
VÍNCULO E DESVÍNCULO PSÍQUICO

Análise clínica das práticas mediatizadas pela tecnologia^(*)

Rinaudo

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa, que se estende agora por mais de vinte anos, incide sobre as práticas mediatizadas dos docentes e dos educandos, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio até o superior, mediante uma abordagem clínica de orientação psicanalítica.

Trata-se efetivamente, para mim, de compreender as práticas, em vez dos usos, ou seja, os gestos, os discursos, as ações e as condutas, além de tudo o que subentende essas ações, esses gestos e discursos: as crenças, as ideologias, os valores, a experiência pessoal e profissional, assim como a dimensão inconsciente dos sujeitos. Na prática profissional, nem tudo está submetido a uma racionalidade e, às vezes, escapa em parte ao controle do próprio profissional.

A pesquisa sobre as práticas digitais, sob uma perspectiva psicanalítica de investigação, elabora-se – sobretudo, na área da psicologia – em torno de questões relativas ao sofrimento, à mediação terapêutica ou à adicção. Minha perspectiva tende a sair do campo da patologia e dos tratamentos de saúde para propor pistas de inteligibilidade no que diz respeito ao que é mobilizado nos pacientes confrontados com essas tecnologias, através de uma análise psicanalítica de práticas mediatizadas correntes ou, para retomar as palavras de Sylvain Missonnier, de “uma psico(pato)logia do cotidiano virtual” (MISSONNIER, 2006).

Eu gostaria de mostrar, neste texto, como as práticas mediatizadas na educação e na formação são construídas mediante processos psíquicos inconscientes que vão desde o desvínculo até o processo de subjetivação.

AS DUAS FACETAS DA INFORMÁTICA

Em primeiro lugar, vou abordar rapidamente o vínculo que pode ser detectado entre mitos da informática e desejo de educar; tanto em especialistas de informática, quanto em educadores, encontra-se o mesmo desejo – apesar de desenvolvido em esferas sociais diferentes – de criação de um ser inteligente. Tal desejo de criação onipotente – de fato, ele leva cada criador a imaginar que

^(*) Tradução do original em francês – «Liaison et déliaison psychique. Analyse clinique des pratiques médiatisées par la technologie» – com a colaboração de Guilherme João de Freitas Teixeira.

possa tornar-se Deus – conjuga-se mediante movimentos psíquicos ambivalentes: por um lado, desejar que o outro tenha acesso à subjetivação, ou seja, que ele venha a ser um sujeito livre e autônomo; e, por outro, tentar mantê-lo sob sua influência, sob controle, fazer do outro um objeto (em vez de um sujeito), dependente e submisso.

Essas duas facetas da informática – contendo um aspecto nobre e uma parte sombria – são particularmente bem ilustradas no curto documentário comercial realizado por Ridley Scott, em 1984, por ocasião do lançamento de Macintosh. No começo, deparamo-nos com um universo totalitário em que vários homens, revestidos com um uniforme cinza azul, calvos, alguns com dificuldade para respirar, caminham em direção a uma sala de conferências para olhar a tela gigante e escutar em silêncio o discurso de “Big Brother”: essa é a face da informática que rebaixa, subjuga, estorva, associada ao complexo militar-industrial. Eis que surge uma jovem correndo em traje colorido de esporte, cabelos louros ao vento, que escapa da vigilância dos guardas e, arremessando uma esfera metálica, consegue quebrar a tela: essa é a face da informática que liberta e permite a criação. Não defendo, evidentemente, a ideia de que esta ou aquela marca de computadores seja suscetível de oferecer melhores condições para a libertação, enquanto outra marca venha a conduzir inevitavelmente a processos dessubjetivantes. Em compensação, se esse documentário chegou a sensibilizar alguns telespectadores, a razão é sem dúvida pelo fato de cada um experimentar concomitantemente essas duas facetas das tecnologias de comunicação, ou seja, «uma diabólica e a outra angélica», para retomar a expressão de Philippe Breton (Breton, 1995, p. 106).

