

## Freud, o infantil e a educação

Cristiana Carneiro<sup>1</sup>

**Resumo:** No presente trabalho tecemos uma reflexão sobre uma possível contribuição freudiana à educação a partir da centralidade da noção de infantil. Concebendo o infantil como determinante na constituição do sujeito, Freud propõe um caminho ao educador que seria uma aproximação à sua própria infância. Sendo a sexualidade sempre infantil, o autor nos mostra que desenvolver-se não é o mesmo que suplantá-lo, indicando, ainda, que qualquer construção de conhecimento se fará no terreno da sexualidade.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Educação. Infantil. Sexualidade.

### Freud, children and education

**Abstract:** This paper reflects on a possible contribution to education based on the centrality of the notion of the Infantile in Freud. Conceiving the Infantile as determinant in the constitution of the subject, Freud proposes a way to the educator that would be an approximation to his own childhood. Being sexuality always infantile, the author shows us that development is not the same as supplanting the Infantile, pointing out that any construction of knowledge will take place in the terrain of sexuality.

**Key words:** Psychoanalysis - education - Infantile; sexuality.

Para pensarmos numa contribuição freudiana à educação, necessariamente esbarramos na concepção de infantil e suas modificações a partir da psicanálise. Em *o interesse educacional da psicanálise*, um subtítulo do texto *O interesse científico da psicanálise*, Freud deixa claro que somente quem puder compreender e se aproximar do psiquismo das crianças será capaz de educá-las e, “nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” ([1913] 1980, p. 224). Continua dizendo que, graças à amnésia infantil, nos tornamos estranhos à nossa infância. O que podemos vislumbrar, a partir destes enunciados, é que numa perspectiva freudiana, educar pressupõe uma aproximação do adulto educador com a sua própria infância. Esta visão foi bastante revolucionária para a época, visto que não defendia uma ultrapassagem última e

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenadora do Núcleo de Intercâmbio e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC-UFRJ), Psicanalista da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle. E-mail: cristianacarneiro13@gmail.com

definitiva da infância, pelo contrário, sugeria um caminho de aproximação ante o infantil do adulto. Há, portanto, dois aspectos fundamentais a se ressaltar para a reflexão sobre uma contribuição freudiana à educação: a) o infantil faz parte do adulto, b) ele não deve ser ultrapassado, no sentido de suprimido ou negado, mas aproximado. Esta aproximação permitiria uma compreensão do psiquismo infantil que se daria tanto na direção das crianças quanto na direção do adulto, incidindo numa possibilidade de subjetivação do próprio adulto.

### **Sexualidade e desenvolvimento**

De início não custa lembrar o quanto não seria possível esta discussão sem a própria construção da infância enquanto objeto de interesse e estudos, o que foi sendo gestado por muitos séculos (ARIÈS, 1999). Se foi apenas a partir do século XVII que algo mais próximo à infância como a concebemos hoje começou a tomar forma, o século XX assistiu a consolidação da infância, sendo referido como o século de ouro da infância (CAMBI, 1999). Neste referido século se afirmou definitivamente a ideia da infância como momento específico e diferenciado do adulto, onde a particularidade do ser criança deveria ser trabalhada e resguardada como direito. Mais ao final do século XX e início do XXI, surgem preocupações sobre o possível desaparecimento da infância calcadas, sobretudo, na diminuição das diferenças entre criança e adulto promovidas pelas mudanças tecnológicas e da cultura de consumo (CASTRO, 1997; POSTMAN, 2005).

Este pequeno recorte histórico se faz importante para pensarmos que os sentidos da infância e do infantil são produzidos a partir das construções discursivas e relacionais nos diferentes momentos e contextos históricos. Nesta construção, vemos que a infância se escreve a partir de diferenciações, na maior parte das vezes em relação aos jovens e adultos. A posição que ela ocupa neste campo de diferenciações não é neutra, mas marcada sempre por um jogo de forças. Em geral, o que pode ser observado neste jogo de forças, é que muitas vezes a infância ocupa um lugar de invisibilidade (QVORTRUP, 2014). Muitas vezes, a própria concepção de desenvolvimento evoca a ideia da infância como algo a ser ultrapassado.

