito mais severa do que os rapazes. Devemos, por fim, concluir que a repressão sexual é um importante problema político. Devemos também dizer o que todos já sabem, ou seja, que muitas raparigas e muitos rapazes entram na organização pelas mesmas razões subjectivas que os levam às salas de baile; a necessidade de um par sexual, de uma vida sexual. O facto de viverem a

maior parte do tempo afectados, interior ou exteriormente, na sua vida sexual, não impede que a procurem. Não devemos olhar esta realidade através dos espelhos burgueses do bordel, mas colocar-nos, como revolucionários, do lado das realidades, sem equívocos e sem temores. Se é certo que a sexualidade é o que mais preocupa os jovens, devemos actuar consequentemente e incorporá-los na organização com as suas preocupações sexuais.

É certo que os jovens vêm muito frequentemente à organização (mais amiúde do que parece, porque não o dizem a ninguém e porque se não fala demasiado disso) mais por causa das suas necessidades do que da sua vaga inclinação política. As organizações de juventude lamentam-se de que muitos jovens desaparecem da organização porque não encontram o que nela buscavam de um ponto de vista pessoal. A camarada Lotte afirmava não haver já na União da Juventude rapazes e raparigas entre os dezoito e os vinte anos.

«Não estão na juventude, não estão no partido, estão perdidos para nós. Devemos encontrar meios e maneiras para os aproximar».

Isto concorda com outras observações. Rapazes e raparigas entram nas organizações de juventude entre os quinze e os dezasseis anos, desaparecem logo entre os dezoito e os desanove anos e, mais tarde, só alguns reaparecem no partido. Isto também é devido à forma de distribuição do trabalho no mo-

vimento da juventude. Actualmente a coisa funciona assim: uma pequena porção de responsáveis está sobrecarregada de trabalho até ao esgotamento, enquanto que a grande maioria se limita a aparecer nas manifestações do 1.º de Maio e pouco mais faz durante o resto do tempo. Estes camaradas inactivos disseram-nos que não queriam ver-se sobrecarregados de trabalho nem «ser espremidos como limões», segundo expressão de alguns. Encontramo-nos perante um problema organizativo de grande alcance, pois trata-se da questão da *justa repartição das funções*, da qual aqui não podemos dizer mais que uma coisa: no momento em que haja aproximadamente o mesmo número de rapazes e de raparigas, quando entre uns e outros existirem boas relações de camaradagem e sexuais, todos quererão participar e será mais fácil repartir as funções entre todos, aliviando assim uns e interessando os outros ao confiar-lhes tarefas políticas. O reconhecimento oficial da vida sexual no seio da organização e, em consequência, a oposição ao ponto de vista segundo o qual a sexualidade é uma questão privada a reprimir dentro do possível, podem ser-nos de extrema utilidade para questões puramente organizativas.

Se realizarmos o nosso trabalho de formação política de um modo enérgico e frutífero, não teremos receio algum em dar à juventude ocasiões de distração sob formas que lhe são convenientes e sobre as quais mesmo nós poderemos ainda reflectir. Não obstante, não teremos nenhum êxito enquanto

não tivermos suprimido a hipocrisia das nossas fileiras.

Devemos fazer mais dois tipos de coisas: não só organizar de uma maneira mais viva e adaptada à juventude, as conferências sobre economia política e organização, como o propôs a nossa companhia; mas também ter em conta os jovens e as suas necessidades essenciais e realizar conferências de sexologia política dentro do padrão das nossas conferências culturais, partindo de questões puramente pessoais que preocupam os jovens para chegar à «grande» política, às questões básicas de ordem social e económica. Com isto evitaremos que a maioria dos jovens, como se pode frequentemente observar, se aborreçam ou aceitem de má vontade as conferências. Alcançaremos assim o que realmente desejamos: *uma adesão afectiva e objectiva dos jovens à causa operária e ao partido comunista.*

