

Odana Palhares

**No avesso do problema de aprendizagem:
por uma clínica do aprender**

Tese de Doutorado

Unicamp
Faculdade de Educação
Campinas/SP – 2010

Odana Palhares

**No avesso do problema de aprendizagem:
por uma clínica do aprender**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia Educacional, sob a orientação da Prof^a Dr^a Luci Banks-Leite.

Unicamp
Faculdade de Educação
Campinas/SP - 2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**No avesso do problema de aprendizagem:
por uma clínica do aprender**

Odana Palhares

Orientadora: Profª Drª Luci Banks-Leite

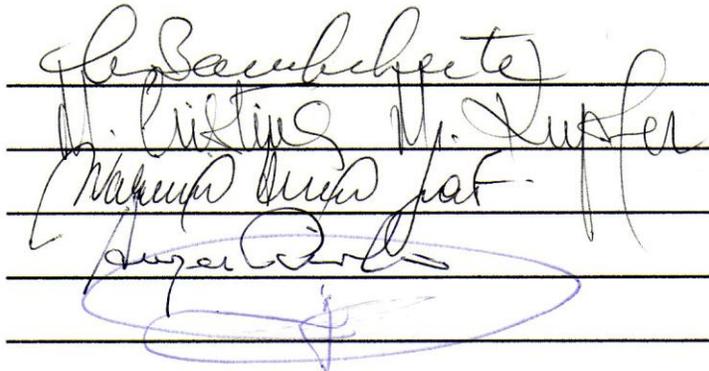
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Odana Palhares e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2010

Assinatura:..........

Orientadora: Profª Drª Luci Banks-Leite

COMISSÃO JULGADORA:



2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Palhares, Odana.
P175a No avesso do problema de aprendizagem : por uma clínica do aprender /
Odana Palhares. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Luci Banks-Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Psicanálise e educação. 2. Problemas de aprendizagem. 3. Clínica. 4.
Psicopedagogia. 5. Especialista. I. Banks-Leite, Luci. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-039/BFE

Título em inglês : The converse of learning problems: for a learning clinic

Keywords : Psychoanalysis and Education; Learning Problems; Clinic; Psychopedagogy; The Converse of Specialists

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a Luci Banks-Leite (Orientadora)
Prof^a. Dr^a Maria Cristina Machado Kupfer
Prof. Dr. Rinaldo Voltolini
Prof^a. Dr^a Walkiria Helena Grant
Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

Data da defesa: 26/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : odana@uol.com.br

ORIENTADORA:

Prof^ª Dr^ª Luci Banks-Leite

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Luci Banks-Leite

UNICAMP/Faculdade de Educação /Depto de Psicologia Educacional

Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Machado Kupfer

USP/Instituto de Psicologia/Depto de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

USP/Faculdade de Educação/Depto de Filosofia da Educação e Ciências da Educação

Prof^ª Dr^ª Walkiria Helena Grant

USP/Instituto de Psicologia/Depto de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade

Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

UNICAMP/Faculdade de Educação/Depto de Psicologia Educacional

Dedico este trabalho às minhas filhas, Elisa e Luciana, cujo apoio e carinho constantes, não só por palavras, mas por atos, me fortaleceram nessa jornada.

Agradecimentos

Agradeço a minha família pelo incentivo em todos os momentos deste trabalho, pelas palavras de estímulo que me fortaleceram na concretização deste propósito e pela compreensão nos momentos de ausência.

Um agradecimento especial aos meus pais, primeiros mestres, que entre tantos ensinamentos, me guiaram nessa direção.

Agradeço à minha orientadora, Luci Banks-Leite, pela acolhida, por ampliar meus horizontes e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, pelas preciosas observações que fizeram a pesquisa avançar.

Agradeço ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, verdadeiro mestre, que em vários momentos leu versões do que escrevi e deu preciosas sugestões. Além disso, pela generosidade nos muitos momentos de interlocução e pela riqueza de suas aulas.

Agradeço à Prof^a Dr^a Maria Cristina M. Kupfer pelos ricos momentos de interlocução, pela acolhida em suas aulas, pela generosidade em dividir o seu saber e pelo apoio fundamental na compreensão desse tema.

Agradeço ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini pelo acolhimento em suas aulas e por tudo o que aprendi com ele.

Agradeço à Prof^a Dr^a Walkiria Helena Grant pelos momentos de interlocução e pelas oportunidades dos cartéis, nos quais foi ficando mais fácil compreender Lacan.

Agradeço à amiga Lina Galletti Martins de Oliveira (*in memoriam*), ser humano especial, que teve a generosidade de compartilhar o seu saber nas supervisões clínicas.

Agradeço aos colegas do GPPL pelas trocas que ocorreram em todos os momentos em que nos reunimos. Especialmente à amiga Joana pelos gestos acolhedores e desprendidos de amizade.

Às amigas Deirdre e Josette serei sempre grata pelo apoio recebido para os exames de proficiência e pelos gestos de amizade tão significativos.

Agradeço ao Edu pelo apoio e pela grandeza dos pequenos gestos que fazem muita diferença.

À Leda, pela atenção, compreensão e diligência com que me atendeu na revisão cuidadosa e competente.

A todos os funcionários, em especial os da secretaria de pós-graduação pela presteza e gentileza no atendimento.

Agradeço às agências Capes e CNPq, pelo apoio e auxílio recebidos.

A todos, meus agradecimentos e um profundo carinho e estima pela sustentação recebida.

Por fim, mas desde o início, agradeço a Deus pela saúde e pela força que me permitem empreender esforços na direção do meu desejo, em todos os momentos de minha vida.

PALHARES, Odana. **No avesso do problema de aprendizagem: por uma clínica do aprender.** Campinas, SP: 2010, 223 páginas. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp.

Resumo

O presente trabalho inscreve-se no campo das relações entre psicanálise e educação. Tem como objetivo refletir sobre a posição do especialista que atende crianças com problemas de aprendizagem. Na primeira parte, apresentamos os problemas de aprendizagem no cenário psicopedagógico e, em seguida, na perspectiva psicanalítica, que coloca o olhar na singularidade do sujeito e retira o enfoque de doença que tem tratado como distúrbio aquilo que não é um problema funcional. Na segunda parte, abordamos as noções psicanalíticas de sujeito, sintoma e estilo, para formalizar as bases conceituais que organizam e estruturam uma clínica do aprender. Por fim, por meio da teoria dos quatro discursos, de Lacan, consideramos que o especialista que pretende fazer uma clínica do aprender precisa colocar-se no avesso do lugar classicamente ocupado pelo psicopedagogo, ou seja, sair da posição daquele que detém o saber sobre o sujeito para o lugar do não-saber. Articulamos esse giro na posição discursiva com o conceito de mestre não-todo, que leva em conta o sujeito do inconsciente, tempera seu gozo e pode operar uma transformação subjetiva naquele que padece as vicissitudes na aprendizagem.

PALHARES, Odana. **No avesso do problema de aprendizagem: por uma clínica do aprender.** Campinas, SP: 2010, 223 páginas. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp.

Résumé

Le présent travail s'inscrit dans le champ des relations entre la psychanalyse et l'éducation. Son objectif est de réfléchir sur la position de l'expert accueillant des enfants avec des problèmes d'apprentissage. Dans la première partie, nous présentons les problèmes d'apprentissage sur la scène pédagogique, ensuite dans une perspective psychanalytique. Cette dernière oriente son regard vers la singularité du sujet sans considérer comme trouble ce qui n'est pas un problème fonctionnel. Dans la deuxième partie, nous présentons les notions psychanalytiques de sujet, de symptôme et de style, pour formaliser les bases conceptuelles qui organisent et structurent une clinique de l'apprentissage. Finalement, fondés sur la théorie des quatre discours de Lacan, nous considérons que l'expert qui a l'intention de pratiquer une clinique du « apprendre » doit se situer à l'envers du lieu occupé traditionnellement par le psychopédagogue, c'est-à-dire, sortir de la position de celui qui détient le savoir sur le sujet vers le lieu du non-savoir. Nous articulons ce tour dans la position discursive par le concept de maître non-tout, qui tient compte du sujet de l'inconscient, calme sa jouissance et peut opérer une transformation subjective sur celui qui subit les vicissitudes dans l'apprentissage.

PALHARES, Odana. **No avesso do problema de aprendizagem: por uma clínica do aprender.** Campinas, SP: 2010, 223 páginas. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp.

Abstract

This is study in the field of relations between psychoanalysis and education. It is aimed at fostering a reflection on the role of specialists assisting children with learning problems. For such, we firstly present learning problems in a psychopedagogical context and, then, from a psychoanalytical perspective. The latter focuses on subjects' singularity instead of treating their problems as kinds of illnesses or disorders when they are not functional problems. In the second part, we approach psychoanalytical notions of subject, symptom and style, in order to formalize the conceptual bases that organize and structure a learning clinic. Last, with the use of Lacan's theory of the four discourses, we consider that a specialist intending to establish a learning clinic must see himself or herself on the opposite position to the role traditionally played by a psychopedagogue, that is, he or she must leave the position of someone who knows everything about a subject to occupy the position of someone who ignores things about him a subject. We promote this discursive shift with the unexclusive master concept, which considers the unconscious subject, fulfills his or her desires and can operate a subjective change in people who suffer with learning challenges.

SUMÁRIO

	Página
Introdução	01
Da psicopedagogia à psicanálise dos problemas de aprendizagem	
Capítulo 1 - Os problemas de aprendizagem no cenário psicopedagógico	11
Capítulo 2 - Problemas de aprendizagem: uma leitura psicanalítica	43
Por uma clínica do aprender	
Capítulo 3 – A clínica do aprender e as noções de sujeito, sintoma e estilo	71
Capítulo 4 – A Psicopedagogia do terceiro tempo e o avesso do especialista	121
Capítulo 5 – Pablito e Paloma: problemas antigos, novas leituras	149
Considerações finais	165
Referências bibliográficas	175
Bibliografia consultada	195

Introdução

Introdução

No trabalho psicopedagógico, chama a atenção o tratamento dado às relações do sujeito com o conhecimento, sendo esse tratamento resultado da concepção de sujeito presente em cada uma das teorias que se ocupam desse tema. Em nenhum momento vemos a interrogação sobre o desejo de aprender. Esta só é possível em um trabalho psicopedagógico atravessado pela psicanálise.

Uma clínica psicopedagógica atravessada pela psicanálise não procura compreender os aspectos afetivos implicados nas dificuldades cognitivas. Kupfer (2003) problematizou a dicotomia afetividade e cognição, privilegiando o diálogo com a psicanálise. A psicanálise não trata dos afetos, pois estes não sofrem a ação do recalque.

Da mesma forma, não se trata de sobrepor Piaget/Freud à educação/psicanálise, pois essa justaposição, segundo Lajonquière, pode levar ao erro de confundir educação com psicopedagogia, o que apagaria a dimensão conceitual dos problemas. Piaget não é sinônimo de educação e, embora sua obra seja utilizada pelos educadores, este não foi o propósito do mestre genebrino. Considerava a educação uma questão importante, tanto que em alguns momentos fez referência direta a esta, como no livro intitulado *Para onde vai a educação?*, publicado originalmente em 1948. No entanto, seu propósito foi investigar como evoluem os conhecimentos e a inteligência no ser humano.

Portanto, procura-se distinguir psicanálise e educação de psicanálise e psicopedagogia, pois, embora os dois pares busquem o referencial teórico da psicanálise, conceitualmente devem ser marcadas as diferenças. Enquanto a pedagogia se ocupa em transmitir o saber sistematizado, a psicopedagogia dedica-se a investigar a relação do sujeito com o conhecimento. À psicopedagogia cabe o trabalho de ajudar o aluno a enfrentar e superar as vicissitudes sofridas no processo de aprendizagem.

Por outro lado, uma clínica psicopedagógica atravessada pela psicanálise escuta o sujeito, tendo como eixo o Édipo e a castração. Foi assim que começamos o nosso trabalho psicopedagógico, após nos interrogarmos sobre o comprometimento subjetivo implicado nos problemas de aprendizagem. Durante algum tempo nos vimos numa situação conflitante, pois não sabíamos como nomear o trabalho psicopedagógico que estávamos realizando. Considerávamos o problema de aprendizagem como sintoma e buscávamos o sujeito na criança ou adolescente que chegava até nós, encaminhados pela escola ou pelos pais.

O diálogo com Lajonquière alertou-nos para a dimensão conceitual do problema; ou seja, se o que fazemos na clínica consiste numa escuta

dos problemas de aprendizagem como sintomas,¹ e o trabalho realizado sustenta-se numa escuta psicanalítica, trata-se de uma clínica do aprender, pois a direção da cura é a mesma de um trabalho psicanalítico, em que o desejo pode ser re-subjetivado.

Partindo dessa perspectiva, empreendemos novos estudos, leituras, para distinguirmos a nossa ação e podermos nomeá-la e chegamos à seguinte questão: a clínica do aprender entendida como uma clínica psicopedagógica atravessada pela psicanálise precisa ser conceituada. Essa clínica apoia-se nos conceitos psicanalíticos de sujeito, inconsciente, transferência, sintoma e estilo. Além disso, o especialista que a quer sustentar precisa colocar-se no avesso do lugar classicamente ocupado pelo psicopedagogo.

Esta pesquisa concentra grande parte dos autores do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas sobre a Infância — Lepsi, pois eles são a referência maior para a conexão Psicanálise e Educação no Brasil. De seus trabalhos deriva grande parte das pesquisas e publicações, nessa área, em nosso país. Essa constatação foi feita em uma outra pesquisa, recente, ainda não publicada, intitulada “A produção brasileira no campo das articulações entre Psicanálise e Educação, a partir de 1989”, coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Cristina Machado Kupfer.

Justificativa

Por que uma clínica do aprender com base na Psicanálise?

¹ Segundo Freud (1926:2836), “O sintoma é um sinal e um substituto de uma expectativa de satisfação pulsional, um resultado do processo de recalque”.

Essa perspectiva coloca o olhar na singularidade do sujeito e retira o enfoque de doença que tem tratado como distúrbio aquilo que não é um problema funcional. O primado de uma nosografia descritiva, baseada em signos que indicam distúrbios, é fruto da influência do discurso médico.

Na clínica do aprender, ganham importância especial a noção de sujeito, a relação transferencial, a noção de sintoma, a noção de estilo e a noção de avesso do especialista. Trata-se de um conjunto de pressupostos que embasam uma forma peculiar de escuta dos problemas de aprendizagem.

Ao interrogarmo-nos sobre a posição do profissional que tem a Psicanálise como referência para uma escuta da subjetividade e da singularidade do sujeito que aprende, vimos a necessidade de pensar conceitualmente essa posição a partir dos quatro discursos concebidos por Lacan.

Objetivo

O propósito deste trabalho é partir das considerações psicanalíticas em torno das noções de sujeito, sintoma, estilo e avesso do especialista, para formalizar as bases conceituais que organizam e estruturam uma clínica do aprender.