As ciências psicológicas nasceram com o intuito de incentivar a tendência para o desenvolvimento final, tendo no homem adulto racional e branco seu modelo central. O que se intentava nas concepções de desenvolvimento promovidas pelas ciências psicológicas era aperfeiçoar o indivíduo ao longo do contínuo temporal. O que significava

dizer que, se olhando para a história coletiva, a compreensão era de que o homem *primitivo* tinha, ao longo do tempo, sido suplantado por um homem melhor, na história individual, a criança, mais primitiva também, deveria ser suplantada por um ser mais evoluído: o adulto (CARNEIRO, 2002). Portanto, caminhava-se nessa continuidade temporal do menos para o mais, o que correspondia a uma representação paralela do pior para o melhor. Primitivo, primeiro, era dessa forma menos, e quanto mais distante temporalmente desse marco de origem, mais evoluído, melhor. Se a criança se situava no início dessa linha temporal, o púbere deveria ser “um pouco melhor” que a criança, mas *ainda* não era o adulto. Como diz Castro (1997, p. 27) “os saberes científicos emergentes trataram, assim, de descrever e explicar e sistematizar os desdobramentos filo e ontogenéticos como uma evolução”.

Se a passagem do tempo garantiria um distanciamento do “primitivismo infantil”, porque “a natureza humana” tenderia para a evolução, então pouco se podia fazer para mudar esse vetor que o tempo – imposição inexorável da natureza – trazia em si. Nesse sentido, já que o saber científico não poderia interferir radicalmente no vetor temporal do modelo evolucionista, “naturalmente” dado, caberia a ele auxiliar a emancipação do indivíduo, no sentido de criar o ambiente favorável para que o processo se desse.

Esse primitivismo atribuído à infância estava ligado à ideia de estado de natureza, de algo incontrollável, bestial, animalesco. Nesse sentido, o controle a ser exercido se fazia na direção de dominar essa natureza primitiva. Mas, a ideia de progressão, de um tempo linear que prossegue aumentando sucessivamente, fazia com que fosse impensável uma coexistência de movimentos contrários, posto que iria contra a ideia de continuidade. Desse modo, apresentar características tidas como infantis no “tempo errado” era compreendido como “involução”, sinal de que algo não ia bem, justamente porque o curso de desenvolvimento prescrito não estaria se cumprindo.

Nesta ótica, a infância vista sob a perspectiva do adulto representava um lugar a ser ultrapassado (CASTRO, 2013). A questão é que essa infância estrangeira e longínqua para o adulto, para a psicanálise delinea-se como central, já que não é ultrapassada como num primeiro olhar poderia se pensar (CARNEIRO, 2015). A distância entre infância e idade adulta é encurtada, digamos assim, numa teoria que entende o infantil como cerne também do adulto.

Em 1919, em “Uma criança é espancada”, Freud faz uma declaração importante dizendo que “o trabalho analítico só merece ser reconhecido como psicanálise quando consegue remover a amnésia que oculta do adulto o seu conhecimento da infância” (1919/1980, p. 230). Nessa afirmação bastante contundente, Freud indica um caminho para

a prática analítica que se daria numa espécie de retorno à infância. Pensando mais particularmente o sujeito, Freud encontra a importância do *a posteriori* como operador do próprio sujeito e como única via de acesso e simultaneamente de construção de uma história passível de ser modificada.

De certa forma, então, a psicanálise inaugura uma nova infância, que seria aquela para além do vivido de uma criança. Seria a infância que não sabemos, mas que está em nós e através de seus efeitos deixaria marcas. Uma infância não lembrada, mas não eficazmente esquecida também. Fazer esta infância falar seria, então, um dos motes da psicanálise. “Esse outro que não (se) foi é objeto de *recalque* e de *retorno* e, assim, torna-se nosso estranho familiar. É o infantil que nos habita, depois da infância, para todo o sempre” (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 207). É a partir deste contexto que Freud pensa a sexualidade como sempre referida ao infantil.