Os jovens, tanto rapazes como raparigas de todos os meios sociais, terão assim o sentimento inquebrantável de que, a juventude comunista e o Partido Comunista, são os únicos a compreenderem verdadeiramente a fundo as suas necessidades pessoais, tanto do ponto de vista médico, como do ponto de vista social; os únicos, também, a prestarem-lhes ajuda não somente criando, dentro dos limites do possível e através das organizações de massa, centros de consulta sexual para os jovens e uma atmosfera mais livre, mais sã e mais de acordo com a natureza da juventude, mas também mostrando-lhes

uma saída para a sua miséria; saída, evidentemente, que não leva de imediato ao paraíso, mas que representa, para a juventude, uma satisfação e um reconhecimento da sua natureza mais profunda e a luta contra a classe dominante, contra a Igreja, contra a Escola, contra a família burguesa e a reacção política..., a luta pela libertação material e sexual não só dos jovens, mas também de todos aqueles que vivem material e sexualmente oprimidos, das massas oprimidas em geral.

Nessa altura, veremos os jovens a procurar-nos em massa e ver-nos-emos colocados diante de um novo e delicado problema: como obter os meios e as forças organizativas para enquadrar com realismo esta massa de jovens e satisfazer a sua sede de saber política e sexual. Mas conseguiremos também solucionar esta questão, apenas com a condição de não temer os ataques da burguesia e dos chefes pequeno-burgueses e social-democratas que seguramente nos reprovarão esta «vida de bordel». Acaso deixaríamos de fazer propaganda — e de a fazer no momento oportuno — a favor da expropriação de fábricas, casas e domínios fundiários só porque a burguesia nos trata de canalhas, ladrões e patifes? Claro que não! Deixaremos, então, que o slogan «vida de bordel» nos impeça de empregar todos os meios para realizar a libertação sexual de todos os operários? Já basta de querer demonstrar à burguesia que nós também somos «morais»; pelo contrário, devemos combater por todos os meios esta «moralidade», tal

como eles a compreendem, desmacará-la como «vida de bordel» no sentido mais profundo da palavra, liquidá-la e pôr no seu lugar a nossa própria moral, que toma posição — como este folheto demonstra — por uma vida sexual ordenada e satisfatória.

Só encontraremos a verdadeira solução das dificuldades e só nos prepararemos realmente para a libertação sexual da juventude, quando conseguirmos falar tão abertamente como o fez o camarada Fritz neste serão de discussão:

«Também podemos observar entre nós, os jovens, que quando há uma ou várias raparigas no grupo as isolamos completamente e queremos conduzi-las, por assim dizer, a fins puramente espirituais. Precisamente, penso que é muito importante para as raparigas não realizar somente trabalhos teóricos ou mesmo práticos; existe entre rapazes e raparigas uma excitação recíproca quando se encontram juntos e isto não deve ser um mero galanteio, devemos opor-nos energicamente a isso; também deveríamos conseguir que as raparigas que realizam uma tarefa importante e só podem dispor de uns momentos para a sua sexualidade, não se sintam feridas porque os responsáveis as julguem com direito a ser ligeiras na sua vida pessoal. Os rapazes vão de uma a outra rapariga e a coisa acaba aí, não pensam mais nisso. No entanto isto marca muito a rapariga, sobretudo se é nova no grupo, precisamente porque o tal responsável por quem ela tinha no princípio grande estima a utilizou somente como

passatempo; por esta razão pode produzir-se na rapariga o mesmo que sucedeu com Sanja e sucede frequentemente, creio, eu, o que aconteceu à «primeira rapariga». Devemos preocupar-nos em melhorar a relação puramente numérica entre rapazes e raparigas em vez de ter somente poucas raparigas e uma grande quantidade de rapazes. Mas desde o momento em que rapazes e raparigas se encontrem em igual número na célula, é preciso não fazer também recriminações burguesas tais como: «Hoje vai com uma, amanhã com outra». As raparigas estão na célula em igualdade com os rapazes e é preconceito absolutamente burguês pensar que é necessário travar amizade exclusiva com uma rapariga por um certo tempo; temos uma visão proletária do mundo, para nós não existem este tipo de condições».

O camarada pôs a questão de um modo absolutamente correcto e deu-lhe a resposta justa. O burguês exige do jovem uma conduta «responsável» e com isso quer dizer «continente»; diz que é preciso não «delapidar» a sexualidade e por «delapidar» entende qualquer relação extra-conjugal em geral; na realidade, quem é mais irresponsável e lascivo que o moralista? Quem seduz as raparigas, quem as utiliza como instrumentos, quem organiza borgas e orgias de bordel? Nós não queremos seduzir, reprimir, nem transformar a sexualidade num assunto de retrete; esta é a nossa responsabilidade: queremos que rapazes e raparigas tenham uma vida sexual

satisfatória ainda que a chamem, se quiserem, «libertinagem».