AS DUAS FACETAS DO DESEJO DE ENSINAR

Em matéria de educação, e na esteira de René Kaës, pode-se afirmar que a prática da formação é mobilizada por fantasias “que começam por dizer respeito à criação, fabricação e modelagem de seres tratados pelo inconsciente como se fossem objetos” (KAËS, 1975). Essa proposição coincide com a figura do formador: aquele que fornece a forma adequada, descrita por Enriquez em sua galeria de perfis de formadores (ENRIQUEZ, 1981). Claudine Blanchard-Laville, por sua vez, demonstrou perfeitamente como as práticas dos professores – mas, sem dúvida, seria possível estender sua afirmação a qualquer educador – baseiam-se em um duplo movimento, no nível psíquico inconsciente: “um componente sádico e, ao mesmo tempo, um componente benevolente” (2001, p. 248). As práticas educativas articulam uma dimensão libidinal (alguns diriam guiadas por pulsões de vida) com uma dimensão negativa (impelidas por pulsões de destruição).

No decorrer de seu texto, Kaës cita várias figuras que deixam transparecer esse fantasma de formação: Pigmaleão, o Golem, Frankenstein... Ora, em um trabalho de índole antropológica que analisa os mitos fundadores da informática e das criaturas artificiais, Philippe Breton apoia-se nos mesmos exemplos, adicionando a boneca Olímpia dos Contos de Hoffmann, utilizada também por Freud em seu texto sobre a inquietante estranheza (FREUD, *Das Unheimliche*, 1919).

Assim, tanto a informática quanto a educação, ambas consideradas em seu mais amplo sentido, teriam recorrido originalmente aos mesmos desejos arcaicos e envolveriam processos psicológicos de natureza semelhante; trata-se, frequentemente, de produzir – a partir da matéria-prima, da argila ou do mármore, do código de computação ou, ainda, da criança não educada – uma estátua, um robô ou uma criança “bem-educada”, ou seja, à imagem do ideal de seu criador. Pela minha parte, proponho que as práticas profissionais mediatizadas dos docentes e educandos elaboram-se em tensão entre o trabalho de desvínculo e o trabalho de construção e de fortalecimento do vínculo, em situação profissional.

UM PROCESSO DE DESVÍNCULO

Em seus últimos escritos teóricos, Freud (1920) indica que a vida psíquica está orientada, por um lado, pela libido, as pulsões de vida e, por outro, pelas pulsões de destruição, o negativo. Será necessário, no entanto, esperar pelo final do século XX para que os sucessores de Freud se apropriem diretamente dessa noção de negativo, mesmo que – como já se sabe – o essencial das teorizações psicanalíticas estejam baseadas na ausência, na falta, na perda ou no surgimento, na cena psíquica, de posições infantis que aparentemente estariam superadas. Tais processos de desvínculo psíquico conduzem o sujeito em uma postura arcaica, antes da aparição dos processos de pensamento, para a onipotência infantil, orientado pelo princípio de prazer: tudo e imediatamente. O sujeito às voltas com esses processos de desvínculo encontra-se, então, imerso psiquicamente em um período de indiferenciação entre o que constitui seu ego e as pessoas ao seu redor, em uma fusão entre ele e a mãe.

Esses processos de desvínculo são facilitados, em alguns sujeitos, pelas propriedades de permanência e de imediatidade que caracterizam o digital.

Assim, é possível identificar uma diluição entre espaço profissional e espaço privado no uso do digital por professores.

As tecnologias são qualificadas, com bastante frequência, como cronofágicas: a rápida obsolescência das ferramentas digitais impõe – a quem pretenda continuar a utilizá-las – de

despender tempo para manter o seu nível de perícia. É quase um lugar-comum que não encontra sua origem com as mais recentes evoluções das redes digitais. Ainda me lembro do comentário de um professor, na década de 1990, que realizava um CDrom com os alunos, referindo a reação da esposa durante essa operação: ela ficava “muito feliz com o termo do trabalho porque já estava exausta e bem chateada... é claro que, no final, todas as noites iam até as 3 da madrugada” (RINAUDO, 2002).