Para cumprirmos nosso objetivo, traçamos o seguinte percurso:

No capítulo um apresentaremos o cenário psicopedagógico quanto aos problemas de aprendizagem, enfocados segundo as diversas tendências e sociedades interdisciplinares. Faremos uma revisão sobre os principais conceitos envolvidos nessa questão, ou seja, fracasso, distúrbio, transtornos, dificuldades, queixas, toda essa nosografia utilizada para designar os problemas de aprendizagem, que indicam orientações teóricas diferentes.

No segundo capítulo, percorreremos alguns textos psicanalíticos para respondermos a questão: o que a Psicanálise tem a dizer sobre os problemas de aprendizagem? As críticas à psicologização da educação e a dicotomia afetivo/cognitivo, a distinção entre sujeito epistêmico e sujeito do desejo, bem como entre saber e conhecimento são objeto desse capítulo. A introdução do sujeito produz uma crítica à medicalização da Educação e da Psicopedagogia. Contemplamos os trabalhos pioneiros de Barone e Baraldi e pautamo-nos pelos trabalhos de Kupfer, Lajonquière, Voltolini, Almeida e outros psicanalistas que têm contribuído teoricamente para a conexão entre Psicanálise e Educação.

No terceiro capítulo, a necessidade de formalizar os conceitos que organizam e estruturam uma clínica do aprender nos conduz a abordarmos as noções psicanalíticas nas quais essa clínica se apoia, ou seja, sujeito, sintoma e estilo. Retomamos as bases linguísticas da noção de sujeito e sua estruturação. Distinguimos o sujeito do enunciado, o sujeito da enunciação e o sujeito da psicanálise. A noção de sintoma distingue-se da nosografia médica. Trazemos a referência de Lacan ao estilo – via Kupfer – , para pensar uma clínica do aprender. Nem todos os problemas de aprendizagem podem ser lidos como sintoma. Por vezes, pode tratar-se de um estilo de aprendizagem.

Concordamos com Kupfer (1999a), ao rejeitar a tese de que há uma relação direta entre o mau desempenho e o problema de aprendizagem. Pensamos que representa uma ruptura a proposição da autora de que um problema de aprendizagem advirá sempre que houver um “curto-circuito” entre o que se veicula na escola e o estilo de aprendizagem do aluno em questão; e, com esse entendimento, buscar-se-á articular indivíduo e sociedade.

O capítulo quatro – a Psicopedagogia do terceiro tempo e o avesso do especialista – contempla ainda a postura do profissional na perspectiva psicanalítica. Procuramos refletir sobre a ação psicopedagógica possível, levando em conta o que nos diz Kupfer (1999a) sobre a Psicopedagogia do terceiro tempo. Essa que levará em conta o sujeito-aluno, o discurso escolar-social e o estilo cognitivo, ou seja, a relação peculiar do sujeito com o objeto de conhecimento.

O capítulo cinco – “Pablito e Paloma, problemas antigos, novas leituras” – tratará de dois casos clínicos conduzidos a partir do referencial psicanalítico, em que os problemas de aprendizagem foram vistos como sintomas. Pretendemos mostrar a singularidade de nossa escuta, com o intuito de elevar o problema de aprendizagem à categoria de um sintoma, revelador do sujeito do inconsciente. Numa articulação entre teoria e prática, procuraremos responder às perguntas: qual a leitura analítica, possível de ser feita, das queixas apresentadas? Qual o sentido da (des) apropriação da leitura e da escrita? A direção do tratamento busca fazer a escuta e a pontuação do enovelamento entre a dificuldade da leitura e da escrita apresentada na escola e uma outra... a que aponta para a leitura e a escrita da própria vida, a leitura de mundo e a escrita de uma história. Quando esses caminhos sofrem rupturas, a linguagem surge com outra roupagem: a do sintoma.

Nas considerações finais recuperaremos o tratamento dado aos problemas de aprendizagem no cenário psicopedagógico e, posteriormente, na perspectiva psicanalítica. Discutiremos a importância dos conceitos que embasam uma clínica do aprender e a postura do profissional que se propõe a trabalhar nessa perspectiva, articulando a ideia do avesso do especialista com a proposta de uma psicopedagogia do terceiro tempo, fazendo da psicopedagogia um fato conveniente quando esta se coloca como o avesso do modelo preconizado para o que foi criada, reinventando-se, podendo-se haver com as novas formas de “doenças” que não são para serem tratadas.

Capítulo 1

Capítulo 1

Os problemas de aprendizagem no cenário psicopedagógico

No cenário psicopedagógico apresentam-se diversas tendências e sociedades interdisciplinares. A interlocução com as diferentes áreas, medicina ou psicologia, bem como dentro destas, as diversas linhas de pensamento — comportamental, cognitivista, construtivista — implicam pressupostos que orientam a leitura e o tratamento dos problemas de aprendizagem, de formas tão díspares quanto são as suas orientações teóricas.

A extensa bibliografia sobre os problemas de aprendizagem é bastante diversificada, seguindo tantas direções quantas são as áreas que se ocupam desse tema, ou seja, as diferentes linhas da psicologia, a

fonaudiologia, a educação, a neurologia; e cada uma delas vê os problemas de aprendizagem dentro de suas perspectivas teóricas e, por isso mesmo, seguem diferentes direções de tratamento, ainda que dentro de uma mesma área. Além disso, a sociologia também se ocupou do fracasso escolar como uma questão sociológica e contribuiu para uma leitura crítica dos estudos até então apresentados (Charlot, 2000). Apresentamos aqui os autores mais representativos das diferentes abordagens dos problemas de aprendizagem.

Nutti (2002) alerta para a dificuldade de contemplar todas as definições e abordagens sobre esse tema. A utilização aleatória e pouco conclusiva dos termos “distúrbios”, “transtornos”, “dificuldades” e “problemas de aprendizagem” também foi apontada por França (1996) e Moojen (1999). Uma leitura crítica, do ponto de vista psicanalítico, foi realizada por Bautheney (2005), que aponta a desproporcionalidade entre o aumento da demanda por formação no campo da psicopedagogia e a não diminuição do número de alunos considerados portadores de problemas de aprendizagem. Seu percurso crítico parte da ortopedia (psico) pedagógica em direção a uma clínica do aprender.

A recente publicação de uma pesquisa da Unesco (2007) sobre o fracasso e o sucesso escolar realizada no ensino fundamental, com alunos da 4ª série, aponta o primeiro como um fato multideterminado, pois implica questões sociais, econômicas, institucionais, culturais, pessoais, enfim, envolve elementos objetivos e subjetivos, os quais foram tratados na referida pesquisa. O estudo indica que, ainda hoje, quando o aluno não aprende, a maior parte da culpa é atribuída a ele próprio.

Banks-Leite (2008, p.10) traz-nos os dados do IBGE publicados em setembro de 2008, por ocasião do Dia Mundial da Alfabetização, que apresentam os números assustadores, para os dias de hoje, de analfabetos e analfabetos escolarizados e a contradição desses dados com o aumento

de vagas no ensino superior. Chama a atenção para “[...] o que deveria ser prioritário – a educação básica – é relegado a um segundo plano”. Esses dados têm implicações para as questões sobre o fracasso escolar.

Dos elementos acima, faremos uma revisão sobre os principais conceitos envolvidos nessa questão, ou seja, fracasso, distúrbio, transtornos, dificuldades, queixas, toda essa nosografia utilizada para designar os problemas de aprendizagem, que indicam orientações teóricas diferentes. Vale ressaltar que o lugar a partir do qual nos posicionamos é o de uma psicopedagoga que pensa a clínica do aprender - expressão cunhada por Lajonquière - a partir do referencial teórico da psicanálise.

Na literatura especializada sobre o fracasso escolar, que aborda as diferentes queixas em relação à aprendizagem sob um ponto de vista social, encontramos pesquisas que denunciaram o preconceito, outras que atribuíam a não aprendizagem do aluno a carências de diferentes tipos, cultural ou alimentar, e ampliaram a compreensão sobre o problema do fracasso escolar, mostrando que este pode advir de múltiplas causas e que nenhuma dimensão pode ser ignorada.

Sawaya (2002) retoma algumas informações históricas e diz que, já na década de 30 do século passado, esse problema existia e as estatísticas mostravam que 53,52% dos alunos ficavam retidos no primeiro ano do curso primário. Sessenta anos depois os levantamentos mostravam uma cronificação desse estado de coisas.

A autora levanta as grandes linhas da psicologia para a explicação do fracasso escolar e diz que aquela tem procurado explicar este de

diversas maneiras: inicialmente, as diferenças individuais dos alunos foram usadas para justificar suas dificuldades escolares. Voltada para o estudo experimental e marcada pela psicometria “[...] a psicologia das diferenças individuais deu origem a uma das mais influentes teorias explicativas para o fracasso escolar no Brasil” (ibid., p. 198), culpabilizando o aluno.

No início da década de 60, a Teoria da Carência Cultural procura explicar o fracasso dos alunos de camadas populares pelas “...deficiências ou déficit ou privação cultural decorrentes das suas precárias condições de vida” (ibid., p. 199). Atribuindo um papel determinante à experiência e a aprendizagem para o desenvolvimento dos processos psicológicos, e supondo que estas estão ausentes nos meios populares, localiza o fracasso no aluno.

A teoria da carência cultural dá lugar à Teoria da Diferença Cultural e afirma que a escola não está preparada para lidar com essas diferenças, apresentando uma linguagem, problemas, valores, padrões, que não condizem com aqueles da população que recebe. Portanto, não se trata de que as crianças não saibam, mas sabem de uma maneira diferente.

Na década de setenta, Gatti (apud Sawaya, 2002) muda o enfoque dos estudos que analisam o fracasso escolar e inaugura uma série de pesquisas que vão denunciar “[...] a seletividade social operada pela escola por meio de mecanismos escolares produtores de dificuldades escolares[...]” (ibid., p. 201) . Desde as condições materiais, passando pelas condições de trabalho do professor (falta de autonomia, desvalorização, solidão, entre outras) e chegando às “vicissitudes burocráticas, legais e institucionais”.

A partir desse momento, surgem vários estudos críticos, denunciando o caráter ideológico e preconceituoso contido nas análises parciais do fracasso escolar. Os trabalhos de Patto, Carraher e Moyses e Collares são alguns desses e, como bem disse Sawaya, tornaram-se clássicos na

literatura educacional. Representam, respectivamente, críticas à produção do fracasso escolar, à teoria da carência cultural e à teoria da diferença cultural. Apresentaremos adiante as concepções de Patto e Moyses e Collares, por considerá-las significativas para a nossa discussão. A primeira, por denunciar o comprometimento da psicologia, e as segundas, por questionarem a validade dos testes e das avaliações psicológicas.

Ainda em Sawaya (2002), encontramos uma discussão sobre as pesquisas que, nas duas últimas décadas, têm proposto alternativas para reverter esse quadro. Essas propostas de intervenção da psicologia no campo educacional têm se voltado para a formação dos professores, sempre no sentido de que este reveja sua prática e as relações que têm estabelecido no contexto escolar. No entanto, a autora questiona essas boas intenções, dizendo que é preciso rever os pressupostos subjacentes a essas reformas, pois corre-se o risco de reforçar antigos preconceitos, como, por exemplo, a culpabilização recair sobre o aluno, a família ou o professor.

Além disso, a fragmentação do aluno em afetivo e cognitivo é contemplada pela autora como um dos pontos que merecem ser revistos. Citando palavras de Kupfer, a autora continua:

[...] as interações cognitivas estão implicadas com o aluno enquanto sujeito inserido numa realidade social que o inclui e o determina. E que o professor se desespera quando não encontra em seu aluno real o aluno que deveria estar no período das operações mentais x da psicologia do desenvolvimento. (Sawaya, 2002, p.213)

Afeto e cognição não são conceitos da psicanálise. A psicanálise não trata dos afetos, pois estes não sofrem a ação do recalque que funda o inconsciente. Trata da constituição psíquica, a constituição do sujeito do

inconsciente. O único afeto reconhecido por Lacan (2005) é a angústia, visto como o afeto que não engana. Por situá-la entre o gozo e o desejo, Lacan afirmou que este último se constitui fundamentado no tempo e na superação da angústia.

Nesse sentido, não há divisão entre aspectos afetivos e cognitivos, pois o sujeito do inconsciente é também o sujeito do desejo que estabelece uma relação particular com o saber. No entanto, não se trata também de reduzir a inteligência à constituição subjetiva, pois inteligência e ordem simbólica não são a mesma coisa. A primeira diz respeito aos aspectos cognitivos e a segunda, aos aspectos subjetivos. No entanto, isso não quer dizer que a psicanálise não pense a inteligência, mas nesta as questões da inteligência estão ligadas às questões da sexualidade e do desejo.

Produzindo um deslocamento no interior da articulação conhecimento e saber, Lajonquière (1992, p. 27) afirma que o conhecimento é o efeito da inteligência e o saber é o efeito do desejo inconsciente, ambos produzidos de forma singular. Essa forma de conceber o pensamento opera um deslocamento que ressignifica esses termos e coloca inteligência e saber como “isso que resistindo, olvidando e repetindo, determina as vicissitudes de um sujeito nas suas aprendizagens”.

A escola, em geral, seguindo preceitos da psicologia, não só divide a criança em duas metades, cognitiva e afetiva, como busca certezas nas teorias, fazendo com elas uma aplicação direta, e por isso buscando na criança o ideal para aquele período do desenvolvimento. Dessa perspectiva, aquilo que se desvia desse ideal é considerado como um problema, o que faz aumentar o número de encaminhamentos para as especialidades que dão suporte à educação.

Fracasso escolar

Dos autores que têm pesquisado o tema do fracasso escolar, entre nós, no Brasil, destacamos os trabalhos de Patto (2005), um dos clássicos no assunto. Essa autora aborda o fracasso a partir do referencial teórico da história e da política, tecendo uma crítica sobre o discurso ideológico que permeia muitas das ações da psicologia e afirma, de forma contundente, que a psicologia tem estado a serviço da ideologia dominante, omitindo a injustiça de uma sociedade desigual. Patto é categórica: “a Psicologia tem sido, no Brasil, instrumento de legitimação de uma desigualdade social repugnante.” (ibid., p. 139). Violência, diz a autora, é palavra reservada para nomear as práticas que “[...] instalam a humilhação e o sentimento de incapacidade na mente e no coração dos oprimidos, responsabilizando-os pela precariedade de suas vidas.” (ibid, p. 154).

Sua abordagem tem como foco a crítica da utilização dos saberes da psicologia para referendar um sistema educacional injusto, principalmente nas escolas públicas. Em seus estudos aborda as questões políticas da educação e afirma que as pesquisas realizadas com dinheiro público têm sido ignoradas por aqueles que devem zelar pelo bem público, ou seja, os governantes, ainda que elas representem o melhor da produção acadêmica sobre a política educacional. E diz: “por despreparo ou má-fé, os que governam insistem na tecla das soluções técnicas...” (Patto, 2005, p. 11), outro assunto abordado pela psicanálise quando pensa a educação.

