

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE

RAFAELLE TEIXEIRA DE SOUZA

**MAL ESTAR NA ESCOLA – UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

RIO DE JANEIRO, FEVEREIRO DE 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MAL ESTAR NA ESCOLA – UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

RAFAELLE TEIXEIRA DE SOUZA

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Psicanálise**

Orientador: SONIA ALBERTI

RIO DE JANEIRO, FEVEREIRO DE 2007.

DEDICATÓRIA

À minha família, que não mediu esforços para que eu continuasse estudando e me estimulou a alcançar degraus cada vez mais altos. E mais que isso, confiou em mim e apostou comigo que tudo isso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que possibilitou a realização do meu projeto de pesquisa nesta dissertação de mestrado.

Dra. Sonia Alberti, pela orientação de minha dissertação, pelas instigantes reflexões, pelos comentários críticos, pelo incentivo e pela exigência na escrita deste trabalho.

Professores Dra. Doris Rinaldi, Dr. Luciano Elia, Dra. Márcia Mello, Dr. Marco Antônio Coutinho Jorge, Dra. Renata Costa-Moura, que, com suas aulas, contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Doris Rinaldi e Lucia Perez, por aceitarem o convite para composição da banca examinadora e por seus preciosos comentários sobre esta dissertação.

Agradeço ao grupo de amigos que, sempre presentes, participaram de toda trajetória como grandes companheiros. A vocês: Alexandre, Claudia, Élcio, Jacqueline, Rosane, Rose e Ana Luíza.

Gratidão é uma palavra que não contém todo o envolvimento da família, principalmente de meus pais que dizem que sua felicidade depende da minha.

À minha querida avó que está sempre ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida sejam eles alegres ou tristes.

À minha mãe que me encorajou a escrever linha após linha deste trabalho, com muita paciência, dedicação e companheirismo. Sem ela, nada disso seria possível.

Ao amigo Dom Filipe que enche meu coração de paz e alegria.

À tia Joamar que fica feliz ao me ver feliz.

Não poderia deixar de lembrar da minha querida amiga Bianca Freitas, que durante estes anos têm dividido comigo muita das certezas e incertezas da clínica psicanalítica.

Grata sou ao amigo Evaldo que foi um grande cooperador e incentivador em minha formação profissional.

Não menos importante, lembro-me de cada criança e adolescente que estiveram presentes em cada palavra desta dissertação.

À Lucia, pelas trocas constantes, pela escuta, pela amizade.

À Giovanna que com sua chegada renovou minhas esperanças.

Resumo

Esta dissertação trata da visão da psicanálise do processo de aprendizagem e de alguns de seus impasses. Destacamos como conceitos essenciais os conceitos de pulsão epistemofílica e desejo de saber como os motores da aprendizagem e a inibição, a relação com o Outro e a transferência com o professor como possíveis elementos que provocam dificuldades.

Não pudemos deixar de colocar em questão o diagnóstico de TDA-H, provindo do discurso médico e muito difundido na atualidade, como uma resposta às chamadas “dificuldades de aprendizagem”, que convém a alunos, pais e professores. Denunciamos esse movimento cultural e levantamos uma hipótese sobre sua consequência, assim como chamamos atenção para como os educadores podem pensar em sua prática na sala de aula.

Abstract

This dissertation is on the psychoanalytical view of the learning process and some of its drawbacks. We stand out as being essential the concepts of epistemophilic pulsation and the desire to know as the learning booster and inhibition , the relationship with the other, and the transference with the teacher as possible elements that make the learning process difficult.

We couldn't avoid bringing to question the ADHD diagnosis based on medical discourse and very popular nowadays, as an answer to the so-called learning difficulties which offset students, parents and teachers. We also denounce this cultural movement and hypothesize about its consequence, as well as call the attention to how educators can think about their own teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: O A PSICANÁLISE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	8
1.1. A teoria freudiana da sexualidade: uma pulsão que pode investir em qualquer coisa	9
1.2. A sexualidade infantil e as pulsões parciais	12
1.3. A fase fálica e o complexo de Édipo	14
1.4. A pulsão epistemológica e a curiosidade	23
1.5. O desejo de saber	27
CAPÍTULO II: A TRANSFERÊNCIA PROFESSOR-ALUNO	37
CAPÍTULO III: INIBIÇÃO	48
3.1. Considerações sobre o conceito de inibição	48
3.2. A inibição intelectual	55
3.3. Caso Rodrigo	57
3.4. Caso Fernanda	62
CAPÍTULO IV: O TDA/H EXPLICA TUDO?	66
4.1. Um exemplo de caso de TDA/H	69
4.2. O diagnóstico de Wellington e a psicanálise	74
CONCLUSÃO	81
BIBLIOGRAFIA	87

INTRODUÇÃO

Ao longo de sete anos de trabalho em instituições educacionais, percebemos que, em todas elas, a razão mais freqüente de encaminhamentos de crianças e adolescentes era um tipo de dificuldade no ambiente escolar que comumente se chama de “problemas de aprendizagem”.

Essa dificuldade logo se mostrou independente de posição econômico-social, estando presente tanto na classe média como nas economicamente desfavorecidas. Ela também mostrou não respeitar nenhuma série específica do currículo escolar, comparecendo desde o primeiro ano do ensino fundamental ao último do ensino médio, coisa que pudemos observar em função de nossa atuação como psicóloga tanto em escolas públicas quanto privadas.

Fomos convocados, então, a responder a uma demanda de tratamento de uma entidade que não podemos deixar de chamar de “estranha”. Vamos explicar. A estranheza está logo no primeiro problema com que nos deparamos, que é fruto de uma problemática conceitual. O termo “dificuldade de aprendizagem” é utilizado para tratar de vários quadros diferentes, desde alunos desinteressados até alunos que, apesar do interesse, não conseguem aprender. Como falar, então, de uma entidade tão diversa como essa?

Não demorou até que a sensação de estranheza se tornasse fascinação e da fascinação surgisse um desejo de pesquisar e saber mais sobre um assunto que, conforme mais os alunos iam falando, mais parecia vincular a clínica ao campo da educação.

A partir do atendimento dessas crianças e adolescentes, pudemos concluir que esses “problemas de aprendizagem” possuem causas diversas, cada uma relacionada à biografia particular de cada aluno. Chamou-nos a atenção, porém, como aquilo que estamos chamando de “inibição intelectual” ou “inibição do saber” estava presente, na grande maioria dos casos, como um fator decisivo para o problema.

A pesquisa deste, mais a fundo, levou a dados ainda mais curiosos, mostrando que essa situação das crianças e adolescentes também era encontrada em adultos que já passaram pela vida escolar, universitária e até de pós-graduação. A inibição intelectual neles, porém, não se manifestava, é claro, num baixo rendimento escolar, mas numa improdutividade na vida social e no campo profissional em geral.

Foi impossível para nós, depois de nos defrontarmos com tais ocorrências, não nos sentirmos causados a produzir algo sobre o tema, tanto pelo próprio desejo de saber como pela necessidade de uma maior fundamentação para nossa prática.

Esta dissertação, portanto, consiste na aposta de que a inibição ao conhecimento é uma questão que merece estudo aprofundado e para a qual a psicanálise tem muito a contribuir. O que se coloca em questão, aqui, é o próprio discurso pedagógico e a necessidade de se repensar as bases estruturais ou conjunturais que, em alguns casos, colocam um impasse no próprio processo de aprendizagem.

Não estamos, porém, nos propondo a criar uma “pedagogia psicanalítica” ou a fazer uma grande reforma educacional, mas apenas depositando grandes esperanças nas contribuições que a psicanálise, com certeza, pode trazer, seja através da questão diagnóstica ou da questão da relação professor-aluno. Para tanto, utilizaremos a teoria produzida e articulada com a experiência clínica, como deve ser todo trabalho psicanalítico, e mostraremos como é possível estabelecer um ponto de convergência entre a dificuldade de aprender e alguns conceitos psicanalíticos criados por Freud e trabalhados por Lacan, tais como: o inconsciente, a transferência, a inibição e a sublimação.

Fora do campo psicanalítico, muito tem sido produzido a respeito do tema por diferentes profissionais de diferentes áreas de conhecimento, cada um tentando explicar e dar conta do problema. Não poucas dessas produções são sustentadas por um discurso peculiar que situa as crianças e adolescentes numa posição de objeto do conhecimento e demonstra um afã diagnóstico quase incontrolável que não vacila em falar em *déficit* e, conseqüentemente, em “normalidade”. E esse discurso, pretensamente científico, está cada vez mais inserido no campo educacional, promovendo diversas mudanças. Por causa disso, nos últimos anos, a descrição de uma série de condutas, afetos e mal-estares vêm sofrendo um progressivo deslocamento de sentido.

Um grande exemplo é o *transtorno de déficit de atenção* (TDA/H):

“Se, a princípio, seu conhecimento era restrito a setores da comunidade psiquiátrica, essa entidade passou, especialmente a partir dos anos 90, a influenciar o raciocínio clínico de outros especialistas e a fazer parte do vocabulário cotidiano de professores, pais e outros adultos.” (Lima, 2005: 14).

Segundo Lima (2005), crianças anteriormente tidas como “peraltas”, “mal-educadas”, “indisciplinadas” ou “desmotivadas” e adultos que se consideravam “desorganizados” e “irresponsáveis”, passaram a ser considerados como acometidos por uma disfunção dos circuitos cerebrais, possivelmente de origem genética, que provocaria uma deficiência ou inconstância na atenção e um excesso nos níveis de ação. O que temos são novas leituras para antigas dificuldades pessoais.

Assim, se, antigamente, os alunos que apresentavam dificuldades escolares eram identificados como “preguiçosos”, “zonzos”, “desobedientes” ou simplesmente “maus alunos”, após a introdução desse discurso criador de *déficits* no ambiente escolar, as crianças com dificuldades passaram a ser nomeadas com novos significantes, que as identificaram como portadores de “dislexia”, “disortografias”, “lentidão do pensamento”, “discalculias”, “hiperatividade” ou “dispraxias”, entre outras patologias associadas, principalmente, ao desenvolvimento neuropsicomotor. Uma das conseqüências – ou mesmo o próprio motor - disso é o uso abusivo de medicamentos, na pretensão de curar os sujeitos de sua condição patológica.

Pensar a clínica psicanalítica frente a essa problemática contemporânea impõe um questionamento acerca da maneira como se tem abordado a demanda e o tratamento de crianças marcadas por esses significantes. O que pudemos perceber, na nossa prática, é que, em muitos casos, o inconsciente desses alunos - totalmente ignorado pelo tratamento medicamentoso, que não só não se propõe a escutá-lo, como, além disso, se propõe a calá-lo - se manifesta numa forte resistência às disciplinas e às práticas que visam repeli-lo numa tentativa de “normalização”. O que ocorre, a partir daí, é o fracasso desses tratamentos medicamentosos que não dão conta da questão, porque simplesmente não a estão abordando, estão apenas tentando calá-la.

O artigo de Freud chamado “Análise terminável e interminável” (1937) coloca o ato de educar como uma tarefa impossível e, anos antes, em 1925, no “Prefácio para a juventude desorientada”, de August Aichhorn, Freud demonstra a mesma abordagem quando escreve: “Aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, psicanalisar e governar...” (Freud, 1925:341). Essas três profissões, diz ele, repousam sobre os poderes que um homem pode exercer sobre o outro, mediante a palavra, e as três encontram os limites de sua ação no fato de que não se submete o inconsciente, pois é ele que nos assujeita. Assim, a proposta dos tratamentos medicamentosos não é outra coisa senão irreal em sua proposta de submeter aquilo que não pode ser submetido.

É necessário, porém, um entendimento do que Freud chama de “impossível”. Acreditamos que essa categoria está relacionada ao sentido de um ideal de plenitude e harmonia, irrealizável. Ou seja, a perfeita, plena e harmoniosa educação é impossível, mas isso não quer dizer, porém, que nada possa ser feito. Existe uma educação possível. A questão é: o que seria uma educação possível?

Temos a hipótese de que a escola parece estar tão siderada na sua freqüente impossibilidade de uma educação perfeita e “normal” que acaba impotente em relação à

educação que é possível para cada sujeito. O que ela espera é que o professor transmita um determinado conhecimento para um grupo de alunos e que esse conhecimento seja assimilado por completo, sem levar em conta que o resultado dessa transmissão não é previsível. Da parte dos alunos, observamos que uns aprendem, outros não. Esses fatos, entre tantos outros, ilustram o ato impossível que é educar.

Os inúmeros encaminhamentos a serviços de saúde que a escola faz são demandas de possibilidade de perfeição – sustentadas pelo discurso médico - e não levam em conta o impossível para cada aluno – que é um sujeito – na sua singularidade. Nossa proposta é pegar essas demandas e fazer com que se leve em conta o que é possível, aproveitando as possibilidades que não são poucas.

Para isso, porém, é necessário que se leve em conta o que ocorre no psiquismo dos alunos. O aprender, para a psicanálise, envolve mais do que a simples intenção consciente, pois leva em conta as forças do inconsciente:

“Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é o seu inconsciente; e isso não ocorre pelo que crê comunicar-lhe, mas pelo que passa do seu próprio inconsciente através das palavras” (Milot, 1987: 150).

Na realidade, o que a psicanálise aponta é a existência de um saber do qual o eu da consciência nada sabe. Esse saber não está sujeito ao controle, já que o saber de que se trata é inconsciente, e, como Freud disse, não se pode submeter o inconsciente. Logo, não se pode ter domínio sobre os efeitos da influência exercida no outro.

É importante, porém, que não se confunda - como se faz freqüentemente - “saber” com “conhecer”, diferenciação que foi denunciada rigorosamente por Lacan e que pretendemos seguir neste trabalho.

Muito cedo em seu ensino, Lacan distingue saber e conhecer. O eu só toma conhecimento do saber do sujeito que não coloca em jogo sua unidade, daí, o inconsciente ser para ele um “saber não sabido” antes da análise.

O inconsciente é “um saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal” (Lacan, 1973:129). O que a prática analítica faz, ao operar sobre a palavra, é apontar para o sujeito que ele sabe sem saber que sabe, e, por isso, pensa que não sabe. Esse saber do inconsciente, porém, não fica calado – “O saber é coisa que se diz, que é dita (...); o saber fala por conta própria – eis o inconsciente” (Lacan, 1970:66) - e insiste em formações

que se manifestam, como os sintomas, as inibições, a angústia, os lapsos, os tropeços das palavras e os atos falhos, por exemplo.

O que acontece é que o (não) saber – inconsciente – tem influência capital no conhecimento que o aluno adquirirá na escola e é necessário que se tenha isso em mente quando se trabalha com educação e que se estabeleça um novo tipo de relação com ele.

Entre os ensinamentos do professor e a aprendizagem do aluno, independente da dimensão objetiva dos conteúdos escolares, interpõem-se, sempre, inúmeros elementos psíquicos. Dentre eles podemos destacar, por exemplo, a transferência. Aprender na escola é aprender sob transferência com um professor. A relação professor-aluno não pode, de forma alguma, ser descartada dos “problemas de aprendizagem”. A aprendizagem é um processo no qual o conhecimento é um objeto que circula no laço que existe entre aluno e professor.

Freud diz, em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914), que existe uma relação que opera oculta e constante entre os alunos e os professores e que exerce grande influência no rendimento escolar e nas escolhas profissionais futuras. A razão disso é que os professores, diz ele, são fundamentalmente substitutos paternos para os quais os alunos dirigem várias questões particulares. O modo como essas questões são trabalhadas são de extrema importância para o comportamento posterior.

Isso explica, em parte, o fato de haver professores que nada parecem ter de academicamente especial, mas que marcam o percurso intelectual de alguns alunos. Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser matemático porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria? Podia não ser nenhum grande teórico do assunto, mas foi extremamente capaz de causar desejo no seu aluno.

O conceito de transferência mostra que aquele professor em especial foi “investido” de algo pelo aluno, e, a partir desse “investimento”, sua palavra ganhou poder diferenciado.

Na verdade, ressalta Freud, a influência de um professor tanto pode impulsionar o aluno como também pode bloqueá-lo, quanto a um desejo de saber; e é assim que Freud explica a inibição ao saber.

É diante de todo esse panorama que a questão da “dificuldade de aprendizagem” comparece.

Embora o termo “dificuldade de aprendizagem” não seja um conceito encontrado nos textos psicanalíticos, acreditamos que podemos fazer uso da psicanálise legitimamente para pensar essa questão, propondo assim uma leitura psicanalítica das dificuldades escolares.

Diante da diversidade das causas dessas dificuldades, faremos um recorte em relação à importância do fator constituição do sujeito, condição *sine qua non*, em psicanálise, para se

falar de um sujeito e sua relação com o saber, o que, como vimos, é também necessário para pensarmos a relação do aluno com o conhecimento. Faremos, então, uma articulação com a questão da inibição do saber.

O primeiro capítulo deste trabalho tem a proposta de situar o leitor no tema mais amplo da aprendizagem e, para isso, abordará as contribuições freudianas, representadas nas seguintes questões básicas: O que poderia ser para Freud o fenômeno da aprendizagem? Dito de outra maneira, o que habilita uma criança para o mundo do saber? E, em última instância, como essa busca de saber se dá? Por que será que uma criança pergunta tanto e bombardeia pais e professores com incessantes porquês? O que se busca quando se quer aprender?

Nas respostas a essas perguntas veremos a relação estreita que Freud estabelece entre o trabalho intelectual e a sexualidade infantil. Para ele, o desejo de saber está ligado às primeiras investigações sexuais das crianças, que tentam responder ao enigma da diferença sexual e que, assim, geram uma das primeiras produções intelectuais, as teorias sexuais infantis.

A pulsão de saber (*der Wissentrieb*) de que Freud fala nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905) vincula curiosidade e saber, na medida em que, ao produzir teorias para explicar o enigma daquilo que afeta o sujeito – um saber subjetivo –, acarretará a construção de novos conhecimentos através da elaboração, da ratificação e da retificação de antigas formações em novas.

O caso do pequeno Hans é bem ilustrativo nesse sentido. Ele elabora uma teoria pessoal de diferenciação entre seres animados e seres inanimados, na qual os primeiros possuem um “faz-pipi”, para dar conta daquilo que o afetava, o seu desejo e o seu temor. O que Freud diz, porém, é que o menino “simplesmente chegou um pouco cedo à descoberta de que todo saber (*Wissen*) é um monte de retalhos, e que cada passo à frente deixa atrás um resíduo não resolvido” (Freud, 1909).

Outras produções, mais tardias que as teorias sexuais infantis, também estão ligadas à questão da sexualidade, como fica claro no artigo, “Sobre a tendência universal à depreciação da esfera do amor” (1912), onde Freud destaca ser impossível satisfazer, ao mesmo tempo, às exigências da sexualidade, e às da cultura:

“(…) em consequência do desenvolvimento da cultura, a renúncia e o sofrimento assim como, num futuro distante, os perigos de sua extinção não podem ser evitados pelo gênero humano. É verdade que este sombrio prognóstico repousa numa única conjectura; a insatisfação cultural seria a necessária consequência de certas particularidades que a pulsão sexual adotou sob a pressão da cultura” (Freud, 1912:183).

Ou seja, por viver em cultura, o homem paga um preço alto a nível pulsional. Nas palavras de Freud: o homem civilizado foi obrigado a trocar “uma parcela de sua possibilidade de felicidade por uma parcela de segurança” (Freud, S., 1930:112). Diante de tal situação, a única saída para ele é a sublimação, pois ela possibilita descargas pulsionais através de objetivos não-sexuais, altamente valorizados pela cultura.

No segundo capítulo abordaremos a questão da relação do aluno com o professor e como o processo de aprendizagem se dá sob transferência, conferindo ao educador uma posição capaz de facilitar ou dificultar esse processo.

O terceiro capítulo é dedicado ao mecanismo da inibição, iniciando-se com a pesquisa do termo “inibição” nos textos freudianos e se encerrando no texto “Inibição, sintoma e angústia” (1925), quando o articula aos conceitos de sintoma e angústia, formando com eles uma tríade.

Veremos como a inibição é um fenômeno manifesto ao nível do eu, atuando sempre sobre uma atividade funcional exercida por ele, entre elas: a sexual, a de locomoção, a de nutrição e a de trabalho. Particularmente, levaremos em conta um tipo de inibição, que designaremos como “inibição intelectual”.

No quarto capítulo analisaremos o diagnóstico de TDA/H e levantaremos hipóteses sobre a “bem sucedida” difusão atual desse diagnóstico entre educadores e familiares.

Esperamos com esse percurso identificar claramente os mecanismos em jogo nos problemas de aprendizagem e, com isso, traçar um possível modo de intervenção que gere resultados no campo da educação.

CAPÍTULO I: A PSICANÁLISE E A APRENDIZAGEM

Reparou na inocência cruel das criancinhas com seus comentários desconcertantes?

(Cazuza).

Antes que possamos entender os chamados problemas de aprendizagem, objeto de pesquisa desta dissertação, faz-se necessário dar um primeiro passo e nos perguntamos o que é exatamente a aprendizagem para a psicanálise. Embora não exista nenhum texto freudiano que aborde diretamente o tema, é possível encontrar, na obra de Freud, várias passagens que permitem o estabelecimento de uma hipótese sobre o que, para a psicanálise, é a aprendizagem.

A proposta deste capítulo, portanto, é construir essa hipótese para que, nos capítulos seguintes, possamos nos perguntar sobre o que pode “dar errado”.

A pesquisa dos textos freudianos, à procura de explicações sobre a aprendizagem, fez com que nos depássemos, seguidamente, com alguns conceitos que parecem ser de extrema importância para a constituição desse processo: 1- a sexualidade e a pulsão; 2- a sexualidade infantil; 3- a curiosidade sexual infantil; 4- as teorias sexuais infantis; 5- o complexo de Édipo, e 6- a sublimação.

Acreditamos que, com esses seis conceitos, é possível se entender o processo de aprendizagem e, principalmente o impulso motivador por trás dele, o desejo de saber. Propomos que a aprendizagem é uma consequência da ação do desejo de saber, que vai produzindo conhecimentos. Esses conhecimentos, porém, ficam em defasagem em relação àquilo que o desejo de saber realmente queria alcançar: o saber sobre aquilo que afeta o sujeito, os enigmas da vida, do sexo e da morte. É essa defasagem que acarreta um novo movimento em direção a mais produção de conhecimento, que, de novo, estará em defasagem em relação ao saber do sujeito. Na continuação do processo, o que temos é o questionamento, a ratificação, a retificação de antigos conhecimentos e, com isso, a criação de novos. Assim, o sujeito vai aprendendo.

É interessante que podemos destacar, didaticamente, dois momentos de produção de conhecimento e de aprendizagem, assim como a articulação entre eles. O primeiro momento é o da criação de teorias infantis para tentar dar conta dos questionamentos das crianças sobre a origem dos bebês e sobre a diferença sexual, e o segundo momento é o da sublimação, onde uma parcela da pulsão sexual é desviada de seu objetivo e descarregada em investimentos não-sexuais, o que depende de uma característica própria da pulsão que é a possibilidade de ela ser investida em qualquer coisa.

É no texto “Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade”, de 1905, que Freud vai falar pela primeira vez em “pulsão¹”. Ela foi criada para especificamente diferenciar a sexualidade humana da animal e para apontar a possibilidade de se investir em vários objetos que não aqueles que visam a reprodução da espécie. O que caracteriza a pulsão é o fato de se tratar de uma força constante. Além disso, ela é também caracterizada pela labilidade. Não há uma relação de determinação da pulsão sobre seu objeto, ou seja, a pulsão não tem um objeto estabelecido, *a priori*, por um dado natural, como ocorre com o instinto animal. Para o sujeito, a pulsão não determina seu objeto nem lhe oferece um saber sobre este. Trata-se de uma inscrição que se faz na realidade psíquica, indo de encontro à sua estrutura significante, sob uma modalidade radicalmente distinta do domínio padronizado das respostas determinadas pelo instinto sexual.

1.1 – A teoria freudiana da sexualidade: uma pulsão que pode investir em qualquer coisa

A possibilidade de se poder tornar o conhecimento objeto de investimento e, com isso, aprender, está diretamente ligada a uma característica estrutural da pulsão: ela não tem objeto pré-determinado e, com isso, pode investir numa grande pluralidade de objetos, sem, por isso, prescindir de um.

Essa conceituação freudiana aponta, logo de início, para uma ruptura com a visão evolutivo-naturalista da sexualidade e uma verdadeira subversão dessa forma de abordagem.

O enfoque evolutivo-naturalista da sexualidade, que era dominante no ambiente científico da época, estabelecia uma equivalência entre a sexualidade humana e o chamado “instinto sexual”. Segundo esse ponto de vista, a sexualidade humana se confundiria com uma “força vital” e seria despertada na puberdade, com a maturação dos órgãos genitais, o que demonstra uma visão totalmente desenvolvimentista.

¹ Pulsão é a palavra criada para traduzir *Trieb*, substantivo que corresponde ao verbo *treiben* (impulsionar, impelir). A melhor tradução para *Trieb* poderia ser impulso, já que Freud costumava usar palavras da linguagem coloquial. No entanto, a tradução de *Trieb* como pulsão, e não como impulso, acabou por ser consagrada na literatura psicanalítica brasileira. O termo pulsão tem uma acepção precisa no texto de Freud, e não se confunde com o termo instinto. Como a palavra instinto tem um compromisso com a biologia, e descreve um processo programado ao nível do corpo, Freud optou pelo emprego do termo pulsão, definindo-o como um conceito limite entre o somático e o psíquico. Isso porque a origem, a fonte da pulsão é somática (uma região do corpo); porém, ela é sobretudo psíquica ao apresentar-se ao indivíduo através dos representantes das pulsões, que são as imagens que chegam a ele para “informá-lo” do que se passa em seu corpo. Freud dedicará grande parte de sua obra ao estudo das pulsões e do jogo entre elas, pois acreditava ser esse o jogo determinante da própria constituição do psiquismo (Roudinesco & Plon, 1997: 628).