Essa extensão da vida profissional no domínio privado é ainda mais importante com o desenvolvimento do digital atual e, nomeadamente, das redes sociais. No estudo em colaboração com Kinjal Damani sobre as atividades de professores do ensino médio em tais redes tendo em vista os próprios alunos, ficou demonstrado que 80% das mensagens eram postadas pelos docentes de manhã cedo ou tarde na noite ou, ainda, no final de semana e, até mesmo, no período de férias escolares; pode-se acrescentar que o uso do Facebook pelos professores contribui para estender a duração da relação educativa (DAMANI; RINAUDO, 2011).

A extensão do tempo dedicado à prática profissional dos professores por meio de dispositivos digitais em rede é baseada, em parte, no fato de que eles são concebidos a partir do princípio da permanência, ou seja, são programados para continuar a desenvolver-se, até mesmo quando alguns atores, professores ou estudantes, estão desconectados.

Os usuários dos dispositivos on-line podem então fazer a experiência de um mundo sem limite e a permanência imposta pelas tecnologias pode favorecer, em alguns professores, a fantasia de um espaço pedagógico que se estende até o infinito, assemelhando-se a um mundo líquido, fluido. Qualquer tentativa de apropriação subjetiva desse espaço tornou-se impossível. Essa vivência de infinito pode ser conjugada com um sentimento de onipotência, apoiada em um sentido de onipresença nas redes: é o caso, por exemplo, de um professor ao descobrir que, através de sua página no Facebook, está sempre presente para seus alunos, imediatamente, quando têm necessidade dele, desde que lhe formulam uma pergunta.

Essa onipotência, baseada na onipresença, é facilitada nas redes digitais por instrumentos propícios que favorecem a confusão entre presença e ausência, particularmente, visível nas trocas efetuadas nos espaços de formação on-line. Assim, eu tinha detectado na análise de um fórum de estudantes, instalado no decorrer de um estágio de vários meses, um endereço que dava acesso direto a um formador, dizendo respeito à visita de estágio e à marcação de encontro indispensável, sem que essa mensagem tivesse alguma relação com o objeto do fórum, especificado pelas instruções; ora, o formador não participava, de modo algum, nas trocas ocorridas nesse fórum. Para essa aluna, no entanto, parecia seguro que as mensagens eram lidas pelo formador e que este, de

alguma forma, estava presente sem ser visível; ela experimentava provavelmente uma forma de presença-ausência (RINAUDO, 2011b).

A ausência de limites pode favorecer igualmente outra confusão entre esfera profissional pública e mundo pessoal privado; ela está em ação principalmente nas redes sociais. No decorrer de uma observação, durante seis meses, de dez professores europeus que utilizavam o Facebook com os respectivos alunos (2011) identificou cinco tipos de mensagens: mensagens com orientação pedagógica, cujo conteúdo era claramente escolar; mensagens de gestão da turma, chamando a atenção para datas de entrega de trabalhos ou dos encontros para as saídas pedagógicas; mensagens relacionadas com a disciplina ensinada, indicando algo – um filme, um artigo, um programa de televisão – a não perder; mensagens públicas mais gerais que sugerem, como ocorre em uma página pessoal, músicas, filmes, restaurantes, etc., recomendados pelo professor; e mensagens do tipo privado, relatando os fins de semana com a família ou com os amigos, a reforma do novo apartamento, as façanhas dos filhos na piscina ou nas pistas de ski, acompanhadas por fotografias ou vídeos.

É perfeitamente perceptível a confusão entre esfera profissional e esfera privada que pode ser instalada tanto para os docentes que postam mensagens relativas a esta última categoria, quanto para os alunos que têm acesso a esse material; observemos, de passagem, que os professores, analisados nesta pesquisa – que escrevem mensagens relacionadas com sua vida privada –, não enviam nenhuma mensagem com orientação pedagógica.