Vinda da área da psicologia, mas com um olhar crítico sobre esta, alerta-nos:

No campo da Psicologia, impressiona a permanência de teorias normatizadoras e de práticas classificadoras que zelam pela permanência do status que ao justificarem a miséria da desigualdade social pelo recurso a uma ideologia

meritocrática fundada em concepções de inteligência e de saúde mental que as definem como adaptação individual às regras do jogo social. Mais inquietante ainda é a invasão do discurso dos psicólogos por expressões fundidas nos fornos da indústria editorial: “auto-estima”, “inteligência-emocional” e ‘pedagogia do amor’ são novas mercadorias vendidas no atacado e no varejo por editoras e livrarias, empresas de assessoria e consultórios de Psicologia. (PATTO, 2005, p. 11-12)

Patto (2005) observa que muitos daqueles que se propõem a não compactuar com essa psicologia, acabam por perder a identidade e realizam práticas recreativas e assistencialistas passando “[...] ao largo do objeto, do campo e dos métodos específicos dessa área de estudo e de ação profissional” (ibid, p.12). Mas não deixa de considerar que nem tudo é infortúnio. Há trabalhos na área da psicologia que conseguiram ressignificar a questão do fracasso, e a psicanálise tem feito, por meio de seus instrumentos teóricos, uma outra leitura para os problemas da educação. A questão que se coloca é que a educação ainda está mergulhada no pragmatismo, o que não permite à maioria dos envolvidos darem-se conta dessas questões, alimentando, assim, “...a maquinaria da dominação.” (ibid, p.13)

A escola ainda visa a atingir a educação ideal e com isso não se distancia dos parâmetros de normalidade prescritos com tanto esmero por aqueles que pensam ser possível o controle de todas as variáveis envolvidas no processo educativo. Procuram cercar de todos os lados e ainda assim não veem os problemas resolvidos. Serão insolúveis os problemas da educação? Pensemos, apenas, num rápido exercício de raciocínio, a questão da inclusão. A escola que ignora as diferenças ou que pretende lidar com estas com os mesmos instrumentos comprometidos com uma *performance* padronizada, acaba sempre dizendo que é impossível. Impossível isso, impossível aquilo... não ignoramos as precárias e difíceis condições que enfrentam os educadores. No entanto, é importante

destacarmos que, mesmo diante de tantos infortúnios, há aqueles que tornam possível a educação.

A possibilidade na educação foi tema de pesquisa de Gutierrez (2003), que investigou os traços que marcam a posição subjetiva dos mestres que conseguem tornar possível a tarefa de educar. Seu trabalho mostra o giro discursivo que estes são capazes de fazer, mesmo sem o saber, saindo da posição de mestria – de quem tudo sabe – para supor no aluno um sujeito do desejo e, assim sendo, supor-lhe um saber e convocá-lo no processo de aprendizagem. Segundo a autora, esses mestres conseguem sustentar uma especial posição subjetiva em relação à transmissão do saber e não sucumbem à desvalorização simbólica, do mestre e da escola, no discurso social da modernidade.

Testes e avaliações de inteligência

A necessidade da psicologia de abstrair o indivíduo, buscando-o idealmente nos testes e nas avaliações psicológicas e descontextualizando-o social e historicamente, tem levado a distorções na área da psicologia e, mais especificamente, na psicologia aplicada à educação.

Com o intuito de questionar as avaliações de inteligência, Moyses e Collares (1997) retomam suas pesquisas anteriores sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem, nas quais foram ouvidos profissionais da educação e da saúde a respeito das causas do fracasso escolar. Ainda nesse período, não muito distante dos nossos dias, as pesquisadoras constataram a atribuição do fracasso às crianças e a suas famílias, isentando a escola de uma grande parcela de responsabilidade nesse fato.

A recente publicação da Unesco (2007), citada por nós no início deste capítulo, mostra que, em essência, pouco mudou.

Nas crianças, os problemas de saúde, portanto orgânicos, biológicos, como desnutrição e disfunções neurológicas, estão entre as principais justificativas para os problemas educacionais, apontados pelos profissionais tanto da saúde como da educação.

É interessante notar o destaque feito pelas autoras sobre a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, em que afirmam não ser possível distinguir a formação profissional do entrevistado, pois todos se identificam com os jargões que pretendem explicar os problemas que impedem ou dificultam a aprendizagem. A crítica das autoras é de que não há modulações, ou seja, a identificação com esses jargões impede o profissional de singularizar a criança e o problema apresentado, dentro de sua especialidade. É como se houvesse um consenso entre todas as especialidades que se ocupam dos problemas de aprendizagem.

Na concepção dos profissionais ouvidos, seja da educação ou da saúde, saúde e doença emergem como estados absolutizados, sem modulações, sem mediações. Falam de entidades, as mais complexas e controversas, com uma aparente tranqüilidade que preocupa, ainda mais se se lembrar que se trata de profissionais de nível universitário, considerados especialistas nos assuntos em pauta. A análise um pouco mais aprofundada dos discursos permite entrever que a tranqüilidade advém do fato de que refletem preconceitos e formas de pensamento cristalizadas e não conhecimentos científicos, como seria lícito supor. (Moyses e Collares,1997:2)

Não se questiona a teoria a partir da prática. Tampouco se questiona a prática a partir da teoria. Essa relação bem pouco usual parece distanciar o construtor de teoria daqueles que agem sobre a realidade. Para estes

últimos, o conforto do saber teórico fica absolutizado, apagando o sujeito. Podemos lembrar aqui de Mannoni (1988), quando se refere ao paradoxo do saber teórico. O saber sobre o sujeito *a priori* oblitera o caminho de investigação da verdade. Quando teoria e prática se implicam, temos o avanço em ambos os campos.

Na pesquisa sobre a forma como as crianças são avaliadas, Moyses e Collares (1997) partem do princípio de que os testes de inteligência apresentam “[...] equívocos conceituais, decorrentes de sua própria concepção: a crença na possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa. Acreditamos que este é o ponto central deste debate. É possível avaliar o potencial intelectual de alguém?” (ibid., 1997, p. 3)

As autoras reformulam a pergunta, procurando tomar distância do objeto em controvérsia, a inteligência, e centram-se no potencial. “É possível avaliar o potencial de alguém?”. Partindo de uma medida aparentemente simples como a estatura, afirmam que não temos acesso a todo o potencial de crescimento de um indivíduo. Podemos aferir apenas a expressão desse potencial, pois o potencial propriamente dito sofre interrupções e lacunas que não podem ser apuradas. Como exemplo, dizem que o potencial de alguém para crescer pode sofrer uma desaceleração quando uma doença o impede de alimentar-se bem. Portanto, o resultado do crescimento poderá ser avaliado na sua expressão mensurável, mas o potencial desse mesmo sujeito para crescer não pode ser medido.

A coordenação motora, mais complexa de ser avaliada do que a altura, por expressar-se “[...] em infinitas atividades do homem, sem hierarquia ‘neurológica’ entre elas, apenas diferentes em relação ao significado prático da atividade e ao valor social atribuído a ela” (Moyes e Collares, 1997, p. 4), é analisada pelas autoras que, mais uma vez, criticam os parâmetros de avaliação. Estes têm por critério a coordenação visomotora avaliada por meio de lápis e papel, enquanto a construção de uma

pipa exige a mesma coordenação viso-motora. As autoras denunciam o caráter ideológico dessa opção de avaliação, pelo fato de esta escolher como instrumentos somente aqueles das classes sociais privilegiadas. E voltam à provocação:

Quando se avalia, seja qual for o objeto desta avaliação, não se tem acesso ao objeto em si, sempre apenas às suas formas de expressão. Entretanto, mesmo o acesso às formas de expressão do objeto de avaliação pode ser indireto. [...] Não temos a capacidade pretendida de observar sua coordenação motora [...] temos acesso a seus movimentos [...]. A partir daí, desta observação direta dos movimentos, à luz de referenciais conceituais, deduzimos teoricamente a coordenação, o equilíbrio, etc. (ibid., p. 5)

Partindo do pressuposto de que não é possível avaliar o potencial propriamente dito de algo mais facilmente mensurável como a estatura ou avaliável como a coordenação motora, mas somente sua expressão, como avaliar o sujeito intelectualmente?

Concordamos com as autoras, quando afirmam que o instrumento padronizado, o teste, concebe que é possível ter acesso a esse potencial. No entanto, tudo a que temos acesso são expressões do potencial de um sujeito. Pretender explicar o todo pela somatória das partes é cair num reducionismo, já tão criticado, mas ainda encontrado nos dias de hoje.

Numa posição diferente, encontramos Macedo (1994, p. 39), que levanta questões sobre o fracasso escolar a partir de uma visão construtivista piagetiana. Tal perspectiva pensa o sujeito em relação com o objeto, sendo esse sujeito ativo por excelência. Para Piaget, o sujeito constrói conhecimento na inter-ação com o objeto. O hífen é proposital, para chamar a atenção à importância dada, por este autor, à ação, denominador comum em todos os períodos do desenvolvimento.

Destacando o estatuto da ação numa perspectiva construtivista e não construtivista, o autor analisa as consequências dessas posições para o fracasso escolar. Numa perspectiva não construtivista, a ação é reduzida aos seus efeitos, enquanto, no construtivismo, ela explica as trocas do organismo com o meio e modifica-se em qualidade, constituindo-se primeiramente em esquemas de ação e depois em ações mentais e, finalmente, em operações.

O autor tem o cuidado de lembrar a dimensão social da obra de Piaget, apresentando um esquema com as dimensões: individual X coletivo; e biológico X social. E acrescenta que o biológico refere-se ao que é privilégio da espécie, enquanto o social diz respeito ao que é “[...] específico de um indivíduo, de uma época[...]” (ibid, p. 43). Sua pergunta incide sobre a escola:

Estará a escola preparada para valorizar as ações de suas crianças, enquanto experiência vivida, e ao mesmo tempo estará metodologicamente capacitada para transformá-la em um objeto científico, ou seja, em uma linguagem matemática, gramatical, biológica, etc.? Como fará para aproximar os sistemas de significação das crianças [...] dos sistemas formais? (Macedo, 1994, p. 43)

Macedo considera que o construtivismo pode ajudar a análise do fracasso escolar de forma original e válida porque, ainda que centrado nas ações das crianças, valoriza “[...] não seus limites e impossibilidades [...] mas toda a sua riqueza de construções e superações”. (ibid., p. 44)

Em outro artigo sobre o fracasso escolar, Macedo (2000) faz uma análise construtivista de dois tipos de escola, a escola da excelência e a escola para todos. A primeira, regida pela lógica das classes², tem como

² A lógica das classes, assim como a lógica das relações, tem relação com as estruturas lógicas concebidas por Piaget para explicar o funcionamento da inteligência. Para esse autor, classificar e seriar são formas de organização mental, a partir das quais o sujeito organiza o conhecimento.

critério as características da excelência, ou seja, o muito bom, o exímio, enfim, todos os adjetivos que signifiquem as qualidades superiores. A segunda, regida pela lógica das relações, tem como critério que um termo se define sempre em relação aos outros, ou seja, é a lógica da inclusão.

O fracasso escolar na lógica desses dois tipos de escola é pensado da seguinte maneira: na escola da excelência, o fracasso é o da repetência e da exclusão; na escola para todos, não se pensa em fracasso, pois é permitido ter dificuldades, “[...] só não é permitido que se renuncie à busca de uma solução, de uma convivência ou de uma gestão dessas dificuldades” (ibid., p. 22). Macedo propõe que a excelência seja uma referência e não uma condição de entrada ou permanência na escola.

A psicanálise ajuda-nos a pensar a dicotomia apresentada por Macedo a partir dos conceitos de educação ideal e ideal de educação. A educação ideal busca modelos humanos como ideais a serem atingidos, e isso nos distancia do aluno real com suas condições psíquicas, cognitivas, e inserido em seu meio social. O ideal da educação com os valores familiares e socioculturais transmitidos de geração em geração, para a psicanálise, tem relação com o simbólico. Isso nos aproxima desse aluno da realidade encontrado na escola e, portanto, permite-nos não renunciarmos à educação e buscarmos as bases comuns, segundo Kupfer (1997), entre o que está em jogo na constituição subjetiva e no desenvolvimento intelectual.

Dificuldades de aprendizagem

A designação mais genérica para crianças que apresentam baixo rendimento escolar em consequência de diversos fatores — isolados ou em

interação — é o termo “dificuldade de aprendizagem”. Esse termo também pode referir-se às alterações secundárias a outros quadros diagnósticos, como deficiência mental, deficiência sensorial e/ou transtornos emocionais.

“Dificuldades de aprendizagem” é um termo controverso. Não há consenso sobre em que se constituem as referidas dificuldades. Sisto (2001) e Saravali (2005) apresentam um histórico da criação e da evolução desse termo, com algumas variações em suas etapas. Ambos citam a etapa de fundação do campo em 1800. A abordagem inicialmente organicista integra os aspectos psicológicos na década de 30, mas somente em 1963 será cunhado o termo “dificuldades de aprendizagem”, por Samuel Kirk.

Respondendo a uma demanda de pais preocupados com a dificuldade de seus filhos na aprendizagem da leitura, especialistas de diversas áreas reúnem-se a convite desses pais, e a dificuldade de aprendizagem sofre um deslocamento. Até então nomeadas como portadoras de lesão cerebral ou disfunção cerebral mínima, essas crianças passam a ser consideradas como portadoras de dificuldade de aprendizagem, mas com a possibilidade de não sofrerem o preconceito que acompanha o diagnóstico de atraso mental.

Sisto (2001, p. 24) informa-nos que, na metade dos anos 70, as dificuldades de aprendizagem “[...] interpretadas de forma unitária, foram então consideradas um transtorno relacionado à linguagem – fala, compreensão, leitura, escrita, soletração - causado neurologicamente e produto de uma rede complexa de interações sociais”.

Atribui-se o aumento dos casos de dificuldades de aprendizagem a um exagero nessa identificação. No entanto, segundo Sisto (ibid, p. 30), há pesquisadores que o consideram como o resultado de uma maior conscientização do fenômeno.

Num esforço de definição desse termo, Sisto (ibid.) aponta o que caracteriza e o que deve ser motivo de um olhar mais atento por parte do profissional. Afirma que os déficits de atenção e hiperatividade, bem como deficiências sensoriais, retardo mental, transtorno emocional, condições culturais, ensino inadequado ou insuficiente, não se confundem com dificuldades de aprendizagem, embora possam ocorrer conjuntamente. Aspectos tão heterogêneos sendo aceitos como definidores de dificuldades de aprendizagem tornam este último bastante genérico.

No entanto, Sisto (2001, p. 32) afirma que uma linha de pensamento retomada com força tende a aceitar que as dificuldades são intrínsecas ao indivíduo e se trata de uma disfunção no sistema nervoso central. São estudos neuropsicológicos e genéticos. Não se trata de negar a importância dos estudos neurológicos e genéticos, mas voltamos à questão da culpabilização do indivíduo. Sabemos que existem trabalhos que, independentemente dos problemas apresentados pela criança ou adolescente, conseguem um avanço muito grande no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem desses alunos, ou seja, não há preocupação com o rótulo e sim com o sujeito.