Além disso, o conceito de pulsão em Freud se contrapõe à aceção segundo a qual a sexualidade humana teria uma finalidade muito específica: a reprodução da espécie. De acordo com esta idéia, invariavelmente, na idade adulta, o humano buscaria como objeto um parceiro do sexo oposto para realização do ato sexual. Nessa concepção, o circuito da satisfação mostra-se regulado por um objeto considerado típico, que já estaria, *a priori*, fixado. Qualquer conduta que contraria esse padrão pré-definido seria configurado como fator de aberração².

O campo da sexualidade, tal como foi concebido por Freud, ultrapassa essa dimensão de genitalidade e se inscreve para além do registro da pura união dos órgãos sexuais com fins na procriação. O que passa a definir esse campo, para a psicanálise, são as diversas formas da incidência da satisfação sexual no plano da realidade psíquica, numa esfera que não coincide com a região genital. É por isso que Freud pôde postular a sexualidade na infância, antes mesmo que o aparelho genital tivesse adquirido sua maturação final, independente de uma determinação puramente biológica.

A finalidade passa a ser outra: a satisfação. Investe-se sexualmente para se obter satisfação e não para se reproduzir. Sob essa ótica, Freud vai enfatizar o elemento da labilidade presente na relação que une um sujeito aos seus objetos, assinalando que estes podem ser trocados com freqüência e que a finalidade buscada pode ser outra, distinta daquela do coito que visa exclusivamente a reprodução. Não é por acaso que ele inicia seus “Três ensaios sobre a sexualidade” (1905) não pela descrição do que constitui a relação sexual “normal”, mas por suas formas “aberrantes”.

Ao primeiro ensaio Freud dá o nome de “As aberrações sexuais” e apresenta a possibilidade de dois tipos de desvio em relação ao comportamento sexual “normal”: um primeiro grupo com respeito ao objeto sexual e um segundo grupo com respeito ao alvo sexual.

O segundo grupo, que diz respeito a alvos diferentes da união pênis-vagina, valorizando sexualmente partes do corpo de seu objeto que não o genital, além dos fetichistas.

O que fica claro é que não há uma colagem entre pulsão e objeto e a sublimação é, talvez, processo que mais deixa isso claro, porque demonstra que a pulsão é tão maleável que

² No final do século XIX e início do XX, foi por essa concepção naturalista, consensualmente usada no mundo médico, que foram catalogados os comportamentos e as atividades sexuais, comumente designadas como critérios da sexualidade dita normal. Para eles, a normalidade definia-se pela sexualidade genital do adulto, ou seja, refere-se à realização do ato sexual. Considerava-se como desvio ou aberração todo e qualquer comportamento sexual que escapasse a esse enquadre típico.

pode até se satisfazer com objetivos não sexuais. Esse conceito serve muito bem para explicar o avanço das atividades humanas nos campos da atividade artística e da investigação intelectual sem, porém, prescindir da força da pulsão sexual como elemento propulsor de ligação do humano.

Etimologicamente, o termo “sublimação” evoca, ao mesmo tempo, “sublime”, apontando para a grandeza e elevação da produção artística, e o termo homônimo da química que designa a passagem direta do estado sólido para o gasoso, apontando para uma transformação que está em jogo nesse processo, a passagem do sexual para o não sexual.

Com a introdução do conceito de narcisismo em 1914 e os avanços trazidos pela segunda teoria do aparato psíquico, altamente desenvolvida em “O eu e o isso”, de 1923, Freud explicita melhor o processo sublimatório: a transformação de uma atividade sexual em uma atividade sublimada, não sexual, precisa de um tempo intermediário, no qual a libido é retirada para o eu e, nele, dessexualizada. Essa idéia está em total acordo com o texto de 1923, em que Freud descreve a energia do eu como “dessexualizada e sublimada” e, portanto, capaz de ser investida em objetos não sexuais, como o saber, por exemplo:

“Se esta energia de deslocamento é libido dessexualizada, estamos no direito de chamá-la também sublimada, porque, servindo para instituir este conjunto unificado que caracteriza o eu ou a tendência deste, ela harmonizar-se-ia sempre com a intenção principal do Eros, que é unir e ligar”. (FREUD, 1923: 58).

Em “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” (1908), Freud confessa perceber que a sublimação incide preferencialmente sobre as pulsões parciais, dando um destino não sexual às satisfações desviantes com respeito ao alvo sexual que não se submeteram ao ideal da genitalidade. Tal observação de Freud é muito interessante para nossa pesquisa, porque coincide com a teoria da sexualidade infantil que é determinada pela relação entre pulsões parciais, o que lhe deu a concepção, em psicanálise, de que é perverso polimorfa. Toda sexualidade infantil é perverso polimorfa.

1.2 – A sexualidade infantil e as pulsões parciais

É importante, para nós, entendermos a sexualidade infantil por dois principais motivos, primeiro porque é no âmbito dela que se fala das pulsões parciais que Freud diz ser a preferência da incidência sublimatória, e, segundo, porque é na época da infância que, a propósito das questões que afetam o sujeito, se instala o desejo de saber. Dessa forma, se queremos pesquisar sobre aprendizagem, temos que estudar as atividades intelectuais características dessa fase.

No texto “O esclarecimento sexual das crianças” (1907), Freud enfatiza que existe uma crença geral que tenta negar a existência das pulsões sexuais nas crianças e que essas só irromperiam na puberdade com a maturação dos órgãos sexuais, embora ele tenha percebido que, “na realidade o recém-nascido já vem ao mundo com sua sexualidade” (Freud, 1907: 124).

Há um destaque em especial, na segunda parte dos “Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade”, para a sexualidade infantil, onde Freud adverte que as pulsões sexuais estão presentes desde o recém-nascido. Acreditamos que esse texto seja fruto da clínica de Freud, que através de sua experiência com as suas pacientes histéricas se via diante de uma questão recorrente: por que razão a maioria de suas pacientes se referia a uma experiência de sedução atribuída a um adulto, que teria ocorrido em algum momento da infância delas?

Num primeiro momento, podia-se pensar que se tratava de experiências reais, mas tendo em vista a quantidade e a intensidade de experiências relatadas por suas pacientes, Freud começou a desconfiar de que eram, na verdade, fantasias. Ora, se eram fantasias relacionadas a experiências sexuais infantis, então Freud sentiu necessidade de rever a tese de que a sexualidade só se constituiria no decorrer da puberdade, ocasião em que o organismo se torna apto para procriar.

O subversivo em relação à visão da infância e da sexualidade da época foi propor a incorporação dos traços de perversão à vida normal, a partir da “disposição perversa polimorfa” da criança. Freud destaca, assim, a sexualidade infantil e adverte que as pulsões sexuais estão presentes já na tenra idade do recém-nascido.

O que prevalece como elemento específico da elaboração sobre o infantil é que a satisfação pulsional se organiza em torno de pulsões parciais. Estas, por sua vez, se caracterizam por sua independência em relação às funções biológicas e por poderem contrariar o exercício dessas funções que garantiriam a sobrevivência do indivíduo.

O termo “parcial” não significa somente que as pulsões pertencem à classe mais ampla da pulsão sexual, mas que funcionam, primeiramente independentemente, para depois unir-se

na ilusão aparente de uma pulsão genital, que muitos psicanalistas, erroneamente, elevam a um ideal de desenvolvimento e maturidade do ser humano.

Quando nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud introduz essa noção, ele se preocupa em diferenciar componentes da atividade sexual e os liga a zonas erógenas (oral, anal e genital – a fase fálica só é introduzida tardiamente em 1923) e a metas específicas (no caso, por exemplo, da pulsão de dominação). Na época, as pulsões parciais estão intimamente ligadas à noção de desenvolvimento libidinal, separado em fases, nas quais uma determinada zona erógena toma preponderância. É importante notar que nenhuma fase é abandonada, apenas novas fases vão se somando umas às outras.

A primeira fase é chamada de “oral”, onde o prazer sexual está preponderantemente ligado à excitação da cavidade bucal e dos lábios oriunda da alimentação, mas não só a isso. Existe uma meta muito particular nessa fase, que é a incorporação, e é ela que vai dar as significações específicas das modalidades de satisfação pulsional ativa e passiva: comer e ser comido.

A segunda fase é chamada de “anal-sádica” e nela a zona erógena anal adquire uma grande importância libidinal. A relação do sujeito com os objetos fica impregnada de significações ligadas à defecação, como a expulsão e a retenção, e as fezes adquirem um valor simbólico importante que participa da relação da criança com a mãe a signo de amor. A criança controla seu esfíncter e evacua na hora e lugar estipulados pela mãe, como forma de assegurar o amor que ela lhe dirige. É, portanto, nessa fase, que a educação obtém grandes resultados e que a aprendizagem fica muito marcada pela influência de um Outro.

Como veremos no terceiro capítulo, a presença do Outro é de suma importância, porque aprendemos em transferência (de amor). Até mesmo quando uma criança investiga sobre sua origem e sobre os enigmas que a afetam, sabemos, através do ensino de Lacan, que ela está perguntando sobre o desejo do Outro, o desejo de seus pais: o que sou? O que o Outro quer de mim e para quê? Essas perguntas enigmáticas são dirigidas ao Outro e retornam para a criança sem respostas, levando-a a aprofundar suas inquietações e investigações. Discutiremos isso mais adiante.

A quarta fase – falaremos da terceira no próximo ponto – é a fase genital, quando as pulsões parciais se organizam, se unificam e se hierarquizam sob o primado da zona genital, ou seja, sob o primado do falo, que passa a ser a referência para a significação da sexualidade.

Inicialmente, Freud isolou essa fase para explicar que, a partir da adolescência o sujeito faz uma escolha de objeto sexual, com a qual exercerá atividades sexuais visando a união pênis-vagina. Posteriormente, num capítulo acrescentado aos “Três ensaios sobre a

teoria da sexualidade”, ele afirma que, já na infância, há uma escolha de objeto sexual. A diferença dessa escolha primitiva é que o que é dirigido ao objeto sexual não é uma síntese das pulsões parciais, mas toda a parcialidade característica da infância. De um jeito ou de outro, é esta “fase” que trará, à teoria freudiana, toda a importância do complexo de Édipo, que estudaremos a seguir.

Ao contrário do que se possa erroneamente crer, essas pulsões parciais não deixam de existir quando a criança cresce. Apesar de existir uma primazia da zona genital, as outras zonas erógenas ainda são fontes de prazer e se tornam lugares de preliminares ao orgasmo genital.

Um fato curioso a que Freud chama a atenção é o esquecimento por parte do adulto de sua própria sexualidade infantil. Para explicar esse fato, Freud introduz o conceito de “amnésia infantil”, que seria “uma peculiar amnésia que, na maioria dos seres humanos (não em todos), oculta os primeiros anos de sua infância, até os seis ou oito anos de vida” (Freud, S., 1905:158). Essa amnésia seria o resultado do recalque que incide na sexualidade da criança e que poderia, inclusive, se estender por associação, a todos os acontecimentos infantis.

1.3 – A fase fálica e o complexo de Édipo

Em 1923, no texto “A organização genital infantil”, Freud retoma a fase genital, mas já totalmente articulada à fase fálica. A importância desta fase para nossa estudo é que é nela que se encontram as investigações sexuais que estão na base do desejo de saber.

A organização típica desta fase tem uma pequena, mas importante característica: a criança conhece apenas um único órgão genital, o masculino.

Segundo o texto de 1923, as modalidades de satisfação pulsional ativa e passiva, que na fase oral apareciam sob as significações comer-ser comido, na anal-sádica, bater-ser espancado e que na fase genital são reduções do masculino e do feminino, aparecem sob a forma de fálico-castrado.

É nessa fase que começam as teorias sobre a diferença sexual, impregnadas quase que totalmente pelo imaginário, onde a imagem gestáltica fálica separa meninos e meninas através da presença e da ausência. A vagina não é entendida aqui como um outro órgão sexual, mas vista apenas como uma ausência da imagem fálica.

Não é preciso dizer o óbvio de que o órgão genital masculino, neste momento, tem uma importância preponderante e que geram um interesse narcísico muito grande por parte da criança. Esse interesse narcísico e essa grande importância dada ao órgão genital geram indagações sobre o sexo do outro que estão na base do enigma da diferença sexual e da origem dos bebês.

Tais indagações levam a criança a realizar uma série de investigações intelectuais sobre a vida sexual – a base do desejo de saber:

“Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança alcança seu primeiro florescimento, entre três e cinco anos de idade, se inicia também aquela atividade que pode ser atribuída à pulsão de saber ou investigar” (idem, *ibidem*: 176).

Freud diz que o interesse da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de saber sobre o sexual, já são revelados desde uma tenra idade e anuncia a importância da questão: “De onde vêm os bebês?” – “Quem sabe interpretar os mitos e as lendas podem identificá-lo no enigma que a Esfinge de Tebas apresenta a Édipo” (Freud, S., 1907: 126). Da mesma maneira que a resposta ao enigma da esfinge de Tebas dá sentido à vida do miserável Édipo, Freud aponta que cada criança é levada a inventar teorias para resolver o enigma da sua própria existência.

Ele explicita essa questão enigmática através de uma carta que uma menina de onze anos endereça para sua tia. A menina indaga se pode esclarecer como nascem os bebês, pois não acredita mais nas falsas explicações dos adultos sobre as cegonhas, o que gera nessa menina uma inquietação, intensificando assim sua busca em investigar a sexualidade e a procriação. Freud adverte sobre o dever do adulto e da escola responderem às dúvidas das crianças, propiciando informações básicas e adequadas à idade. Freud diz: “A curiosidade da criança nunca atingirá uma intensidade exagerada se for adequadamente satisfeita a cada etapa de sua aprendizagem” (Freud, S., *idem*: 129).

Com efeito, Freud atribui enorme importância à presença dos adultos no acompanhamento do desenvolvimento infantil. É essa presença que o fará conceituar que toda sexualidade infantil se constrói na relação com os adultos mais próximos, em particular os pais. Eis a base para conceber a teoria do complexo de Édipo.

Em 1897, em uma carta a Fliess, Freud aborda a importância que a tragédia de Sófocles – *Édipo Rei* – veio a ter para o sujeito:

“Encontrei em mim, como em toda parte, sentimentos amorosos em relação à minha mãe e de ciúmes a respeito de meu pai, sentimentos esses que, eu penso, são comuns a todas as crianças pequenas” (Freud, S., 1897:358).

O mito do Édipo surge, na obra de Freud, no exato momento do nascimento da psicanálise. Em uma carta, em 1897, Freud confia a Fliess seu grande segredo: não acreditar mais em sua “neurótica”. Mais adiante, expressa seu ceticismo a respeito das histórias que suas pacientes mencionavam acerca da sedução por adultos: “... em todos os casos, o pai, não excluindo o meu, tinha de ser apontado como perverso” (Freud, S., 1897:351).

Freud, inicialmente, buscava encontrar o ponto traumático do sujeito em uma cena que ele realmente tivesse vivido. Ao escutar as histéricas do fim do século, que lhe confiavam histórias de sedução, ele considerou que, por terem sido realmente seduzidas, eram afetadas por distúrbios neuróticos. Freud, progressivamente foi abandonando sua teoria da sedução ao admitir que nem todos os pais seduziam as suas filhas; por outro lado, contudo, sabia que as histéricas não estavam mentindo ao se dizerem vítimas de uma sedução.

Com a descoberta de que o sujeito é determinado pela sexualidade, pelo mundo pulsional, que diz respeito a uma realidade psíquica, Freud abandona a idéia de trauma como causalidade única dos sintomas. Já não acreditava mais nisso e nem, tampouco, num trauma vivido na realidade (tal como contavam suas pacientes). Então, levantou a hipótese de uma fantasia que teria o mesmo conteúdo do trauma real. Freud veio a concluir que só era possível inferir ou supor esse trauma, o que o fez passar da teoria do trauma (da sedução) à teoria da fantasia. Mas as cenas, por serem da ordem da fantasia, não deixam de ser traumáticas, pois fazem parte da realidade psíquica do sujeito. A fantasia sexual tem como tema os pais. A questão não estaria colocada a partir das histórias vividas no dia-a-dia, mas, sim em como seriam representadas no inconsciente.

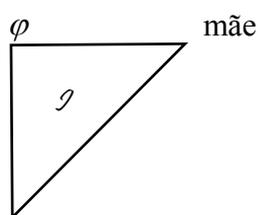
Temos aí a pedra fundamental do que, mais tarde, seria chamado de complexo de Édipo. Em 1900, Édipo não tinha se tornado complexo, era ainda a tragédia de Sófocles. Em 1919, Freud observa que, na época de sua descoberta, o complexo de Édipo não tinha a significação que viria a ter mais tarde; foi necessário associar “Totem e tabu” (1912) ao complexo de Édipo para transformá-lo no fundamento de toda neurose.

É a partir do complexo de Édipo que Lacan vai distinguir três estruturas clínicas: psicose, perversão e neurose. Cada uma com sua operação específica de constituição, a saber: a forclusão, o desmentido e o recalque. A referência ao Édipo, na medida em que instaura a

clínica da estrutura do sujeito, a faz equivaler à estrutura da linguagem, uma vez que o Édipo é a armadura significativa mínima que condiciona a entrada do sujeito no mundo simbólico.

O complexo de Édipo é caracterizado por possuir três tempos lógicos de estruturação do sujeito. O primeiro tempo lógico do Édipo é caracterizado pela identificação da criança ao lugar de objeto de desejo da mãe. A criança como identificada ao falo materno. Nesse momento podemos ressaltar o que Lacan denominou de estágio do espelho, no qual a criança forma uma representação de sua imagem corporal por identificação com a imagem do outro. O estágio do espelho como uma construção lógica procura dar conta da operação correspondente à formação do eu da criança por intermédio da imagem do outro. O eu constitui-se, através da imagem que o outro lhe confere. Antes a criança era um corpo despedaçado. Este tipo de relação dual estabelecido entre a criança e a mãe (aquela que dela cuida), é uma relação imaginária. O que resulta da identificação, própria desta primeira fase é a constituição de uma imagem que ao mesmo tempo que constitui o eu da criança, marca também sua alienação fundamental. Neste momento a mãe é para a criança o Outro absoluto.

O triângulo imaginário (\mathcal{I}) apresentado no *Seminário 5* figura a relação ternária que se estabelece nesse primeiro momento.



Criança

Apesar de estarmos falando neste momento do registro do imaginário, o simbólico também está presente, pois a criança apesar de ainda não falar, é falada pelos outros, ela aparece num lugar marcado simbolicamente. O que quero dizer com isso é que a criança, mesmo antes de nascer, já tem um lugar reservado para ela. Seu nome já está fixado, seu sexo é aguardado, comenta-se até suas características.

O que é preciso entender é que esse sujeito não é nada antes que se fale dele e que, a partir do momento em que dele se fala, anula-se seu ser pelo significativo. Neste sentido, o

simbólico encontra-se presente no discurso materno através do qual as próprias necessidades da criança são interpretadas. O outro materno na relação com a criança é capaz de interpretar seu choro como uma demanda de algo. Sendo assim, a mãe começa a dar sentido para as manifestações da criança, se ela chora a mãe pode interpretar, por exemplo, que a criança está com sede e dar-lhe água. Por isso voltamos a ressaltar que neste momento a mãe é o Outro absoluto da criança, onipresente, que sabe satisfazer suas necessidades.

O segundo tempo lógico do Édipo é marcado pela inauguração do processo de simbolização da criança. Freud no texto “Além do princípio do prazer” (1920), descreve a observação que fez do seu neto enquanto brincava. O menino tinha o hábito de pegar os objetos e atirá-los longe, enquanto agia assim emitia sons acompanhados por expressões de interesse e satisfação. Freud deu-lhe um carretel e o menino segurava-o pelo cordão e o arremessava, de maneira que desaparecia por entre as cortinas (*fort*), depois puxava o carretel para fora, novamente por meio do cordão e saudava o reaparecimento com um alegre ‘*da*’ (ali). Essa é a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Esse jogo consiste em que a criança repita ludicamente o desaparecimento e o aparecimento da mãe, enunciando vocábulos que os represente respectivamente. Isto marca a entrada no simbólico, pois a criança representa a mãe através desses vocábulos. A mãe, que ia e vinha, passa a ser representada por uma palavra, ou seja, passa de estatuto de objeto primordial para o de signo, isto faz com que a linguagem possa operar como mediadora entre a criança e sua mãe.

No entanto como sabemos para que haja o processo de simbolização é necessário um terceiro termo que interdite essa relação dual, imaginária entre mãe e filho, esse terceiro elemento é o pai.

Neste ponto é necessário que se esclareça que o pai de que falamos não é necessariamente o pai biológico, nem precisa ser uma figura masculina, o pai de que falamos ocupa uma função. O pai é o que aparece no discurso da mãe, representando-o, significando para a criança que o desejo materno encontra-se para além da criança. Podemos dizer que o pai pode ser o emprego da mãe, um homem, o próprio pai da criança, enfim existe uma série de possibilidades.

Então a criança é desalojada da posição de ser o falo para a mãe, e passa a se ocupar com a posse dele. Neste momento, o pai agenciado pelo discurso materno, é suposto tê-lo, ocupando a dupla função de interdição: 1) ao filho: “Não dormirás com tua mãe” e 2) à mãe: “Não reintegrarás o teu produto”. O falo, como objeto imaginariamente capaz de preencher o

desejo materno, com a qual a criança estava identificada, passa para o nível de significante do desejo.

Como Lacan denomina, Nome-do-Pai que é o pai enquanto função simbólica, vem ocupar o lugar simbolizado pela operação de ausência da mãe. O Nome-do-Pai é o que vem barrar esse Outro materno, onipotente e absoluto, inaugurando a entrada da criança no universo simbólico. O outro passa a ser para a criança o lugar da inscrição de uma lei que não é mais uma lei de caprichos, mas uma lei que legaliza e dá acesso ao desejo.

O falo é o que marca a separação imaginária entre a mãe e a criança, sendo o elemento em torno do qual se organiza a experiência da castração. Essa experiência da castração enquanto uma experiência simbólica, incide sobre o falo imaginário, suposto capaz de preencher o desejo materno. O pai, enquanto encarna a lei simbólica como seu representante, impõe o duplo limite à relação imaginária entre a mãe e a criança. O que faz enquanto representante da lei simbólica é impedir que a criança seja o falo para a mãe, e impedir que a mãe tenha o falo na criança.

Ao se tornar significante do desejo do Outro e articular-se à linguagem, o falo faz o sujeito pagar o preço de seu desaparecimento, uma vez que a castração faz aparecer a falta no imaginário. O falo, agora elevado à categoria de significante do desejo do Outro, permitirá à criança situar-se na ordem simbólica e inscrever-se na partilha dos sexos. É o estabelecimento do pai no plano simbólico que vai sustentar o estabelecimento do falo no plano imaginário.

Em resumo, a travessia do complexo de Édipo implicará na inscrição do Nome-do-Pai no Outro da linguagem, tendo por efeito a produção da significação fálica, o que permite ao sujeito inscrever-se na partilha dos sexos.

Para o sujeito que atravessou a epopéia edípiana, ou seja, para todo neurótico, o Outro é barrado pelo fato de conter o significante da castração. O Outro do neurótico é inconsistente e se manifesta somente através das formações do inconsciente – sonhos, lapsos, jogos de palavras. Esse Outro é o lugar do pacto da fala, portador do significante da lei simbólica – o Nome-do-Pai – que barra o gozo da mãe e impede de considerar a criança como seu objeto. O Outro do neurótico é esvaziado de gozo através da operação da metáfora paterna.

A partir da clínica – caso do pequeno Hans (1909) -, Freud observa que, se Hans tem fobia de cavalo, é porque o cavalo equivale ao medo de ser castrado pelo pai, devido a seu amor pela mãe. Freud equivale o animal da fobia infantil ao animal totêmico, na história da cultura. Este é tanto o que se teme, quanto a referência identificatória que outorga, a cada sujeito de uma tribo, o direito – e os deveres – para com o desejo. O complexo de Édipo leva

em conta não somente sentimentos agressivos para com o pai, mas também a identificação com o animal totêmico que vem no lugar do pai morto. É o mito de Édipo articulado ao mito do pai primitivo, o que vem esclarecer que o pai não é somente o pivô do complexo de Édipo, mas que só pode sê-lo por sua função absolutamente fundamental de articular a Lei do desejo (que implica a falta).

O mito originário da humanidade (Freud, 1912) revela que, num tempo primitivo, os homens viviam em pequenas hordas submetidas ao poder do macho, que se apropriava das fêmeas. Um dia, os filhos da tribo, rebelando-se contra o pai, mataram-no e comeram seu cadáver. Depois do assassinato, por remorso, inventaram uma nova ordem social, instaurando a exogamia e o totemismo, baseado na proibição do assassinato do substituto do pai (o totem). Criam-se leis (tabus), atreladas ao totem, que deveriam ser obedecidas pela comunidade. É por isso que a Lei em psicanálise está sempre referida ao pai. O pai, como agente da castração, é quem atribui limite aos filhos.

Lacan faz uma releitura do complexo de Édipo que vai considerar a castração como o ponto a partir do qual a estrutura se organiza, tomando o complexo de Édipo como um “operador de estrutura”. A castração passa a ser vista como Lei e o falo como significante – da falta. A Lei à qual o significante está submetido é a Lei da castração que instaura a falta estrutural, que está para todos – com exceção do psicótico – a partir da entrada do sujeito no mundo da linguagem. Neste sentido, seria em torno dessa falta estrutural que o sujeito se organizaria.

Sendo assim, precisamos entender o complexo de Édipo, como diretamente relacionado com seu núcleo, que é o complexo de castração. Dependendo da forma como o sujeito vai “lidar” com isso, o resultado será distinto, delimitando as diferentes estruturas clínicas na psicanálise: neurose, psicose e perversão. Enquanto o psicótico foracui o significante que instaura a falta (o Nome-do-Pai), o perverso, apesar de ter a falta instaurada nele, a renega, ao mesmo tempo em que o neurótico a recalca.