Ao postular a existência da sexualidade infantil e sua importância, Freud ([1905] 1980) rompeu com uma visão que associava sexualidade à puberdade. Nesse sentido, a sexualidade não seria uma prerrogativa do púbere e posteriormente do adulto, mas já estaria posta desde a infância e, ainda mais, a sexualidade infantil seria uma matriz fundamental do sujeito ao longo de toda a sua vida, o que significa dizer que ela perduraria por toda a vida. Isso nos dá a magnitude da importância do infantil em psicanálise. Tal importância está atrelada também à concepção freudiana relativa ao desamparo primordial do bebê humano, que depende dos cuidados de um outro não só para sua sobrevivência física, mas também para que a vida psíquica se constitua. É na esfera da sexualidade que essa dependência se evidencia, já que os caminhos a serem trilhados pela pulsão sexual, seus objetos de investimento e as fantasias a eles atreladas, não tem sua determinação definida por bases da espécie, nem servem exclusivamente à reprodução, como se dá com outros animais. Ao nomear o sexual como pulsional, Freud marca que a sexualidade humana, diferente do instinto animal não se satisfaz como uma necessidade fisiológica, mas está sempre atrelada a uma dimensão de representação, de palavra, que dá forma à fantasia e ao desejo. Assim, a sexualidade humana só se configura a partir dos traços deixados pela infância, que também estão na base da constituição do próprio psiquismo. Ainda que a sexualidade infantil perdure por toda a vida, ela sofrerá modificações, e a puberdade não deixará de ser considerada um marco para essas modificações. A sexualidade ancora-se em fatores constitucionais (evolução da libido) e acidentais, como acontecimentos vivenciados na infância (séries complementares), de modo que a elaboração que se dará a partir da puberdade se efetuará a partir do infantil. Isso é importante porque ainda que haja

transformação da configuração da sexualidade infantil, jamais haverá supressão da mesma. Nesse sentido, não haveria a substituição de uma velha fase que desapareceria, por outra nova, que fundaria então uma etapa de maturidade adulta, mas a transformação em algo novo que conservaria em si o antigo (CARNEIRO, 2002). Nessa ótica “a infância não desaparece nunca, assim como nunca se alcança uma maturidade sexual absoluta, contraposta à sexualidade infantil. As organizações sexuais infantis estão contidas na adulta: seus elementos persistem, ainda que revalorizados ou ressignificados” (TUBERT, 1999, p. 13) numa configuração nova, diferente. Essa nova configuração, favorecida pela puberdade, envolveria mudanças em relação à economia da libido, à diferenciação homem e mulher e a escolha do objeto sexual, o reencontro do objeto perdido, à angústia infantil, num grande palco que seria a revivescência do complexo de Édipo (FREUD, [1905] 1980). Lapassade (1971) em seu trabalho sobre adolescência critica a visão de que infância e adolescência seriam estágios provisórios, marcados por uma imaturidade que deveria ser suplantada por uma maturidade definitiva. Essa forma de compreensão da adolescência como provisória contribuiria para uma rejeição no adulto de sua própria infância e adolescência, já que estas seriam consideradas apenas como etapas preparatórias que supostamente deixou para trás. Compreenderíamos mal a psicanálise se somente a considerássemos uma “técnica que permitisse aos indivíduos ‘ancorados na infância’ transformar-se finalmente em homens. O método e a cura psicanalíticos tendem, pelo contrário, a desenraizar essa ilusão do término, que cada um acredita constatar no caso do outro e da qual se imagina privado.” Desta forma os conceitos de maturidade, estabilidade e equilíbrio enquanto referidos a um término, a um ponto alcançável e definitivo em termos de fim, finalidade, ficam descartados. A pulsão sexual, o desejo, é por definição impossível de se satisfazer, até mesmo pela indeterminação *a priori* de seus objetos e meios de satisfação. A realidade dos objetos do mundo será sempre intermediada pela realidade psíquica na qual estão inscritos os registros das experiências de satisfação anteriores. Assim, a sexualidade é marcada pela busca incessante pelo retorno a um estado fantasiado de plenitude que, no entanto, se fosse alcançado, significaria o fim da vida psíquica. O princípio do prazer é um princípio de regulação, tendendo à redução da tensão e do esforço inerentes à vida e às ligações psíquicas que põem em funcionamento o aparelho psíquico. No entanto o princípio do prazer não é totalmente soberano, Freud supõe um montante pulsional que escapa à possibilidade de se ligar às representações psíquicas mas que nem por isso deixa de atuar, de forma disruptiva e insistente, desafiando o psiquismo através de uma exigência de trabalho incessante.