O termo “dificuldades de aprendizagem” pode englobar

[...] um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo [...] e pode estar relacionado a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais. (ibid., p. 33)

Nesse sentido, fica realmente difícil encontrar um consenso, pois essa dificuldade pode estar relacionada com um problema de atenção, mas não se confunde com o déficit de atenção; pode estar relacionada com problemas emocionais, mas não se confunde com o transtorno emocional.

Ainda com este autor, observa-se que a classificação dos problemas de aprendizagem pode ser etiológica ou funcional. Esses dois sistemas têm naturezas distintas e apresentam problemas específicos. O primeiro é usado para identificar as causas, mas o problema é que nem sempre a causa é identificável. O segundo tem como critério a medida da dificuldade. Neste, o problema é a discrepância entre o desempenho acadêmico e a aptidão cognitiva.

Encontramos estudos relacionando as dificuldades de aprendizagem aos aspectos motivacionais (Boruchovitch, 2005), aspectos afetivos (Sisto; Boruchovitch; Brenelli; Fini; Martinelli; Urquijo, 2005); (Parga, 2005), propostas de avaliação e diagnóstico (Brenelli, 2005; Sisto, 2005), bem como um estudo crítico de encaminhamento inadequado (Rossini; Santos, 2005).

Autores construtivistas (Vinh-Bang, 1990; Zaia, 2000; Castorina, 1988; Dolle; Bellano, 1995; Araujo, 1998) abordam as dificuldades de aprendizagem fazendo referências aos aspectos centrais da teoria piagetiana que constroem o olhar do profissional que adota essa perspectiva. Fazem referências ao que significa aprendizagem, nesse referencial teórico, no sentido restrito e no sentido amplo³. Apontam o papel construtivo dos erros no desenvolvimento do pensamento e colocam como dificuldades de aprendizagem as defasagens, as lacunas, as insuficiências, os desvios ou tudo aquilo que dificulta a construção de conhecimentos. Os dois últimos, Dolle e Araujo, falam em déficit cognitivo.

³ A aprendizagem em sentido amplo diz respeito ao que é de ordem universal, estrutural; ou seja, a aprendizagem que está subordinada a certas leis de composição que serão necessárias para qualquer um. A aprendizagem em sentido estrito diz respeito ao que é de ordem contingencial. Refere-se à aquisição de uma conduta, ao domínio de um procedimento. (Macedo, 1994, p.131-135). Esta última depende da experiência, enquanto a primeira engloba as aprendizagens *stricto sensu*, mais o processo de equilibração.

Ramozzi-Chiarottino (1984), por sua vez, postula que as dificuldades de aprendizagem podem surgir no decorrer do processo de construção e organização do real. Para essa autora,

real é o mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este mundo) de seus esquemas de ação. É por intermédio desses esquemas [...] que a criança entende a propriedade dos objetos, as regularidades da Natureza e o alcance e os limites de suas ações [...] (ibid, p. 75)

Ramozzi-Chiarottino apresenta uma categorização das dificuldades que podem ter início em diferentes níveis do desenvolvimento, desde a construção das relações espaço-temporais e causais, passando pela representação dessas relações, pela organização das representações, até a construção das operações. Afirma que, quanto mais cedo se instala, mais grave é o problema que impede a criança de aprender; e sua instalação depende em grande parte das circunstâncias que envolvem a criança, de suas possibilidades de agir sobre o real, dos estímulos para representá-lo e para organizar suas representações.

Macedo (2005) propõe analisar a dificuldade da aprendizagem em duas perspectivas teóricas “uma que interpreta tais dificuldades em uma relação de independência/dependência e outra em uma relação de interdependência” (p. 96). A primeira localiza as dificuldades nos sujeitos, como se estes fossem os únicos responsáveis por aquelas. A segunda, de natureza complexa, considera as dificuldades de aprendizagem nas diferentes perspectivas dos envolvidos — criança, profissionais e pais.

Nesta última perspectiva, da interdependência, valoriza-se a relação do sujeito com o objeto. Considera-se, conforme Piaget, que, se pensarmos

em uma criança do estágio I com os olhos do estágio III⁴, essa criança será considerada como tendo dificuldades de aprendizagem. No entanto, se for considerado o seu percurso realizado e o caminho a percorrer, o processo é levado em conta, e os erros e as dificuldades encontradas pelo sujeito não mais terão a conotação de dificuldade.

Nesse ponto, Macedo retoma sua ideia da escola da excelência (seletiva) e da escola para todos, afirmando a dificuldade para a realização desta última. E diz que “Temos que aprender a manter uma relação com o desconhecido.” (2005, p.100). O desconhecido, esse outro que não aprende como se espera. Estará a escola preparada para estabelecer essa relação? Como lidar com as diferenças no processo ensino-aprendizagem?

Distúrbios de aprendizagem

“Distúrbios de aprendizagem”: termo não menos controverso do que os anteriores. Moyses e Collares (1993), bem como Tuleski e Eidt (2007), apresentam a definição do Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee for Learning Disabilities), estabelecida em 1981, nos EUA, que postula se tratar de

[...] um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas

⁴ Piaget propõe estágios no desenvolvimento do pensamento para indicar as características de pensamento da criança. No entanto, esses estágios não têm caráter valorativo, somente indicam as estruturas de pensamento que já foram construídas e aquelas que estão em processo de construção ou ainda aquelas que não foram construídas. Os estágios propostos correspondem aos períodos do desenvolvimento, como seguem: período sensório-motor; período pré-operatório; período das operações concretas e período das operações formais.

alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. (ibid., p.32)

Etimologicamente, “distúrbio” significa “perturbação na ordem”. Sob a rubrica “patologia”, significa “mau funcionamento de órgão, função orgânica, etc.- doença”, segundo o Dicionário Houaiss. Portanto, para essas autoras, distúrbio remete mais a uma terminologia médica, e a nosografia decorrente dessa terminologia inclui todos os “dis”, como vemos nos diagnósticos de dislexia, disgrafia, discalculia, enfim.

Zorzi (2003) apresenta uma definição da Silber Psychological Services, dizendo que os distúrbios de aprendizagem se caracterizam por

uma alteração em um ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem, falada ou escrita, que pode manifestar-se como uma habilidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever ou realizar cálculos matemáticos [...]” (ibid., p.106).

Esse autor procura fazer uma leitura crítica do imenso contingente de crianças encaminhadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem e, referindo-se às crianças que realmente apresentam distúrbios de aprendizagem, afirma que “[...] elas correspondem, felizmente, a uma minoria”.

Redimensionar a questão dos distúrbios de aprendizagem é a proposta de Tuleski e Eidt (2007) que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, propõem:

O enfoque no processo de escolarização e não nos problemas/distúrbios de aprendizagem pretende romper com a atribuição da responsabilidade pelo não-aprender à criança ou a distúrbios de aprendizagem cuja origem é entendida muitas vezes unicamente como psicológica, biológica ou emocional. (ibid., p. 533)

A perspectiva histórico-cultural propõe que a aprendizagem se dá na interação com o outro, mas considera essencial levar em conta que as condições sociais e culturais têm implicações importantes para que essa aprendizagem aconteça.

Transtornos de aprendizagem

“Transtornos de aprendizagem” é outro termo muito utilizado nos encaminhamentos. Moojen (1999) apresenta a classificação de acordo com a CID-10, elaborada pela Organização Mundial de Saúde, e informa-nos que o termo “transtorno” é usado pelos manuais de diagnóstico de transtornos mentais, visando evitar problemas com as expressões “doença” ou “enfermidade”.

Nutti (2002) transcreve um trecho da CID-10 (1992, p.5) que é interessante para nós: “‘Transtorno’ não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.”.

Segundo Moojen (1999), os problemas da aprendizagem estão situados no item “Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares” (F81) que, por sua vez, está inserido na categoria mais ampla de “Transtornos do desenvolvimento psicológico” (F80 - 89). Os aspectos em comum são: começam na infância e o problema está relacionado ao SNC. Além disso, quanto aos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, consta que “Na maioria dos

casos, as funções afetadas incluem linguagem, habilidades visuoespaciais e/ou coordenação motora.” (CID-10 apud NUTTI, 2002).

E o documento continua

[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento [...] pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica.

Esses aspectos são importantes para o diagnóstico.

Para Ohlweiler (2006, p.127), os

transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Nutti (2002) e Ohlweiler (2006) informam-nos ainda que os comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares são os que compõem os transtornos específicos do desenvolvimento destas habilidades, tais como: transtorno específico da leitura; transtorno específico do soletrar; transtorno específico de habilidades aritméticas; transtorno misto das habilidades escolares; e outros relativos a estas mesmas habilidades. É importante destacar que estes não se confundem com transtornos de outra ordem, ou seja, neurológicos, perturbações emocionais, retardo mental, embora possam ocorrer simultaneamente a outras síndromes clínicas, como o transtorno do déficit de atenção ou outros. Suas causas também não são claras, mas supõe-se que exista a predominância de fatores biológicos.

Moojen (1999) informa-nos sobre o DSM-IV e diz que este situa os transtornos de aprendizagem “[...] no Eixo 1 na categoria dos Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência e classifica-os em Transtorno da Leitura; Transtorno da Matemática e Transtorno da Expressão Escrita.”(ibid, p.246) Em suas considerações, afirma que a distinção entre transtornos e dificuldades de aprendizagem é uma tarefa indispensável para o diagnóstico e para a direção do tratamento. E diz:

Um primeiro ponto de partida para essa distinção muitas vezes é dado pelo motivo inicial de consulta que é mais específico para os Transtornos (problemas na leitura, na escrita, na matemática) e mais geral para as Dificuldades de Aprendizagem (desmotivação, desinteresse, dificuldades em todas as matérias, etc.). (ibid, p.249)

Muitos autores, nas diversas linhas teóricas adotadas, enfatizam a necessidade de um trabalho multidisciplinar, tanto para o diagnóstico como para a intervenção. Não podemos deixar de citar Cypel (1986, p. 147), livre-docente em neurologia infantil da Faculdade de Medicina da USP, que afirma não ser possível estabelecer “[...] uma relação direta entre o exame neurológico e o aprendizado escolar, mesmo utilizando testagem clínica minuciosa.”

Ainda assim, vemos encaminhamentos e decisões pautados nessa relação não comprovada e da qual decorre, ainda, o problema que a seguir tratamos.

Medicalização

Outro ponto que consideramos importante destacar nesta revisão de conceitos utilizados para falar dos problemas de aprendizagem é a questão da medicalização. A neurologia, ciência que estuda o comportamento do ponto de vista da medicina, ou seja, “[...] que pode ser definida como uma ciência aplicada que visa estudar a repercussão de disfunções cerebrais sobre o comportamento e a cognição [...]” (Cosenza, Fuentes; Malloy-Diniz, 2008, p. 67) posiciona-se da seguinte forma, quanto fala dos déficits cognitivos e do estudo da etiopatogênese:

O estudo da etiopatogênese dos transtornos psiquiátricos e comportamentais ainda está no início. Mesmo em relação à genética, intensamente investigada nos últimos anos, os resultados são na grande maioria negativos, sendo contraditórias muitas associações positivas. Dessa forma, nenhum gene específico pode ser considerado necessário ou suficiente para o desenvolvimento de um determinado transtorno. (Cosenza, Fuentes; Malloy-Diniz, 2008, p. 67)

Ora, se esses autores afirmam que nenhum gene específico pode estar associado a um determinado transtorno psiquiátrico e se, de acordo com a CID-10, transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares estão inseridos na categoria mais ampla de transtornos do desenvolvimento psicológico, podemos entender que aos transtornos referentes à aprendizagem também não podem ser atribuídas causas genéticas. Se esses estudos não são conclusivos, a medicalização, em muitos casos, acaba sendo uma precipitação do profissional.

Moysés e Collares (1993, 1997), em uma pesquisa sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem, ouviram profissionais da saúde e da educação sobre as causas do fracasso escolar. Constataram, como já citamos anteriormente, que a escola fica praticamente isenta de responsabilidades e as causas desse fracasso recaem sobre as crianças e suas famílias. O que nos interessa destacar agora é que, segundo as autoras, “todos referem problemas biológicos como causas importantes do não-aprender” (1997, p.1). Dentre os problemas citados, a desnutrição e as disfunções neurológicas são referidas por mais de 90% dos profissionais da saúde e da educação.

Denunciando a patologização do processo ensino-aprendizagem, as autoras afirmam que transformar questões sociais em biológicas, ou seja, a biologização, não é um procedimento novo na história da humanidade. Um pensamento positivista, com o objetivo de não enfrentar os conflitos aí colocados, isenta de responsabilidades o sistema social e culpabiliza a vítima. A medicalização do processo ensino-aprendizagem desloca “[...] o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação.” (Moysés e Collares, 1993, p.14).

Afirmam também uma circularidade entre as disfunções neurológicas e o distúrbio de aprendizagem. Só se pode falar neste último quando se suspeita das primeiras, e o diagnóstico de um distúrbio é suficiente para diagnosticar uma “Disfunção Cerebral Mínima”. Com o exemplo da dislexia específica de evolução, as autoras criticam o raciocínio empregado para as hipóteses elaboradas sem evidências empíricas e chamam essas hipóteses de opiniões. E ironizam: “cria-se uma situação no mínimo esquisita em ciência: precisa-se provar que não existe o que não se provou que existe.” (ibid, p.21).

Moyses e Collares (ibid.) afirmam que os diagnósticos que patologizam o processo ensino-aprendizagem são decorrentes de preconceitos da legitimação da exclusão. Seus trabalhos denunciam também a compartimentalização da criança. Além disso, Moyses (2001) tece uma crítica ao olhar clínico que institucionaliza a aprendizagem, constituindo-se num “[...] olhar que sabe e porque sabe rege” e, tomando como objeto o não-aprender, esse olhar com “seu poder normalizador é reconhecido a tal ponto que não precisará nem mesmo ser apostado sobre os indivíduos para que se sintam anormais, desviantes.” (p. 251)

Concordamos com Araujo (1998), quando diz que assim se forma um quadro propício para leituras parciais da realidade, nas quais as crianças são responsabilizadas e rotuladas.

Considerações sobre este capítulo:

Por que é preciso superar, modificar a perspectiva exposta até aqui?

Em todos os trabalhos comprometidos com a questão social, a dimensão política irremediavelmente vem à tona. É o que acontece quando se considera o fracasso escolar. Não podemos ignorar os trabalhos que abordam essa dimensão, pois concordamos com Dolto (1988) e Mannoni (1988), quando dizem que a psicanálise está fadada a estabelecer um problema político, quando as circunstâncias assim o requererem. No entanto, entendemos o insucesso escolar como um fenômeno complexo, multideterminado e utilizamos o termo “problemas de aprendizagem” como designação num sentido mais amplo que, por adotar a perspectiva da psicanálise, não se atém à nosografia apresentada anteriormente.

Não é raro encontrarmos crianças encaminhadas com queixas de aprendizagem que, ao serem avaliadas, não apresentam nenhum problema cognitivo. A psicanálise auxilia-nos a redimensionar essa questão. Concordamos com Allouch (1995) que a teoria aplicada prontamente sobre o sujeito assujeita-o àquele quadro, impedindo-o de reinventar-se.