Não é minha intenção postular uma forma de determinismo tecnológico que haveria de impor-se aos professores que implementam tais dispositivos. Nem todos os docentes usuários das redes sociais estão sob a ameaça dessa confusão entre espaço profissional e espaço íntimo; alguns professores limitam-se a enviar mensagens relacionadas com as duas categorias iniciais, mencionadas mais acima. Do mesmo modo, nem todos passam uma boa parte da noite, conectados nas redes digitais, nem estão às voltas com um espaço inquietante sem limite.

No entanto, não se pode defender o argumento da neutralidade das tecnologias de comunicação; assim, para alguns professores, os processos de desvínculo psíquico, de dessubjetivação, de ataque contra os vínculos que constituem o ego profissional são acionados em sua relação com as tecnologias da informação e da comunicação (RINAUDO, 2011a).

A imediatidade das tecnologias torna possível, pelo menos, nas fantasias e nos discursos, a imediatidade da ação pedagógica, a resposta que surge no exato instante do questionamento. O professor encontra-se, então, na posição da mãe descrita por Winnicott (1971): não aquela que ele

qualifica como suficientemente boa, mas aquela dos primeiros instantes da vida do bebê, em seu período de dependência absoluta que corresponde precisamente ao momento em que a criança vai exprimir um desejo.

É possível considerar que o “aqui e agora” das práticas profissionais digitais ecoa a vida psíquica infantil; e tanto mais se considerarmos, como estou inclinado a fazê-lo, que a onipotência é um processo psíquico comum em qualquer educador.

SUBJETIVAÇÃO

No que se refere ao processo de subjetivação, vou basear-me em uma pesquisa sobre os dispositivos digitais na formação de professores.

Trata-se de duas professoras de inglês – a quem vou dar os nomes de Mireille e Elodie – que estão iniciando sua formação. Elas participam de uma discussão on-line em um fórum organizado pelos formadores em torno do interesse dos testes escritos sem aviso prévio. Verifica-se a oposição entre dois grupos de argumentos: para alguns, esse tipo de teste exige que os alunos aprendam com regularidade as aulas, em particular, o vocabulário; além disso, pelo fato de apresentar uma ameaça latente, ele permite manter certa disciplina nas classes. Para os outros, estaria fora de questão recorrer a essa modalidade de avaliação a respeito da qual eles retêm uma lembrança bastante desagradável, além de considerá-la contrária a seu propósito de responsabilização e de autonomia dos alunos.

Mireille e Elodie vão trocar, durante dois dias, suas ideias que correspondem a opiniões divergentes; aliás, o fórum parece ter ficado suspenso no decorrer dessa troca. O traçado das conexões mostra que os outros estagiários preferem ler as mensagens dessas duas jovens, em vez de fornecerem sua contribuição para o debate. Mas, o que se torna interessante, não é tanto os argumentos apresentados por Mireille e Elodie, mas a maneira como elas se interpelam: ao “Querida Mireille”, responde um “Queridíssima Elodie” que, em breve, é seguido por um “O que você pensa, querida Mimi (será que posso tratá-la por Mimi?)”, cuja resposta é um “Queridíssima Elod – a sra. [vous] permite que eu utilize Elod?”. Sob a forma de um jogo, assiste-se a uma troca de argumentos sobre a pertinência, em relação aos alunos e à vida da classe, dos testes escritos sem aviso prévio; em seguida, o jogo chega a perder o controle com trocas menos amáveis, antes de retomar o ritmo normal – após a intervenção, no entanto, da formadora chamando a atenção para a cortesia das afirmações – com a apresentação de desculpas mútuas.