A produção de saber será bem peculiar em cada uma dessas estruturas. Enquanto tudo aquilo que o psicótico produz para responder às questões da diferença sexual, da morte e da falta – que nele não está confirmada como tal - será da ordem de uma produção imaginária delirante, para o perverso e para o neurótico será uma articulação simbólico-imaginária à qual Lacan dá o nome de “fantasia”. Essa diferença será crucial para tudo aquilo que for produzido pela atividade intelectual como fruto do desejo de saber e marcará a relação que o sujeito estabelecerá com seu saber inconsciente, com o conhecimento produzido pela atividade intelectual e pela defazagem entre esse conhecimento e o saber inconsciente.

Quanto ao saber sobre a diferença sexual, Alexandre Louzada (2006), reafirmando os ensinamentos de Lacan, diz que uma das funções do complexo de Édipo é exatamente fornecer alguma resposta possível para que o sujeito possa construir o seu lugar. O complexo de Édipo é um veículo construtor de um saber sobre o sexo:

“A hipótese de Lacan, sustentada freudianamente, é a de que a *assunção ao sexo* é uma tentativa de ordenação, de uma outra ordem que não a genética, que funciona como uma suplência. Todo seu ensino está sustentado na idéia de que, na falta de um cio, apresenta-se as posições sexuais de homem e mulher, *artificiais*, produtos de linguagem, que ordenam, normalizam, mais ou menos bem, os comportamentos.

A normalização de que ele fala, produz certo apaziguamento da questão da falta de cio. É uma normalização na medida em que há, mais ou menos, certo padrão de comportamento que permite às pessoas se relacionar e se entender.

Um sujeito assumirá um tipo viril ou um tipo feminino, reconhecendo-se como homem ou como mulher e exercendo funções típicas dessas posições. A questão freudiana, que Lacan importa, é a de como se chega a ocupar essas posições. A resposta para isso está em toda a obra de Freud: o complexo de Édipo” (Louzada, 2006).

A construção desse saber tem como origem mais arcaica os questionamentos que a criança faz em relação ao desejo do Outro materno. Esse é o ponta-pé inicial de tudo. É quando se pergunta o que o Outro deseja e se realiza que se trata do falo, que todos os questionamentos posteriores que justificam a investigação sexual infantil se instauram. Vamos ver como isso ocorre.

Segundo a organização feita por Nadiá de Paulo Ferreira (1997), a partir das várias arrumações feitas por Lacan nos *Seminário 4 e 5*, o primeiro tempo do complexo de Édipo, tal qual Lacan organiza no *Seminário 5*, é o da *frustração* da criança pela mãe. Quando ela se ausenta sem explicação, seu desejo aparece como enigma, gerando perguntas hipotéticas: “sou ou não sou aquilo que minha mãe deseja?”, “se sou o que ela deseja, porque ela se ausenta?”, “para quem ela olha?”.

O que acontece é que a criança coloca em questão sua posição como falo e, assim, é convocada pela situação a produzir um saber sobre isso. É aí que entra o pai, como aquele cuja função é “introduzir uma ordem [...] cuja estrutura é diferente da ordem natural” (Lacan, 1955-1956: 359). É nesse sentido que o pai é uma metáfora, porque, se a definição de

metáfora é a de “substituição de um significante por outro”, o pai é exatamente isso, porque vem substituir o questionamento sobre o desejo da mãe. O que se produz aí é um saber sobre o falo. Essa é a instauração do Nome-do-Pai que evoca o falo enquanto significante.

O fato de a criança estar passando por tudo isso exatamente na fase fálica, onde há um grande interesse narcísico pelo órgão genital, não pode ser desconsiderado. É quando “o falo indicado pelo desejo da mãe se encarna em uma consistência imaginária” (Louzada, 2006:40) que a presença e a ausência da mãe ganham sentido: a mãe se ausenta, porque olha para aquilo que o pai tem e que ela não tem.

O que se segue é que a prevalência imaginária, presente neste momento, induz à produção de teorias sobre a diferença entre os sexos com base na imagem, que vai tentar explicar porque a mãe é faltante.

A fantasia de que o pênis das meninas crescerá – e da qual o caso Hans é um exemplo paradigmático, anterior à realização de que a mãe também é castrada, sucumbe e é substituída por outra, por exemplo, a de que elas possuíam um pênis que depois lhes foi tirado.

Nesse contexto, o pai entra em cena como aquele que possui aquilo que a mãe deseja e como proibidor do objeto que é mãe. Ele é agente que pune com a castração, operação que dá nome a este segundo tempo do complexo de Édipo.

O terceiro tempo do complexo de Édipo, a privação, é aquele em que a criança percebe que não falta nada aos genitais e por isso, diz Lacan, o que falta só pode ser algo simbólico. A teoria infantil de que a diferença sexual é uma questão imaginária cai por terra e o que é revelado é que a diferença sexual diz respeito a um objeto simbólico que é intercambiado entre os sexos.

A partir de então, é que o sujeito pode se posicionar de modo sexuado através do tipo de relação que ele vai estabelecer com falo simbólico.

Essa hipótese defendida por Lacan é perfeita para explicar porque alguns sujeitos assumem uma posição sexual à revelia da anatomia e como o simbólico não precisa ratificá-la, podendo, inclusive, subvertê-la.

A explicação do terceiro tempo do complexo de Édipo é particularmente importante porque, ao retirar o que falta do registro da imagem e colocá-lo no registro simbólico explica porque os homens, apesar de terem pênis, desejam. A castração é uma falta que está para todos e é fundamental para o acesso do sujeito ao desejo, já que é pela falta que o sujeito pode vir a desejar. Percebemos isso no livro “O adolescente e o Outro” (Alberti, 2004: 16), no qual encontramos: “Para aceder ao desejo é necessário o reconhecimento da castração da qual aliás o desejo se alimenta!”.

1.4 – A pulsão epistemológica e a curiosidade

Já em seu texto “Sobre as teorias sexuais infantis” (1908), Freud desenvolve intensamente as seguintes teorias sexuais das crianças: a atribuição de um pênis para todos os seres vivos, inclusive para as mulheres; a teoria cloacal que explicaria o nascimento do bebê através da evacuação pelo ânus como um excremento; e a concepção sádica do coito, em que a criança entende o ato sexual como uma forma de violência imposta do mais forte para com o mais fraco.

Para poder provar os fundamentos das teses sobre o desenvolvimento das teorias sexuais infantis, descritas no livro “Três ensaios sobre a sexualidade infantil” (1905), Freud incentivava seus colegas a se dedicarem à pesquisa e às anotações de tudo sobre seus filhos. Surge, então, um rico material de observação de um menino de quatro anos de idade, realizado por seu pai, Max Graf, um crítico de arte e musicólogo austríaco, interessado no estudo da psicanálise, que participava das reuniões da Sociedade psicológica das quartas-feiras na casa de Freud. Max Graf (1873-1958) era casado com a atriz Olga König, uma das pacientes de Freud que, ao comentar em casa sobre o método analítico do professor, se torna responsável pelo interesse despertado no marido pela psicanálise.

O caso Hans, como ficou conhecido, foi publicado, pela primeira vez, em 1909, com o título “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos”, embora tivesse sido referenciado nos dois artigos anteriores: “O esclarecimento sexual das crianças” (1907) e “Sobre as teorias sexuais infantis” (1908). Sua importância teórica está em poder confirmar toda a teoria freudiana da sexualidade infantil. Trata-se também da primeira criança a ser analisada, 1908, por seu pai, sob a supervisão de Freud, que entrevistou Hans uma única vez.

No texto “O esclarecimento sexual das crianças” (1907), Freud nos apresenta que o pequeno Hans demonstra um interesse por aquela parte do seu corpo que ele chama de ‘pipi’. Aos três anos de idade, ele perguntou a sua mãe se ela também teria um pipi. O que esta pergunta aponta é seu interesse pela diferença sexual. A mãe por sua vez responde abrindo espaço para ambigüidade: “naturalmente também tenho um pipi” (Freud, 1907: 125).

O interesse de Hans pelo assunto não era apenas teórico, era também exploratório, o que o impelia a tocar seu pipi. Aos três anos e meio, sua mãe o ameaçou: “Se fizer isso de novo, vou chamar o Dr. A, para cortar fora seu pipi. Aí, como que você vai fazer o seu pipi? Hans: com o meu traseiro” (Freud, S., 1909:9). Diante da pergunta de sua mãe, que vem associada a uma ameaça real de castração, Hans elabora uma resposta que implica uma saída: Vou fazer pipi com o meu traseiro.

Percebemos que Hans tinha muitas questões que testemunhavam seu interesse pela investigação sexual infantil e surgiram bem antes da eclosão de sua fobia. Este é momento da aquisição do “complexo de castração” – ocorrência universal em que as crianças constroem, para si mesmas, esse perigo da perda de uma significativa parte do corpo, utilizando indícios indiretos e que jamais deixarão de existir (Freud, 1909:9). Hans, nesse período, não possuía angústia ou sentimento de culpa, e dá prosseguimento à masturbação.

Ele permanece demonstrando sua curiosidade sexual e temos o exemplo disso quando, numa estação ferroviária aos três anos e nove meses, vê saindo água de uma locomotiva e pergunta: “Olha, a locomotiva está fazendo pipi! Mas onde está o pipi dela?” (Freud, 1909:10). Adiante, Hans descobre a diferença entre os objetos inanimados dos objetos animados: “um cachorro e um cavalo têm pipi: a mesa e a cadeira, não” (idem, ibidem:10).

Hans observa sua mãe de camisola com a intenção de verificar se sua mãe também tinha um pipi. No entanto, é surpreendido com a gravidez da sua mãe seguida pelo nascimento de sua irmã Hanna. Com a chegada de Hanna na família, Hans acaba sendo deslocado do seu lugar privilegiado junto a sua mãe. Durante o parto, Hans ouve sua mãe gemer e repete os ditos dos adultos sobre a história de cegonha trazer bebês; dá uma atenção especial à maleta do médico e às bacias com sangue, interrogando, a partir dessa evidência: “De onde vêm os bebês?” Hans aponta para a bacia: “Mas de meu pipi não sai sangue” (Freud, 1909:11). O desenrolar da fobia de Hans e as fantasias que criou em relação aos genitais da irmã – que veremos adiante – nos leva a supor que a visão desse sangue pode ter evocado fantasias de mutilação do órgão da mãe.

Hans, ao observar sua irmã no banho constato, ao ver o órgão genital da irmã, que o pipi dela ainda é muito pequeno. Através de suas investidas como pesquisador demonstra que as meninas têm de fato um “pipi”, equivoca-se ao acreditar que este cresce que nem o dele. Normalmente, no entanto, a criança começa a descobrir que esse dado anatômico também marca a diferença entre homens e mulheres, o que não quer dizer que ela se conforme, imediatamente, a essa realidade. De fato, a consciência reluta em processar qualquer imagem que evidencia a castração.

No artigo “A organização genital infantil” (1923), como já falamos anteriormente, Freud avança em sua teoria sobre a sexualidade infantil ao dar destaque ao “que está em jogo, para ambos os sexos, não é a presença dos órgãos genitais, mas a primazia do falo” (Freud, 1923:146). Lacan nos aponta que “O falo é o objeto pivô, o objeto central, da organização de seu mundo” (Lacan, 1957:231).

Há, para Freud, um momento decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta daquilo que ele chama de diferença sexual anatômica. Se, até então, os meninos e as meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir desse momento “descobrem” que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis. Tal diferença se dá a ver, mas nem sempre é suportável ao sujeito “enxergá-la”! Não querer ver tal diferença leva, necessariamente, a uma inibição da curiosidade e a pulsão epistemofílica perde um importante apoio, podendo também ficar inibida.

Percebida a diferença dos sexos, surgem, então, as diferentes opiniões e teorias infantis para explicá-la. A diferença está na interpretação dada a esse fato: alguém que tem, pode perder, e alguém que não teve, ou perdeu, ou não recebeu. A descoberta implica em entender que, de fato, falta alguma coisa. Essa angústia de perda é uma forma de expressão do que Freud chamou de angústia de castração.

A questão com a castração é típica da fase fálica do desenvolvimento libidinal e é ela a propulsora do desenvolvimento do complexo de Édipo, sendo seu núcleo.

Consideramos que o caso Hans confirma a teoria freudiana sobre a sexualidade infantil em que a questão do conhecimento intelectual tem uma relação íntima com a curiosidade sexual. As perguntas que Hans coloca a todo tempo não dizem respeito apenas ao seu pipi, não podemos esquecer que elas são endereçadas aos seus pais. Será que o pai tem um pipi, já que ele nunca o tinha visto? Daí surge também a vertente da curiosidade de ver e ser visto, par pulsional que fundamenta, em Freud, a pulsão epistemofílica.

A pulsão de saber ou epistemofílica surge pela primeira vez, na obra de Freud, no texto “Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade” (1905) sob o nome em alemão de *Wisstrieb*:

“Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar (*Wisstrieb*). Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada á sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a

energia escopifílica. Suas relações com a vida sexual entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles” (Freud, 1905: 183).

Posteriormente, ela reaparece nos textos “Notas sobre um caso de neurose obsessiva” e “Uma lembrança de infância de Leonardo Da Vinci”. No primeiro texto, Freud fala sobre os obstáculos que o saber pode encontrar em função da neurose e, no segundo, desenvolve sua origem sexual e a importância da visão na sua constituição. Em verdade, para Freud, “é impressão visual que, na maioria das vezes, desperta a libido” (Ibid: 158) e:

“o esconder progressivo do corpo que acompanha a civilização mantém desperta a curiosidade sexual. Esta curiosidade busca completar o objeto sexual revelando suas partes ocultas. Pode, contudo, ser desviado (sublimado) na direção da arte, se seu interesse puder ser deslocado dos órgãos genitais para a forma do corpo como um todo” (Idem).

Ou seja, porque vivemos inseridos na cultura e atravessados pela linguagem, o sexo se coloca como enigma para nós e, de um modo muito mais evidente nas crianças. Esse enigma, segundo Freud, comparece para as crianças a partir da questão “De onde vêm os bebês?”, inserida dentro do contexto maior do complexo de Édipo. Segundo Quinet (2002: 255), ela nada mais é do que o enigma do desejo do Outro com o qual a criança se confronta: não é exatamente uma questão sobre a diferença entre os sexos, mas sobre a origem sexual de cada um, inserida no desejo do Outro que o gerou.

A criança tenta satisfazer sua curiosidade sexual, inicialmente através de investigações visuais, o que denuncia sua ligação preponderante com a pulsão escópica. Quando esta, porém, é sublimada, a curiosidade é desviada de um objetivo sexual, para um não sexual, criando, por exemplo, o interesse pelas artes ou pela ciência. Primeiramente a pulsão de saber se liga aos genitais, depois ao corpo como um todo, para, então, ter um espectro muito maior de questões sobre o mundo.

A pulsão de dominação que, segundo Freud, ajuda na criação da pulsão de saber, na segunda tópica, é ligada à pulsão de morte e, segundo Quinet (2002:255), isso faz dela uma conjunção da sublimação do sexual com a morte.

Quinet (2002) chama ainda a atenção para o fato de que, a pulsão de saber não aparece em nenhum dos artigos sobre *Metapsicologia*, onde Freud sistematiza seu conceito de pulsão. Para ele, isso se deve ao fato de que, apesar de existir uma ligação da pulsão de saber com a pulsão escópica, sua utilização se distingue do par pulsional voyeurismo-exibicionismo e do

sadismo. A hipótese do autor é a de que a pulsão de saber não seria propriamente uma pulsão como as outras e que o termo “*Trieb*” de seu nome em alemão, designaria apenas “impulso”. Para ele, ela seria apenas um aspecto, uma modalidade da pulsão escópica presente na curiosidade infantil: do desejo de ver o sexo do Outro. Quinet completa dizendo que não é uma pulsão específica, mas um desejo de saber, como Lacan prefere qualificar.

1.5. O desejo de saber

Vimos como as investigações sexuais infantis, cujo carro-chefe são as perguntas sobre a origem, levam a construções. O despertar da pulsão de saber indica, de certa maneira, o momento em que a criança deixa a via auto-erótica de satisfação. Inicia-se o tempo do interesse por tudo aquilo que acontece ao seu redor, no mundo. A criança questiona os adultos, os fatos que observa. Organiza os dados colhidos de suas investigações, classificando-os a partir de um único referencial: a presença ou a ausência do órgão fático.

A criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber. Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia. O que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de qualquer outra questão, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual. Acontece que esse lugar sexual é situado, *a priori*, no desejo do Outro, ou seja, em relação àquilo que os pais esperam que ele seja. Com relação ao desejo dos pais, teríamos: “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês? por que me puseram no mundo, para atender quais as expectativas e esperando que me torne o quê?”. De novo, o que temos aí é a presença do Édipo.

Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam baseadas nas investigações sexuais infantis. A criança quando começa a frequentar a escola, primeiro campo de socialização depois de sua família, vai para aprender a ler e escrever, praticar atividades lúdicas. O desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro das crianças e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que elas vão fazer. A curiosidade, o prazer da descoberta e a aquisição do conhecimento fazem parte da própria dinâmica da vida.

O que se espera é que, ao final da época do conflito edípico, a investigação sexual caia sob o domínio do recalque ou, seja recalçada, apaziguada pela normatização do Édipo e possa ser dirigida, sublimatoriamente, para outros campos.

Isso parece estar de acordo com o que Freud diz em seus textos, porque se por um lado ele parece sustentar que as investigações sexuais são realmente recalçadas, que as crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição e

que o investimento em assuntos não-sexuais não é fruto de uma sublimação, mas de um deslocamento, por outro, ele fala bastante da produção de conhecimento como uma atividade intelectual fruto da sublimação.

Levanto a hipótese de que com a dissolução do complexo de Édipo, e com uma organização libidinal que inclui o recalque, as pulsões parciais, hierarquizadas, sejam sublimadas, tal qual já falamos anteriormente, e, então, aplicadas em objetivos não sexuais. Podemos imaginar, por exemplo, que a pulsão escópica, sublimada, transforma-se, em associação com a pulsão de domínio, na pulsão de saber. Sendo assim, seus derivados podem ser: o prazer de pesquisar, o interesse pelas coisas da natureza, o gosto pela leitura, o prazer de passear etc.

Essa hipótese pode ser depreendida, por exemplo, do texto “Uma lembrança de infância de Leonardo da Vinci” (1910), no qual Freud enfoca exatamente a questão da pulsão escópica ou, simplesmente, o desejo de ver o corpo nu da mãe, gerando o impulso de saber – *Wissensdrang*.

Freud desenvolve a idéia de que a acentuada curiosidade de Leonardo da Vinci estaria relacionada aos seus primeiros anos de vida em que ficou totalmente entregue aos cuidados da mãe e à privação total da autoridade do Outro paterno. Durante esse período, houve uma comprovada intensificação na fase de atividade sexual infantil e, conseqüentemente, de suas pesquisas infantis. A pulsão escópica e o desejo de saber foram fortemente excitados pelas impressões mais remotas da infância. Sua tendência para a curiosidade sexual foi sublimada numa ânsia geral de busca do saber. A outra parte da libido, muito menor, representa a vida sexual adulta, com traços homossexuais. A própria maneira de ser de Leonardo da Vinci foi um enigma para seus contemporâneos, ficando ora voltado para as artes, ora para as ciências, na busca pelo saber.

O importante a ser destacado é a filiação da curiosidade intelectual à curiosidade sexual. Podemos dizer, então, que, para Freud, a mola que impulsiona o desenvolvimento intelectual é sexual. É nesse ponto que temos uma diferença radical entre a teoria psicanalítica em relação a qualquer teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da inteligência.

Freud, no estudo sobre Leonardo da Vinci, aponta que o impulso de saber pode ter três destinos diferentes, numa tentativa de dar conta do furo no saber, em relação àquelas perguntas que a criança nunca faz.

O primeiro caso será a inibição neurótica. Nesta, a curiosidade intelectual poderá ficar limitada; no segundo, o desenvolvimento intelectual é suficientemente forte para resistir ao recalque sexual que o domina, e a pesquisa torna-se uma atividade sexual, substituindo-a,

muitas vezes, e visando, compulsivamente, a encontrar o gozo sexual das primeiras investigações; no terceiro caso, finalmente, o impulso de saber escaparia à inibição do pensamento neurótico compulsivo, a atividade sexual é recalçada e substituída pela pesquisa compulsiva.

Leonardo estaria no terceiro caso, em que a libido se junta à curiosidade sexual: desvia seu alvo através do mecanismo da sublimação, e a pesquisa intelectual torna-se libidinal, sem tratar do saber sexual. Esse algo que escapa pela via da sublimação é o que faz Leonardo criar – o que, por excelência, é a arte de driblar o recalque.

Lacan prefere situar o impulso de saber não do lado da pulsão, mas do lado do desejo. Assim, ele não fala de pulsão de saber, mas de desejo de saber. Para ele, o desejo de saber é constitutivo do desejo do sujeito, e se apresenta tanto ao nível do imaginário, quanto ao nível do simbólico.

A relação com o imaginário fica óbvia no texto “O estágio do espelho” (1949), onde ele diz que a constituição do eu faz “todo saber humano bascular para a mediatização pelo desejo do outro” (Lacan, 1949:101). Segundo Quinet (2002: 266), “o desejo do homem como desejo do outro, no plano imaginário, com sua reciprocidade e intervenção entre o eu e o outro, corresponde estruturalmente no nível especular ao vaivém da pulsão escópica que sustenta o jogo ver-ser visto do imaginário”.

Em “Subversão do sujeito e dialética do desejo”, fica clara a vinculação com o simbólico quando Lacan fala da relação com o Outro: no simbólico “se vincula o desejo ao desejo do Outro, mas nesse circuito reside o desejo de saber” (Lacan, 1960: 817). Para ele, se o desejo é desejo do Outro, ele é desejo de saber.

É na relação com o Outro, no nível simbólico que encontramos os obstáculos ao saber relacionados às estruturas clínicas: a neurose, a perversão e a psicose. Nessas três estruturas a verdade sobre o sexo e sua relação com o Outro sofre destinos diferentes, cada um com sua forma particular de negar a castração: a neurose recalca, a perversão desmente e a psicose foraclui. “O *nada-de (pas-de)* do nada-de-pênis (*pas-de-pénis*) da confrontação do sujeito com a castração materna, é transferido para o nível epistemológico e resulta no *nada-de-saber*” (Quinet, 2002: 266). Trata-se de um “não quero saber de nada” na neurose, de um “eu sei, mas mesmo assim” na perversão e de um “não sei nada” na psicose.

Para avançarmos em nosso trabalho, é preciso retomar essa diferença entre a pulsão epistemofílica e o desejo de saber. Lacan, ao apresentar a problemática do desejo, estabelece uma tríade entre desejo, demanda e necessidade. Essa problemática, porém, só assume seu

pleno sentido ao tomar referência na concepção freudiana das primeiras experiências de satisfação.

Freud nos convida a pensar os processos psíquicos em ação no nível da primeira experiência de satisfação, que está ligada à sua concepção de desamparo original do ser humano. Ao contrário dos outros animais, a criança humana nasce com uma fragilidade e incapacidade de lidar com as ameaças do mundo externo ímpares. Ela depende totalmente de um outro ser da mesma espécie que cuide dele. Sem ele, ela não poderá executar as ações necessárias à satisfação de suas necessidades.

Tomemos como exemplo a alimentação, que é muito paradigmática. A criança, inicialmente, experimenta um desprazer intra-orgânico ocasionado pelo estado de tensão acumulada. Ela está numa situação de necessidade que precisa ser satisfeita. Porém, sua fome só poderá ser satisfeita, se vier a mãe – ou pessoa análoga – e lhe der de mamar. Sem o auxílio desta, a criança não poderá realizar aquilo que Freud chama de “ação específica”, a condição necessária para descarregar os estímulos internos. Essa descarga, diz Freud, é a “experiência de satisfação”.

De início o objeto que satisfaz a necessidade ainda não tem representação psíquica, é a primeira experiência de satisfação que deixará um traço mnêmico, ligado imagem/percepção desse objeto, associando a satisfação a ele.

Quando o estado de tensão reaparece, surge imediatamente um impulso psíquico que procura reinvestir esse traço mnêmico, na tentativa de descarregar novamente a tensão através de uma nova experiência de satisfação. A isso, Freud dá o nome de “desejo”: “um impulso desta espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo e o caminho mais curto a essa realização é uma via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo a uma catexia completa da percepção” (Freud, 1895: 602).

O que acontece, porém, é que o traço mnêmico é reativado sem a presença real do objeto, provocando o que chamamos de “alucinação”. Como a criança, neste momento, ainda não é capaz de distinguir o objeto real do objeto alucinado, ela tenta se apossar do segundo, e o que ocorre é a frustração.

É necessário, então, que a criança seja capaz de identificar na realidade o objeto que lhe satisfará e que não invista no objeto alucinatório, para evitar a frustração. Diferencia-se, então, no seu psiquismo, uma formação capaz de exercer uma função de inibição do desejo quando se trata de um objeto alucinado. A essa formação, Freud dá o nome de “eu”, que não deve ser confundido com o “eu” da segunda tópica freudiana.

Estabelece-se, então, um novo modo de funcionamento do aparelho psíquico, através do qual procura-se um objeto na realidade capaz de promover a descarga da excitação interna.

É importante salientar, porém, que não existe satisfação do desejo para além da realidade psíquica. Essa impossibilidade de satisfação plena, que é estrutural, comparece na fantasia como histórias de perda ou interdição do objeto. Apesar das acomodações discursivas que levam a evocar a satisfação ou a insatisfação do desejo, a dimensão do desejo não tem outra realidade que não uma realidade psíquica. O desejo só tem objeto na realidade psíquica e a satisfação é sempre parcial.