Encontrar a manifestação subjetiva nos problemas de aprendizagem é a intenção dos profissionais que têm a psicanálise como referencial teórico e veem esses problemas como a manifestação de um sintoma⁵. Concordamos com essa perspectiva e buscamos deslocar o olhar da apresentação do sintoma, perguntando-nos: ali onde o sujeito é rotulado por diversos nomes da nosografia médica e psicológica, como identificar o que é de ordem singular?

Pensando nas muitas crianças que são encaminhadas para as clínicas de psicologia, neurologia, psicopedagogia, enfim... e, ao serem avaliadas, não apresentam problemas graves de aprendizagem, interessa trazer para a clínica dos problemas de aprendizagem as noções psicanalíticas de sujeito, sintoma, estilo e avesso do especialista para pensarmos as bases conceituais de uma clínica do aprender. O que justifica a nossa preocupação é o fato de grande parte dos sujeitos encaminhados sofrerem as consequências que isso tem para a vida de uma criança, passando pela estigmatização e sofrendo com os desdobramentos que os rótulos colocam para a vida do sujeito.

Pode-se propor, assim, uma outra abordagem teórica. Aqui, optou-se pela psicanálise, porque ela opera com uma noção de sujeito importante para conceber uma clínica do aprender. As abordagens mostradas anteriormente não levam em conta o sujeito da psicanálise que, aliás, não cabe nelas. O sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente, que se

⁵ Segundo Freud (1926:2836) “O sintoma é um sinal e um substituto de uma expectativa de satisfação pulsional, um resultado do processo de recalque”.

constitui na e pela linguagem. Esse sujeito estranho em sua própria casa é o sujeito dividido, que não sabe completamente de si. Os sujeitos das outras teorias aqui mencionadas são os sujeitos individuais, provenientes de uma concepção cartesiana na qual o eu e o pensamento coincidem. São acepções que não se coadunam com o sujeito da psicanálise, acima mencionado.

Encontramos em Borges (2006), influenciada pelo trabalho de Cláudia Lemos, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, uma crítica às propostas de aquisição da linguagem que se pautam pelo desenvolvimentismo. Seu raciocínio, que tem como pressuposto a perspectiva da psicanálise, pode ser aplicado à leitura crítica dos problemas de aprendizagem. Estes têm sido explicados por vias descritivas sobre as quais se pode projetar as categorias estabelecidas pelas teorias aqui referidas. As categorias apresentadas não levam em conta as questões subjetivas e, ainda que incluam o outro, “como é o caso das descrições de inspiração vygotskiana, não se reconhece presença efetiva desse outro [...], assim como questões que essa presença imporia a uma teoria [...]” (ibid., p.19) dos problemas de aprendizagem.

Podemos, por exemplo, pensar na teoria piagetiana que leva em conta o sujeito psicológico. Este sujeito, embora seja o sujeito singular, ainda é predominantemente o sujeito do conhecimento. Tem como base as estruturas cognitivas. Com isso, não se deixa de levar em conta a efetividade dos trabalhos realizados em outras linhas teóricas, mas é preciso marcarmos as diferenças, se quisermos buscar as bases comuns entre o que está em jogo na constituição subjetiva e no desenvolvimento cognitivo.

As pesquisas em psicanálise e educação levaram-nos a perceber que também no campo dos problemas de aprendizagem não se tem reconhecido a natureza subjetiva dos processos envolvidos. A dificuldade

de aprendizagem é assimilada ao pressuposto da noção de aprendizagem e reduzida, na maioria das vezes, à não aquisição das habilidades e competências necessárias a essa mesma aprendizagem. Em consequência dos pressupostos adotados – do campo da medicina e/ou da psicologia –, a descrição do problema limita-se aos “passos” que a criança não dá na construção do conhecimento.

Pensar os problemas de aprendizagem com base na psicanálise retira o enfoque de doença, que tem tratado como distúrbio aquilo que não é um problema funcional. No próximo capítulo, percorreremos alguns textos psicanalíticos para respondermos a questão: o que a psicanálise tem a dizer sobre os problemas de aprendizagem? Retirar a ideia de patologia e falar em estilo pode diminuir a legião de encaminhamentos feitos às clínicas de psicologia e psicopedagogia. Fundamentalmente, o que muda para a criança é o olhar do outro sobre ela. Não mais um olhar patologizante, e sim um olhar de reconhecimento das diferenças e a disposição de fazer algo com isso.

Entendemos que sujeitos diferentes podem demandar acompanhamentos e terapêuticas diversas. Não afirmamos que a psicanálise é a resposta para todos os males. Nosso questionamento está ligado à facilidade com que os diagnósticos acontecem e à proliferação dos problemas de aprendizagem no cenário psicopedagógico.

Pensamos que duas coisas podem ser revistas: nem todos os problemas de aprendizagem se constituem realmente em problemas, podendo estar ligados a uma questão de estilo de aprendizagem. Além disso, a postura do profissional na escuta desses problemas pode fazer toda a diferença, pois, ao dar a palavra ao sujeito que sofre, é possível tratar o problema como sintoma.

Como vimos até aqui, os conceitos utilizados pelas linhas teóricas apresentadas introduzem os pontos de vista de seus interlocutores e

designam a forma como seus teóricos veem os problemas de aprendizagem e também a forma como conduzirão o tratamento. Qual seria, então, a postura do profissional, para que se constitua uma clínica do aprender? Discutimos a posição do profissional, articulando-a como posição discursiva e propomos um giro nessa posição, como aposta no sujeito. Para tanto, veremos como a psicanálise “lê” os problemas de aprendizagem.

Capítulo 2

Capítulo 2

Problemas de aprendizagem: uma leitura psicanalítica

A literatura dedicada a este tema é ampla e, a partir do levantamento mais recente do Estado da Arte da Psicanálise e Educação no Brasil, a partir de 1989 (Kupfer, 2009), da qual participamos, constatamos que a maioria dos trabalhos se centra na perspectiva do Lepsi/USP, o qual é referência para a quase totalidade das produções neste campo. Como os autores que embasam a fundamentação teórica desse grupo de pesquisa são Freud e Lacan, pautamo-nos por estes e focamos a leitura psicanalítica nos autores representativos dessa produção em nosso país.

O desenvolvimento humano na perspectiva da psicanálise

A leitura psicanalítica dos problemas de aprendizagem passa pela concepção de desenvolvimento humano no interior da psicanálise. Este é pensado como resultado da constituição psíquica. Isso quer dizer que, para a psicanálise, interessa o efeito de linguagem que se produz no organismo. Este último é o suporte das inscrições psíquicas inconscientes que produzem a imagem corporal. Esse efeito de linguagem diz respeito aos aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. Segundo Coriat e Jerusalinsky (1996), os primeiros correspondem às articulações que constituem o sujeito, enquanto os segundos consistem nas ferramentas que permitirão o intercâmbio com o mundo.

Como pontuado por Jerusalinsky, em seu texto “A infância sem fim” (1991), o trabalho com crianças coloca-nos no lugar do suposto saber, uma vez que todo o arcabouço teórico do qual nos servimos não garante o que ele chamou de “um bom destino”. Os efeitos de nossos atos são conhecidos somente *a posteriori*, até porque a infância no ser humano é longa, e uma das considerações da psicanálise sobre esta diz-nos que “aquilo que se inscreve na criança atuará como um texto cifrado no adulto” (ibid).

Na educação, familiar e escolar, podemos perceber seus desdobramentos. As condutas pretensamente assertivas a respeito da adaptação não produzem o resultado exatamente igual ao esperado. Há,

embutida nessa expectativa, uma visão positivista que ignora a complexidade da linguagem.

Partindo-se do princípio de que não se trata de acreditar num maturacionismo do sujeito, ou seja, que as estruturas psíquicas de uma criança mudarão apenas porque sua idade muda, a psicanálise concebe a constituição psíquica como resultado de operações psíquicas⁶. Refletir sobre as relações fundantes dessa constituição é aceitar o pressuposto da psicanálise freudo-laciana que afirma que nos constituímos na e pela linguagem, condição essencial para a subjetividade.

A experiência analítica está inscrita no campo da palavra e da linguagem. O ser humano fala e precisa da palavra para simbolizar. É também através desta que, na relação com os pais e, principalmente, com a mãe, a criança encontra o referencial de que necessita para simbolizar o real e representá-lo. A criança vive e amplia seu universo simbólico à medida que seus pais, como referenciais de ordenação da pulsão (Freud, 1905), são capazes de permitir a resolução do complexo edípico e a vivência da castração.

Para exemplificarmos a nossa afirmação acima, podemos dizer que não é só porque uma criança tem cinco anos que ela vai fazer isso ou aquilo, preconizado pela psicologia do desenvolvimento; ou seja, não é somente porque o tempo passa que a condição estará dada *a priori*. A especificidade da constituição daquele sujeito será o resultado do lugar psíquico ocupado no desejo dos pais, bem como o resultado de sua inserção na cultura.

No entanto, para que os pais ofereçam essas condições a seus filhos, supõe-se que eles mesmos tenham podido viver esses processos de

⁶ Referimo-nos às quatro operações psíquicas que serviram de base para a pesquisa Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil – IRDI: suposição de sujeito, estabelecimento de demanda, alternância presença-ausência e instalação da função paterna. Além disso, considera-se como estruturante a passagem pelo Complexo de Édipo e a vivência da castração.

forma saudável e não precisem do filho alocado em outro lugar psíquico que não seja o de filho. Aí, a criança pode ser criança, brincar e fazer coisas de criança e, a partir disso, simbolizar o real que lhe é apresentado através das representações que irá fazer em seu universo simbólico.

As condições encontradas na análise são da ordem do desejo de saber a verdade sobre si mesmo, e o analista ajuda o analisando a saber como este se situou na vida e nas relações parentais. A partir daí, o analisando precisará responsabilizar-se pelo seu destino e implicar-se em suas escolhas. Nesta mesma ordem de pensamento, a clínica do aprender deve ajudar a criança ou o adolescente a situar-se no seu lugar de filho e ajudar os pais, pois consideramos que as questões com o saber passam primeiro pelas questões subjetivas e singulares.

A busca da verdade do sujeito, a reordenação edípica e a castração resgatam para este sua subjetividade e a possibilidade de fluir a pulsão de saber, pois não coloca um saber *a priori* e concebe que a ordem do saber nasce com a pulsão de saber. O desejo de saber só pode fluir quando há espaço, quando há um vazio que, muitas vezes, os profissionais, com a melhor das intenções, ficam tentando preencher e impedem o emergir do sujeito do conhecimento.

A colocação da perspectiva psicanalítica no tratamento dos problemas de aprendizagem tem sido o esforço de muitos profissionais envolvidos com essa preocupação. Vejamos algumas dessas proposições.

Tentativas de casamento da psicanálise com a psicopedagogia

Muito bem intencionados, muitos profissionais tentaram unir psicanálise e pedagogia, bem como psicanálise e psicopedagogia. A profusão de publicações sobre esta última conexão, sobretudo nas duas últimas décadas, fala por si da importância das concepções analíticas para a psicopedagogia. A psicanálise redimensiona as questões ligadas as queixas de aprendizagem e faz uma leitura crítica da psicopedagogia, quando esta tenta responder à demanda de eliminação do sintoma ou incorpora todas as queixas escolares como problemas de aprendizagem.

Alguns autores⁷ (Visca, 1987;1991) (Paín, 1999) (Fernández, 1990) têm buscado relacionar a psicanálise com a psicopedagogia, justapondo a primeira com a psicologia genética. Esse esforço assenta-se na tentativa de integrar afeto e cognição.

Jorge Visca criou a chamada epistemologia convergente, integrando a psicanálise kleiniana, a psicologia genética de Piaget e a psicologia social de Pichon Riviere. Propôs um diagnóstico operativo, que leva em conta as três perspectivas, e chama de obstáculo epistemofílico ao que está ligado às questões de ordem analítica; obstáculo epistêmico, ao que está ligado às questões cognitivas e obstáculo funcional, ao que diz

⁷ Os autores aqui mencionados fizeram parte da nossa formação como psicopedagoga e, embora com algumas ressalvas sobre suas teorias – o que nos conduziu a buscar a formação psicanalítica –, “[...] serviram como incentivo para aprofundar e nos apropriarmos das teorias que as fundamentavam [...]” (CÉSARIS, 2009, p. 24). Encontramos em Césarís uma semelhança de percurso profissional e fazemos nossas as suas palavras, quando afirma que esses autores “marcaram um tempo de passagem” e a eles somos gratas.

respeito a dificuldades específicas. Sua proposta de tratamento é fazer convergir os procedimentos das três teorias que embasam o seu trabalho.

Paín leva em conta o sujeito epistêmico da teoria de Piaget e o sujeito do inconsciente da psicanálise. Diz que a ignorância tem uma função, que é a de proteger o sujeito da sua verdade. Assim como Visca, distancia-se dos testes e centra-se na história do sujeito. No entanto, a proposta de tratamento leva em conta as duas teorias.

Fernandez, embasada em Paín, leva em conta igualmente a perspectiva psicanalítica e piagetiana, considerando o lugar da inteligência e do desejo na aprendizagem. A partir dos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação, traz o conceito de modalidade de aprendizagem, normal e sintomática. Entre outras coisas, propõe-se a uma leitura psicopedagógica das provas projetivas, dizendo que não importa seu conteúdo, mas sim a significação da operação aplicada.

O diálogo com a psicanálise tem o limite do seu objeto, ou seja, esta não trata dos afetos, seu pressuposto básico é a existência do inconsciente. Essa é a dificuldade com que se deparam os que têm empreendido esses esforços, pois o fato de seus objetos de estudo serem completamente diferentes determina caminhos epistemológicos também diferentes.

Kupfer (2003, p.35), em seu artigo “Afetividade e Cognição”, discute a dicotomia afetivo e cognitivo e faz um alerta: os problemas de aprendizagem não podem ser todos atribuídos unicamente a essa causalidade bipolar, pois trata-se de “um fenômeno multideterminado”. Afirma que a psicanálise não trata dos afetos. Enquanto a psicologia trata do comportamento, a psicanálise trata da constituição psíquica.

Freud não é sinônimo de afetividade, assim como Piaget não é sinônimo de educação - a educação se confunde com a vida. Estes dois

autores não podem sobrepor-se à afetividade e à cognição. Muitos imaginam que terão um melhor conhecimento e dominarão as questões relativas a esses dois aspectos da vida psíquica, se estudarem Freud e Piaget. Incorrem num engano, pois são epistemologias com pressupostos diferentes, e isso implica formas diferentes de lidar com os problemas de aprendizagem. Portanto, não se trata de procurar revelar o emocional que interfere no cognitivo.

Trabalhos pioneiros na conexão psicanálise e psicopedagogia

Diante do exposto acima, resgatamos a questão de Baraldi (1994, p.72): “[...] quais são, então, as implicações que poderia ter incorporar elementos da teoria psicanalítica à prática psicopedagógica?” Os desdobramentos dessa conexão conduzem à reformulação do que é aprendizagem, vinculando-a ao sujeito, a sua história e a seu desejo. Com essa concepção, a posição do profissional será a de ouvir para além do sintoma apresentado.