De maneira geral, o conteúdo das mensagens deste fórum dá testemunho, senão de uma dificuldade, pelo menos, de uma incerteza que se instala com o debate sobre questões de ordem profissional que ainda não haviam sido formuladas pelos participantes, nem exigem respostas definitivas. O jogo que vai estabelecer-se entre os participantes, tanto autores quanto leitores das mensagens, vem provavelmente tornar possível a elaboração dessa dúvida, autorizando um trabalho do pensamento articulado a um modo de troca conhecido, ou seja, a correspondência redigida em papel. Ele permite instalar o dispositivo de fórum eletrônico em um processo de transformação da angústia em pensamento, em uma área transicional; o fórum torna-se, então, objeto de simbolização das experiências profissionais. Essa transformação da angústia em pensamento só pode efetuar-se com a condição de que os participantes sejam capazes de sair do jogo, de tomar distância; caso contrário, eles correm o risco de ficarem confinados em uma relação em que o prazer de jogar com o outro vai superar o prazer de pensar e em que, desta vez, é a relação primária ao outro que é mais importante do que a relação de objeto secundarizada, orientada para o saber.

Assim, os dispositivos digitais de reflexão sobre a prática profissional permitem que os professores estagiários formulem proposições, procurem pistas de resolução de problemas profissionais, façam testes, experimentem ou, dito por outras palavras, joguem, sem terem de recear uma reação imediata dos alunos, como é o caso na realidade de uma sala de aula. Os estagiários encontram-se, portanto, na presença de um objeto suficientemente flexível para prestar-se à sua manipulação. Finalmente, eles tentam elaborar proposições para problemas que não exigem um gabarito ou determinada resposta, mas constitui uma questão aberta que favorece a emergência de uma atividade real do pensamento; a resposta, sempre provisória, tem de ser encontrada pelo próprio aluno, entre contextos das situações e fantasia peculiar ao sujeito. É possível, então, falar de pasta para modelar digital que se pode deformar, distorcer, estender, esmagar ou voltar a dar-lhe a forma original, sem qualquer perda.

Além disso, nos espaços eletrônicos de formação, os professores jovens podem fazer a experiência em relação à ausência momentânea dos formadores, a qual faz lembrar a da criança de peito confrontada com a frustração provocada pela ausência da mãe “suficientemente boa”. A distância e a ausência aleatórias dos formadores permitem igualmente que os estagiários possam fazer a experiência de ficarem sós na presença de outro voluntário.

As plataformas de trabalho colaborativo e à distância, nas quais se encontram depositadas as contribuições dos participantes, podem ainda dar aos estagiários a impressão de um espaço intermediário; com efeito, se os escritos fornecidos por eles têm efetivamente uma existência real e não pertencem ao domínio do sonho ou da alucinação pelo fato de que são suscetíveis de serem

lidos pelos outros estagiários, a desmaterialização desses escritos contribui para torná-los virtuais, menos inscritos na realidade do que ocorreria com textos redigidos no papel. Pode-se desenvolver, então, uma impressão semelhante àquela vivenciada com os objetos transicionais na zona intermediária.

Enfim, os dispositivos de e-formação podem ser compreendidos como pontos de passagem privilegiados no entremeio do estudante ao profissional, no duplo nível da experiência prática e da experiência subjetiva. Trata-se de um espaço intermediário no nível da experiência prática visto que os estagiários, por um lado, têm a oportunidade de associar contribuições e vivências oriundas do centro de formação e do campo de estágio, muitas vezes assimiladas à defasagem teoria-prática; e, por outro, eles evocam frequentemente a possibilidade de utilizá-las no futuro, ao se tornarem titulares de um posto. Neste sentido, o dispositivo inscreve a formação em um processo que se instala no tempo ao construir uma duração que estabelece o nexo entre formação inicial e prática profissional; ele abre o caminho para uma formação continuada permanente. Tais dispositivos de trabalho colaborativo podem assim apresentar-se como áreas intermediárias em que são elaboradas transformações identitárias, relacionadas à experiência do sujeito e, em particular, a todas as situações de passagem e de entremeio que ele vivenciou desde a primeira posse não-ego evocada por Winnicott, ou seja, desde que foi instaurada para ele um espaço entre seu próprio ego e o ego da mãe, entre realidade psíquica e realidade exterior.