Muitos dos nossos rapazes e raparigas conhecem a diferença que há entre uma vida sexual doentia e uma vida sexual sã. Se, na nossa actividade, perguntássemos mais aos rapazes e raparigas das organizações de base e nos apoiássemos menos em tantos camaradas intelectuais de sentimentos complicados, já há muito tempo que teríamos encontrado a posição política adequada perante o problema sexual da juventude. Não se trata, em caso algum, de menosprezar com isto o camarada intelectual, mas devemos dizer — e os nossos camaradas intelectuais, estudantes, médicos, professores, juristas, etc., deveriam sabê-lo também — que eles procedem de famílias burguesas e que transferem dos seus meios para o meio proletário — precisamente no âmbito da sexualidade — muito maior incerteza, muitos mais juízos de valor burgueses, muito maior sobrevalorização das pretensas relações espirituais entre os sexos, que em qualquer outra questão. Igualmente do ponto de vista da ideologia sexual, estão muito mais deformados eles que o simples operário, e numerosos preconceitos morais na vida dos jovens provêm destes camaradas intelectuais, que não chegaram pessoalmente a uma clarificação nesta questão.

Voltando ao exposto pelo nosso camarada, há que dizer que compreendeu correctamente o problema central do livro «a primeira rapariga». Quero

abordar agora rapidamente este tema. Que descreve o livro, que problemas põe e que tipo de soluções traz?

A *primeira rapariga* é uma brilhante descrição da luta da juventude russa contra a reacção e pela edificação do socialismo. Só por essa razão mereceria cair nas mãos de qualquer jovem. Mas trata também, principalmente, do problema sexual. Uma célula comunista torna-se extraordinariamente animada pela chegada de uma rapariga e decompõe-se também a partir disso. Ainda que se depreenda claramente de cada palavra ser o atractivo sexual da «primeira rapariga» a causa de tal animação, isso não se diz abertamente. Podemos estar certos de que uma companheira sexualmente menos atractiva, mesmo trabalhando do mesmo modo, não teria desempenhado o papel de Sanja. O problema que se punha na célula descrita no livro, era, como é normal entre nós: uma rapariga para sete rapazes. Era algo que não podia terminar bem. A princípio a célula enriquece-se, mas quando a rapariga trava relações de amizade com os rapazes o desequilíbrio numérico começa a provocar transtornos. A rapariga iniciou uma vida sexual «dissoluta» como soi dizer-se. Não podemos prová-lo. Mas pelo que sabemos, graças à nossa experiência médica, pensamos que o elemento essencial nesta procura sexual desenfreada de relações sexuais com homens que não escolhia, era, certamente, devida a uma perturbação da sua sexualidade. Um dos rapazes que se

tinha enamorado especialmente dela, tornou-se ciumento. Seria um grande erro querer negar esta realidade; sem que seja mencionada, aparece claramente em toda a sua dimensão. Não é nenhuma casualidade que, precisamente o rapaz que mais a amava, fosse o que a matou com um tiro. Outros camaradas da célula se sentiam responsáveis pela honra do grupo, mas nenhum pegou na arma para a matar, excepto este. Porque se teve de produzir este desgraçado fim?

Os rapazes desta célula estavam impregnados da concepção burguesa segundo a qual o contágio venéreo é uma grande vergonha e é necessário, em consequência, mantê-lo em segredo. Eles não viram a causa da deterioriação da célula no facto de não haver mais que uma rapariga quando numerosos rapazes estavam sem companhia; o facto é que estes rapazes e a rapariga não se atreveram a enfrentar o problema, premente para eles, com a mesma força com que lutavam contra os desertores, por exemplo. Por último, o rapaz que matou a rapariga a tiro era totalmente inconsciente — pelo que a questão era muito mais perigosa — dos ciúmes que o impeliavam a realizar esta acção, último elo de um encadeamento de causas. Marginalizar realidades meramente pelo facto de que a luta de classes se situa num primeiro plano, não é coisa que faça parte do espírito marxista nem do leninismo. O que é importante é valorizar correctamente as diferentes realidades; em conjunto com a relação existente entre