Para nossas reflexões, contamos com a crítica tecida por Lajonquière (1999), que se refere à postura do profissional que endossa o discurso escolar e parental, recebendo uma legião de crianças com problemas de aprendizagem, na clínica ou na instituição, como ilusória, no sentido de que há um equívoco ao pensar que todos os problemas de aprendizagem podem e devem ser resolvidos na clínica. A par disso, o autor diz-nos que a concepção desenvolvimentista justifica a cegueira dos adultos que não se implicam nos problemas das crianças na escola.

As consequências dessa psicologização crescente são a atribuição de todos os problemas à criança e a delegação da função de educador a

especialistas. Para o resgate dessa função, os pais e os educadores são convocados a ocupar o lugar de referência simbólica que lhes pertence.

O propósito da perspectiva psicanalítica é deixar emergir o sujeito velado no sintoma, o qual interfere na sua relação com a aprendizagem. Deixar emergir o sujeito é respeitar aquilo que é de ordem singular.

A entrada em cena do sujeito, determinado por uma história bastante particular, efeito do seu encontro com a linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre cada criança, na tentativa de acompanhar com ela seu modo peculiar de aprender ou de não aprender. (KUPFER, 1999a, p. 72)

Barone (1993) e Baraldi (1994) apresentaram trabalhos pioneiros nessa direção, ou seja, colocaram à nossa disposição uma prática psicopedagógica encaminhada com o referencial psicanalítico.

Barone (1993) afirma a tentativa de uma abordagem mais abrangente da dificuldade de leitura e escrita de uma criança, para além da psicopedagogia clássica. Seu trabalho responde à questão: É possível derivar da psicanálise contribuição para a psicopedagogia? Tratava-se de levar em conta a dimensão subjetiva do aluno em questão. A autora relata um caso clínico e depreende três pontos na implicação do psicopedagogo: sua análise pessoal; que as atividades psicopedagógicas sejam significativas, permitindo o jogo de projeção e introjeção; que o psicopedagogo possa suprimir a figura do aluno, enquanto aluno.

Baraldi (1994) questiona-se sobre as crianças deficientes que podem não apresentar transtornos na aprendizagem e, por outro lado, as crianças que, sendo saudáveis, parecem adquirir uma deficiência. Procura distinguir conhecimento e saber e privilegia a escuta do sujeito do inconsciente.

Ainda assim, intitula-se psicopedagoga. Afirma não ser tarefa do psicopedagogo assumir um tratamento psicanalítico, mas, uma vez que este escute o sujeito do desejo inconsciente, estará fazendo uma escuta psicanalítica.

A discussão psicanálise-psicopedagogia implica na compreensão do objeto da psicologia, o comportamento humano, que tem compromisso com a adequação, uma vez que esta tem servido de referência para a formação de grande parte dos profissionais de psicopedagogia. É importante marcar a diferença com a psicanálise. A psicologia está substancialmente distante da psicanálise, por ser o objeto desta última o inconsciente. Embora a psicanálise não seja passível de validação empírica como as psicologias, seu estatuto científico se dá porque a psicanálise tem um objeto, o inconsciente, e tem um método, a associação livre. É no campo da palavra que a experiência analítica se desenvolve. Além disso, a noção de sujeito não é a mesma. O sujeito da psicanálise se constitui na e pela linguagem.

A psicologização da educação, muitas vezes, vai na contramão do ato educativo. Este último, é valorizado pela psicanálise, por ser estruturante para o psiquismo. Compreendemos o ato de educar conforme a psicanálise e concordamos com a afirmação: “O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. [...] É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (Kupfer, 2000a, p. 35).

Estas ideias têm sido desenvolvidas por Lajonquière ao longo de seus trabalhos. Um dos fundamentos de seu pensamento, que pode ser considerado um axioma para todos os que compartilham dos pressupostos psicanalíticos, é a sua frase “Educar é transmitir marcas simbólicas”, no sentido de transmitir a demanda social e inserir a criança numa filiação

simbólica e, com isso, permitir que esta se reconheça no outro (e no Outro?).

A partir destas reflexões, patenteia-se a necessidade de não perder de vista o sujeito e, na clínica do aprender, buscar provocar o desejo de saber e de aprender. A clínica do aprender não se propõe a um trabalho ortopédico. Renuncia à preocupação com métodos de ensino, técnicas de adestramento e adaptação. Busca a clareagem da psicanálise para que o sujeito possa re-significar a sua relação com o conhecimento.

A crítica da psicanálise à psicologização do ensino

Freud, quando se referiu à educação impossível, quis dizer que sempre haverá uma distância entre os objetivos propostos e os resultados atingidos. No âmbito da escola, as questões da aprendizagem e seus problemas são tema recorrente, pois preocupam sobremaneira os educadores e todos aqueles que estão ligados, de alguma forma, à educação.

Os chamados problemas de aprendizagem têm sido objeto de inúmeras pesquisas. No entanto, a utilização dos saberes sobre a infância pela psicologização escolar tem sido questionada desde pesquisas como as de Patto, que denunciam a ação da psicologia a serviço da reprodução social, até as pesquisas de psicanalistas como Kupfer, Lajonquière e Voltolini, entre outros, que não se furtam a “dar um grito de alarme diante da carência pública educacional, dos métodos e instituições escolares freqüentemente patogênicos, em face das carências e do papel patogênico individuais de muitos pais do mundo civilizado”, como preconizou Dolto

(1988, p.29) já em 1965, época do lançamento da 1ª edição francesa do livro de Mannoni, *A primeira entrevista em psicanálise*.

A interface com a psicanálise, neste trabalho, está longe de ser uma proposta explicativa dos aspectos afetivos. Pretende, sim, sublinhar aquilo que os psicanalistas têm repetido insistentemente, ou seja, que o sujeito do conhecimento é também o sujeito do desejo. Para fazermos essa distinção, vamos retomar as ideias centrais a partir das quais a psicanálise pensa a educação. Baseando-nos em alguns trabalhos centrais de Freud de 1905 e 1908 sobre o tema, podemos afirmar que:

1) O desejo de saber nasce de duas questões básicas para o ser humano: de onde viemos? E, para onde vamos?, realizadas a partir da constatação da diferença sexual anatômica.

2) A inteligência sofre um deslocamento para as questões da sexualidade e do desejo.

As consequências de levar em conta esses pressupostos serão pensadas a partir dos trabalhos dos psicanalistas que têm contribuído teoricamente para a conexão psicanálise e educação. Podemos iniciar destacando que:

- o sujeito do saber não é o mesmo que o sujeito do conhecimento:

- falar em sujeito do saber significa levar em conta o sujeito do desejo e implica considerá-lo em sua subjetividade. Esta última indica que o sujeito passou pela operação psíquica da castração.

A presença do inconsciente na cena educativa é inquestionável para aqueles que têm tratado o tema psicanálise e educação. Levá-lo em conta no processo de ensino e aprendizagem significa entendermos que não se trata somente de respeitar as marcas de singularidade na produção do aluno, mas também que esse pressuposto nos coloca numa posição ética

radicalmente diferente daqueles que sequer supõem sua existência e, muito menos, sua insistência.

Desde Freud (1914), essa conexão sofreu muitas mudanças. A esperança de que a psicanálise pudesse contribuir para a profilaxia das neuroses deu lugar a uma visão mais pessimista, por parte desse autor, considerando a neurose necessária para a vida civilizatória.

Por um longo tempo, os psicanalistas compartilharam desse pessimismo, mas a demanda dos educadores os convocou a repensar essa posição e, como já abordado por Palhares (2007), “[...] o descrédito postulado por Millot foi sendo reformulado por Kupfer, Lajonquière, Voltolini e outros psicanalistas atuais.” Destacamos abaixo o que consideramos marcante, ou seja, axiomático, nas produções desses psicanalistas que se propõem a pensar a educação:

- **Kupfer** (2000a) revê sua posição e agora acredita que a psicanálise pode contribuir para a educação. **A educação pode ser terapêutica.** O que a psicanálise pede à educação é o respeito pela ética do sujeito - considerar o inconsciente no campo educativo - o respeito pela subjetividade e pela singularidade. Além disso, Kupfer (1999a) propõe considerar que, se “o estilo é o Homem”, na aprendizagem, como na vida, o sujeito coloca a sua marca.

- **Voltolini** (2001) pesquisa as relações entre psicanálise e educação, com ênfase nas estratégias discursivas utilizadas pela pedagogia para realizar o trabalho educativo. Analisa o mal-estar na educação a partir da psicanálise e discute a legitimidade dessa noção, a partir dos discursos propostos por Lacan. Afirma que **a psicanálise não dá respostas, coloca questões.**

- **Lajonquière** (1999) **propõe que o adulto não renuncie a educação.** Pesquisa as condições de possibilidade e impossibilidade do

ato educativo. Seu trabalho apresenta reflexões importantes para a infância e a educação, como, por exemplo, a sua afirmação, já clássica, de que **“Educar é imprimir marcas simbólicas”**.

Diante desse quadro, não se trata mais de idealizar ou negar o valor da psicanálise para a educação, mas de valorizar os novos parâmetros encontrados a partir dessas reflexões. A relação transferencial da educação com a psicanálise tem feito com que a produção seja fecunda. Quando a psicanálise pensa a educação, considera um campo muito mais amplo do que a escola, considera a educação familiar, a educação escolar, a vida (Voltolini)⁸.

Na perspectiva analítica, todos concordam, educação é algo que acontece entre um adulto e uma criança. A psicanálise não vai falar em educação como sinônimo de ensino. Educar e ensinar não se equivalem para a psicanálise.

O ato de aprender e o ato educativo

O ato de educar, para a psicanálise, pode ser compreendido como “[...] todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (Kupfer, 2000a, p. 35), no sentido de transmitir a demanda social e permitir à criança filiar-se “a uma tradição existencial” (Lajonquière, 1999, p.173) e, com isso, reconhecer-se no outro. A posição do adulto é fundamental para o ato educativo, e, ainda que o adulto seja omissor, já estará se posicionando, só que de uma forma prejudicial, pois há etapas da constituição psíquica que requerem um adulto capaz de enfrentar as dificuldades que acontecem em todo ato educativo.

⁸ Anotações de aula.

Não aprendemos sozinhos. Mesmo o ato mais solitário de aprendizagem supõe aquilo que está disponível na cultura. Querendo, ou não, sempre há um outro nesse processo. Podem ser os pais, os professores, os pares ou a cultura. Segundo Kupfer (1992), o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina.

Para aquele que aprende, seus mestres serão aqueles a quem, por sua vez, o sujeito reconhece, respeita e “concede” o poder de influenciá-lo. Os melhores mestres não são garantia da melhor formação, pois a relação acima citada não é garantida pela erudição do mestre, e, além disso, estes não podem fazer pelo sujeito aquilo que lhe cabe. Podem ensinar, mas não podem percorrer o caminho daquele que aprende.

Por sua vez, este último pode “fazer tudo o que o seu mestre mandar”, mas só será realmente sujeito da sua aprendizagem quando puder encontrar a sua maneira, singular, de aprender. Isso supõe que este sujeito se coloque na condição de implicar-se e responsabilizar-se por sua formação.

Os autores que têm se ocupado da relação entre psicanálise e educação enfatizam a importância de levar em conta o inconsciente no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa entendermos que não se trata somente de respeitar as marcas de singularidade na produção do aluno, mas também de saber que o mestre marca igualmente sua transmissão.

Essa condição de um sujeito implicado em sua formação tem uma relação direta com a relação estabelecida com o mestre. Conjugando nossas ideias com as de Lajonquière, quando afirma que “educar é transmitir marcas simbólicas” (1999) destacamos a transmissão como tendo uma importância especial nesse processo, pois no ato educativo o professor transmite muito mais que o conteúdo de uma disciplina. Transmite o respeito pelo outro, pela cultura e por si próprio; a postura

ética; a paixão pela vida, pelo estudo; a seriedade; o compromisso, mas também pode transmitir o reverso de tudo isso. O lugar do mestre, para a psicanálise, será o de sustentar o lugar de referência da cultura e falar em nome do Outro. Ao mesmo tempo, deixar um espaço para que o sujeito possa emergir nesse processo.

Sabemos que há uma distância entre o que se ensina e o que se aprende, fruto das diferenças colocadas em jogo nas relações humanas. Considerando essa diferença, podemos perguntar-nos: o que é que se transmite no ato educativo? Como educar nessa perspectiva? Em que consiste a transmissão e o estilo? O que se desdobra para o sujeito com o predomínio de um ou de outro?

Uma história que circula na Internet sobre um episódio, até certo ponto comum nas escolas, é um bom exemplo de um ato educativo:

“Numa escola pública estava ocorrendo uma situação inusitada: uma turma de meninas, de 12 anos, que usava batom todos os dias, removia o excesso beijando o espelho do banheiro. O diretor andava bastante aborrecido, porque o zelador tinha um trabalho enorme para limpar o espelho ao final do dia. Mas, como sempre, na tarde seguinte, lá estavam as mesmas marcas de batom. Chegou a chamar a atenção delas por quase dois meses, e nada mudou, todos os dias acontecia a mesma coisa. Um dia, o diretor juntou o bando de meninas e o zelador no banheiro, explicou pacientemente que era muito complicado limpar o espelho com todas aquelas marcas que elas faziam. Depois de uma hora falando, e elas com cara de deboche, o diretor pediu ao zelador “para demonstrar a dificuldade do trabalho”. O zelador imediatamente pegou um pano, molhou no vaso sanitário e passou no espelho. Nunca mais apareceram marcas no espelho!!! E o texto conclui “Há professores e há educadores”.

A educação confunde-se com a vida, no sentido de filiar a uma tradição simbólica e permitir que a criança se reconheça no outro. A

responsabilidade pelo ato de ensinar implica correr riscos, não é uma tarefa fácil e não há modelos que garantam os resultados. A escola equivoca-se ao enfatizar os métodos de ensino. Essa ênfase dá-nos a dimensão do quão distante fica o professor das questões centrais para a psicanálise, quando esta pensa a educação.

Camargo (2006) faz uma crítica à didática de tradição positivista, bem como ao ideário da educação. Fiel ao pensamento psicanalítico, afirma que, para além das metodologias de ensino, é a forma como o educador se enlaça à cultura e às disciplinas que pretende ministrar que marca a diferença com a relação estabelecida no próprio ato de ensinar.

Se educação é aquilo que acontece em todo ato de um adulto dirigido a uma criança, o ato educativo pode acontecer em qualquer situação cotidiana. Para a clínica do aprender, é importante refletir sobre o que distingue o conhecimento e o saber. De que ordem se trata?