É nesse sentido que, ao postular um *Para além do princípio de prazer* Freud ([1920] 1980) deixa claro que nem tudo será abarcado pelo sexual. A pulsão de morte diz respeito a uma força paralisante e repetitiva que atua sobre o psiquismo. Na puberdade, a partir das transformações do corpo, haveria uma intensificação dos desejos sexuais que forçaria o púbere a reviver a situação edípica inconsciente (Freud, [1905] 1980). Simplificadamente Freud ([1923] 1980) descreve o Édipo do menino: “Em idade muito precoce o menininho desenvolve uma ‘catexia objetal pela mãe’ e trata o pai ‘identificando-se’ com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles [...] sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante a sua relação com o pai é ambivalente” (FREUD, [1923] 1980, p. 46). Já no caso da menina ele vai dizer em 1900 que “a primeira afeição da menina é para com o seu pai” (p. 273) tendo na mãe uma rival, o que vai modificar a partir da década de 20, onde o caso da menina não será mais o simétrico oposto do menino, sofrendo complexificações. Em uma nota de rodapé acrescentada em 1920 aos três ensaios sobre a sexualidade ([1905] 1980) Freud nos diz que o Édipo “é o complexo nuclear das neuroses” (p. 213) que irá influenciar decisivamente a sexualidade do adulto. Diz ainda que “cada novo ser humano confronta-se com a tarefa de dominar o Complexo de Édipo” (p. 213). Para Laplanche (1992) o complexo de Édipo pode ser entendido como o “conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais” (p. 7).

É, então, no terreno da sexualidade que Freud situa o cerne da constituição do sujeito e, para ele, menosprezar esta importância quando se pensa em educação é da ordem do engano (FREUD, [1913] 1980, p. 225). O espanto incrível com as descobertas psicanalíticas sobre a infância “o complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou narcisismo), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual” (FREUD, [1913] 1980, p. 225) denotaria o abismo que separa nossos juízos de valor e nossos processos de pensamento daqueles encontrados nas crianças. Ou seja, o que Freud denuncia é o abismo do adulto ante o infantil que o habita. Justamente é esta distância obstaculizadora que Freud inicialmente acreditou poder sanar através de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, [1913] 1980, p. 226). Seguindo as reflexões de Pfister, Freud acreditava, naquele momento de sua obra, que uma educação eminentemente repressora criaria “uma predisposição a doenças nervosas no futuro” (FREUD, [1913] 1980, p. 225) e que uma educação psicanaliticamente esclarecida consistiria numa profilaxia das neuroses.

Posteriormente, Freud (1937) abandona a ideia de profilaxia por compreender que a educação, assim como o governo e a psicanálise, seriam fazeres marcados pela incompletude e incerteza.