Apreende-se, aqui, a maneira como dispositivos de e-formação podem ser considerados enquanto espaços intermediários, permitindo que os sujeitos usuários desses dispositivos tenham uma prática criativa, façam com que a vida valha a pena ser vivida, além de terem acesso a uma posição de sujeito.

CONCLUSÃO

Ao evocarmos as noções de pulsão de destruição, de ataque contra os vínculos e de negatividade, somos levados a nos interessar simultaneamente pelas noções de pulsão de vida, de trabalho de vínculo e pela noção de transicional.

As práticas mediatizadas dos professores constroem-se em tensão entre o trabalho de desvínculo efetuado pela parte psicótica da personalidade do professor comum e um trabalho de construção e de fortalecimento do vínculo, em situação profissional. Em vez de passagem de uma posição para a outra, em um processo psíquico que tenderia a viver uma vida mais aprazível, trata-

se efetivamente de múltiplos vaivéns no entremeio, cujos limites são estabelecidos por essas polaridades extremas.

Para compreender o que faz sentido nas práticas mediatizadas dos professores, para interpretar o investimento de alguns e o medo dos outros relativamente às tecnologias informáticas, temos de olhar de forma semelhante – com a mesma vontade de entender – em direção do que estabelece vínculo e do que desvincula, sem emitir qualquer juízo, sem pretender dar conselhos, mantendo uma postura de pesquisador.

REFERÊNCIAS

- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF, 2001.
- BRETON, Ph. *À l'image de l'homme, du Golem aux créatures virtuelles*. Paris: Seuil, 1995.
- COHEN, J. *Les robots humains dans le mythe et dans la science*. Paris: Vrin, 1968.
- DAMANI, K. «Enseigner avec les réseaux sociaux: un besoin d'être aimé», *Colloque Epal* [Echanger pour apprendre en ligne] 2013, Grenoble, université Stendhal.
- DAMANI, K.; RINAUDO, JL. «Enseigner avec les réseaux sociaux: des professeurs sur Facebook», *Colloque Epal* 2011, Grenoble, université Stendhal. Disponível em: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-damani-rinaudo.pdf>
- ENRIQUEZ, E. «Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles», *Connexions*, n. 33, p. 93-109, 1981.
- FREUD, S. L'inquiétant, in *Œuvres complètes*, vol. XV. Paris: PUF, 2002, p. 147-188.
- _____. Au-delà du principe de plaisir, in *Œuvres complètes*, vol. XV. Paris: PUF, 2002, p. 273-338.
- KAËS, R. «Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former», in R. Kaës, D. Anzieu, L-V. Thomas. *Fantasme et formation*. Paris: Dunod, 1984.
- MIJOLLA-MELLOR, S. de «Le fantasme de Pygmalion», *Adolescence*, vol. 26, n° 4, 2008.
- MISSONNIER, S. «Psycho(patho)logie psychanalytique du virtuel quotidien», in S. Tisseron, S. Missonnier, M. Stora. *L'enfant au risque du virtuel*. Paris: Dunod, 2006. p. 39-85.
- RINAUDO, JL. *Des souris et des maîtres*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- _____. *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan, 2011a.
- _____. «De la toute-puissance à la contenance. Présence-absence des formateurs sur des forums didactiques», in E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (Orgs.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: Ellug, 2011b. p. 209-221.
- WINNICOTT, D. W.. *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard, 1971.

RESUMO

Neste texto, o autor procura mostrar – por meio de exemplos extraídos de seus próprios trabalhos de pesquisa – a maneira como as práticas mediatizadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, no campo da educação e da formação, estão articuladas com processos psíquicos, por um lado, de desvínculo e, por outro, de fortalecimento do vínculo. Esta análise, empreendida sob uma perspectiva clínica de orientação psicanalítica, assume um propósito compreensivo da psico(pat)ologia do virtual cotidiano.