Conhecimento e saber na perspectiva da psicanálise

“Eles não sabem que lhes trazemos a peste”⁹, assim anuncia Freud, em 1909, a apresentação da sua teoria ao chegar, com Jung, aos EUA. Por tratar da condição humana, Freud sabia que mesmo o constructo teórico que apresentava não poderia aplacar a nossa condição de angústia e desamparo. Interessante o uso da palavra “peste”, que faz uma referência a doença. Se associarmos que uma doença se transmite por inocular o

⁹ Essa frase, ouvida diretamente de Jung, foi tomada por Lacan como um chiste, pois Freud apresentava-se como um terapeuta que levava a enfermidade. Encontra-se traduzida por Cabas em Miller (1997).

germe de uma pessoa a outra, podemos pensar que Freud, por meio da palavra, começava a inocular espaços que talvez nem ele mesmo imaginasse, como, por exemplo, o campo da educação.

A psicanálise, ao tratar dos assuntos ligados à educação e à psicopedagogia, sabe que faz o mesmo movimento, acatando, falando, refletindo, bordejando, “costurando”, oferecendo contornos, sem a pretensão de esgotar o assunto e de oferecer respostas prontas e acabadas. Nesse sentido, os profissionais que se debruçam sobre essas questões também vêm, de alguma forma, “trazer a peste”, pois muitas vezes tais reflexões, por não oferecerem receitas, aumentam a angústia dos envolvidos nesse processo, porque sabem que tudo o que vemos é a ponta do iceberg.

Cumprindo uma das funções do psicanalista, ou seja, colocar questões para desencadear desdobramentos possíveis de uma posição mais saudável, do sujeito ou da sociedade, Lajonquière (1992) tece considerações sobre o processo epistêmico¹⁰ conforme as teorizações piagetianas e coloca para a psicopedagogia questões e dúvidas em relação a seus “passos técnicos”. Refere-se ao sujeito psicológico pensado por Piaget numa tentativa de singularização do sujeito epistêmico e propõe como noção de sujeito suporte das aprendizagens o seguinte:

um sujeito do desejo inconsciente, pulsionado a partir do Outro não só a errar mas também a (re)construir conhecimentos cada vez mais reversíveis conforme o horizonte virtual que os conhecimentos compartilhados socialmente articulam (Lajonquière, op.cit., p. 136).

¹⁰ O processo epistêmico diz respeito ao processo de construção do conhecimento postulado por Piaget. Para esse autor o sujeito epistêmico é aquele que constrói suas estruturas cognitivas (estruturas de pensamento específicas para o ato de conhecer) na interação com o meio. Esse sujeito epistêmico é universal, ou seja, todo ser humano, em determinadas condições, tem a possibilidade de construir essas estruturas.

A psicanálise não pensa a educação sempre associada aos problemas de aprendizagem. Lajonquière (1999) faz uma crítica a essa associação quase automática que, em geral, é feita pela psicologização escolar. Para recortar a dimensão psicológica das problemáticas ligadas à aprendizagem, o autor procura conceitualizar as vicissitudes que um sujeito sofre nesse processo. Nessa formulação, faz a distinção entre conhecimento e saber, sendo o primeiro produzido pelo ato inteligente, e o segundo, como efeito do desejo inconsciente.

Em um trabalho anterior “para repensar as aprendizagens”, afirma que o erro ou fratura no aprender se apresenta como efeito “[...] de uma articulação significativa entre o ‘potencial intelectual’ afetado e a dramática subjetiva inconsciente (o dito ‘afetivo’) na qual um sujeito se encontra aprisionado (assujeitado)”. A remoção do erro é possível quando “[...] irrompe um saber que diz respeito à Verdade (do desejo) do sujeito [...]” (Lajonquière, 1992, p. 26)

O deslocamento que se opera no interior dessa problemática é de resignificação dos termos, sendo o pensamento composto pela dupla conhecimento/saber. “O conhecimento é o efeito da inteligência que o produz a seu modo e o saber é o efeito do (desejo) inconsciente que, para não ser menos, também o produz a seu modo” (ibid., p.26).

Posteriormente, Lajonquière (1999, p. 167) articula educação, conhecimento e saber. Afirma que os conhecimentos carregam uma dose de existência, um *savoir vivre*, um saber fazer com a vida, e aquele que aprende algo é marcado por um traço identificatório e passa a “[...] dever algo pela sua existência” (ibid, p.169). Essa dívida é simbólica e, portanto, seu valor é incalculável. O que se coloca é a pergunta: o que o outro quer de mim?

A resposta a essa pergunta move o desejo. No entanto, não há conhecimento transmissível sobre o desejo. Este é da ordem do inconsciente, portanto, da ordem do impossível de sabê-lo todo.

O saber sobre o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo [...] o saber sobre o desejo não deixa de ser [...] um saber recalcado. (ibid., p. 170)

Na educação, familiar ou escolar, o ensinado insere o sujeito numa ordem que o precede e que continuará depois dele. A dívida simbólica veicula ideais simbólicos, ou seja, não “pede” ao sujeito que se faça à imagem e semelhança do mestre. Trata-se de um *dever ser* que o sujeito não sabe como e, por isso mesmo, coloca para este a interrogação que o mobiliza para a vida. Nas palavras do autor:

Cabe afirmar que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e articulam em toda educação. [...] todo ato educativo que se preze veicula sempre algo da ordem dos conhecimentos mais ou menos utilitários, bem como um punhado de saberes existenciais. (ibid., p. 173)

Como vimos acima, a dívida simbólica veicula um *dever ser* que mobiliza o sujeito para a vida, mesmo sem saber exatamente *como fazê-lo*. O saber sobre a vida, o sujeito o supõe no mestre o qual, pela impossibilidade da educação, ensina, mas não tudo. Sempre falta algo. No entanto, o aprendiz acredita que chegará o dia em que saberá *esse tudo* e, supondo o saber no mestre, dirige-lhe o seu amor. Voltamos a Lajonquière (ibid.), que nos diz que o aprendiz entra na jogada por amor, e podemos

dizer que esse amor é o mesmo dirigido às figuras parentais no desejo de saber sobre suas origens e seu destino.

As vicissitudes na relação entre conhecimento e saber

A dívida simbólica que veicula um *dever ser* e a interrogação que faz com que o sujeito se lance, tentando responder ao - *o que o outro quer de mim?* -, não são suficientes para garantir o sucesso do ato educativo. Como já dissemos, os problemas de aprendizagem são multideterminados, e as vicissitudes na relação com o conhecimento e o saber podem indicar diversos caminhos. Desde uma particular visão sobre o fracasso escolar até a constatação de um sintoma que está no lugar de algo que não pode ser dito.

Cohen (2002, p.253) aborda a questão do fracasso de um ponto de vista da psicanálise, mais especificamente da psicanálise lacaniana, articulando com as promessas de gozo fálico “amparadas por uma ética de ideais universais e globalizados.” O gozo Outro, conceito articulado por Lacan na clínica do real, “escapa a toda simbolização.”

Em nome deste, que se pretende perene, o interesse em fazer algo “em nome de” passa a não existir. E diz a autora: “Como consequência de uma nova forma de laço social deparamo-nos com um quero saber nada, dos alunos e um posso fazer nada, dos educadores” (ibid., p. 253). Sua hipótese é de que “um transbordamento de angústia empurra o professor para fora da sala de aula”, e temos aí uma evasão da mestria. Se o mestre acredita que nada pode fazer, e os alunos não se importam com a ameaça de uma reprovação, o fracasso parece inevitável.

A autora pergunta-se se os programas educacionais desenvolvidos para dar conta do fracasso não estariam obedecendo exatamente a essa lógica do consumo. A criança, no lugar de produto, torna-se um excesso, um resto “sobre o qual o Mestre capitalista nada quer saber.” (ibid., p. 254) Diante disso, diz a autora, não há tempo para compreender e para concluir.

Na contramão desse discurso, Gutierrez (2003), em seu estudo sobre *o mestre “possível” de adolescentes*, trata da posição dos professores considerados “bons professores” pelos próprios alunos adolescentes, visando apreender sua “especial posição subjetiva”. Faz uma análise da posição de mestria, a partir dos quatro discursos de Lacan.

Em seu trabalho conclui que, numa posição contrária ao discurso que predomina sobre o fracasso escolar, como se esse fosse inevitável, o mestre “possível” do adolescente atribui à sua própria função um valor simbólico que lhe permite sustentar o lugar de referência. Não sucumbiu ao discurso que situa o adolescente no lugar de indisciplinado e, portanto, não precisa excluí-lo do processo educativo. Consegue, portanto, apresentar-se como mestre não-todo e abre “espaço para a circulação discursiva e o surgimento de estilos próprios.” (ibid., p.138).

Cordié (1996) pensa a questão do fracasso escolar como patologia do nosso tempo. A medicina, por não enxergar para além da nosografia médica, busca o avanço tecnológico como garantia de diagnóstico. No entanto, as novas patologias desafiam os médicos e fazem surgir novas terminologias. O mesmo acontece com as novas patologias sociais, entre estas o fracasso escolar.

A autora relaciona a histeria com o fracasso escolar, por ser a primeira a patologia que desafiou o saber médico e o segundo, a patologia que desafia a educação. Ambas produzidas por mudanças sociais. O fracasso escolar, em questão, é atribuído à rápida transformação do mundo do trabalho em uma sociedade tecnicizada, às exigências da sociedade

moderna, às devastações produzidas pelos testes de nível intelectual e a “um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes.” (ibid., p.17)

A análise que opõe fracasso a sucesso corresponde à valorização de um ideal. As identificações que um sujeito faz ao longo de sua existência fundam-se nos valores familiares e sociais. Estes projetam a ideia de futuro e pautam-se na dívida simbólica de todo ser humano para com seus pais e seu meio social. A ausência dessa aspiração ideal pressupõe uma renúncia a essa inserção social e é tomada como fracasso. Cordié (ibid., p. 22) afirma que “um conflito entre identificações antinômicas pode paralisar o sujeito e bloquear toda e qualquer realização (inibição)”.

É de inibição que trata Santiago (2005), quando pensa as diversas manifestações do sintoma no fracasso escolar. Para examinar a questão no interior do campo psicanalítico, a autora optou por discutir, inicialmente, “a atualidade das formas sintomáticas que decorrem da relação do sujeito com o saber” (ibid, p. 13) apontada por pesquisas sociológicas.

Nessa mesma direção, Charlot (2000) postula que o fracasso escolar não existe e, embora possa ser observado por meio dos fenômenos que o designam, não se constitui em um objeto de pesquisa. A partir desse pressuposto, o autor define como seu objeto a relação com o saber. Para tanto, propõe uma sociologia do sujeito e convoca outras disciplinas para pensar, cada uma em sua perspectiva, a relação com o saber.

Seu ponto de partida é que a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo. Interessa-nos destacar que o conceito de desejo é incluído em sua pesquisa, por levar em conta que a relação com o saber implica o outro e o sujeito desejante. O conceito de pulsão é pensado como uma forma particular de relação do sujeito com o saber.

Voltando a Santiago, temos que a inibição em Lacan é “um efeito da estrutura do ser falante, inerente à própria organização dos objetos pulsionais” (2005, p. 16). Lacan, no seu retorno a Freud, procura apreender a dimensão do real da pulsão. Santiago destaca a contribuição da psicanálise à compreensão dos transtornos inibitórios. O sujeito sofre uma limitação funcional e, por outro lado, obtém um ganho de satisfação pulsional. Ou seja, “[...] o funcionamento do sujeito inibido consiste numa renúncia em extrair satisfação pela via da significação fálica, o que faz com que o gozo retorne sobre o próprio corpo.” (ibid., p.187).

Outra contribuição importante de seu trabalho é articular a questão da debilidade com a teoria dos discursos de Lacan. Demonstra a posição do débil, ancorada no valor imaginário do significante-mestre “em detrimento da sua vertente simbólica essencial” (ibid, p.187). Por meio da teoria dos discursos “se assiste à formulação, totalmente original, da debilidade como ‘um mal-estar fundamental do sujeito em relação ao saber’” (ibid, p.188).

Considerações sobre este capítulo

Voltolini (2007, p. 5), ao referir-se à questão da unidade da psicanálise, retomando Freud em *História do movimento psicanalítico*, diz que este último se refere às dissidências, imputando-lhes o fato de incorrerem no erro de “esquartejar a teoria”, dando “a cada pedaço separado uma dimensão de totalidade.”

O tema dos problemas de aprendizagem pode ser pensado na perspectiva destacada por Voltolini. O problema da unidade da psicanálise passa a ser tratado do ponto de vista conceitual. O esquartejamento da

teoria compromete “o laço de dependência que cada conceito tem com o outro.” (ibid). E este autor afirma: “Isto não quer dizer que a teoria seja ‘Toda’, na perspectiva do famoso ‘como um todo’ tão utilizado nos dias de hoje, mas que ela é ‘Uma’, singular [...]” e sofre uma descaracterização, quando algum aspecto é diminuído ou exagerado.

Se pensarmos no sujeito que aprende, podemos transpor esse raciocínio para dizer que a lente de aumento sobre determinados aspectos, por exemplo, uma criança considerada lenta, impede que o profissional veja a criança-sujeito, “Uma”, singular. A dimensão conceitual que fica apagada é uma diferença de ritmo que não se constitui, necessariamente, num problema de aprendizagem.

O profissional que tem a psicanálise como referencial teórico busca a manifestação subjetiva nos problemas de aprendizagem e vê esses problemas como a manifestação de um sintoma. A escuta analítica abandona técnicas psicopedagógicas que pretendem trilhar um caminho seguro junto com a criança e dispõe-se a seguir o curso do sujeito do inconsciente. Essa postura é uma aposta no sujeito, convocando-o a implicar-se no tratamento, tanto quanto o profissional que o atende.

A pergunta que se coloca é: ali onde o sujeito é rotulado por diversos nomes da nosografia médica e psicológica, como identificar o que é de ordem singular? Essa questão permite deslocar o olhar da apresentação do sintoma e buscar a singularidade do sujeito que aprende.

A psicanálise não busca os melhores métodos para uma reeducação. Concebendo a criança como um sujeito do desejo, estabelece uma relação com o ideal da educação. Segundo Petri (2003, p. 25), o ideal de uma educação é de ordem simbólica e “[...] articula uma demanda que é enigmática, tem proibição, abrindo a possibilidade para o desejo, para o imprevisto, para o surgimento do sujeito”.

Trata-se de uma questão ética. Voltolini (2007, p. 200) afirma ser vital para a psicanálise fazer a crítica ao projeto totalitário da ciência. Preconiza para a educação o mesmo propósito, sob pena de ver “apagar-se de seu horizonte sua dimensão propriamente ética.” E continua: “ética porque, à semelhança da Psicanálise, ela é uma práxis e, como tal, não pode cessar de rever seus métodos: revê-los em função de seus objetivos e jamais rever seus objetivos em função de seus métodos” (ibid).

O propósito dessa reflexão é pensar que não se propõe aqui uma solução educativa para as vicissitudes na aprendizagem. Não se trata de propor revisão de métodos ou técnicas para atender as crianças com problemas de aprendizagem. Tampouco, a leitura psicanalítica desses problemas torna a psicanálise uma especialidade para dar conta desses problemas. A psicanálise é o aporte teórico que fundamenta uma clínica do aprender, que se distingue dos trabalhos anteriormente mencionados, por levar em conta os conceitos psicanalíticos nos quais se alicerça. Fundamentalmente, a noção de sujeito. Vale lembrar Voltolini (ibid., p. 201): “a Psicanálise é sempre do sujeito”.