os comunistas com o objectivo comum da revolução, é importante reconhecer, também, os ciúmes, como uma realidade da vida humana, apreciá-los segundo o seu significado e não declarar simplesmente que se trata de uma coisa não proletária e, portanto, inexistente. Se na célula de Sanja, o problema tivesse sido apresentado e tratado abertamente, se os membros da célula não tivessem sido vítimas de uma herança capitalista tão perigosa como é o medo do sexual, se não se tivessem alterado sexualmente, de um modo ou de outro, principalmente a rapariga, se tivessem sabido como evitar as doenças venéreas, Sanja não teria sido morta, nem o trabalho do partido se teria transtornado.

Devemos libertar-nos, com todas as nossas forças, do conceito especificamente burguês de «dissolução», que ainda causa demasiada vergonha nos nossos meios. Não devemos preocupar-nos em saber quantas vezes e com quem, tal rapariga ou rapaz têm relações sexuais, mas somente se estas relações são fonte de infelicidade pessoal ou se acarretam algum prejuízo ao trabalho político. Expressando-nos claramente, e no mesmo sentido do nosso camarada Fritz, diremos o seguinte: quando os rapazes e as raparigas «frequentam» uns camaradas do grupo hoje e outros amanhã e com isso não se *entorpece* o trabalho do partido, ao mesmo tempo que as relações do grupo se consolidam, progride o trabalho e não sofre nenhum prejuízo o desenvolvimento de ambas as partes, estejamos certos de que

nos expressamos como reaccionários se nos opusermos, só por um capricho moral pequeno-burguês, à tal «frequência».

O estado de espírito que se expressa nesse ir de um a outro, pode ser útil em alguns casos, em muitos outros nocivo. Não podemos fazer mais do que tornar a juventude o mais esclarecida e independente possível no que respeita às implicações do trabalho revolucionário.

Em primeiro lugar conviria elaborar uma lista com todos os slogans que, nas discussões sobre problemas sexuais, têm como missão esconder a hipocrisia sexual e que, longe de aclarar o problema, não fazem mais que mascarar-lo. Alguns destes slogans são: «amor espiritual», «camaradagem», «aprender a conhecer-se entre os sexos», «transformação do amor sensual em amor individual», «compreender-se», etc. Quando aparecer alguém, empregando estes slogans sem explicar claramente o fundo do problema, quando virmos que alguém gira em torno da questão do acto sexual, é preciso dizer-lhe ou que deixe de falar disso se não compreende nada, ou que se expresse com precisão, pois de outro modo nunca mais chegaremos a nada.

Se alguém se nos apresenta dizendo: «Necessitamos de todas as nossas forças para a revolução» dar-lhe-emos razão, mil vezes razão. Mas se diz: «Não há vida privada» ou «A tua vida privada é assunto teu», perguntar-lhe-emos se pensa isso de um modo geral e discutiremos sobre isso para o

tentar persuadir de que não só o problema sexual da juventude, como toda a questão sexual, se põe de maneira muito diferente antes da revolução, durante a revolução e depois da revolução. Poderemos também provar-lhe que pensa de um modo nada marxista e muito burguês, se generaliza a questão e não quer ver as realidades concretas.

Antes da revolução, a juventude comunista com consciência de classe tem o dever de mobilizar a massa de todos os jovens para a revolução. Nesta fase, o problema sexual da juventude insere-se na luta geral do movimento proletário. Antes da revolução não podemos ajudar muito a massa dos jovens de um ponto de vista sexual, mas é preciso politizar a questão, transformar a rebelião sexual da juventude — secreta ou declarada — numa luta revolucionária contra a ordem social capitalista.

No momento da revolução, quando tudo se transforma, quando tudo o que está carcomido se derruba, quando nos levantamos sobre as ruínas de uma sociedade corrompida, exploradora, cruel, e putrefacta, não há que moralizar mesmo se, ao princípio, aumentam as contradições sexuais da juventude; o que importa, então, é compreender a revolução sexual em relação com a transformação histórica e colocarmo-nos do lado da juventude, ajudá-la ao máximo, conscientes, além do mais, de que se trata de uma época de transição. Aterrorizarmo-nos ante os problemas de um momento de transição, tomar medo à «juventude irada» e voltar a cair nas ideo-

logias burguesas, na ascense e no moralismo, significa sermos ultrapassados no desenvolvimento dos acontecimentos históricos, e opormo-nos à marcha da história.