Com Lacan, a dimensão do desejo aparece como intrinsecamente ligada a uma falta de objeto que está na estrutura da própria pulsão. É porque a pulsão não tem um objeto que a satisfaça completa e definitivamente que há falta e, porque há falta, há desejo.

É, aliás, a reflexão que Lacan empreende a partir do conceito freudiano de pulsão que permite elucidar esta noção de desejo e fundar seu dinamismo no quadro de uma relação com o outro.

Lacan insiste que Freud designa a pulsão como “conceito fundamental” em função de ser distinta da necessidade. Enquanto a necessidade é uma função biológica, a noção de pulsão proposta por Freud está submetida à constância da força (*Drang*).

A pulsão apresenta quatro termos – impulso ou a força (*Drang*), o alvo (*Ziel*), o objeto (*Objekt*) e a fonte (*Quelle*). O impulso é a essência de todas as pulsões e caracteriza-se por ser constante. O alvo representa a finalidade última de uma pulsão, a satisfação, após a eliminação das excitações internas. Lacan em *O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964), diz que o objetivo da pulsão é a sua satisfação: “não se pode dizer que o alvo não é atingido quanto à satisfação. Ele é atingido” (Lacan, 1964:158). Neste seminário Lacan desenvolve uma série de observações extremamente esclarecedoras sobre a natureza da conexão que liga o desejo e seu objeto ao processo pulsional. Os caminhos para satisfação são múltiplos. Pode acontecer de uma pulsão ser levada a “alvos intermediários” ou ser “inibida em sua meta” (Freud, 1921) e, portanto, impedida da satisfação pulsional “original” ou desviada dela.

Um dos casos de desvio – não no sentido patológico – é o da sublimação. Freud a apresenta como um dos destinos possíveis da pulsão, em que esta encontraria uma solução de satisfação diferente do recalque. Pode, no entanto, parecer paradoxal, que um desvio do alvo – que é a satisfação – provoque satisfação. Mas a idéia é exatamente essa. Assim, Lacan destaca que o sentido da satisfação pulsional é que necessariamente ela não precisa ser satisfeita por seu objeto.

“Está claro que estes com quem lidamos, os pacientes, não se satisfazem, como se diz, como aquilo que são. E, no entanto, sabemos que tudo o que eles são, tudo o que vivem, seus próprios sintomas têm a ver com a satisfação. Eles satisfazem alguma coisa que, sem dúvida, vai de encontro àquilo com que eles poderiam se satisfazer, ou, melhor ainda, satisfazem a alguma coisa. Eles não se contentam com seu estado, mas, ainda assim, estando neste estado tão pouco contentador, contentam-se. Toda a questão é saber o que é este se que é aqui contentado”. (Lacan, 1963-4:151).

Freud (1915) irá pensar a relação entre o pulsional e o registro da satisfação, examinando seu objeto. Ele diz que o que mais varia na pulsão é o seu objeto – que caracteriza o meio pelo qual se alcança o alvo. O objeto pode fazer parte do próprio corpo. Ele não é necessariamente estranho e poderá desviar-se do alvo quantas vezes forem necessárias e o mesmo objeto também pode satisfazer, simultaneamente, outras pulsões. No texto “Pulsões e seus destinos”, Freud afirma que o objeto da pulsão é totalmente indiferente, embora ela não possa prescindir de um.

Segundo o esquema do circuito pulsional que Lacan criou, a pulsão parte de uma fonte – que é um processo somático que ocorre num órgão ou numa parte do corpo e que faz uma exigência de trabalho ao psíquico (daí a pulsão ser fronteira entre o psíquico e o somático) – “lambe” um objeto que pode ser variável, e obtém satisfação no mesmo corpo de que surgiu. Trata-se de um percurso auto-erótico, porque cumpre o seu percurso e retorna sobre si mesma, sobre a própria fonte

Da fonte, sobe e torna a descer uma flecha, simbolizando a força constante da pulsão que marca uma diferença em relação a uma pressão oriunda do mundo externo que pode ser extinguida. Sendo assim, o objeto de uma pulsão suscetível de preencher esta condição não poderia ser o objeto da necessidade. Para denunciar esse fato é que Lacan cria o conceito de “objeto *a*”, que ganha várias significações: objeto da pulsão, objeto causa do desejo, objeto perdido, objeto da angústia. Assim, o objeto *a*, enquanto eternamente faltante, inscreve a presença de um vazio que qualquer objeto poderá ocupar.

É necessário pontuar que tudo isso que dissemos até agora só pode ocorrer porque a criança está inserida na linguagem e, assim, se relaciona com o que Lacan chama de “Outro”.

Os termos "Outro" e "outro" são termos cunhados por Lacan para falar da questão da alteridade, da relação do homem com seu meio, com seu desejo e com seu objeto de investimento, tendo em vista a visão freudiana do inconsciente como uma "Outra cena", um

lugar terceiro que escapa à consciência. O Outro seria para Lacan o lugar do simbólico, da lei, da linguagem, do inconsciente. Já o outro, ou outro imaginário, é o lugar da alteridade especular, daquela dualidade de que fala a psicologia. É importante marcar, que Lacan não descarta a existência dessa alteridade de que fala a psicologia, mas denuncia uma *Outra* alteridade, marcando que o inconsciente freudiano não é o inconsciente da psicologia.

Assim, se a criança nasce submetida às exigências da necessidade, ela não tem capacidade de satisfazê-las e é isso que justifica e requer a presença de um Outro. Como se dá inicialmente a relação dessa criança com o Outro? O que podemos notar é que as manifestações corporais tomam imediatamente valor de signos para esse Outro primordial, uma vez que é ele que alivia e decide compreender que a criança está em estado de necessidade.

Essas manifestações só fazem sentido, então, se o Outro lhes atribui um sentido. Se essas manifestações fazem sentido para o Outro, isto implica que a criança é colocada num universo de comunicação em que a intervenção do Outro se constitui como uma resposta a algo que foi, de antemão, suposto pelo Outro como uma demanda. A mãe é o Outro preferencial da criança, assujeitando a criança ao universo de seus próprios significantes.

Toda essa teoria de Lacan só pode ser sustentada a partir da tese de que a ação da linguagem sobre o ser humano traz conseqüências seríssimas para suas necessidades. O fato de o humano estar inserido na linguagem causa nele um verdadeiro *desvio* (Lacan, 1958:697). As necessidades, que antes eram da ordem da auto-conservação e da conservação da espécie, através de um funcionamento instintual, passam a obedecer a uma lógica totalmente diferente, a ponto de podermos dizer que elas estão perdidas (Louzada, 2006: 56). Esse é o recalque originário, diz Lacan (Lacan, 1958:697).

Assim, a regulação da autoconservação e da conservação da espécie não ficam mais sujeitas a um instinto, mas passam a levar em conta a presença de um Outro, com a qual se estabelece uma relação de pedido que podemos muito bem nomear de “demanda”. Esse pedido, porém, não tem origem no próprio ser humano, mas no Outro. Aquilo que ele poderia ter formulado de necessidade como pedido, retorna a ele como demanda. O sujeito recebe do Outro sua própria mensagem invertida. Nas palavras de Lacan:

“Algo distinto das satisfações por que clama. Ela é demanda de uma presença ou de uma ausência, o que a relação primordial com a mãe manifesta, por ser prenhe desse Outro a ser situado aquém das necessidades que pode suprir. Ela já o constitui como tendo o ‘privilégio’ de satisfazer as

necessidades, isto é, o poder de privá-las da única coisa pela qual elas são satisfeitas. Esse privilégio do Outro, assim desenha forma radical do dom daquilo que ele não tem, ou seja, o que chamamos de seu amor” (Lacan, 1958:697-698).

A demanda, porém, não pode saciar a necessidade, porque ela foi alienada e o que ocorre é a presença de um resto que marca que a presença do Outro criou uma hiância. Esse resto é o que Lacan conceitua como desejo. Mas o desejo também não é satisfeito na demanda, o que cria um movimento eterno de busca por satisfação.

Quando a criança demanda existe algo além da satisfação da necessidade, que é o amor da mãe. Não se trata mais do objeto da necessidade, mas do amor. Não adianta, portanto, dar água ou comida apenas, é necessário dar amor. Louzada explica muito bem isso:

“A necessidade é, portanto, alienada na demanda (que é de amor) e seu objeto é utilizado como indicativo da presença ou ausência de amor, mas sempre de forma insuficiente, porque nunca é possível ter a prova incontestável de que se é amado. A consequência disso é a existência de uma defasagem entre necessidade e demanda, que é explicada pelo fato dos dois termos serem de ordens diferentes: a necessidade da ordem do orgânico e a demanda da ordem simbólica. Neste sentido, a necessidade (orgânica) não consegue dar conta da demanda (de amor) e nem a demanda (de amor) consegue dar conta da necessidade (orgânica), apesar das duas se articularem e se relacionarem intimamente” (Louzada, 2006:61).

Já o desejo não diz respeito nem ao objeto da necessidade e nem ao amor, mas à diferença que resulta da subtração do primeiro pelo segundo, marcando um *gap* entre eles.

Em *O Seminário, Livro 8: A transferência* (1960-1961), Lacan aborda a estreita relação entre demanda e desejo. A demanda geralmente não se apresenta de forma explícita o que revela todo o seu aspecto ambíguo. É o Outro que, através de sua resposta, a interpreta, funcionando como “pivô entre o desejo e a demanda” (Silvestre, 1991:149).

Michel Silvestre (1991) aponta que toda palavra é uma demanda. Vamos tentar fazer um desdobramento desta afirmação, utilizando o exemplo dado pelo autor: um homem paquera uma mulher que desperta o seu interesse, declarando estar apaixonado por ela. Concordarão que o desejo, por excelência está em jogo aqui. Ele certamente pode dizer-lhe que é bela, interessante, sedutora, e chegará o momento em que não poderá deixar de

demandar alguma coisa. Pode por exemplo, pedi-la em namoro. Seja como for, tudo isso, todas as variações ao infinito da própria língua são demandas, suportadas por significantes.

Pode muito bem dizer que deseja fazer sexo com ela, e mesmo assim isso será uma demanda, porque o que esse homem espera dela, de qualquer modo, é uma resposta. Essa resposta, no entanto, é que poderá decidir sobre o desejo que sua demanda significava. Podemos dizer que é a resposta que enunciará o seu desejo. O desejo para ganhar então consistência de significante não pode deixar de assumir por empréstimo o modo da demanda. Enfim, a resposta do Outro enuncia o desejo, porém sob a forma de desejo do Outro.

De fato, o que a mulher responder a esse homem não será, para o sujeito que provoca essa resposta, uma demanda; será claramente o enunciado de um desejo. Só ao considerar essa mulher como um sujeito é que sua resposta seria eventualmente uma demanda. Eis porque Lacan pôde dizer que em todo desejo há um desejo de reconhecimento, e que o desejo do sujeito é primeiro desejo do Outro (Dor, 1989: 69).

O sujeito, então, pode se ver diante de algumas surpresas. Pode descobrir, por exemplo, que a concordância da mulher ao seu pedido de namoro não o entusiasma tanto quanto esperava; ou, pelo contrário, que uma recusa o alivia. Pode também descobrir que, se sua demanda é desajeitada ou mal preparada, seu desejo talvez não estivesse tão bem decidido. E por aí vai...

Lacan enfatiza que no processo analítico a demanda inconsciente deve ser interpretada. Porém, corremos o risco de cair na armadilha do discurso concreto, na medida em que o analisando pode satisfazer-se apenas com essa resposta, dando margem a equívocos entre a demanda do sujeito e o que é dito pelo Outro. “Na análise, o que está em questão é a emergência do desejo inconsciente do sujeito” (Lacan, 1961:198). E o inconsciente é um dos nomes do Outro em Lacan.

Importante ressaltar, então, a partir da leitura atenta de Lacan, que o desejo do sujeito é sempre desejo do Outro. Fica evidente, afinal, que a resposta do Outro interpreta a demanda, revelando que todo desejo, mesmo o aparentemente mais “pensado” pelo sujeito, não pode ser esgotado inteiramente pela demanda, comporta sempre um x , uma incógnita, e que é o Outro quem detém a solução desse x .

Então como podemos pensar a questão da demanda e do desejo nas situações vividas no interior da escola? Para que uma criança “aprenda”, é necessário que ela tenha o desejo de aprender.

Anny Cordié faz uma analogia interessante ao aproximar o processo da anorexia nervosa (inibição alimentar) com a inibição de aprender. No primeiro caso, a demanda oral,

que se traduz através da demanda de ser alimentando que se dirige ao Outro, evidencia uma relação conflituosa com a mãe nutridora gerando angústia de devoramento. A demanda do Outro materno que empanturra o filho não deixa espaço para surgir o desejo. Poderíamos dizer, nesse caso, que a pulsão oral responde com a recusa: o “nada comer”.

O que Cordié traz de novo é a associação entre este mecanismo da anorexia e a dificuldade de aprendizagem. O dito popular “comeu e não gostou” pode muito bem ser transposto da comida para algo que foi experimentado ou sabido.

Os jovens com dificuldades de aprendizagem, diante da demanda do Outro, sob a forma de “estude!” apresentam o desejo de saber inibido, desperdiçando toda sua energia para contrapor a exigência do Outro com o “nada saber” (Cordié, 1996:26). É por esse motivo que consideramos importante no que diz respeito à “dificuldade de aprendizagem” levar em conta a questão do desejo do aluno e sua relação com o Outro, estando nesse lugar a família ou o professor.

CAPÍTULO II – A TRANSFERÊNCIA PROFESSOR-ALUNO

Numa escola existe uma multiplicidade de relações: alunos com alunos, alunos com professores, pais com alunos, pais com professores, professores com professores, alunos com equipe pedagógica, professores com equipe pedagógica, pais com equipe pedagógica, entre outras. Nessa rede de relacionamentos, cada sujeito ocupa determinada posição em relação ao outro, perpassada por um mal-estar, no qual professores culpam pais, pais culpam professores, alunos culpam professores e todo tipo de delegação de responsabilidade (Martinho, 2002:149).

Nos interessa neste momento uma dessas relações, a entre aluno e professor. Um dos processos inconscientes, que determina as relações do sujeito e, também, a relação entre aluno e professor, é a transferência, que se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à figura do professor. Percebemos na nossa prática que, muitas vezes, o professor é objeto de transferência das experiências vividas com os pais do aluno, e esse fenômeno, mesmo que seja desconhecido pelos protagonistas, não deixa de estar presente nas relações professor-aluno. Na realidade, a relação entre aluno e professor não se encontra apenas no nível da comunicação interpessoal, mas sobretudo no nível da fantasia, do inconsciente e da transferência.

A transferência é um processo através do qual um sujeito atualiza suas questões e desejos sobre determinados objetos com os quais estabelece uma relação. Trata-se da repetição de protótipos em novas situações e com novas pessoas, o que traz uma sensação de novo, sem deixar de implicar o mesmo. A melhor expressão para caracterizar essa equivalência entre novo e antigo é “atualização”, porque traz o significado do mesmo com nova configuração conjuntural.

Freud não esperava encontrar a transferência no exercício da clínica e foi surpreendido por ela, nunca deixando de sublinhar o quão estranho isso lhe pareceu (Freud, 1938). Percebeu a transferência, inicialmente, em Anna O. (1895) paciente atendida por Breuer. Por causa da transferência, ela se apaixonou por seu médico e como isso foi uma perturbação ao trabalho.

Podemos depreender da clínica que a transferência é condição *sine qua non* para que ocorra uma análise. No entanto, percebemos que a própria transferência também pode ser responsável por atravancar o processo analítico, cabendo ao analista manejá-la, de tal modo que o analisando possa retomar o curso de sua análise, ou em outras palavras, retomar suas associações.

Mas por que isso ocorre? Como é possível que a transferência seja capaz de possibilitar a ocorrência de uma análise e também dificultar a sua continuidade?

No texto “Dinâmica da transferência” (1912), Freud considera que a transferência pode servir a três funções: à repetição, à resistência e à sugestão. Ele ressalta que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos de vida, consegue um método específico para conduzir-se na vida erótica. Somente uma parte daqueles impulsos que determinam o curso da vida erótica passou por um processo de desenvolvimento psíquico. Outra parte dos impulsos libidinais foi retirada no curso de desenvolvimento, mantendo-se afastada da personalidade consciente e da realidade, permanecendo totalmente no inconsciente, de maneira que é desconhecida pela consciência da personalidade.

Isso produz o que se chama de clichê estereotípico, que será constantemente reimpresso no decorrer da vida da pessoa. Freud afirma que o sujeito irá repeti-lo na medida em que haja algo nas circunstâncias externas e na natureza dos objetos amorosos que o leve a fazer uma associação inconsciente com as primeiras frustrações infantis, reagindo da mesma maneira que reagiria a elas.

Esses clichês estereotípicos dão forma às condições em que o sujeito de apaixonado, às pulsões que ele satisfaz desse modo e aos objetos que visa. Quando a libido é, de alguma maneira, frustrada pela realidade, ela entra num curso regressivo e se liga a um desses clichês estereotípicos do sujeito.

São esses clichês, investidos por antecipação, que poderão ser dirigidos ao psicanalista, no decorrer do tratamento psicanalítico, incluindo-o, desta maneira, em uma das “séries psíquicas” que o paciente formou. Observamos, assim, que a transferência permite que o analista ocupe um determinado lugar na economia psíquica do paciente, lugar este que pode variar durante o tratamento, referindo-se ora ao pai, ora a mãe etc.

Embora Freud tenha trabalhado detalhadamente como esse processo ocorre durante o tratamento analítico, a transferência não é um termo específico da psicanálise. É uma palavra utilizada em campos diferentes, denotando sempre uma idéia de transporte, de deslocamento, de substituição de um lugar para o outro.

O fenômeno da transferência é por Freud apontado como sendo um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes. E é por conta disso que podemos pensar a transferência na relação professor-aluno.

Percebemos que as políticas educacionais da atualidade parecem partir do pressuposto de que um bom conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e um bom conhecimento de um método educativo sejam garantias suficientes para combater o fenômeno da chamada “dificuldade de aprendizagem”. Não é o caso. Raramente a singularidade do aluno, aspecto que deveria merecer uma atenção especial, é privilegiada. É diante desse contexto que se torna necessário ressaltar a importância do reconhecimento do sujeito do inconsciente nas práticas educativas.

Assim, enquanto no discurso da educação o sujeito contemplado é o do conhecimento, cognitivo, passível de mensuração, o sujeito do qual se ocupa a psicanálise é o sujeito do inconsciente enquanto manifestação única, singular, não mensurável e que, por isso, não pode fazer parte do concretamente observável.

Tratar do processo educativo, sob o ponto de vista da psicanálise é, a princípio, aceitar que a relação professor-aluno, e também a aprendizagem, estejam marcadas por processos conscientes e inconscientes. Nisso, a figura do professor é aquele que, inevitavelmente, é convocado a ocupar um “lugar” que transcende a prática pedagógica. Em outras palavras, o aprendizado tem como fundamento a transferência e levá-la em conta é o que pode nos fazer entender a relação professor-aluno.

Freud aponta que um professor pode ser ou não ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Isso fica claro em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914), onde diz que os professores são protótipos dos adultos com os quais a criança se relaciona. Na perspectiva psicanalítica, a aprendizagem não está focada nos conteúdos, mas no campo que se estabelece com relação entre professor e aluno.

Na verdade, o professor faz parte do cenário inconsciente da criança e o que quer que ele diga, portanto, será escutado a partir desse lugar. Sua fala não é mais objetiva, mas escutada a partir de um vínculo com sua posição no inconsciente do aluno. A relação pedagógica se desenvolve muito mais por aquilo que os professores são para os alunos do que pelo que eles ensinam (Freud, 1914: 248).

A posição em que o professor se encontra, não é um lugar fácil de sustentar, pois nele estão depositados projeções alheias a ele. O professor ignora sobre esse lugar que lhe é outorgado pelo aluno, pois é o inconsciente desse aluno que está determinando o lugar a ele conferido. Sobre isso, não tem como ele saber.

Freud (idem, 1914: 249) advertiu que o jovem não está em condições de enfrentar sozinho as dificuldades do mundo adulto e, por isso, transfere para o professor a figura paterna. Segundo ele, o professor sofre a mesma vicissitude que o pai, devido ao complexo de Édipo, e sua importância está não no que ele é, como querem os pedagogos, mas no que ele representa na economia psíquica do sujeito.

O professor é, tanto quanto os pais, um modelo de identificação para seus alunos, e assume uma posição de responsabilidade que funciona no sentido de fazer com que deveres e direitos sejam cumpridos, o que não deixa de ser um transmissor de limites que permitem que o aluno conviva com outros alunos com outros deveres e direitos, em um ambiente que demanda coisas, como disciplina e produção, mesmo que esta seja um dever ou um desenho.

O texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914), nos leva a notar, com uma leitura lacaniana, que o sujeito é influenciado pelo Outro, na busca de um saber mais elaborado. Já falamos disso anteriormente. Assim, não é somente o desejo de saber que influencia o aluno e sim a relação transferencial com o Outro (algum professor em especial). Essa influência é ressaltada por Freud que afirma que a transferência tanto pode impulsionar o aluno como também pode bloqueá-lo definitivamente no futuro, quanto à possibilidade de acesso a um desejo de saber.

O ensino de Lacan nos leva a perceber que, quando o professor se coloca na posição de que “tudo sabe”, acaba não restando outra alternativa para o aluno a não ser se submeter à posição de objeto diante desse professor. No entanto, para que o aluno possa se constituir como um sujeito desejante do saber, o professor deverá reconhecer-se como um sujeito faltante, castrado.

Recorreremos, com Lacan, à obra “O Banquete”, de Platão, a fim de demonstrar a questão da transferência, e ainda ressaltar a implicação do método socrático na educação.

Sócrates inaugura um foco de interesse que tem a ver com a implicação de seu método para a educação: a ironia e a maiêutica. Por meio de seus diálogos, pode-se ter uma idéia a respeito desse método. Sócrates interrogava seu interlocutor, levando-o a cair em contradição em relação aquilo que ele dizia saber. O interlocutor, então, era obrigado a perceber sua ignorância, pois era confrontado com o seu não saber. A partir dessa posição é que ele poderia dar luz às próprias idéias e construir um saber próprio, através das suas próprias forças, sem que ela lhe seja ensinada ou transmitida.

Enfim, a essência do método socrático consistia em confrontar argumentos através do diálogo, levando ao reconhecimento da ignorância, com humildade, demarcando sua célebre frase: “sei que nada sei”. Saber que não se sabe é o que mobiliza o sujeito.

Tomando como base esse pressuposto, qual pode ser a posição do professor frente ao seu aluno? Sabemos que a posição de Sócrates na *pólis* era de muito amado. E por quê? Ele era amado pelo seu saber. Ele detinha um saber que lhe era conferido pelos seus discípulos. Os discípulos vinham até ele com suas verdades prontas, partindo de sua realidade, e Sócrates questionava-os, instaurando a dúvida, a incerteza, levando-os com isso, à busca do saber. Ele lhes causava desejo (de saber), que está intimamente ligado à noção de falta (da certeza).

Podemos dizer que a posição de Sócrates frente aos seus discípulos remete ao fenômeno da transferência. Qual a aproximação então que podemos fazer na relação professor-aluno?

Na relação professor-aluno, o conhecimento só pode ser suscitado, através do desejo, o que poderia ser traduzido da seguinte maneira: o desejo daquele a quem o conhecimento falta e desejo do professor de ensinar, pois conforme Lajonquière: “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima” (1999, p. 141).

Optamos por ilustrar o conceito de transferência a partir de “O Banquete”, privilegiando mais especificamente o discurso de Alcebiades, proferido em direção a Sócrates, como analogia possível, no que se refere à relação transferencial (amante-amado) entre professor e aluno.

Agatão, no dia seguinte às comemorações de um prêmio literário de um festival poético, do que saíra vencedor, oferece, em sua casa, um jantar para os amigos.

Após o jantar, Erixímaco sugere que cada um dos convidados exponha o que sabe sobre Eros. Sócrates é o último a falar e estabelece alguns questionamentos: “amor é ou não amor de alguma coisa?”, “Amar e desejar alguma coisa é tê-la ou não tê-la?”, “Pode-se desejar o que já se tem?”. A partir daí, ele introduz a dimensão da falta: “Eros, sem dúvida, deseja o objeto de que ele é amor, mas quando deseja e ama ele não possui a coisa que deseja e ama. Só pode ser desejado aquilo que não se tem” (Pena, 1986: 26).

A partir do discurso de Sócrates sobre Eros, pode-se perceber a questão da falta, como motivadora do desejo. Em suma, o amor para Sócrates é o desejo de algo que não se possui.

Após o discurso de Sócrates, um grande barulho indica a chegada de arruaceiros, dentre eles Alcibiades. Ao perceber a presença de Sócrates, ele inicia um discurso com tom de ironia, reconhecido por Sócrates como resultado do ciúme do outro (Agatão). Alcibiades diz que tentará louvá-lo a respeito de sua sabedoria. Sócrates, nesse momento, se encontra na situação de amado e Alcibiades na situação de amante.

Amar coloca em cena dois lugares: sujeito (amante) e objeto (amado). Aquele sobre o qual se abate a experiência de que alguma coisa falta, mesmo não sabendo o que é, ocupa o

lugar de amante. Aquele que, mesmo não sabendo o que tem, sabe que tem alguma coisa que o torna especial, ocupa o lugar de amado. O paradoxo do amor reside no fato de que o que falta ao amante é precisamente o que o amado também não tem. O que falta? O objeto do desejo. Nas palavras de Platão:

“Portanto, a pessoa, e quem quer que deseje alguma coisa, deseja forçosamente o que não está à sua disposição, o que não possui, o que não tem, o que lhe falta; ora, não são estes justamente os objetos do desejo e do amor?” (Platão, 1996: 160)

Se ele existisse, aqueles que tiveram a sorte de encontrá-lo teriam achado o verdadeiro amor. Se fosse assim, Aristófanes, em “O Banquete”, teria decifrado o enigma da verdade do amor. Dizer, porém, que não se pode ter o objeto do desejo, não significa que não haja uma infinidade de objetos do desejo.