Retomando a sexualidade como ponto nodal da constituição do sujeito e, portanto, ponto não menos importante à educação, temos a indicação freudiana da centralidade dos “impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças” (FREUD, [1913] 1980, p. 225). O que ele adverte aos educadores é que não empenhem todos os esforços em sua supressão, pelo contrário, o trabalho deve consistir num desvio dos objetivos originais, para outros mais valiosos, através do processo de sublimação. A insistência na supressão forçada do pulsional tem como “preço, perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste” (FREUD, [1913] 1980, p. 225). Lembra-nos, ainda, que “nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições” (FREUD, [1913] 1980, p. 225). Para ele a educação deve “abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação” (FREUD, [1913]1980, p. 225), o que significa dizer que é a partir delas que uma outra educação pode se efetivar. A sexualidade, então, com suas “melhores e piores disposições” se constitui, não apenas, como possibilidade de existência do sujeito, mas como fonte da construção de conhecimento.

### **Sexualidade e conhecimento**

Freud (1908) já tinha oferecido um modelo de busca intrinsecamente ligado à constituição do sujeito, que envolveria o campo do conhecimento, mas que estaria justamente articulado ao campo do desconhecido. Ao questionar a origem, “de onde vêm os bebês?” o que apontaria também para o aonde vou, por que morremos?, a criança estaria fundamentalmente questionando a si própria, de onde ela veio - no sentido do que a causou - , elevando essa questão à função de enigma (p. 216). Mostra-nos ao longo do texto que mesmo que a questão seja respondida, a criança continua indo adiante, sempre encontrando um ponto de desconhecimento que a incitará a pesquisar mais. As hesitações e dúvidas que encontra ao longo do percurso “tornam-se, entretanto, o protótipo de todo o seu trabalho intelectual posterior aplicado à solução de problemas” (FREUD, [1908] 1980, p. 222), e os enganos infantis encontrados nesse percurso – falsas respostas, fantasias explicativas – contém sempre um “fragmento da verdade” (idem, p. 225).

Nesse sentido, a dúvida ensejada pela questão romperia com a ação imediata, no automático, exigindo uma mediação pelo pensamento, mas também requisitaria posteriormente uma resposta, para que pudesse diminuir o acúmulo de tensão e não ser patogênica. Assim, o pensamento, enquanto ação de formular uma ideia através de palavras que dão definições e determinações, se veria enredado numa espécie de problema a resolver e seria obrigado a executar um desvio. Esse desvio é condição da própria subjetividade (FREUD, [1905] 1980, p. 167).

Os esforços intelectuais posteriores do sujeito repousariam sob essa grande questão da origem e do fim, o que significa dizer que essa questão seria um protótipo do que mais tarde poderia se traduzir em “quem sou eu?”, “porque faço o que não quero?”, “o que desejo?”, ou seja ela compareceria de formas variadas, mas teria como característica ser uma questão de resposta impossível, porque as respostas seriam sempre parciais nunca a respondendo plenamente. Portanto, há um desassossego fundante nesse tipo de busca. Essa inquietação, no entanto, não é espontânea, não é de forma alguma gratuita, mas eminentemente ligada à perda. Somente a partir de uma perda real, ou iminência de perda, que a criança tem suas emoções despertadas, e somente diante dessa afetação que terá *aguçada sua capacidade de pensamento* (FREUD, [1908] 1980, p. 216).

A investigação - articulada à pulsão de saber - não estaria exclusivamente subordinada à sexualidade, mas referida também ao mais além desse princípio organizativo que é o prazer no campo da sexualidade. Ou seja, se a construção do conhecimento e o pensamento investigativo são despertados pela curiosidade sexual infantil, através de uma iminência de perda, e trabalham com a energia sexual - Freud se refere especificamente a energia escopofílica ([1905] 1980, p. 182)-, portanto que poder formular o enigma em questão, nomeá-lo, dar-lhe uma forma, só será possível no campo ordenado do princípio do prazer, sua atividade também corresponde “a uma forma sublimada de dominação”(FREUD, [1905] 1980, p. 182). Dominação que também estaria relacionada ao não sexual, portanto ao mais além do princípio do prazer (LAPLANCHE, 1992, p. 398)<sup>2</sup>. Assim, a formulação de uma questão aberta, que tem no pesquisar uma atividade mais importante do que no responder, seria uma *forma* – portanto algo já referido ao princípio do prazer – que, no entanto, apontaria para o informe, o indizível, o real, já que estaria sempre tentando capturar uma resposta que nunca chega, nunca basta, nunca se faz