Depois da revolução, quando o povo libertado dos exploradores se põe por fim a edificar o socialismo, a transformar a economia no sentido socialista e a aniquilar os despojos apodrecidos do capitalismo, em todos os domínios, a questão põe-se de modo totalmente diverso. Então, inicia-se para a sociedade dos trabalhadores a importante tarefa de pensar na ordem sexual futura, e prepará-la. Esta ordem sexual futura não pode ser outra senão, como diz Lenine, a de uma vida amorosa satisfatória, que procure a força vital e a alegria de viver. Ainda que não possamos dizer grande coisa sobre os detalhes desta vida, o certo é que as necessidades sexuais dos homens serão de novo satisfeitas na sociedade comunista; é verdade também, que na medida em que o tempo de trabalho diminua — graças, por exemplo, à racionalização socialista do trabalho e ao aumento da produtividade — a vida sexual, libertada da economia privada, libertada também do dinheiro, da brutalidade e do envelhecimento, recuperará o seu lugar na sociedade humana a um nível mais elevado e ao lado das actividades culturais e desportivas. E os homens serão de novo capazes de gozar da sua sexualidade, porque a base económica da opressão sexual — a economia privada — que os torna incapazes de gozar, e em consequência, os

torna também doentes ou irados no sentido literal da palavra, terá sido eliminada. Não estamos a pintar um quadro utópico, porquanto hoje em dia, catorze anos depois da revolução proletária na União Soviética — vemos claramente como a evolução tende para este objectivo. Temos a prova de que somente o socialismo pode realizar a libertação sexual. No capitalismo, trata-se de mobilizar todas as forças para estender esta perspectiva aos milhões de oprimidos e os levamos a uma luta desapiadada contra tudo o que se oponha a esta libertação. A juventude marchará na primeira fila, precisamente por causa da grande opressão material, autoritária e sexual, que a mantém submetida e que une todos os jovens. Ganharemos para nós a juventude e entusiasmá-la-emos pela causa da revolução, na medida em que compreendamos a sua miséria sexual e a convençamos de que a única coisa que se lhes pode dizer hoje, dentro do capitalismo, com plena responsabilidade e veracidade, é: na sociedade capitalista não existe libertação sexual da juventude nem vida sexual sã e satisfatória; se queres suprimir a miséria sexual luta pelo socialismo. O socialismo realiza a alegria de viver sexual, ignorando aqueles que não têm opiniões claras em questões sexuais e eliminando a dominação das pessoas que levantam os olhos ao céu quando falam de amor e que, na realidade, o que fazem é destruir a sexualidade da juventude.

ÍNDICE

	<i>págs.</i>
Ramón García e Nuria Pérez de Lara	
<i>Nota preliminar</i>	9
O Conselho Central dos lares de infância socialistas de Berlim	
<i>Breve apresentação de Vera Schmidt</i>	13
Wilhelm Reich	
<i>Sobre a revolução sexual na União Soviética</i>	17
Wilhelm Reich	
<i>Sobre Vera Schmidt</i>	25
Vera Schmidt	
<i>Educação psicanalítica na Rússia Soviética</i>	39
Vera Schmidt	
<i>A importância dos actos de mamar e chuchar no dedo, no desenvolvimento psíquico da criança</i>	75
Epílogo	
<i>História da origem dos lares de infância socialistas de Berlim</i>	107
Vera Schmidt	
<i>O desenvolvimento do instinto de saber numa criança</i>	123
Wilhelm Reich	
<i>Os pais como educadores: a coacção a educar e as suas causas</i>	195
Wilhelm Reich	
<i>A politização do problema sexual dos jovens</i>	219

NOTA FINAL: Traduzido dos cadernos ANAGRAMA
— Barcelona.

COMPOSTO E IMPRESSO
NA TIPOGRAFIA CORREIA
R. DO 4 DE INFANTARIA, 4-B
FEVEREIRO DE 1975 — 5000 ex.