Alcibiades, enquanto amante, necessita saber sobre o desejo do amado, para ajustar-se a ele. Ele precisava de uma confirmação desse amor, mas Sócrates não responde desse lugar.

Então, é nessa recusa de ser objeto amado de Alcibiades que Sócrates mantém o desejo de Alcibiades, porque lhe mantém a falta. Eis o que também ocorre na transferência: o analista não responde do lugar de amado.

Como é isso na relação do professor com o aluno? É o que discutiremos adiante.

Na escola, o aluno é movido pela relação que o professor, como outro, estabelece com o saber. Trata-se de uma tríade aluno-saber-professor:



Quando o professor apresenta alguma matéria para o aluno, ele o faz através da fala, estruturada pela linguagem, o que implica posições discursivas. Aí reside um outro eixo na relação entre professor e aluno, uma problemática puramente discursiva.

Lacan diz que o laço social é um discurso e um modo de aparelhar o gozo com a linguagem, na medida em que viver em sociedade e na cultura exige uma renúncia pulsional, uma perda de gozo. Assim, todo discurso é um aparelho de gozo.

Lacan formaliza essa idéia através da matemização do discurso em quatro: discurso do mestre, discurso da universidade, discurso da histérica e discurso do analista.

A teoria dos discursos de Lacan apresenta quatro lugares – o *agente* do discurso, que agencia o laço social; o *outro*, a quem o discurso se dirige; a *produção* que resta da aparelhagem do gozo pelo discurso; e a *verdade*, que, ao mesmo tempo, sustenta e é escamoteada pelo laço social. Esses quatro lugares são freqüentados por quatro elementos – o *S1*, o significante mestre; o *S2*, o saber; o *§*, o sujeito; e *a*, o objeto mais-de-gozar – que trocam de lugares entre si, configurando os diferentes discursos.

Os lugares são de:

<u>o agente</u>	<u>o outro</u>
a verdade	a produção

Os termos são:

S_1 , o significante (sê-lo) mestre

S_2 , o saber

$§$, o sujeito

***a*, o mais-gozar**

Segundo Lacan, o discurso do mestre, também chamado de “discurso do senhor”, corresponde à própria instituição do sujeito, por se tratar do discurso do inconsciente

Para explicar melhor essa idéia, Lacan utiliza, como recurso, a dialética do senhor e do escravo de Hegel, colocando o senhor como S_1 e o escravo como S_2 : “o sujeito é aquilo que o significante representa para outro significante” (Lacan, 1969-70, 11).. O escravo estaria do lado do gozo, ao qual o senhor teria acesso somente através dele. O saber do lado do escravo é um saber que diz respeito ao gozo do mestre. Nas palavras de Lacan:

“o escravo sabe de muitas coisas, mas o que sabe muito mais ainda é o que o senhor quer, mesmo que este não o saiba, o que é o caso mais comum, pois sem isso ele não seria um senhor” (Lacan, 1969-70:30).

Assim, o senhor, como *agente*, precisa de um *outro* que sabe sobre o gozo, *a*, que o mestre tira do trabalho desse *outro*.

Discurso do Senhor



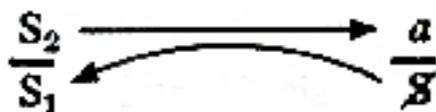
O discurso universitário tem os elementos localizados em lugares diferentes, sendo um giro para trás, em relação ao discurso do mestre. Segundo Martinho,

“nessa retroação, há uma ‘transmutação’ do saber, realizada pela filosofia, que constitui um saber a partir do saber do escravo e o transforma em saber do senhor” (Martinho, 2002:151)

O saber do escravo (S2) se transforma em saber teórico, criando uma tirania do saber que exige uma obediência total ao mandamento “saiba tudo”, em detrimento da verdade do sujeito. E o gozo (*a*) advém de tudo aquilo que é tratado pelo saber (S2).

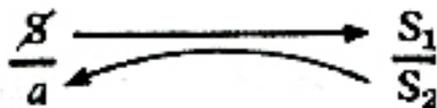
Se no discurso do mestre é o S2 que ocupa o lugar do *outro*, no discurso universitário, quem o ocupa é o objeto *a*, que, segundo Lacan, é o próprio aluno. O modo como o saber é utilizado coloca o aluno no lugar de objeto *a*, de objeto, escravizado a um saber teórico que reproduzirá como mero porta-voz.

Discurso da Universidade



Segundo Martinho (2002: 150), na escola deveria vigorar o discurso da histórica, onde há o predomínio do sujeito da interrogação (\$), levando o mestre não só a querer saber, mas a produzir saber, em função do desejo de saber do aluno.

Discurso da Histórica

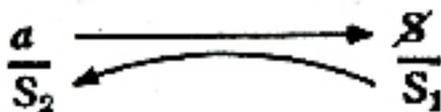


Ela sustenta, porém, que não é isso que ocorre na prática. O que ocorre é a presença predominante dos discursos da universidade e do mestre, segundo a autora, em razão de um recalçamento da subjetividade que promove uma visão universalizante e normativa, sem preocupação com as diferenças individuais e com o desejo dos alunos.

A consequência disso é muito séria. Na medida em que o aluno é reduzido à posição de objeto, como pode ele desejar, se, como vimos pelo exemplo de “O Banquete”, o desejo de saber está intimamente ligado à experiência subjetiva da falta?

O único discurso que tem o sujeito no lugar do *outro* é o discurso do analista. Este se dirige ao outro, não a partir de uma posição de saber, mas de uma posição que causa desejo e aciona o sujeito a dizer aquilo que sabe sem saber (inconsciente). O que está em jogo aqui é um saber articulado com a verdade.

Discurso do Analista



Diferente do que é função da escola: existem determinados saberes, já existentes, que devem ser passados para os alunos. Não se trata de um saber inconsciente que se produzirá na escola, trata-se de um conhecimento teórico. No entanto, os professores devem estar advertidos de que a posição que assumem na transmissão do conhecimento produz novas

posições, gozo e leva o aluno a assumir lugares nos discursos. A simples colocação do professor como objeto de transferência já traz sérias implicações. Ele se torna depositário de algo que pertence ao aluno, e, por causa disso, fica carregado de uma importância especial da qual emana um poder em relação ao aluno.

O inconsciente transfere sentido e poder ao professor e dependendo de como ele os utiliza, isso pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Cabe ao professor minimante ter alguma noção do efeito que produz quando fala com o aluno dentro do dispositivo da escola que transcende, em muito, a simples transmissão de um saber já sabido.

Uma professora de um colégio em que trabalhamos comentou, uma vez, numa reunião entre professores e educadores: “eu percebo que para o fulano aprender, não basta eu colocar a matéria no quadro. Eu tenho que ter uma abordagem diferente com ele, eu tenho que ser maternal”. O que ela tinha percebido, mesmo sem conhecer Freud e Lacan, era que, para fazer com que seu aluno aprendesse, ela deveria ter um manejo específico.

Neste relato vemos que algo circula entre a professora e o aluno, porém, nem só o que é transferido é o amor. Os pais são figuras ambivalentes para as quais se dirige amor, mas também ódio. Outros alunos podem transferir de modo totalmente diferente. Um aluno pode, por exemplo, querer ter sucesso em uma matéria como forma de adquirir poder que pode ser uma vingança sobre os pais. Outro pode provocar o professor para colocar a si mesmo e a ele à prova, assim como aliviar tensão. Cada caso deve ser visto individualmente e cada um pedirá um manejo diferente. Não há uma regra absoluta de como o professor deve se portar.

A questão é que se o professor abusar do poder que a transferência lhe concede, ele estará subjugando o aluno e impondo-lhe seus próprios valores e idéias, colocando-o em uma posição de objeto. E na posição de objeto, o aluno não poderá desejar e, se não pode desejar, não aprenderá. O professor não pode entender sua posição como a de um ideal cuja função é regular e normatizar. Se fizer isso, o aluno poderá até aprender alguma coisa e repetir conteúdos e informações, mas não deixará o colégio como um sujeito pensante.

É claro que não podemos deixar de levar em conta que a capacidade de manejo ou não do professor em sala de aula tem a ver não somente com a informação de que isso é necessário, mas com suas questões como sujeito. Os próprios conflitos infantis que o professor viveu com seus pais renascem através da relação com seus alunos. A amabilidade, a compreensão, a paciência, a agressividade, a culpabilidade, tudo isso está relacionado ao modo como ele lida com sua experiência subjetiva.

Se o professor desvaloriza um aluno, por exemplo, ele o faz não porque esse aluno é visto em si mesmo, mas porque existe, no professor, uma representação daquilo que seria

adequado, que tem a ver com sua biografia. É necessário, portanto, que o professor esteja atento para as questões dos alunos tanto quanto às suas próprias. Não é fácil ensinar. Mas seria pedir demais que o professor tivesse essa visão? Achamos que não. Não estamos sugerindo que os professores se tornem analistas, mas, no nosso entendimento, ser professor não é somente passar a matéria e escrever no quadro negro. Eles devem ter noção de manejo em sala de aula, para que causem desejo de aprender em seus alunos, e, assim, possam transmitir saber, trazendo ao primeiro plano seu desejo, sempre tendo em mente que estão em uma relação transferencial com seus alunos.

CAPÍTULO III -INIBIÇÃO

O uso do termo inibição (*Hemmung*), nos textos de Freud, é contemporâneo ao próprio nascimento do corpo teórico-clínico da psicanálise. Podemos dizer que ele surge no momento em que começam a se esboçar as primeiras idéias acerca da metapsicologia. Desde o início da sua teoria, Freud lança mão do conceito de inibição, mesmo quando ainda era tênue a linha divisória que separava conceitualmente a clínica médica da psicanalítica.

Verificamos que o emprego do termo em alemão *Hemmung* era comum ao terreno da fisiologia, para designar, precisamente, o processo de impedimento motor de um determinado dispositivo. Freud, no entanto, vai se servir desse conceito para nomear o mecanismo de parada, bloqueio ou mesmo freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento. No campo psicanalítico o conceito de inibição inaugura uma versão até então inédita: a inibição é acionada pelo próprio sujeito. Assim, na concepção freudiana do funcionamento psíquico, o sujeito que sofre as conseqüências de uma determinada inibição funcional é, ele próprio, o agente de tal ação. O que Freud busca, então, é articular essa dimensão ativa da limitação funcional ao aspecto econômico da vida psíquica do sujeito, sobretudo no que se refere às relações entre os processos conscientes e inconscientes, quanto à inscrição das representações pulsionais na cadeia associativa de idéias.

3.1 - Considerações sobre o conceito de Inibição

Como dissemos anteriormente, o termo inibição aparece por diversas vezes nos textos de Freud tendo sua última palavra sobre concepção clínica da inibição no texto “Inibição, sintoma e angústia” de 1926. Mas o termo inibição já aparece no texto “Projeto para uma psicologia” (1895) quando Freud descreve a experiência hipotética de satisfação do recém-nascido. Trata-se de uma experiência de satisfação que leva em conta um apaziguamento, na criança, de uma tensão interna criada pela necessidade, graças a um objeto vindo do exterior. O correlato dessa experiência é a inscrição, no inconsciente, de um traço mnésico, que representa o objeto satisfatório. Na ausência do objeto real, a tendência do sujeito é buscar satisfazer-se por meio dessa representação alucinatória. Assim, toda vez que surge a tensão

interna, o sujeito alucina o objeto, evoca sua representação psíquica, ou seja, um objeto, que, de fato, é irreal.

Esse modo de funcionamento é próprio ao princípio do prazer, um dos princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento psíquico.

“A atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer a sua redução” (Laplanche & Pontalis, 1992:364).

Entretanto, esse princípio encontra seu limite em várias situações, por exemplo, quando o infante sente fome. Quando isso ocorre, há uma excitação gerada no interior do aparelho psíquico que tende a ser descarregada, de forma imediata, pela via do objeto alucinatório. No entanto, nem sempre a descarga pela via alucinatória é possível, já que a tensão crescente da necessidade de alimento precisa de um objeto real. O aparelho psíquico, então, é obrigado a corrigir seu modo de funcionamento, retificar-se, inibindo, portanto, o mecanismo alucinatório e utilizando parte da energia provida pela tensão na busca da percepção real do objeto da satisfação. O objeto é buscado por meio de uma ação motora do sujeito na realidade, como um choro, por exemplo, no caso do recém nascido.

São as necessidades encontradas na vida que levam o sujeito a inibir o processo primário de satisfação e levar em conta as informações provenientes da realidade. A inibição, nesse patamar econômico de funcionamento psíquico, é introduzida para que a consciência possa ajustar as informações psíquicas oriundas do inconsciente em função da realidade. O que percebemos, com isso, é que a inibição dos processos primários instaura os processos secundários. E é exatamente isso que acontece com a pulsão sexual, onde a inibição está a serviço de orientá-la, no sentido de buscar satisfação por meio de um objeto da realidade. Devemos notar, no entanto, que o conceito de pulsão ainda não é empregado por Freud, no momento em que surgem essas referências no seu trabalho.

Freud dá a chave do mecanismo da inibição em sua obra “Inibição, sintoma e angústia” (1925). Esse texto trabalha o conceito conjuntamente com outros dois – o sintoma e a angústia -, formando uma tríade de relevante importância na teoria psicanalítica. Podemos considerar esse trabalho como uma contribuição essencial para a abordagem clínica dessas três formas de manifestação do mal-estar nos sujeitos. Deve-se notar que, por um lado, nele se situam a inibição, o sintoma e a angústia como manifestações distintas, que ocupam planos

também distintos em relação à dificuldade que representam para os sujeitos. Freud aponta que os conceitos de inibição e sintoma não se encontram no mesmo plano.

A inibição é um processo que ocorre, exclusivamente, na dimensão do eu e se expressa como uma restrição normal de uma função, não sendo, necessariamente, algo da ordem do patológico. Contudo, quando essa função se apresentar modificada, ou surgir uma nova manifestação patológica dela, poderá tornar-se um sintoma, o que Freud nomeou de inibição neurótica.

O conceito de inibição se acha intimamente ligado com o da função. As diferentes funções do eu geralmente referem-se ao sexual, à locomoção, à nutrição e, por último, ao trabalho profissional. A inibição da função sexual provoca um grande número de perturbações que podem assumir formas diversas. Nos homens, a inibição sexual está relacionada a um afastamento da libido no próprio início do processo (desprazer psíquico); ausência do preparo físico para ela (falta de ereção); abreviação do ato sexual (ejaculação precoce), uma suspensão do ato antes de haver chegado à sua conclusão natural (ausência de ejaculação) ou o não surgimento do resultado psíquico (falta da sensação de prazer no orgasmo). Nas mulheres, segundo Freud, a inibição sexual estaria relacionada como forma de evitar a angústia diante da repulsa ao ato sexual. Ele diz: “Além disso, muitos atos obsessivos vêm a ser medidas de precaução e de segurança contra experiências sexuais, sendo assim de natureza fóbica”. (Freud, S., 1926:84).

Na inibição alimentar, constatamos uma falta de inclinação para comer, acarretada por uma retirada da libido, ou um aumento do desejo de comer, seguido da bulimia, que seria uma defesa histérica contra o comer. Na inibição da locomoção encontramos uma indisposição para o andar ou uma fraqueza no caminhar. Quanto à inibição no trabalho, Freud acrescenta que existe uma queda no prazer em executar o trabalho, o sujeito se torna menos capaz de realizá-lo bem, o que pode vir acompanhado de reações físicas, tais como: fadiga, tontura, enjôo se for obrigado a prosseguir com o mesmo.

Freud aponta que o estudo sobre as inibições também poderia ser estendido a outras funções, já que a inibição é a expressão de uma restrição de uma função do eu. Sendo assim, nosso trabalho pretende pensar um determinado tipo de inibição que chamaremos de “inibição intelectual”.

Freud explica as inibições dizendo que são restrições das funções do eu que foram impostas como medida de precaução ou acarretadas como resultado de um empobrecimento de energia. No primeiro capítulo do texto, Freud apresenta o eu como algo que tem que servir a dois senhores: o isso e o supereu. Para impedir o recalque e o conflito, o eu restringe as suas

funções como forma de precaução contra o supereu. Por isso, a inibição está frequentemente relacionada à angústia e ao recalque:

“Algumas inibições são, evidentemente, uma renúncia a certa função porque sua prática produziria angústia... O eu renuncia a essas funções, que se acham dentro de sua esfera, a fim de não ter de adotar um novo recalque – a fim de evitar um conflito com o isso (...) e o supereu” (Freud, S., 1926:84-86).

Não é possível assim uma relação harmônica entre o eu, o supereu e o isso, por isso a inibição surge como uma expressão limite, atuando apenas na atividade funcional exercida pelo eu e não sobre o eu, mantendo sua superioridade sobre o recalcado. Enquanto o sintoma se dá por causa do mecanismo do recalque – que é a forma de o sujeito barrar a angústia e de esquecer aquilo que lhe é insuportável – tudo isso acontece às custas do eu, já que ele se defende de algo que lhe escapa.

Enquanto a modificação inabitual de uma função do organismo, seguida da instauração de um novo tipo de funcionamento, merece o título de sintoma, o nome inibição é reservado para o caso de uma simples diminuição de uma função. Nos quadros neuróticos, a inibição configura-se como uma verdadeira renúncia à função.

É preciso considerar, portanto, que esta última elaboração de Freud sobre a inibição aparece no contexto da segunda tópica. Assim, Freud identifica duas razões relativas à dinâmica propriamente psíquica, que levariam o eu a renunciar ao exercício de uma função, ou seja, o eu só abre mão de uma função a sua disposição ou “para evitar um conflito com o isso”, ou “para não entrar em conflito com o supereu”.

No primeiro caso, é mais fácil identificar a inibição, pois ela se justifica na “erotização” muito intensa dos órgãos interessados na função. O mecanismo característico dos processos históricos é o que serve de modelo para se pensar a sexualização do órgão, a exemplo da atitude de uma cozinheira que se recusa a trabalhar no fogão, após ter-se envolvido amorosamente com o patrão.

Não podemos deixar de observar um processo inverso ao da sublimação: a erotização de uma função equivaleria a sexualizar o não-sexual. É como se a via da sublimação pulsional fosse temporariamente suspensa, neutralizada ou, mesmo, invadida pelo sentido do inconsciente, que é, sempre, um sentido sexual. No caso de um escritor, por exemplo, a representação do ato de escrever, tornando-se superinvestida de sexualidade, implica a perda do objetivo visado pela sublimação. Assim, a escrita é suspensa e a energia pulsional ganha o terreno do corpo, onde se expressa pela paralisação da função. Tanto do lado do isso, quanto

do lado do eu, há prejuízo: a interdição sobre as pulsões incide, ao mesmo tempo, sobre os interesses do sujeito.

No caso do escritor que renuncia a seu trabalho, porque o objetivo do eu é evitar um conflito com o supereu, “as inibições se produzem visivelmente a serviço da autopunição”. Freud assinala que essa solução é muito comum em se tratando de atividades profissionais. Tudo se passa como se o sujeito não tivesse direito de realizar nenhum trabalho cujo resultado lhe trouxesse sucesso ou reconhecimento. Atribui-se à instância punitiva do supereu essa imposição de recusa de satisfação, ou mais precisamente, de renúncia ao resultado do trabalho sublimado. O sujeito trabalha em pura perda, de uma maneira absolutamente alienada, atingindo, por diversos caminhos, o fracasso rendido ao supereu.

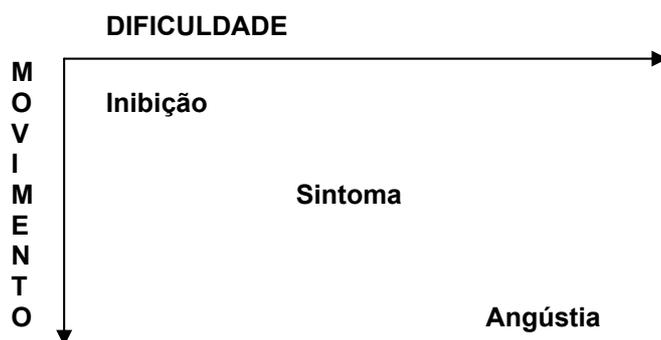
Após apresentar essas duas modalidades de resposta do eu, ao isso e ao supereu, Freud conclui que a inibição é uma “medida de precaução”, um processo exclusivamente inerente ao eu e, por isso mesmo, não se confunde com o sintoma. De fato, a inibição e o sintoma são processos distintos: a primeira define-se como renúncia, enquanto o segundo é definido como uma “formação de compromisso” (*Kompromissbildung*) entre o consciente e o inconsciente. Isso não impede, contudo, que se possa considerar certas inibições como sintomas. Como dissemos anteriormente, quando a inibição de uma função apresentar uma modificação nela ou surgir uma manifestação patológica dele, ela é sintomática e recebe o nome de inibição neurótica.

Existe uma relação entre a inibição e a angústia: algumas inibições obviamente representam o abandono de uma função porque sua prática produziria angústia, ou pelo conflito com o isso ou pelo conflito com o supereu. Por isso, antes de chegarmos à articulação do pulsional e da inibição, devemos passar pela angústia.

A propósito do pequeno Hans, no mesmo artigo, Freud diz textualmente que “a inibição é uma limitação que o ego se impõe para não despertar a angústia (...), sendo esta um dispositivo colocado em prática pelo ego diante de uma situação de perigo”. Ao final desse texto, Freud voltará a falar sobre a angústia, que ele diferencia do medo por ser ela um “sinal de alarme diante de um perigo desconhecido, perigo neurótico, pulsional”.

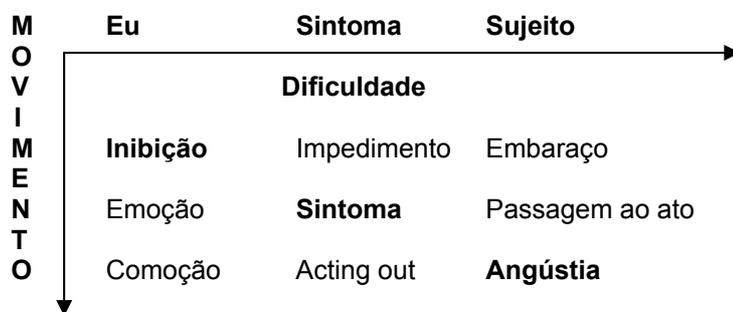
Em 1963, em *O Seminário, livro 10: A angústia*, Lacan parte do estudo da angústia para se interrogar sobre a inibição e aponta que a inibição está na dimensão do movimento, no sentido mais amplo desse termo: “Existe movimento, pelo menos metaforicamente, em toda função, mesmo que não seja a locomotora”. (Lacan, p.18). Ele adverte que na inibição, é da paralisação do movimento que se trata.

Lacan, então, elabora um quadro inicial, utilizando-se de um modelo bidimensional, com dois vetores, horizontal e vertical, que correspondem, respectivamente, à dificuldade e ao movimento, que evoluem no sentido direcional das flechas. Percebemos que Lacan amplia o pensamento freudiano, quando propõe articulações entre os conceitos de inibição, sintoma e angústia, que segundo Freud, não se encontram no mesmo plano. Destacamos que a inibição está colocada visivelmente numa posição de destaque, bem próxima ao ponto zero, na interseção das coordenadas cartesianas: dificuldade e movimento.



(Lacan, *O Seminário, Livro 10: a angústia, Lição VI de 14/11/1962*, Inédito)

Lacan, então, identifica a inibição como do campo do eu; a angústia como do campo do sujeito. A seguir, ele preenche as lacunas que restavam com as palavras “emoção” e “comoção” na coluna do eu, “dificuldade” e “impedimento” na coluna do sintoma e “embaraço” e “passagem ao ato” na coluna do sujeito. Ele preocupa-se em pesquisar uma relação não só com a raiz etimológica de cada termo para complementá-lo, mas também adequá-lo às línguas diferentes.



(Lacan, *O Seminário, Livro 10: a angústia, Lição VI de 19/12/1962*, Inédito)

Lacan se questiona sobre o uso da palavra “impedimento” (*empêchement*) para descrever estar inibido e praticamente paralisado, freado em sua ação. A análise do grafo leva

às seguintes observações: se o estado de inibição, enquanto uma restrição de uma função não completamente atingida se tornasse mais acentuado e repetitivo, não poderíamos localizá-lo na posição de impedimento e considerá-lo como um sintoma?

Lacan afirma que: “Estar impedido é um sintoma. Ser inibido é um sintoma posto no museu” (Lacan, 1962:19), o que nos leva a perguntar se o sintoma-inibição seria equivalente a algo que se olha, mas que não se pode tocar por estar impedido.

Recorreremos ao texto de Freud “A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher”, de 1920, a fim de estabelecer uma possível associação com o que foi dito. Nesse texto, Freud relata a maneira como uma jovem de dezoito anos na época recebia, em análise, as interpretações que lhe diziam respeito. Para Freud, era como se a jovem estivesse passeando num museu, olhando através de seu monóculo de forma completamente indiferente, permitindo, assim, verificar a inibição enquanto “sintoma posto no museu”, expressão que Lacan utilizou no *Seminário, livro 10: A angústia*.

Avançando em sua teorização, Lacan analisa, na vertente etimológica, que o termo “impedimento” possui uma raiz latina derivada do verbo “*impedicare*” que significa ser apanhado na armadilha, sendo, assim, uma noção extremamente preciosa.

Lacan aponta que a armadilha de que se trata é a captura narcísica, na qual o sujeito, agravado por sua inibição, permanece impedido, pela própria exigência narcísica, ao deixar-se levar por sua imagem especular idealizada. Revela-se, então, do lado do sujeito, todo o seu embaraço, o seu desespero por não saber o que fazer de si mesmo, denotando o grau máximo de dificuldade e a forma mais leve de manifestação de angústia.