---

<sup>2</sup> Remetemos para a discussão que Laplanche (1992) faz do conceito de pulsão de domínio no decorrer da obra freudiana, suas nuances em relação à primeira e segunda tópicas. O importante a ressaltarmos é que esta pulsão seria compreendida por Freud como uma pulsão não sexual, que apenas secundariamente se uniria à sexualidade.

inteiramente. A atividade do pensamento, nesta ótica, seria produtiva porque exerceria um domínio do excessivo, daquilo que tem um poder mortífero, o tornando aplicável de alguma forma, “de modo que uma disposição em si perigosa resulta um aumento nada insignificante da eficiência psíquica” (FREUD, 1905, p. 224), sendo essa transformação produtiva na constituição do sujeito.

A interrogação sobre a origem teria como função dirigir o sujeito nesta busca de sentido que interroga o imediato, que não se adapta a um já posto, e teria na impossibilidade de resposta totalizante o próprio motor, como um resto que engendra o movimento. Assim, através do campo do sentido trabalharíamos o não-sentido, o *extra-humano*, o real, mas conservaríamos sua estranheza.

A relação com a alteridade, que a questão encerra, ao dirigir-se para um não saber envolve necessariamente o sujeito, justamente porque aponta para sua divisão constituinte, para a dissimetria entre o *Eu sou* e o que me determina. A questão passaria, assim, a ser um operador da diferença, uma bússola que dirigiria o sujeito numa construção de conhecimento sobre si. Desse modo, o não saber como potência de estranhamento poria em questão profundamente o próprio sujeito enquanto ser.

É também na visada da potência de estranhamento que o infantil enquanto não saber/sabido, do adulto, pode operar enquanto alteridade subjetivante.

### **Reflexões finais**

Pensar numa contribuição freudiana à educação é necessariamente se deparar com a importância e centralidade do infantil na constituição do sujeito. Um infantil que deixa marcas e não desaparece no adulto. Nesta ótica, o desenvolvimento para a psicanálise não significa a supressão do infantil, já que Freud (1905) afirma que a sexualidade é sempre infantil. A sexualidade, deste modo, com suas “melhores e piores disposições” se constitui, não apenas, como possibilidade de existência do sujeito, mas como fonte da construção de conhecimento. É também, então, no terreno da sexualidade que podemos, a partir de Freud, pensar na construção de conhecimento. Trabalho do sujeito e que sempre carregará as marcas da trajetória pulsional de cada um. A insistência na supressão forçada do pulsional pelo educador em favor da norma, paga com o preço da perda de eficiência e capacidade de prazer (FREUD, [1913] 1980, p. 225). Isto significa dizer que, se por um lado, à educação cabe um papel na regulação dos sujeitos, por outro lado, cabe a ela também se haver com a parcela ineducável de todos nós.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CARNEIRO, Cristiana. *Tempo e destino no contemporâneo: uma leitura do sujeito a partir da adolescência*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, UFRJ, 2002.
- \_\_\_\_\_. Infância e esquecimento, construindo os fios da história. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 47. 2, p. 127-137, 2015.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. Trad. J. Salomão. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1905).
- \_\_\_\_\_. As teorias sexuais infantis. Trad. J. Salomão. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1908).
- \_\_\_\_\_. O interesse Científico da Psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. V. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1913).
- \_\_\_\_\_. Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. V. 17. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1919).
- \_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer. *ESB*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1920).
- \_\_\_\_\_. O Ego e o Id. Trad. J. Salomão. *ESB*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1923).
- \_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. *ESB*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1937).
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LAPASSADE, Georges. *La entrada em la vida*. Madri: Fundamentos, 1975. (Original em 1971).

LAPLANCHE, Jean; Pontalis, J-B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, Vol. 20, n. 41, enero-abril, 2014, pp. 23-42.

TUBERT, Silvia. *A morte e o imaginário na adolescência*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.