“O embaraço é, em termos muito exatos, o sujeito revestido da barra, \$, porque *imbaricare* faz a mais direta alusão à barra, *bara*, como tal”. (Lacan, 1963:19). Esse esclarecimento aponta para a definição de sujeito barrado, para a condição de estar sob a barra: o sujeito dividido surge entre significantes e é submetido às coordenadas do simbólico.

Quanto ao vetor movimento, seguindo a seta de cima para baixo, encontramos a emoção, situada no mesmo patamar do sintoma. A emoção refere-se etimologicamente, ao movimento, impulso, denotando, então, uma íntima relação com o movimento. Assim, o sujeito, num estado de emoção, encontra-se, muitas vezes, tomado por um descontrole da razão. Lacan cita como exemplos, a crise histérica e a crise de cólera do obsessivo, evidenciando a aproximação do sintoma.

Seguindo o vetor do movimento, mais abaixo encontramos a comoção ou perturbação, o grau mais intenso da emoção - onde o sujeito desesperado fica sem ação, completamente apagado, sem saber mais o que fazer. Etimologicamente, Lacan expressa o termo motim como

o de maior grau de agitação, no último patamar do movimento, onde o sujeito se apresenta fora de si.

O Seminário, livro 10: A angústia, articula a inibição ao desejo e ao ato – uma questão primordial para discutirmos como se articula a inibição intelectual. A importância da inibição para a teoria psicanalítica vai além do fato de representar a restrição de uma função do eu. Freud, em “Inibição, sintoma e angústia” (1926), a explicou como função motora; Lacan vai além, expressando-a como a introdução de um desejo diferente daquele que a função satisfaz naturalmente, ou seja, se há inibição de alguma função, é porque nela está em jogo algum desejo.

3.2 – A inibição intelectual

Dada a explicação que fizemos no ponto anterior, passaremos a conjugar tudo à questão que motivou esta dissertação: a inibição intelectual.

Vimos que a inibição pode ter duas razões bem específicas: ou ela é causada por um empobrecimento de energia ou é fruto de uma medida de precaução. No primeiro caso devemos nos indagar que empobrecimento de energia é esse. Em outras palavras, economicamente falando, em que o investimento pulsional está sendo aplicado quando o aluno não consegue usá-lo na aquisição de conhecimento? Pelo que podemos articular até aqui, as respostas para tal pergunta devem levar em conta, antes de mais nada, a particularidade de cada sujeito e quase não dá para falar dela abstratamente. O fato é que se um aluno não tiver algum investimento pulsional no conhecimento, ele não aprenderá. E o que vai garantir que haja investimento é o desejo de saber. Se o aluno tem desejo de saber, ele produzirá conhecimento, senão, terá dificuldades.

Mas o que garantirá que o aluno tenha desejo de saber? Como já analisamos, o desejo de saber surge das investigações sexuais infantis que, ou foram recalçadas, no complexo de Édipo e deslocadas para objetivos não sexuais, ou foram apaziguadas pela normatização desse complexo e, então, sublimadas. Assim, a maneira pela qual se inscreveu ou não o Édipo na constituição da criança como sujeito terá efeitos em sua aprendizagem. Isso nos leva a levantar a hipótese de que questões familiares são o pano de fundo dos problemas escolares. Outra razão possível para a inibição intelectual é a tentativa de evitar conflitos com o isso ou com o supereu e, assim, evitar o sentimento de angústia.

Quando surgem problemas de aprendizagem, devido a questões edípicas, devemos desconfiar que existe alguma questão sexual, algum desejo ou algo que necessita de elaboração em jogo no contexto da aprendizagem, seja em relação ao professor, ao lugar de ensino ou algum ponto da matéria que toque na questão do aluno.

No caso da inibição ser fruto da tentativa de evitar conflitos com o isso ou o supereu, ela pode ser fruto de uma autopunição, cujo castigo é fracassar. A causa dessa necessidade de punição é singular de cada sujeito e deve ser investigada caso a caso.

Toda essa separação é puramente didática e a clínica pode mostrar que, na verdade, todas as razões estão interligadas, sobredeterminando o problema. É importante, porém, que tenhamos em mente quais os mecanismos possíveis em jogo, para que possamos pensar numa clínica que também leve em conta a inibição intelectual.

Freud faz um extenso percurso sobre a investigação clínica do mecanismo de inibição. O campo de abordagem da inibição, onde encontramos um rico e poderoso material de investigação, diz respeito às hipóteses de Freud em torno da chamada “pulsão de saber” (*Wissentrieb*), ou ainda, “pulsão de investigação” (*Forschertrieb*). Trata-se de uma modalidade de força pulsional que, trabalhando a serviço dos interesses sexuais, aciona a atividade intelectual, por despertar no sujeito a busca pelo saber. Este segundo campo é datado de 1905, com o texto “Três ensaios sobre a sexualidade” e recebe todo o seu desenvolvimento posterior com o desenrolar da teoria freudiana sobre os avatares do sujeito com o saber inconsciente.

No estudo sobre Leonardo da Vinci, por exemplo, de 1909, Freud preocupa-se com os destinos da pulsão de investigação na neurose, destinos que vão determinar diferentes formas de pensar no homem. No interior dessa investigação, que no seu início interroga a pulsão de saber e culmina na formulação do conceito de sublimação, encontramos uma série de considerações importantes sobre a função da educação na vida do sujeito. É surpreendente observar que Freud, atribui ao ato de educar uma ação profilática, muitas vezes, capaz de remediar a “inibição do pensamento” e garantir o desenvolvimento intelectual.

Com o acontecimento do recalque, a atividade intelectual, ou a *Wissentrieb*, em função de sua conexão precoce com a pulsão sexual, pode encontrar três destinos distintos:

- 1- a inibição do pensamento;
- 2- a compulsão neurótica a pensar;
- 3- a sublimação.

A terceira possibilidade, na visão de Freud, constitui o destino mais favorável à atividade intelectual e o mais desejável pela cultura.

Sustentamos então que tanto a teoria da inibição quanto as hipóteses sobre a pulsão de saber constituem, a nosso ver, o campo conceitual do qual emerge a abordagem da problemática dos fenômenos clínicos na inibição intelectual.

Não podemos deixar de dizer também que, dadas as hipóteses etiológicas da inibição intelectual, não conseguimos pensar em nenhuma razão na qual o tratamento analítico não pudesse surtir algum efeito. É necessário, porém, que marquemos que a inibição intelectual se apresenta diferentemente na neurose e na psicose. Na neurose, o bloqueio das operações intelectuais está ligado a um interdito de saber que o sujeito se impõe sem saber e que pode ser tratado; na psicose, a inibição deve-se a uma impossibilidade radical de integração do saber devido a uma peculiaridade da estruturação do sujeito.

De qualquer modo, isso abre a possibilidade de um campo de aplicação da psicanálise dentro das escolas, extrapolando o formato da psicanálise no consultório. É claro que não se pode deixar de levar em conta todos os impasses que a presença da psicanálise em uma instituição provocaria, mas como este não é o tema desta dissertação, ficamos satisfeitos em apenas pontuar e deixaremos o tema para ser estudado em um trabalho futuro.

Os casos clínicos a seguir são exemplos de inibição de saber no contexto escolar e de como um psicanalista que trabalhe numa instituição de ensino pode intervir.

3.3. Caso Rodrigo

O caso de Rodrigo é um exemplo de um menino no qual a inibição ao saber é fruto de uma relação peculiar entre o sujeito e o Outro.

Rodrigo estava com nove anos de idade, cursava a terceira série do ensino fundamental e estava na iminência de repetir de ano, conforme dizia a professora que o encaminhou. Sua dificuldade escolar se mostrava no desinteresse pelas matérias e no descaso com seu material: seus cadernos eram mal cuidados, com folhas soltas, cheias de orelhas, amassadas, possuindo pouca ou nenhuma anotação. Sua maior dificuldade aparentava ser em matemática.

Diva, a mãe de Rodrigo era empregada doméstica de uma mesma família desde os 16 anos e, na época do atendimento do filho por mim, tinha 36. Nos vinte anos em que trabalhou

nessa casa, ela só tinha folgas uma vez por mês, quando, então, visitava sua família. Tanto por causa dos anos de convivência quanto por sua lealdade e pelo fato de morar mais no emprego do que em sua própria casa, Diva me contou que era considerada “uma parente” por seus patrões, uma mulher com dois filhos, um menino e uma menina, que ela viu crescerem, e o pai das crianças.

Na sua folga mensal, ela reencontrava sua mãe e as irmãs com filhos que moravam com ela. Outras irmãs ainda, totalizando sete, das quais ela era a mais nova, moravam perto da mãe e Diva não perdia a oportunidade de visitá-las. Era uma família praticamente formada por mulheres, porque o pai de Diva morreu antes dela nascer, sua mãe nunca se casou de novo e muitas de suas irmãs eram mães solteiras.

Numa dessas folgas, Diva conheceu um jovem pintor com quem começou a namorar e não tardou a engravidar. Escolheu ter o bebê e disse que gostaria de tê-lo chamado de “Douglas”, nome que a filha de sua patroa, Ana, ridicularizava dizendo ser de pobre. Sucumbindo à insistência da menina, nomeou-o “Rodrigo”.

Assim que teve o bebê, Diva parou de trabalhar e foi morar com o pai de seu filho, por quem estava muito apaixonada. Nem o romance nem a saída do trabalho foram aprovados por seus patrões, mas ela não hesitou e foi viver com o marido e o filho.

No contato que tive com Ana, ela me contou que não gostava do pai de Rodrigo, porque achava que ele não era boa pessoa, que bebia demais, era irresponsável e não cuidava bem de sua família. Tudo isso acabou sendo confirmado por Diva numa das entrevistas posteriores. Ana me contou também que sua família nunca quis que a empregada fosse embora e que insistiam muito em sua volta. Tanto pelo discurso de Ana quanto de seus pais, que tive a oportunidade de entrevistar, pareceu que eles não aceitavam bem a escolha de Diva porque ela implicava a constituição de uma família própria, separada da deles. Nas palavras deles, eles foram “deixados de fora”.

Durante os dois anos em que estive fora da casa dos patrões, foi seduzida com promessas de uma vida melhor para Rodrigo, caso ela retornasse. Cedendo às promessas de oportunidades, ela voltou acompanhada do menino, mas um fator preponderante para sua escolha foi o descaso que seu companheiro começou a dirigir tanto para ela quanto para o filho. Nos tempos livres, após os serviços que fazia, o pai de Rodrigo costumava ir para os bares para beber. Chegava freqüentemente à casa bêbado e cansado, indo direto dormir sem dedicar nenhum tempo à família. Diva disse que viviam em condições muito ruins e seu companheiro não permitia que ela trabalhasse fora, mesmo podendo deixar o filho com sua

mãe e ou com sua irmã, que moravam muito perto. Não agüentando a situação, ela resolveu se separar.

Depois da separação, Rodrigo teve poucos encontros com o pai, que além de não ajudar financeiramente, também não se interessa em vê-lo ou mesmo dele ter notícias. Com o passar do tempo o encontro entre os dois foi ficando cada vez mais raro e quando seu pai se mudou para outro bairro, Rodrigo perdeu todo o contato com ele.

Depois desse casamento, Diva nunca mais se relacionou com outro homem e voltou toda a sua dedicação para o filho. Ao retornar para casa de família onde sempre trabalhou, ela voltou a ocupar o quarto da área de serviço do apartamento, situado num condomínio de classe alta na zona sul do Rio de Janeiro. O quarto tinha cama, armário, uma cômoda, televisão e um aparelho de som e, logo após sua chegada com Rodrigo, sofreu uma reforma para abrir um saída extra para o resto da casa e ter acesso a todos os outros cômodos da casa. Rodrigo e sua mãe foram, então, inscritos como moradores do apartamento para poderem usufruir dos benefícios do condomínio, como acesso as áreas de esportes e lazer.

Rodrigo freqüentou uma creche, onde teve o primeiro contato com outras crianças e onde se adaptou muito bem. Quando fez dois anos, foi batizado por Ana e quando completou sete foi colocado, por ela, numa escola perto de sua casa. Sua adaptação não foi tão boa quanto a que teve na creche e, nas palavras de Ana, “começou a dar alteração”.

Tínhamos acabado de ser contratados por essa escola para o serviço de orientação educacional quando fomos procurados por Ana. Ela dizia estar muito preocupada com o rendimento escolar de Rodrigo e nos bombardeou com uma fala extremamente rápida acerca das constantes mentiras de Rodrigo e das omissões de notas e circulares. Segundo ela, o menino vai para a escola com o intuito de brincar e não de aprender.

Quando tive contato com Rodrigo, pude perceber que ele era um menino simpático e muito extrovertido. Descobri que ele adorava praticar esportes e não era raro encontrá-lo envolvido em todos os tipos de competições esportivas na escola, principalmente nas de Futebol, sua paixão. Ele torcia fervorosamente pelo Botafogo, time de sua madrinha, Ana.

Ele é considerado um membro da família dos patrões de sua mãe e tratado como filho e neto naquela casa. A filha da patroa age mais como mãe do que como madrinha e decide quase tudo que diz respeito ao menino. Ele estuda num colégio particular, tem plano de saúde, prancha de surfe, aulas de futebol (esporte que ele mais gosta), tudo financiado por Ana, e usufrui de tudo na casa, desde ficar no quarto da madrinha até jogar seu vídeo-game, escutar seus CDs e usar seu computador.

Chamou nossa atenção o fato de termos sido procurados por Ana e não por Diva e, conforme fomos investigando, percebemos que a madrinha tinha uma relação muito peculiar com o menino.

Ana era uma jovem de trinta anos, de constituição atlética, bonita, solteira e morava com a mãe, o irmão e o avô paterno. Namorava há dois anos com um rapaz e, segundo ela, não cogitava a possibilidade de casar e ter filhos, mesmo porque “Rodrigo já era um filho”. Ela sempre costumava sair junto com o namorado e com Rodrigo, fazendo os mais diversos tipos de programas. Constantemente iam à praia, já que ela e o namorado eram surfistas, e dizia com muita satisfação que Rodrigo, assim como ela, era um admirador dos esportes. Segundo ela contou, o menino já ensaiava pegar algumas ondas na praia e a cada dia ficava mais interessado no surfe. Apesar da constante presença de Ana em nossa sala, reclamando do “pobre desempenho escolar” do menino, percebemos que o que ela valorizava mais eram os esportes e não a formação escolar. Chamou nossa atenção a utilização do significante “pobre” que estava relacionado ao tipo de nome que ela não queria que o menino recebesse de Diva. Esse significante será de extrema importância para Rodrigo.

Era Ana quem pagava o colégio de Rodrigo e freqüentava as reuniões da escola, marcava entrevistas com professores e com a equipe pedagógica. Era Diva, porém, que costumava buscá-lo no colégio todos os dias, pois, em tal horário, Ana ainda estava no trabalho, fato que ele contou com certa tristeza.

Para a equipe da escola, Ana funcionava como a mãe de Rodrigo e, apesar de saberem que Diva era a verdadeira, travam esta como empregada, causando uma estranheza na sua circulação pela instituição. Solicitei que ela comparecesse à escola para conversar sobre o filho. Ela contou que nasceu na cidade Nova Iguaçu no Estado do Rio de Janeiro, que seu pai, que era muito doente, faleceu antes de seu nascimento e que quem sustentou a família foi a mãe. Diva acabou sendo criada pelas irmãs mais velhas e tem admiração por sua mãe, que acha ser uma mulher muito batalhadora, que não deixou faltar nada para as filhas.

Aos 16 anos, veio para o Rio de Janeiro, onde começou a trabalhar na casa dos seus atuais patrões, que fora indicada por sua tia materna. Sempre desejou terminar seus estudos, mas só recentemente pôde voltar à escola, com a ajuda dos patrões. Quando começamos a acompanhar o caso de Rodrigo, Diva estava cursando a quarta série do ensino fundamental enquanto seu filho cursava a terceira. Percebemos que Diva dava uma grande importância ao estudo e que transferia para o filho a incumbência de realizar seu desejo de sucesso escolar e profissional.

Rodrigo, no entanto, não fazia os deveres de casa com regularidade e não se comportava adequadamente em sala de aula. Ele nunca assumia sua conduta, alegando que não fizera nada e delegando a culpa: “Não fiz nada, não é culpa minha. É dos outros”. Se, por um lado, ele era lento para executar as tarefas escolares, por outro, era excessivamente rápido e ágil nas tarefas físicas e desportivas.

Acreditamos que esse confronto entre o estudo e o esporte era uma metáfora da distância entre os dois mundos sociais de Rodrigo, nos quais sua mãe biológica era representante do mundo pobre e sua madrinha do mundo rico. O menino se dedicava aos esportes porque era do desejo de Ana, representante do mundo de que queria fazer parte. Quando ele se recusava a estudar, o que ele estava fazendo era ir contra o desejo de Diva e, com isso, negar o pertencimento ao mundo pobre. Se ele fosse bom apenas nos esportes, seria parte apenas do mundo rico.

Segundo sua mãe, quando ele ia para a casa da avó materna uma vez por mês, reclamava do ambiente, das condições precárias da casa, do colchonete em que dormia na sala e pedia para voltar para sua casa na zona sul da cidade. Além disso, preferia a companhia da madrinha e só atendia a ela.

Os problemas escolares se intensificaram ainda mais quando Diva começou a mostrar uma preocupação de que Rodrigo incomodasse as pessoas da casa ao brincar. Todo limite que ela colocava era, porém, desautorizado por Ana. A situação ficou ainda pior quando Diva começou a se mostrar pouco à vontade com o fato de Rodrigo ter livre acesso ao prédio. Ela temia que, ao brincar livremente com os outros meninos “ricos”, se algo acontecesse, a culpa e as multas aplicadas pelo condomínio recairiam sobre o “filho da empregada”.

Acreditamos que se Rodrigo realmente visse somente Ana como sua mãe, o fato de ir bem na escola não seria uma ameaça, afinal, apesar de Ana valorizar muito mais os esportes, ela também mostra desejo de que ele aprenda. O fato é que esse desejo é a coisa mais importante para Diva e satisfazê-lo é reconhecê-la como sua mãe, inserindo-se no mundo “pobre” de que Ana tentou tira-la até no nome.

Introduzimos este caso nesta dissertação porque nos pareceu paradigmático para mostrar como o aprender pode ser extremamente ameaçador para uma criança por razões que extrapolam completamente a relação aluno-professor que, na transferência, estudada no capítulo II, incorpora a problemática dessa criança com suas duas mães. Tal problemática inibe a criança a aprender na escola do que ela se afasta como de uma ameaça.

3.2. Caso Fernanda

Fernanda tinha sete anos de idade e estava na primeira série do ensino fundamental de um colégio particular quando foi encaminhada para nós. Ela tinha cabelos alisados, olhos castanhos e era muito franzina para sua idade. Sua cor de pele negra diferia muito da dos pais, que eram brancos. Sua mãe, Ariele, era uma dona de casa muito bonita, loira, de pele clara, sempre bem vestida e estava sempre presente na escola, indo levar e buscar a menina todos os dias. Seu pai, João, funcionário público, era um homem bem mais velho que a mãe e nunca compareceu à escola. A única vez em que o vimos foi numa das comemorações de dia dos pais.

Fernanda estava neste colégio desde o segmento de educação infantil e sempre se mostrou uma menina dócil, tranqüila e tímida. Relacionava-se muito bem com seus amiguinhos de classe, embora tivesse um relacionamento mais distante com os adultos, dirigindo-se a eles com poucas palavras e respondendo apenas ao que era perguntado.

Quando Fernanda iniciou na classe de alfabetização, suas dificuldades começaram a aparecer, mas só chegaram a comprometer seu rendimento escolar quando atingiu a primeira série do ensino fundamental. Trabalhávamos em sua escola como psicóloga e foi então que sua professora nos procurou dizendo que a menina estava distraída e desinteressada e demorava muito tempo para executar as tarefas propostas em sala de aula. Geralmente era a última a entregar as tarefas e testes. Costumava deixar algumas questões em branco nas provas, dizendo não saber as respostas, e o tempo estabelecido nunca lhe parecia ser suficiente. Penalizada, sua professora sempre lhe dirigia maior tolerância, fazendo uma diferença clara em relação aos outros alunos.

Quando chamei a mãe de Fernanda para uma entrevista, ela relatou que estava notando uma mudança na filha há algum tempo, tanto no colégio quanto em casa, mas que antes a menina não era assim. Descobri que Fernanda não fazia os deveres de casa, alegando não saber fazê-los e não demonstrando interesse nenhum em aprender. Ariele sempre se colocava à disposição para ajudá-la, mas, então, Fernanda dizia ter perdido as folhas ou mentia dizendo que não tem dever de casa.

Ela já havia conversado com a professora algumas vezes e cogitou levar Fernanda a uma psicopedagoga ou mesmo a um neurologista. Indagada sobre a escolha desses profissionais, Ariele respondeu que, numa conversa com uma amiga que é professora, esta sugeriu uma psicopedagoga por esta tratar de questões escolares e um neurologista porque

tinha ouvido de um transtorno comum em crianças, chamado TDA/H, que provocava falta de atenção e queda no desempenho escolar.

Em uma das entrevistas, Ariele chegou chorosa dizendo-se muito preocupada com o estado de saúde do marido. Ela explicou que era portadora do vírus do HIV e que o havia transmitido para o marido. Os dois tentavam manter a doença em absoluto segredo da filha. Eles tentavam levar uma vida normal, a não ser por determinados cuidados tais como evitar sair de casa em dias muito frios e chuvosos para não serem surpreendidos com uma gripe, por exemplo.

Ariele disse amar muito seu marido desde quando era adolescente. João era vizinho de seus pais e, na época em que se conheceram, não ficaram juntos, tanto por causa de uma diferença de idade de dezenove anos, quanto pelo fato de ele ser casado e ter um filho. Assim, ela namorou outros rapazes, chegou a ficar noiva, mas acabou não se casando. Anos depois quando já havia se mudado do bairro, ela reencontrou João de uma maneira inesperada na universidade em que cursava Filosofia, curso que não chegou a concluir. Indagada sobre isso, contou que tinha planos de retomá-lo assim que a filha crescesse e não precisasse mais de tanta dedicação. Pareceu-me, no entanto, que ela não podia viver nada além da maternidade.

João estava recém separado quando se reencontraram, e convidou-a para sair. Depois desse dia, ela contou, que nunca mais se largaram e viviam muito bem: “João é um ótimo marido e ótimo pai”. Ele ocupava um cargo de chefia e ganhava muito bem, por isso Ariele não precisava trabalhar fora. João não tinha muito contato com o filho do outro casamento porque sua separação foi problemática e sua ex- mulher não permitia a convivência entre eles. Como pai de seu primeiro filho, acabava se fazendo presente mais financeiramente do que fisicamente. Ariele queixava-se disso e achava que ele devia brigar mais pelo filho.

Na verdade, Ariele queria construir uma família e não via no filho do João uma possibilidade. Ela sempre teve um desejo muito grande de ser mãe, mas não queria engravidar, porque isso implicaria um risco de vida para bebê, que ficaria exposto ao HIV.

Começaram a pensar em ter um filho, mas não tentaram conceber nem adotar um, até o dia em que sua sogra ligou dizendo conhecer uma mulher que queria dar o bebê que pariria em dois meses, porque já era cheia de filhos. Ariele contou que ficou eufórica com a notícia e convenceu o marido a adotar aquela criança. Acabaram adotando Fernanda e ficaram muito felizes com a sua chegada. Tudo foi preparado às pressas, mas com todo cuidado: o quarto foi arrumado e o enxoval comprado.

Ninguém da família, além dos pais do casal, sabia da adoção. Eles combinaram que guardariam em segredo do maior número possível de pessoas, com medo dos outros pensarem que ela não poderia ter filhos próprios.

A diferença da cor da pele deles para a de Fernanda, elemento que poderia denunciar a falta de filiação biológica, era justificada através de uma linhagem vinda dos avós de Ariele. Para atenuar as diferenças, ela alisava o cabelo da menina e a vestia tão bem quanto podia, numa tentativa de, segundo ela, fazer com que Fernanda se parecesse com ela. A questão é que a diferença era muito visível: Fernanda tinha a pele muito escura e seus pais a pele muito clara.

Supomos que Fernanda pudesse já saber que não era filha natural de seus pais, detendo um saber proibido e chegamos à conclusão de que o que estava em jogo na dinâmica da família era um segredo que, por um lado proibia a filha de saber e, por outro, a fazia “não querer saber”. Os pais não queriam saber que a diferença da cor de pele poderia denunciar aos outros a adoção, não queriam que Fernanda soubesse que era adotada e não queriam que ela soubesse que eles eram HIV positivos. Como a menina estava desinteressada em saber, desconfiamos de uma conexão entre seu baixo desempenho escolar e seu contexto familiar que tocava, justamente, a questão do saber, e encaminhamos cada membro da família para um psicanalista diferente.

Passados alguns meses, Ariele nos procurou para dizer que, por elaborações trazidas pela análise, ela e seu marido decidiram contar para a Fernanda que ela era filha adotiva. Relatou que sentaram com a menina e contaram que eles queriam muito ter uma filha como ela e que ficaram muito felizes quando perceberam que podiam adotá-la. Disseram que ela era filha do coração e que a vida deles se encheu de luz e sentido depois que ela chegou trazendo muitas alegrias.

Segundo Ariele, Fernanda não se mostrou surpresa, apenas repetiu seguidas vezes que não queria ser deixada. A mãe percebeu, naquele momento, que ainda precisavam estar em análise e Fernanda prosseguiu com o seu tratamento.

No colégio, Fernanda passou a se mostrar mais interessada em aprender, ainda que tivesse algumas pequenas dificuldades. Isso nos fez crer que seu desinteresse em aprender era fruto de um deslocamento do não querer e não poder saber de sua adoção para não querer saber e não conseguir saber as matérias escolares. O saber sobre a adoção era ameaçador, porque poderia implicar, em sua fantasia, uma ameaça de ser largada pelos pais. Em suma, o que atravessava a menina era um imperativo de “é proibido saber”.

CAPÍTULO IV – O TDA/H EXPLICA TUDO?

Como vimos no caso de Fernanda, crianças que apresentam as chamadas “dificuldades de aprendizagem” são encaminhadas para serviços de neurologia e são, freqüentemente, diagnosticadas como portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

Na atualidade, houve um grande aumento de diagnósticos deste transtorno. Sustentando esse fenômeno há uma ampla divulgação nos mais diversos meios de comunicação, o que contribui para a visibilidade que o TDA/H tem hoje em dia. Existem vários manuais de orientação dirigidos a pais e a professores e *sites* na internet cujo objetivo é ensinar a lidar com essas “crianças-problema”, dando a descrição dos sintomas e divulgando as formas de tratamento, em sua maioria medicamentosas. Mas, afinal, o que seria o TDA/H?

Para fazer uma referência crítica do TDA/H, daremos ênfase às descrições do DSM- IV e CID-10, por serem as classificações mais difundidas e aceitas não apenas nos EUA, mas também aqui no Brasil.

Foi no DSM – III-R, editado em 1987, que o distúrbio ganhou sua atual denominação: “transtorno de déficit de atenção/hiperatividade”. A quarta edição do DSM, de 1994, apresentou o transtorno dividido em três subtipos: a) tipo combinado; b) tipo predominantemente desatento; e c) tipo predominantemente hiperativo-impulsivo.

Segundo ela, o TDA/H corresponde a uma síndrome caracterizada por desatenção marcante, comportamento hiperativo e impulsividade e obedece a alguns critérios diagnósticos. A disfunção da atenção, que atinge inevitavelmente a concentração, deve comparecer desde os primeiros anos de vida e ser a catalisadora de outros comportamentos disfuncionais, como a dificuldade de organizar-se, de seguir regras e instruções e de aprender. A hiperatividade não está presente em todos os casos de TDA/H e, quando aparece, caracteriza-se por movimentos corporais incessantes que trazem problemas à execução de tarefas que implicam pouca movimentação. A impulsividade, que também não está sempre presente, se relaciona com a incapacidade de responder às demandas do ambiente e das outras pessoas, seja por dificuldades de estabelecer uma comunicação eficaz ou por comportamentos que confrontam regras e normas.

Em geral, os sintomas persistem nos anos escolares e em metade dos casos parecem continuar na vida adulta. Eles devem ser evidentes em mais de uma situação social e se mostrar excessivos no contexto em que ocorrem, em comparação com o que seria esperado de outras pessoas com a mesma idade e nível de inteligência. Como a casa costuma ser o primeiro ambiente, a escola acaba sendo o segundo que vem para confirmar. A escola é ambiente muito propício para que se observe esse quadro de comportamentos, na medida em que é um lugar onde se espera que a criança deva permanecer sentada, quieta e atenta.

O que sustenta essa hipótese é que os médicos mandam para os professores um questionário³, de modelos variados, no qual eles devem assinalar a frequência e intensidade de determinados comportamentos, podendo assim corroborar para a confirmação ou não da existência do TDA/H. Nesse sentido, vemos que é a partir do contexto escolar que se torna possível diagnosticá-lo nas crianças.

A Classificação Internacional das Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde, preserva a ênfase na hiperatividade. Na edição atual do CID-10, publicada em 1992, o TDA/H do DSM – IV equivale ao “transtorno hipercinético”. O texto da CID-10 justifica a não utilização da expressão “déficit de atenção” alegando que ela “implica um conhecimento de processos psicológicos que ainda não está disponível e sugere a inclusão de crianças ansiosas, preocupadas, ou ‘sonhadoras’ apáticas, cujos problemas são provavelmente diferentes” (OMS, 1993: 256). Vemos, portanto uma crítica muito válida do CID-10 dirigida ao DSM-IV. Utilizar o déficit de atenção como critério diagnóstico do TDA/H implica que muitas crianças com diferentes problemas acabarão sendo diagnosticadas com TDA/H.

³ Esses questionários são elaborados pela Associação Psiquiátrica Americana, que descreve o TDA/H como uma síndrome em seu manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais, 4ª edição (DSM-IV). É com base nesse questionário que os profissionais fazem o diagnóstico. Uma cópia dele se encontra em anexo.

Como CID-10 muito bem diz, crianças ansiosas, preocupadas ou sonhadoras vão apresentar déficit de atenção, só que o problema de atenção será devido à ansiedade, à preocupação ou às divagações e não por causa de um transtorno orgânico.

A soma de critérios diagnósticos do DSM-IV – e mesmo a descrição aparentemente mais flexível da CID-10 - procura conferir uma objetividade e cientificidade ao que poderia ser visto apenas como uma exarcebação de comportamentos comuns. Podemos dizer que qualquer um desses fenômenos tomados isoladamente, poderia ser encontrado na maioria das crianças. O que vemos acontecer é que somados e ocorrendo freqüentemente, eles passam a fazer parte de um grupo de fenômenos que indicam um comprometimento clínico importante tendo no TDA/H seu diagnóstico.

Apesar dessas variações entre DSM e CID, podemos dizer, no entanto, que ambos conservam mais semelhanças do que discrepâncias entre si, porque os dois pretendem validar uma categoria diagnóstica homogênea e universalmente aceita.

As atuais classificações psiquiátricas carregam em si a idéia de que a descrição dos comportamentos pode ser agrupada e reduzida a uma patologia, aquela que melhor corresponda à realidade última, supostamente imutável no tempo e no espaço, e que estava apenas à espera de ser “descoberta” pela ciência.

Na realidade já existia dentro da história da psiquiatria a observação de crianças que apresentavam esses comportamentos que, só posteriormente, com o DSM-III-R, foram reunidos sob a forma de uma nova nosologia chamada TDA/H.

A Ciência médica, desse ponto de vista, estaria finalmente mostrando a “verdade” sobre o que esses pacientes realmente têm e que antes, supostamente, poucos conseguiam enxergar. Essa concepção encaixa-se perfeitamente na empreitada reducionista dos arquitetos do TDA/H.

O grande perigo de se diagnosticar a partir das manifestações comportamentais é que várias estruturas - cada uma por sua razão, e cada caso por sua particularidade - podem apresentar esses comportamentos e cada uma delas precisa de um tratamento diferente. Em última instância, tomar os comportamentos como base é não levar em conta a existência do sujeito e, assim, impossibilitar um tratamento adequado.

O grande problema disso tudo é que esse diagnóstico leva em conta apenas as manifestações comportamentais que são associadas ao “transtorno”. Crianças neuróticas e psicóticas são igualmente classificadas como portadoras do TDA/H e são medicadas com Metilfenidato (princípio ativo da Ritalina), uma droga que não surte efeito quanto as questões subjetivas e, portanto, não resolve o “problema de aprendizagem”. Como vimos, o processo de aquisição do saber se dá na relação do sujeito com o Outro e nenhuma droga é capaz de dar conta disso. Conseqüentemente, como notamos na nossa prática, as crianças continuam apresentando os problemas de aprendizagem, apesar de estarem sendo medicadas com Ritalina.

Lacan, no *Seminário III* (1956-1957), coloca claramente a diferença entre o diagnóstico fenomenológico e o psicanalítico, quando define o sujeito como determinado pela relação simbólica entre os significantes.

O método fenomenológico se interessa por compreender e interpretar aquilo que se apresenta à percepção, dando sentido aos comportamentos e aos fenômenos psíquicos dos pacientes. Essa busca de sentido se dá por meio do que Jaspers chama de “relação de compreensão”, noção base, segundo a qual, o psiquiatra se utiliza da vivência (*Erlebniss*) particular do paciente – como o fenômeno comparece em sua consciência, o que ele sente -, colocando-se em seu lugar.

Isso, porém, está fadado ao fracasso, na medida em que, segundo Lacan, não existe compreensão, mas um mal-entendido fundamental (Lacan, 1955-1956:141), fruto da linguagem na qual o sujeito está inserido. A principal crítica feita por ele ao método fenomenológico é que ele está organizado a partir da concepção de um sujeito unificado (que percebe), idéia contrária à tese de Lacan de que o sujeito é dividido, não unívoco e que possui uma estrutura significante. Segundo Quinet:

“O importante está no discurso do paciente, não cabendo ao psiquiatra ou ao psicanalista promover esta relação de compreensão, pois, se o sujeito é determinado pelo simbólico, não se trata de compreender nada além do que é articulado pelo próprio simbólico” (Quinet, 1990: 38).

A consequência disso é que o sujeito está incluído no próprio fenômeno, fazendo deste, também, uma formação significante, não unívoca.

O caso a seguir exemplifica como o TDA/H surge como uma resposta do campo neurológico para a questão da dificuldade de aprendizagem, enquadrando um menino que apresenta um quadro clínico que nos levou à hipótese diagnóstica de autismo..

4.1 – Um exemplo de caso de TDA/H

Atendi Wellington como psicóloga educacional da rede municipal de ensino. O paciente é um menino de 6 anos. Matriculado na classe de alfabetização da escola, Wellington é um menino de pele clara, cabelos loiros, lisos, sempre despenteados, olhos castanhos claros e vivos.

É o primeiro filho de um casal jovem de classe econômica desfavorecida, tipicamente rural. Seus pais não possuem instrução. Seu pai é pedreiro e sua mãe dona de casa. Desde que casaram desejavam muito ter um filho e a gravidez de Wellington foi planejada e desejada. O menino nasceu de cesárea e não houve complicações em seu parto. A mãe relata que quando bebê, ele não suportava ficar sozinho, chorava muito, e ela tinha que ficar com ele até que se acalmasse e pudesse dormir.

Na casa da família de Wellington moram seu pai, sua mãe, sua avó paterna e os três irmãos do pai. A casa possui dois quartos, sala, cozinha e banheiro, e a família se mudou para

essa casa porque sua mãe teve alguns problemas de relacionamento com a vizinhança anterior.

O percurso de Wellington na escola se deu da seguinte maneira: aos três anos de idade ingressou numa escolinha perto de sua casa, permanecendo lá até aos cinco. Não se tratava de uma escola propriamente dita, mas era uma casa freqüentada por várias crianças nas idades entre 3 a 6 anos que ali desenvolviam algumas atividades escolares e recreativas. No local onde Wellington mora não há escolas que atendam o segmento de educação equivalente ao jardim de infância, e esse foi o único recurso que sua mãe encontrou para começar a escolarização do filho. Na época, as queixas das professoras em relação ao seu comportamento se tornaram freqüentes.

Foi nesse lugar, que levava o nome da proprietária, Olga, que Wellington teve o primeiro contato com outras crianças. Antes de freqüentar a escolinha ele vivia exclusivamente sob os cuidados de sua mãe. Dos 3 aos 5 anos, período em que ele permaneceu nessa escolinha, Wellington apresentou quatro crises identificadas então como convulsivas, que o levaram ao médico neurologista da região, que diagnosticou epilepsia e passou Gardenal, uma droga anti-convulsiva.

O tratamento medicamentoso nunca foi seguido com regularidade, porque nem sempre a família dispôs de dinheiro para a compra do remédio e o pai oscilava entre comprar o remédio e suspender o tratamento acreditando que o problema do filho correspondia a questões espirituais e não psíquicas. Como veremos, de qualquer modo, o medicamento não resolveria a questão de Wellington que, certamente, não era epilético.

Aos cinco anos de idade ele foi convidado, pela primeira vez, a se retirar da escolinha pela diretora. Os motivos eram que ele não parava quieto, que destruía o lugar, e que a diretora não o considerava uma criança “normal”. Por isso indicou à mãe de Wellington que o retirasse da escola e iniciasse um tratamento psicológico. Esta não seguiu a indicação da diretora de levá-lo a um serviço de psicologia, porque o pai não admitiu que isso acontecesse.

Wellington tinha 6 anos de idade quando o conheci, pois ele fora matriculado na classe de alfabetização da escola em que eu trabalhava como psicóloga educacional.

A professora da escola, como era de costume, o encaminhou para o serviço de psicologia, porque o considerava uma criança “extremamente agitada” e o descreveu da seguinte maneira: “Wellington não aprende, nem se interessa pelo que é ensinado, não se concentra nas atividades, fica constantemente se mexendo e andando pela sala, desatento. Perturba as outras crianças, não tem cuidado com seu material escolar, amassa e rasga o das outras crianças e recusa-se a receber ordens. É agressivo com as outras crianças, atrapalhando

assim a rotina escolar”. Sua professora dizia nunca ter visto nada parecido e se queixava, desesperada, de Wellington e sua postura na sala de aula.

Marcamos uma entrevista com a mãe de Wellington e, nesse primeiro contato, o menino veio me ver com sua mãe, que justificou que traria o filho pelo fato de não ter com quem deixá-lo. Segundo ela, ninguém se disponibilizara a ficar com o ele. Na verdade, como pudemos perceber pelo acompanhamento do caso, essa mãe acredita não encontrar ninguém a sua altura para cuidar de seu filho. Ela não se separava do filho, levava-o a todos os lugares, como se fosse seu apêndice.

Percebemos que a mãe de Wellington tinha uma aparência muito desleixada. Seus dentes eram estragados e suas roupas sujas e maltrapilhas. Nunca trabalhou e, quando Wellington nasceu, se dedicou totalmente ao filho. Foi-me dito que ele era filho único e que o casal não pretendia ter mais filhos.

Como dito, Wellington apresentava a mesma aparência de desleixo que a mãe, com as roupas amassadas, sapatos desamarrados, cabelos despenteados e sujos.

Sua mãe relatou que, quando ele começou a andar, em torno de um ano e pouco, ela e o marido perceberam que Wellington não parava quieto e seus movimentos pareciam não ter nenhum objetivo. Ele andava na pontinha do pé e caía muito, mas não chorava. Pudemos perceber, nos atendimentos, que o fato de ele não chorar quando se machucava era recorrente. Chegávamos a ter a sensação de que ele nem chegava a sentir dor. Esse é um dos dados fenomenológicos que mais nos fizeram pensar que se tratava de um caso de autismo.

Wellington, às vezes, chorava muito sem nenhum motivo aparente e, por isso, os pais chegaram a levá-lo a um centro espírita para “rezá-lo”, já que acreditavam poder ser acometido de algum “mal olhado” ou “mau espírito”. Mas Wellington permaneceu o mesmo.

Ele mamou no peito até os dois meses e o seu desmame se deu porque o leite da sua mãe “secou” e, então, sua alimentação foi substituída pela mamadeira, de que fez uso até aos quatro anos de idade. Ele não apresentava nenhuma dificuldade para comer, não recusava nenhum alimento e comia várias vezes ao dia, mas sem nenhum cuidado especial. Tivemos a oportunidade de observar o menino realizando suas refeições e percebemos que ele se sujava muito, ignorava os talheres e colocava na boca alimentos que tinham caído no chão sem o menor problema.

Sua retirada de fraldas aconteceu quando Wellington tinha um ano e nove meses e, desde então, vai ao banheiro sozinho. Na escola, ele saía freqüentemente da sala de aula para ir ao banheiro e geralmente voltava nu. Quando lhe era dito que deveria se vestir, ele o fazia de qualquer jeito, sem o menor cuidado. Era como se precisasse de uma ordem para fazer o

que era preciso naquela situação. Sua mãe contou que ele gostava de tomar banho, mas não de lavar a cabeça, e seguiu dizendo que “ele não gosta de nada na cabeça”. Já que essa frase saiu exatamente de sua boca, levantou uma questão sobre o desejo da mãe em relação ao menino, que, talvez, não quisesse que o menino tivesse nada na cabeça, que fosse apenas seu objeto.

Marcamos uma entrevista com o pai de Wellington. Ele compareceu uma única vez à escola, pois dizia ser muito ocupado. Ele era mulato e tinha uma boa aparência, muito diferente da sua mulher e de seu filho. Wellington não se parece em nada com a mãe e com o pai menos ainda, porque, como foi dito, ele era loiro. Jamais essa questão foi tocada nos atendimentos.

Wellington dorme com os pais no mesmo quarto e, quando o pai não está presente, dorme com a mãe na cama.

A mãe disse não ter a menor paciência com sua desobediência e que, por isso, batia muito nele. Por causa disso, o menino estava sempre muito machucado. Sua mãe se desculpava muito por isso, mas dizia que só conseguia interrompê-lo quando batia nele e comentou que cada vez ia batendo mais forte porque parecia que ele não sentia dor. “Parece que nem é com ele, não chora quando se machuca e até mesmo quando apanha”. Depois ficava cheia de remorso de ter agido dessa maneira, mas não encontrava nenhum outro modo de agir, já que, segundo ela, ele era extremamente desobediente.

Foi em 2002 que o atendemos pela primeira vez. O que mais chamou nossa atenção nessa criança era a sua inacessibilidade. Já falávamos com ele, chamávamo-lo pelo nome, mas a impressão que deixara era que essa criança era surda. Eu me sentia sem existência real diante dele. Tentamos, sem sucesso, que ele falasse mais, que ele inventasse histórias a partir de um desenho ou de uma modelagem. Dava a impressão de ser um autômato sem controle, uma máquina desgovernada que se movimentava sem nenhuma lógica. E nenhum gesto, movimento ou palavra que disséssemos parecia ter algum valor significativo para ele. Permanecia o tempo todo na sala de atendimento, abrindo e fechando gavetas, pegando todos os objetos que via pela frente e não se interessando e permanecendo com nenhum deles. Subia na cadeira e se debruçava na janela, tudo isso numa rapidez incrível. Não apresentava noção de perigo, tropeçava nos móveis, mas nada disso o detinha. Não parava nem quando se machucava. Em alguns momentos ficava nos indagando sobre tudo e nos pedindo que lhe emprestasse os objetos da sala de atendimento.

O contato com ele na escola se dava nas mais diversas situações tais como: na sala de aula, no recreio, nas refeições e nos momentos em que ele vinha espontaneamente nos

procurar. Observava que tinha dificuldade de brincar com as outras crianças e que, frequentemente, se envolvia em atividades fisicamente perigosas, sem considerar as conseqüências.

Os colegas riam muito dele e o chamavam de “louco”, de “bobo” e de “maluco”. Não sabia escrever, a ortografia permanecia desconhecida para ele. Se num primeiro momento sua professora o expulsava da sala porque ele impedia o bom andamento da aula, logo ela começou a questionar a própria permanência dele na escola.

Encaminhamos Wellington para o serviço de psicologia da região, onde ele iniciou tratamento, porque o atendimento clínico não fazia parte do nosso cargo na escola. Sua mãe nunca mediu esforços para levá-lo à psicóloga do serviço de saúde do município. Essa psicóloga, ao mesmo tempo equivocada - porque não percebeu que se tratava de um caso de autismo - e comprometida com um funcionamento interdisciplinar obrigatório do posto de saúde, fez um encaminhamento para um segundo neurologista. Foi aí que ele recebeu o diagnóstico de *transtorno de déficit de atenção e hiperatividade* (TDA/H). Diagnóstico que, como já vimos, promove um correlato imediato com a Ritalina.

Esse breve relato do atendimento de Wellington foi retomado aqui para ilustrar as vicissitudes possíveis do que, comumente, na escola, é denominado de “dificuldade de aprendizagem”. Esta pode ir desde uma indisciplina, passando por uma leve dislexia, até o autismo. E tudo isso é considerado sob o mesmo rótulo de “dificuldade de aprendizagem”.

Percebemos que atualmente o TDA/H tem sido o diagnóstico neurológico mais comum entre crianças em idade escolar. Diante desse cenário, nos sentimos convocados a pesquisar sobre esse fenômeno cada dia mais presente para aqueles que trabalham atendendo crianças e adolescentes.

Wellington recebeu esse diagnóstico de seu neurologista, porque apresentava uma sucessão desses comportamentos, tanto no ambiente escolar quanto em casa. Para o critério diagnóstico atual da psiquiatria, esses problemas são mais comuns em meninos e costumam iniciar-se entre os três e sete anos de idade, mais um elemento de coincidência entre a descrição do TDA/H e Wellington.

Atendemos, ainda, outros casos em que os meninos eram neuróticos, mas apresentavam comportamentos parecidos, só que com uma funcionalidade totalmente diferente da do autismo. Enquanto o problema de aprendizagem, para a

neurose, se trata de um sintoma, para o autismo, se trata de uma impossibilidade. Um olhar fenomenológico e reducionista, como o que participa do diagnóstico de TDA/H, é incapaz de perceber essa diferença radical e receita o mesmo tratamento medicamentoso para as duas estruturas. A questão é que esse tratamento é ineficaz tanto pra uma quanto para a outra.

4.2 – O diagnóstico de Wellington e a psicanálise

O uso das substâncias para “resolverem” os problemas é sempre precedido de um processo diagnóstico, que é um ato determinado, pautado em dois objetivos: a observação e a classificação. “Diagnóstico” é um termo que designa, de forma geral, o conhecimento ou a determinação de uma doença através da observação de seus fenômenos. O que está em jogo neste caso é estabelecer um prognóstico e um tratamento para combater a doença.

A partir dos fenômenos que um paciente possa apresentar, faz-se uma ligação direta com algum quadro nosológico. Os fenômenos são relacionados entre si na procura de algum sentido para a doença. O quadro nosológico, devemos denunciar, advém de um discurso pré-estabelecido e não de algo que se constrói em tratamento.

O diagnóstico diferencial definido por André Gellis (2000) como sendo baseado no estabelecimento das diferenças entre afecções semelhantes, por dedução, é, talvez, aquele menos diferente do que se faz em psicanálise. Segundo

Gellis, muitas vezes é feito através da conexão com um diagnóstico clínico, oriundo da entrevista de um paciente, mas nada impede que se utilize saberes externos a ela, como nosografias pré-estabelecidas.

A grande diferença do diagnóstico em psicanálise é que, ao contrário da psiquiatria, que utiliza o saber externo como parâmetro, a psicanálise se fundamenta no saber interno como condição. Em outras palavras, não se trata de um saber catalogado de alguma disciplina, mas da verdade enunciada pelo sujeito no tratamento, na transferência. O trabalho consiste em atentarmos para a singularidade de sujeito, que é um procedimento totalmente diferente daquele usado pelos neurologistas ao diagnosticarem o TDA/H.

Assim, o diagnóstico está sim presente em psicanálise, mas seu operador é Outro, que diz respeito ao inconsciente do sujeito e não simplesmente aos seus sintomas vistos de modo fenomenológico.

A psicanálise aposta que o homem é livre por sua fala e que seu destino não se restringe ao seu ser biológico. Mesmo não desconsiderando que temos um organismo e que este é regido por leis naturais e biológicas, a psicanálise afirma que tampouco as vicissitudes deste organismo não afetam o sujeito. O que a psicanálise nos leva a considerar é que só temos acesso ao nosso organismo, pelo fato mesmo de sermos falantes, sermos marcados pela linguagem, pelo significante, mesmo no mais extremo nível de intimidade que podemos estabelecer com nossos órgãos e com nosso corpo. O que o significante faz é mediar nossa relação com nossa condição orgânica.

A psicanálise se coloca, então, numa posição contrária à psiquiatria biológica que parece pretender reduzir o pensamento a neurônios ou

confundir o desejo com uma secreção química. Há neurociências que parecem afirmar que todos os distúrbios psíquicos estão ligados a uma anomalia do funcionamento das células nervosas, e que já existe o medicamento adequado para tal anomalia e que, portanto, não há motivo de preocupação.

Tratado como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o conflito psíquico parece já não mais decorrer de nenhuma causalidade psíquica oriunda do inconsciente. No entanto, o inconsciente ressurge sem dó nem piedade através do corpo, opondo uma forte resistência às disciplinas e às práticas que visam a repeli-lo. Daí o que temos visto é o relativo fracasso dessas terapias que, apesar disso, proliferam. Por mais que se debrucem sobre o sujeito “hiperativo”, não conseguem jamais curá-lo, nem apreender as causas dos seus tormentos.

Ao contrário da medicina que começa o tratamento com a classificação dos sintomas observados, na psicanálise, é com a própria palavra do sujeito que começa o trabalho clínico. É na dimensão do dito (e do não dito), que se delimitará o campo de investigação clínica e o estabelecimento do diagnóstico, que servirá de orientação para a direção do tratamento e para o manejo da transferência (Coutinho Jorge, sem data).

Para o sujeito que atravessou a epopéia edipiana, ou seja, para todo neurótico, o Outro é barrado pelo fato de conter o significante da castração. O Outro do neurótico é inconsistente e se manifesta somente através das formações do inconsciente – sonhos, lapsos, jogos de palavras. Esse Outro é o lugar do pacto da fala, portador do significante da lei simbólica – o Nome-do-Pai – que barra o gozo da mãe e impede de considerar a criança como seu objeto. O Outro do neurótico é esvaziado de gozo através da operação da metáfora paterna.

Já na psicose ocorre a forclusão do Nome-do-Pai e o fracasso da metáfora paterna. A consequência disso é que o Outro do psicótico, por carecer do significante da Lei, é um Outro absoluto ao qual o sujeito está submetido. O psicótico é objeto do gozo do Outro, objeto de

uso do Outro, este Outro absoluto que reproduz o primeiro tempo do Édipo, quando a criança se encontra identificada ao falo imaginário da mãe como objeto de seu uso pessoal. É claro que neste caso estamos fazendo uma analogia, pois não podemos impor ao psicótico que se adapte ao esquema neurótico quanto ao Édipo. Pelo fato de o primeiro tempo do Édipo constituir o momento anterior à inauguração da cadeia significante do sujeito e antes que o Outro seja barrado, pode-se fazer uma analogia desta posição de ser objeto da mãe com a do sujeito psicótico em relação ao Outro. É pela operação da metáfora paterna, o Nome-do-Pai, que a criança é arrancada desta posição de ser objeto de gozo da mãe e coloca a prova à lei do desejo do Outro.

No caso Schreber encontrado no texto “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia” (Freud, 1911) podemos depreender algumas considerações a respeito do que foi citado acima, pois ao ser nomeado para ocupar um cargo importante, ele acaba enlouquecendo. Uma idéia se impõe a ele: a de ser muito bom ser mulher e submeter-se ao ato da cópula. Essa idéia percorrerá seu caminho até desembocar no delírio de transformação na mulher de Deus, o qual gozando de seu corpo, o fecundará para dar origem a uma nova raça de homens schreberianos.

Lacan toma a análise que Freud faz do caso, de que o que foi abolido dentro volta do lado de fora, e a traduz, afirmando que o Nome-do-Pai, que foi abolido no simbólico, retorna no real pela construção delirante de uma procriação, como resposta à invocação da função simbólica do pai.

O delírio corresponde, na definição de Freud, ao que vem suprir a falha na relação do sujeito com a realidade, mundo que é estruturado pelo simbólico para o ser falante, como sabemos.

O Outro como portador da lei está excluído na psicose e o sujeito se vê confrontado com o Outro absoluto que manda no sujeito. Como dito, sujeito psicótico é o objeto do Outro e se encontra assim à mercê da onipotência deste e de seus imperativos.

Dado que o analista será convocado inicialmente a ocupar na transferência o lugar do Outro do sujeito a quem são dirigidas suas demandas, é importante detectar nesse trabalho prévio a modalidade da relação do sujeito com o Outro.

O caso Wellington, que apresentamos neste capítulo, diagnosticado por nós como sendo de psicose autística por causa de sua relação peculiar com a linguagem, apresenta uma impossibilidade radical de estabelecer o comportamento que os médicos, educadores e pedagogos entendem como “normal”. Essa

impossibilidade aparece sob a forma de determinados comportamentos que são, então, associados ao TDA/H pelo saber neurológico.

Como mostrou Leo Kanner em 1943, as crianças autistas, desde muito cedo, têm uma incapacidade de estabelecer relações com pessoas, objetos e espaços, manifestando um alheamento e uma negligência em relação a tudo a sua volta, como se nada estivesse lá, coisa que Kanner denominou de “fechamento autístico”. Tal isolamento é mantido a todo custo sob a forma de uma recusa ativa a tudo que vem do exterior. Podemos ver isso claramente quando as crianças autistas fecham os ouvidos, tapam a boca de quem se dirige a elas, viram de costas ou começam a tagarelar insistentemente com o intuito de anular a palavra alheia. Nas palavras de Lacan, “uma criança fecha seus ouvidos a alguma coisa que está sendo falada. Se ela fecha seus ouvidos não está no pré-verbal, pois é do verbo que ela se protege” (Lacan, 1967:30). Estruturalmente podemos diagnosticar no autismo que o \$ se protege das palavras que vêm do Outro, pois elas o ameaçam terrivelmente, de forma que a criança não consegue fazer qualquer laço social – o que podemos verificar com Wellington também.

Diferentemente do neurótico, como vimos, o autista não tem representada a falta que possibilita descolar-se do Outro. Este se apresenta, então, como completo, maciço, inteiro e extremamente invasivo, e o autista não tem recursos simbólicos para manter uma distância dele.

O que ele faz, então, é se engajar em comportamentos que visam a separação desse Outro intrusivo, organizando, controlando e submetendo a uma regulação tudo o que vem do Outro, como o olhar e a voz, por exemplo. Sua tentativa é a de desfalcar o Outro, e, portanto, simbolizar a falta.

A psicanálise encara o autista como um sujeito no campo da linguagem e não como uma conseqüência de um déficit orgânico e, a partir de Lacan, abriu um espaço de tratamento possível para essas crianças, visando o entendimento do que ocorre ao nível da estrutura. É

nesse nível que indagaremos o sujeito e sua constituição, que não é dada a *priori*, mas depende de um processo através do qual se elabora particularmente aquilo que é dado pela linguagem, o campo a partir do qual esse sujeito se constitui.

Quando nos posicionamos diante de uma criança autista, devemos ter o cuidado de não sermos invasivos para não encarnarmos esse Outro. Isso, porém, é muito difícil de ser praticado, porque qualquer demanda, qualquer palavra, qualquer olhar, pode ser percebido como excessivo, levando a criança a se fechar mais ainda. É necessário, portanto, não criar expectativas, apenas permanecer junto dela. Sobre a clínica do autismo, há inúmeros trabalhos, como por exemplo, *A Constituição do Sujeito e a Alteridade: considerações sobre a psicose e o autismo* de A. Freire (2002) e *Autismo e Paranóia* de Collet Soler (1999).

Na lógica em jogo no TDA/H, ao contrário, existe uma grande demanda de melhora, demanda de tomar remédio e uma objetualização ainda maior da criança, que é vista como portadora de um transtorno e não como um sujeito. A criança acaba não sendo outra coisa senão sufocada.

Nossas experiências com crianças diagnosticadas do TDA/H nos levaram a interessantes reflexões.

Todas as crianças pareciam ter certa dificuldade de apreender o espaço do outro, priorizavam excessivas movimentações corporais em detrimento do uso da fala e apresentavam certa instabilidade motora. Na medida em que, muitas vezes, perturbavam o andamento produtivo de uma aula, acabavam sendo taxadas com alguns significantes como “desatenta”, “inquieta”, “sem limites”, entre outros.

Na medida em que as crianças parecem ficar alienadas nesses significantes, são levadas a obedecer a um comportamento exatamente de acordo com suas significações, como se tais comportamentos respondessem por quem elas são. O que acontecia era o agravamento dos quadros e a dificuldade cada vez maior de se relacionar e de aprender as matérias, em sala de aula.

A questão do limite, nesses casos, é sempre algo que assume o primeiro plano. Para o discurso psicológico, a resolução desse problema é solucionada pela

aplicação de maior controle externo através de uma posição autoritária. Percebemos, porém, que a questão não é tão simples. Embora muitas crianças com diagnóstico de TDA/H fossem apenas mal-educadas, outras apresentavam uma problemática de limite simbólico.

Nos seguidos atendimentos tanto dos pais, como das crianças, pudemos perceber que havia um aprisionamento das crianças no desejo desses pais, principalmente da mãe. Na maioria dos casos, esse tipo de alienação produzia uma resposta na criança de não aprender e de exacerbar movimentos e comportamentos próprios, no sentido de poder afirmar o próprio desejo e se separar daquilo que esperam delas. Muitas vezes, o professor, sendo um substituto parental, sofre todas as vicissitudes desse problema.

Em outros casos, vimos crianças cujo sentido do comportamento era um pedido de limites e de autoridade, muitas vezes até de punição, em razão de questões singulares, quase sempre edípicas.

Ainda outros casos, os mais graves, apresentavam uma questão de limite simbólico, a relação com o outro estava seriamente comprometida, o que nos levou a um diagnóstico de psicose e/ou autismo, como no caso Welington.

Em todos os casos, a questão da Lei, da castração, do limite e da função paterna estavam presentes, mas nem sempre as estruturas e os tipos clínicos coincidiam. O TDA/H junta dentro de si tanto neuroses obsessivas, histerias como psicoses, e, portanto, é uma nosologia totalmente inútil para o tratamento psicanalítico. Como no dito popular, “é um saco de gatos”. Ele serve de diagnóstico para tudo. Não é possível para nós, psicanalistas, identificarmos o TDA/H como uma patologia isolada.

Portanto, não faz sentido nenhum o uso do conceito de TDA/H em produções psicanalíticas, porque a única coisa que ele pode trazer é o equívoco.

Diante de toda a publicidade dessa construção diagnóstica, o professor é convocado a olhar para seus alunos “desviantes” de um modo diferente e a indagar se elas não são portadoras do quadro de TDA/H. Já começa, então, aí o processo de psicopatologização dos estudantes, que segue para a equipe pedagógica e desta para os pais.

Em conseqüência, cria-se toda uma demanda de tratamento de uma doença orgânica que será endereçada aos médicos, aos psicólogos e retornará aos pedagogos e aos professores num modo peculiar de lidar com essa criança marcada por esse estigma.

Temos a hipótese, construída a partir de nosso trabalho e de vários escritos de outros psicanalistas, que todo o enfoque que o TDA/H coloca nas questões orgânicas parece fazer com que esses profissionais esqueçam de se questionar sobre outras possíveis causas da queixa escolar. As relações familiares e os problemas subjetivos não são mais levados em conta, assim como as próprias condições de trabalho dos professores, sejam elas factuais (materiais de trabalho) ou psíquicas (transferência), suas habilidades e competências são ignoradas.

Quando pais e professores clamam por uma explicação para as dificuldades escolares das crianças, sua demanda é atendida pelo discurso médico. A dificuldade de aprendizagem e a indisciplina escolar passam, então, a serem atribuídas a disfunções cerebrais. Nada melhor para retirar a responsabilidade dos professores frente a tais problemas e para aliviar a culpa dos pais pelas dificuldades de seus filhos.

Assim, o TDA/H aparentemente convém a todos, já que crianças que o apresentam não são consideradas pouco inteligentes, retardadas, mal-educadas ou desobedientes; os pais podem contar com esse diagnóstico para justificar o comportamento de seus filhos, e os professores contam com o TDA/H para velar qualquer outra causa de uma dificuldade de aprendizagem. Um peso é retirado das costas de todos na medida em que são desresponsabilizados. Não é de se espantar, portanto, que cada vez mais cresça o número de crianças diagnosticadas com TDA/H por médicos, pais, professores e educadores.

Em suma, o discurso médico no qual nasceu o diagnóstico de TDA/H facilita o descompromisso subjetivo dos professores, pais e alunos em relação à dificuldade de aprendizagem, onde tudo se torna culpa de um desequilíbrio orgânico do cérebro que uma medicação poderia corrigir. É aparentemente muito mais fácil aceitar o TDA/H do que se implicar nas questões da aprendizagem de uma criança e fazer todo um difícil movimento subjetivo de mudança. Tudo se resolveria numa pílula, o que, na realidade, não resolve nada... A verdade é que o transtorno traz sentido e alívio para vários sujeitos e seus familiares e, por isso, vem, cada vez mais se incorporando à vida contemporânea. É impossível, portanto, ignorá-lo, mas, por outro lado, devemos ter uma visão crítica em relação a ele e pensarmos em como vamos lidar com esse dado que inevitavelmente se apresenta. O TDA/H e seu correlato, a Ritalina, podem trazer conforto, mas nenhuma droga pode curar o homem de seus sofrimentos psíquicos. A morte, a sexualidade, o inconsciente e a relação com o outro e com o Outro jamais poderão ser dopadas.

CONCLUSÃO

Esta dissertação foi fruto das questões suscitadas pela nossa prática em instituições educacionais nos levou a questionarmos o que seriam os chamados “problemas de aprendizagem”. Esse fenômeno é a razão mais freqüente dos encaminhamentos de alunos que recebemos de professores, diretores e pais, tanto nas escolas de classe social alta como nas mais desfavorecidas e em todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o médio. Dado o comprometimento que temos com nossa prática, não pudemos deixar de sermos causados e de desejar pesquisar sobre o assunto.

Logo de início, percebemos que havia uma grande diferença, em todos os sentidos, entre os alunos com problemas de aprendizagem que nos eram encaminhados. Na verdade, a única semelhança entre eles era o fato de estarem tirando notas baixas; de resto, suas questões eram diversas. Desconfiamos, assim, que as razões para as notas baixas só poderia ser investigada individualmente e que o termo “possuidor de problemas de aprendizagem” era uma resistência ao nosso trabalho, na medida em que criava uma identidade àquele sujeito que impedia que sua subjetividade aparecesse.

Grande partidário dessa identidade de “possuidor de problemas de aprendizagem” é o diagnóstico neurológico de *transtorno de déficit de atenção* (TDA/H), uma entidade nosológica em voga que descreve fenomenologicamente uma série de comportamentos “desviantes”. O TDA/H traz uma explicação neurológica para os “problemas de aprendizagem”, fundamentando os comportamentos disfuncionais em déficits neurofisiológicos, como a dificuldade de organizar-se, de seguir regras e instruções e de aprender, e esquece completamente as relações familiares, os problemas subjetivos e as condições e competências de trabalho dos professores.

Atualmente essa nosologia extrapolou o campo médico e agora se encontra no discurso de psicólogos, pedagogos, professores e pais. Acreditamos que a razão disso é o ganho aparente que ela traz a todos. As crianças não são consideradas pouco inteligentes, retardadas, mal-educadas ou desobedientes; os pais podem contar com esse diagnóstico para justificar o comportamento de seus filhos, e os professores contam com o TDA/H para velar qualquer outra causa de uma dificuldade de aprendizagem. Aparentemente, nada melhor para retirar a responsabilidade dos professores frente a tais problemas e para aliviar a culpa dos pais pelas dificuldades de seus filhos. Assim, o TDA/H aparentemente convém a todos num pacto de descompromisso subjetivo.

A psicanálise, porém, devido à peculiaridade de sua ética, não pode compactuar com isso, e nosso trabalho nas instituições de ensino tem-se dado no sentido de desconstruir essa noção e de responsabilizar tanto alunos, como pais e professores.

Mas, para que este trabalho pudesse ser feito foi necessário um percurso clínico-teórico cuja produção final é esta dissertação. Começamos por trazer à cena aquilo que o TDA/H estava deixando de fora: o sujeito. Percebemos, então, que, dado que o humano é um ser de linguagem, não poderíamos, em qualquer questão, deixar de fora o conceito laciano de Outro, porque, sem ele, não poderíamos sequer falar de sujeito.

Na relação com o Outro, encontramos obstáculos ao saber relacionados às estruturas clínicas: a neurose, a perversão e a psicose. Em cada uma delas a verdade sobre o sexo e sua

relação com o Outro sofre destinos diferentes, cada um com sua forma particular de negar a castração: o recalque na neurose, o desmentido na perversão e a forclusão na psicose. A castração é, antes de mais nada, vivida como angústia de perda, do pênis, do amor etc. “O *nada-de (pas-de)* do nada-de-pênis (*pas-de-pénis*) da confrontação do sujeito com a castração materna, é transferida para o nível epistemológico e resulta no *nada-de-saber* (Quinet, 2002: 266). Trata-se de um “não quero saber de nada” na neurose, de um “eu sei, mas mesmo assim” na perversão e de um “não sei nada” na psicose.

Em nossa dissertação pudemos exemplificar casos clínicos em que havia uma queixa original de dificuldade de aprendizagem, tanto de neurose quanto de psicose. Enquanto ficou claro para nós que no caso da psicose, a “dificuldade de aprendizagem” diz respeito a uma impossibilidade do sujeito devido ao tipo peculiar de (falta de) laço que ele estabelece com as pessoas e com o mundo, no caso da neurose vimos que é necessário levar em conta diferentes fatores, todos eles formações inconscientes, como a relação que o aluno estabelece transferencialmente com o professor, os sintomas e as inibições. O que está em jogo é o inconsciente tendo influência capital no desempenho escolar do aluno e, diferentemente dos partidários do TDA/H, decidimos ouvir o que ele tem a dizer.

A própria aprendizagem, para a psicanálise, já implica num processo inconsciente do qual participa a pulsão sexual. Para Freud, a questão da intelectualidade tem uma relação íntima com a curiosidade sexual infantil.

Quando as crianças começam a se perguntar sobre a diferença sexual, na maioria das vezes sob a forma da questão “De onde vêm os bebês?”, elas tentam, inicialmente, satisfazer sua curiosidade através de investigações visuais, que Freud liga à pulsão escopofílica (Freud, 1905:183). Quando essa pulsão é sublimada, a curiosidade é desviada de um objetivo sexual, para um não sexual, criando, por exemplo, o interesse pelas artes ou pela ciência:

“Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar (*Wissstrieb*). Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles” (Freud, 1905: 183).

Primeiramente a pulsão de saber se liga aos genitais, depois ao corpo como um todo, para, então, ter um espectro muito maior de questões sobre o mundo.

À sublimação da pulsão escopofílica unida à pulsão de dominação, Freud dá o nome de pulsão de saber ou epistemofílica (*Wisstrieb*) e diz que é ela a responsável pelo impulso ao saber que encontramos na aprendizagem.

Mas, como toda pulsão, ela também está sujeita a uma relação com o eu, o que, em alguns casos, pode apresentar problemas em relação a seu objetivo, que é a satisfação. O caso que encontramos, em nossa prática nas instituições escolares, muito frequentemente associado aos “problemas de aprendizagem”, é o da inibição.

Freud diz que a inibição é um processo que ocorre na dimensão do eu e se expressa como uma restrição normal de uma função. Se essa função se apresentar modificada, ou surgir uma nova manifestação patológica dela, ela poderá tornar-se um sintoma, o que ele denominou de inibição neurótica.

Segundo Freud, uma inibição é causada por um empobrecimento de energia ou é fruto de uma medida de precaução. No caso da medida de precaução, a inibição intelectual é a tentativa do eu de evitar conflitos com o isso ou com o supereu e, com isso, evitar o sentimento de angústia.

No contexto dos “problemas de aprendizagem”, se a inibição corresponde a uma tentativa de evitar conflitos com o isso, podemos desconfiar de alguma questão sexual, de algum desejo ou de algo que necessita de elaboração no contexto da aprendizagem, seja em relação ao professor, ao lugar de ensino ou algum ponto da matéria que toque na questão do aluno.

Se correspondia a uma tentativa de evitar conflitos com o supereu, a inibição pode ser fruto de uma autopunição, cujo castigo é fracassar. A causa dessa necessidade de punição é singular de cada sujeito e deve ser investigada caso a caso, mas geralmente tem uma causa edípica que deve ser investigada na relação do aluno com os pais.

Toda essa separação é puramente didática e as razões estão interligadas, sobredeterminando o “problema de aprendizagem”. Porém, é necessário que saibamos quais os mecanismos que podem estar causando a inibição intelectual, para podermos tratá-la.

Se a inibição, porém, é consequência de um empobrecimento de energia (pulsional), devemos nos indagar quanto a tal empobrecimento de energia. Ou seja, na situação dos “problemas de aprendizagem”, o investimento pulsional, que “deveria” estar no conhecimento, está sendo aplicado em outra coisa que não no saber.

Isso nos remete diretamente à questão do que causa desejo num sujeito a ponto de ele decidir investir naquilo. Ou seja, para garantir a aprendizagem, é necessário que o aluno tenha desejo de saber.

Comprometido com essa questão, Lacan prefere situar o impulso de saber não do lado da pulsão, mas do lado do desejo, e, portanto, fala de desejo de saber e não de pulsão de saber. Na medida em que, para ele, o desejo é desejo do Outro, só poderemos falar de desejo de saber no contexto da relação entre o sujeito aluno e o Outro. Anny Cordié (1996) faz uma interessante associação entre o mecanismo da anorexia e a dificuldade de aprendizagem. Na anorexia, a demanda do Outro materno que empanturra o filho não deixa espaço para surgir o desejo, provocando nele uma resposta de recusa - “nada comer” – cujo objetivo é manter a falta necessária para que ele se mantenha sujeito. Essa situação pode ser transposta da comida para algo que foi experimentado ou sabido. Diante da demanda do Outro de estudar, uma criança pode apresentar o desejo de saber inibido, desperdiçando toda sua energia para contrapor a exigência do Outro com o “nada saber” (Cordié, 1996:26). É necessário, portanto, levar em conta a questão do desejo do aluno e sua relação com o Outro, em cujo lugar podem estar a própria família ou mesmo o professor.

Freud já dizia que o professor é objeto de transferência das experiências vividas com os pais do aluno, e esse fenômeno, mesmo que seja desconhecido pelos protagonistas, não deixa de estar presente nas relações professor-aluno. Na realidade, essa relação não se encontra apenas no nível da comunicação interpessoal, mas, sobretudo, no nível da fantasia, do inconsciente e da transferência. O professor faz parte do cenário inconsciente da criança e o que quer que ele diga será escutado a partir desse lugar. Sua fala não é mais objetiva, mas escutada a partir de um vínculo com sua posição no inconsciente do aluno.

A relação pedagógica se desenvolve muito mais por aquilo que os professores são para os alunos do que pelo que eles ensinam (Freud: 1914). O inconsciente transfere sentido e poder ao professor e dependendo de como ele os utiliza, isso pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. A transferência tanto pode impulsionar o aluno como também pode bloqueá-lo quanto à possibilidade de acesso a um desejo de saber.



A teoria dos discursos de Lacan coloca no primeiro plano a questão do desejo e nos leva a perceber que, quando o professor se coloca na posição de que “tudo sabe”, acaba não restando outra alternativa para o aluno a não ser se colocar numa posição de objeto diante desse professor. Para que o aluno possa se constituir como um sujeito desejante do saber, o professor deverá reconhecer-se como um sujeito faltante, castrado.

É necessário, portanto, um verdadeiro manejo do professor em sala de aula, porque sua função extrapola a de simplesmente colocar a matéria no quadro. É papel do psicanalista que trabalha nas escolas colocar isso em evidência.

Não estamos nos propondo a criar uma “pedagogia psicanalítica” ou a fazer uma grande reforma educacional, mas defendemos que a psicanálise pode trazer enormes contribuições ao processo de aprendizagem, seja através da questão diagnóstica, da intervenção com os pais ou da questão da relação professor-aluno.

E ousamos afirmar que, sem levar em conta todas essas questões, a possibilidade de melhora nos “problemas de aprendizagem” é muito questionável, porque, sendo fruto de questões inconscientes, apenas uma escuta dessas questões será eficaz.

Concluimos, portanto, que a inserção da psicanálise nas escolas é uma importante via para se trabalhar o mal-estar presente nas instituições de ensino em função de toda a problemática que apresentamos neste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Sonia. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

_____. “Psicanálise: a última flor da medicina”. in *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Marca d’ água, 2000.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. “A faca de Lichtenber” in *Clínica psicanalítica* nº 2, Rio de Janeiro: outra, Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, sem data.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado na linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, A. “A Constituição do Sujeito e a Alteridade: considerações sobre a psicose e o autismo” in *Estilos da Clínica* n.13, p.78-91, 2º sem./2002..

FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. *Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos* [1925], vol.

- XIX, in ESB. op. cit.
- _____. *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* [1914], vol. XIII, in ESB. op. cit.
- _____. *Análise terminável e interminável* [1937], vol. XXIII, in ESB. op. cit.
- _____. *Dissolução do complexo de Édipo, A* [1924], vol. XIX, in ESB. op. cit.
- _____. *Duas mentiras contadas por crianças* [1913], vol. XIII, in ESB. op. cit.
- _____. *Esclarecimento sexual das crianças, O* [1907], vol. IX, in ESB. op. cit.
- _____. *Futuro de uma ilusão* [1927], vol. XXI, in ESB. op. cit.
- _____. *História de uma neurose infantil* [1914], vol. XVII, in ESB. op. cit.
- _____. *Inibições, sintomas e angústia*, [1926], vol. XX, in ESB. op. cit.
- _____. *Instinto e suas vicissitudes, O* [1915], vol. XIV, in ESB. op. cit.
- _____. *Interpretação dos Sonhos, A* [1900], vol. IV, in ESB. op. cit.
- _____. *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância* [1910], vol. XI, in ESB. op. cit.
- _____. *Mal-estar na civilização, O* [1929], vol. XXI, in ESB. op. cit.
- _____. *Organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade, A* [1923], vol. XIX, in ESB. op. cit.
- _____. *Projeto para uma psicologia científica* [1895], vol. I, in ESB. op. cit.
- _____. *Psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher, A* [1920], vol. XVIII, in ESB. op. cit.

_____. *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor* [1912], vol. XI, in ESB. op. cit.

_____. *Sobre as teorias sexuais das crianças* [1908], vol. IX, in ESB. op. cit.

_____. *Sobre o narcisismo: uma introdução* [1914], vol. XIV, in ESB. op. cit.

_____. *Totem e tabu* [1912], vol. XII, in ESB. op. cit.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* [1905], vol. II, in ESB. op. cit..

GELLIS, André. *Diagnósticos e psicotrópicos – uma resposta pela psicanálise* in *Psicologia USP* vol. 11, nº 1, São Paulo: USP, 2000.

HOLANDA, A. B. *Novo dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação – o mestre do impossível*. Série pensamento e ação no magistério, 14. São Paulo. Scipione, 1989.

LACAN. *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____, *Significação do falo, A* (1958) in op. cit.

_____, *Seminário, O – Livro I: Os Escritos Técnicos de Freud*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1983.

_____, *Seminário, O – Livro 3: As psicoses* [1955-1956]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____, *Seminário, O – Livro 4: A relação de objeto* [1956-1957]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____, *Seminário, O – Livro 5: As formações do inconsciente* [1957-1958]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____, *Seminário, O – Livro 8: A transferência* [1960-1961]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1970.

LOUZADA, Alexandre. *Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade masculina*, monografia de especialização em Psicanálise e Saúde Mental para o departamento de Psicanálise da UERJ, 2003, *mimeo*.

_____, *Falo e sexuação no homem*, dissertação de mestrado em Teoria e clínica da Psicanálise para Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006, *mimeo*.

MILLER, Jacques-Allain. Texto apresentado na Noite da Biblioteca de 21 de julho de 2005, no lançamento da tradução de O sobrinho de Lacan na sede da EBP-Rio.

MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

PEÑA, J. F. Platão e Banquete in *Letras da Coisa* nº 3. Curitiba: Coisa Freudiana – Transmissão em Psicanálise, 1986

PLATÃO, Banquete. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

QUINET, Antônio. “Fenomenologia e psicanálise” in *Psicose entre nós*. Belo Horizonte: Associação Mineira de Psiquiatria, 1990.

ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

SILVESTRE, M. “A interpretação da demanda” in *Amanhã, a psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

SÓFOCLES.. *A trilogia tebana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SOLER, Collet. “Autismo e Paranóia” in ALBERTI:, S. (org.) *Autismo e Esquizofrenia na Clínica da Esquize*. Rio de Janeiro, Marca d’Água, 1999, p.219-232.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)