Capítulo 3

Capítulo 3

A clínica do aprender e as noções de sujeito, sintoma e estilo

Nos capítulos anteriores, mostramos a diferença entre as várias abordagens dos problemas de aprendizagem e a leitura que a psicanálise faz desses problemas. Seguimos a trilha de um questionamento que nos levou à articulação de uma clínica do aprender. A experiência clínica conduziu-nos a um aprofundamento dos estudos que a psicanálise tem empreendido em conexão com a educação.

A necessidade de formalizar os conceitos que organizam e estruturam uma clínica do aprender leva-nos, neste momento, a abordar os conceitos psicanalíticos nos quais essa clínica se apoia, ou seja, sujeito, sintoma e estilo. Na clínica do aprender, interessa-nos o saber inconsciente, o único capaz de fazer questões para além da queixa objetiva, apresentada no início do atendimento clínico.

A noção de sujeito

Quem ela era
— (Eu te amo)
— (É isso então o que sou?)
— (Você é o amor que eu tenho por você)
— (Sinto que vou me reconhecer...estou quase me vendo.
Falta tão pouco)
— (Eu te amo)
— (Ah, agora sim. Estou me vendo. Esta sou eu, então. Que retrato de corpo inteiro)

Clarice Lispector

Várias são as acepções da palavra “sujeito”, nas diferentes perspectivas teóricas que fazem referência a este. Vamo-nos centrar na psicanálise, partindo do pressuposto de que o sujeito de que falamos é o sujeito do inconsciente. Este se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente: sonhos, atos falhos, lapsos de memória, sintomas. Freud deu uma nova interpretação para os fenômenos “não explicáveis” que aconteciam nas experiências do grupo de Charcot e, ao longo de sua obra, mostrou que o sujeito não sabe inteiramente de si. É um sujeito dividido como efeito do recalçamento que separa o Eu de seu inconsciente.

A noção de sujeito que embasa este trabalho tem suas bases em Freud e Lacan. Para a compreensão do sujeito lacaniano, tomado como o sujeito do inconsciente, que se constitui na e pela linguagem, partimos da noção de desenvolvimento infantil tratada por Jerusalinsky em seu livro *Psicanálise e desenvolvimento infantil* (2004) para falarmos da constituição

subjetiva. Além disso, procuramos distinguir o sujeito do enunciado, o sujeito da enunciação e o sujeito da psicanálise.

Segundo Jerusalinsky (ibid, p.239) “a proposta lacaniana é que o inconsciente está estruturado como uma linguagem, o que não quer dizer que o inconsciente seja composto pelo mesmo material que compõe a linguagem, mas, sim, que reproduz sua estrutura”.

Reproduzir sua estrutura significa dizer que o inconsciente se funda na linguagem, por meio da operação de recalque, produzindo no sujeito “o corte e a dissociação que instala um Outro falando, desde o campo do reprimido” (ibid)

Na teoria lacaniana, o nome de Outro representa as inscrições psíquicas recebidas do casal parental, bem como o conjunto de discursos sociais e históricos sustentados por estes, constituindo a ordem simbólica na qual o sujeito é inserido, mesmo antes de nascer.

Segundo Kupfer (2000a) o inconsciente se constitui por esse conjunto de marcas originárias – desde as primeiras inscrições – as quais precisam da palavra, do sonho, do rébus, entre outros, para se fazer dizer, no sentido de encontrar uma forma para existir. Esse conjunto de marcas originárias será chamado de inconsciente e Freud o aproximou de um sistema de escrita.

O sujeito freudiano subjaz às manifestações do Eu e Lacan vai propor uma separação entre a noção de Eu e de sujeito, para mostrar a divisão entre consciente e inconsciente, e o desconhecimento do primeiro em relação a este último.

Se o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, vejamos a distinção necessária entre língua e linguagem.

No senso comum, linguagem e língua acabam tendo o mesmo estatuto, inclusive confunde-se linguagem com fala. Em breves palavras, a língua diz respeito à língua de cada povo; e a linguagem, como forma de expressão, pode constituir-se na linguagem corporal, linguagem gestual, visual, artística, enfim... Essa linguagem, como expressão, é estudada pela semiótica da linguagem, que estuda os signos. O estudo da língua é o objeto da linguística.

Mas as disciplinas não funcionam isoladas, elas encontram pontos de intersecção entre si, discutem, separam campos, integram-se, enfim...Ao aprofundarem-se em seu objeto de estudo, invariavelmente, irão estabelecer diálogo com outras disciplinas. Por exemplo: a linguística vai dialogar com a psicanálise e vice-versa.

A linguagem nos constitui

Muitas são as formas como podemos abordar este assunto. Para continuarmos com o nosso propósito, abordaremos alguns pontos sobre os quais a linguística nos permite compreender o giro teórico efetuado por Lacan.

Jerusalinsky (2008, p.102) nos adverte que a psicanálise entra nas questões da língua, do discurso e da linguagem, pelo viés da fala. “ou seja, pelo caminho inverso do que é habitual para um linguista” (ibid).

Inicialmente, a linguística, especialidade fundada por Ferdinand Saussure, concebeu a língua como um sistema de signos. De acordo com o livro *Curso de linguística geral*, publicado por Bally e Sechehaye em 1916, postumamente, Saussure concebeu o objeto da linguística numa perspectiva estruturalista. Para Saussure, o que interessa é o valor de um signo. Guimarães (2005) afirma que:

“estes signos são entidades de duas faces, o significante e o significado, ou seja, a questão da significação fica posta também como uma questão das relações internas ao sistema. O significado de um signo é o que os outros significados não são. Ou seja, a significação não é uma relação de representação de um signo relativamente ao mundo, aos objetos. A significação não é, de forma nenhuma, a relação com objetos fora da língua.” (ibid, p.19)

O corte epistemológico efetuado por Saussure, se contrapõe a ênfase histórica que o estudo da língua tinha no final do século XIX, início do século XX. A preocupação com o processo pelo qual as línguas se modificam (ênfase histórica) dá lugar ao estudo de seu funcionamento. Além disso, esse autor define o signo linguístico como a união do conceito e da imagem acústica. O conceito é a ideia ou representação mental de um objeto, condicionada pela formação sociocultural, ao que se denomina significado. A imagem acústica não é o som que produzimos como poderia sugerir essa formulação; refere-se à impressão psíquica desse som e recebeu o nome de significante. Portanto, o signo linguístico constitui-se na relação do significado com o significante e está diretamente ligado a um objeto real, o referente.

Para Saussure, essa relação é arbitrária, não no sentido de que aquele que fala escolha ou possa trocar qualquer coisa no signo linguístico, mas no sentido de que o significante é imotivado, ou seja, é arbitrário em

relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. Benveniste (2005, p.56) em “A natureza do signo linguístico” tece uma crítica a Saussure partindo da identificação de uma contradição na definição de signo linguístico e a natureza atribuída a este como sendo arbitrária. Para esse autor, a arbitrariedade está no olhar de quem está fora.

Além disso, continuando com Benveniste, abordar o problema dessa forma é defender-se da ausência de respostas e desistir, ainda que temporariamente, de compreender a verdadeira natureza do signo linguístico. A arbitrariedade, diz o autor, está no fato de que “um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro” (ibid, p.56). Contudo, a relação que constitui o signo, entre significado e significante, não é arbitrária, é necessária, pois foi impressa em nossos espíritos dessa forma e assim é evocada.

Essa questão da relação necessária entre significado e significante, assim impressa em nossos espíritos e assim evocada, está ligada à questão da linguagem que constitui o sujeito. Guimarães (2005) nos esclarece que Benveniste vem romper com a “barreira do fechamento do sistema pelo estudo da significação, de modo geral, e mais particularmente, pelo estudo da subjetividade na língua.” (ibid, p.45)

Concebendo a língua como “uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos” Benveniste (2005, p.84) se contrapõe a Saussure e formula um raciocínio voltado à questão da enunciação¹¹. No capítulo 21 “Da subjetividade na linguagem” (ibid, p. 286), encontramos **“É na linguagem e pela linguagem que o Homem se constitui como sujeito...”**. Para o autor, a linguagem não é instrumento

¹¹ Este autor não foi o primeiro a tratar dessa questão, mas foi um dos mais importantes, apresentando grandes contribuições para essa reflexão.

para o homem. A linguagem constitui o homem. O sujeito se constitui na e pela linguagem. Ponto crucial para nossa interlocução, o trabalho de Benveniste como o linguista da enunciação, contempla um sujeito inserido em sua fala. É dele a seguinte afirmação sobre a linguagem serve para viver.

É importante dizer que o sujeito para Benveniste não é o sujeito da psicanálise. O modelo de análise da língua voltado à enunciação e a afirmação da linguagem como constitutiva são pontos de uma interlocução possível com a psicanálise, mas, mesmo nesses pontos, não se confundem com esta.

Para o autor, sujeito é o sujeito da enunciação e, mais precisamente, da representação lingüística que a enunciação oferece dele. Portanto, sujeito é aquele que fala a um outro e que, por sua vez, será também um sujeito quando responde. Para a psicanálise, o sujeito é o resultado de uma operação psíquica¹². A diferença fundamental é que para Benveniste o sujeito é Uno, indivisível e para a psicanálise o sujeito é um sujeito dividido.

Como vimos, a partir da proposição de Saussure do algoritmo significante/significado, o qual foi invertido por Lacan ao conceber a teoria do significante, e propondo o inconsciente estruturado como linguagem, inspirado em Benveniste, temos que a questão da linguagem está implicada na constituição do sujeito e do ordenamento simbólico. Vejamos como se

¹² Vorcaro (2004) esclarece a concepção de linguagem que orienta a clínica psicanalítica lacaniana. Afirma que “diferenciando, na linguagem, a língua (ordem própria de funcionamento que constitui o objeto da linguística) e a fala, Saussure delimitou o campo da ciência linguística, excluindo dela a modalização da língua na fala.” (ibid, p.160) E continua “o esforço saussuriano dessa distinção também permitiu que esse resíduo da língua fosse recolhido por Lacan, que definiu o discurso analítico como o modo de relação fundado pelo que funciona na fala [...] a fala é o ato do sujeito que enuncia, sempre excêntrico ao eu do enunciado que reúne a sua consistência imaginária entre o eu do enunciado e sujeito da enunciação [...] Lacan apreendeu que a estrutura da língua contém, em exclusão interna, uma emergência distinta, o sujeito” (ibid, p.162).

dá a constituição psíquica, e não o desenvolvimento como é concebido pelas teorias desenvolvimentistas que embasam as concepções teóricas do primeiro capítulo.

Enquanto na natureza os animais nascem providos de um saber, o mesmo não acontece com o ser humano. Somos os seres mais desprovidos da natureza. Um bebê deixado por sua conta não sobrevive. Jerusalinsky, em *Psicanálise e desenvolvimento infantil* (2004, p.25), diz

[...] que o indivíduo da espécie humana é um deficiente instintivo. [...] À diferença das outras espécies, o bebê humano fica exposto às suas necessidades sem recursos biológicos suficientes para definir nem com que, nem como satisfazê-las.

Vamos pensar no animalzinho. Um cavalinho nasce e vai ficando de pé e vai em direção à teta da mãe. O bebê humano é imaturo ao nascer e necessita que outro lhe dê alimento, que lhe dê tudo o que precisa para sobreviver.

Falar que o bebê humano é imaturo pode dar a impressão de que o desenvolvimento esteja somente ligado à maturação. Pode dar a ideia de progressão, evolução, que desenvolver é ir sempre para a frente.

Para a psicanálise, o desenvolvimento não é linear. Freud já dizia que caminhamos sem jamais superar a etapa anterior. Vamos crescendo e construindo máscaras sociais, e acabamos não sabendo quase nada sobre as pessoas. A pessoa se dá a conhecer, muitas vezes em situação de frustração, pois uma pessoa frustrada regride para uma etapa anterior.

Pensar o desenvolvimento como progressão pode levar ao equívoco de achar que a coisa está indo para a frente e, às vezes, ela está indo para trás. Por exemplo, a ideia de repetência. Normalmente a ideia que temos é

de que a criança que faz tudo o que a professora pede, está indo para a frente em seu desenvolvimento, e repetente é a criança que repete de ano. No entanto, numa avaliação psicopedagógica, podemos perceber que a criança que repete tudo aquilo que a professora faz pode ser tão repetente quanto a outra, porque ela não tem as noções subjacentes àquele conhecimento que consegue expressar, devolver.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento não é linear, vamos retomar a questão da “deficiência” instintiva do bebê e pensar: enquanto para o animal já existe a definição, para o ser humano a indefinição é muito interessante, porque o alimento carrega cargas afetivas, por causa dessa relação com o outro.

Para o ser humano, comer pode ter outro sentido; por exemplo, podemos ver isso nos casos de anorexia e bulimia. Não encontraremos um cavalo com problemas de obesidade, já o ser humano pode chegar à morbidez nesses casos. Temos, com isso, que uma das condições básicas que é o alimentar-se, para o ser humano, já saiu do estatuto biológico, e muito cedo somos capturados na linguagem que tem essa relação de mensagem.

Se o instinto força, dá uma direção, para o ser humano essa direção é marcada pela história do sujeito, por meio dos significantes. Uma vez que o ser humano é capturado nessa relação, na mensagem que a mãe passa — porque o filho ocupa algum lugar no seu desejo —, ela endereça a esse bebê algum tipo de mensagem, podendo o leite ser introjetado ou vomitado.

A esse entrar nessa sequência de marcas históricas na relação com o casal parental e principalmente com a mãe, nós chamamos pulsão.

Por depender de outro ser humano para a sua sobrevivência, o bebê constituir-se-á também psiquicamente a partir desse Outro; ou seja, a impossibilidade sobre o que e onde buscar o alimento não permite ligar nenhum objeto à fonte corporal, e o representante biológico que se constitui para esse fim é denominado **pulsão**.

Freud (1915), em “A pulsão e suas vicissitudes”, afirma que a pulsão vai se manifestar em cinco orifícios do corpo, que são bordas:

1. Pulsão invocante (auditivo) ouvir
2. Pulsão escópica (olhar)
3. Pulsão anal (produção) “obrar”
4. Pulsão oral (boca) comer
5. Pulsão de morte (tudo tem que pegar; destruir)

A pulsão vai sempre se manifestar. É uma força constante, que visa ser atendida. É plástica e polimorfa, ou seja, como não tem objeto *a priori*, acatará o que lhe for oferecido e tomará rumos diversos. A saída pulsional tem relação direta com as estruturas psíquicas: neurose, psicose e perversão.

Freud vai dizer que a pulsão de morte se sobressai sobre todas as outras. Caracteriza-se pela repetição e mantém-nos no estado em que estamos. As vicissitudes que podem ocorrer como outros modos de satisfazer a pulsão, não diretamente, podem ser:

- a. Recalcamento (a pessoa deseja uma coisa, mas não admite nem para si própria)
- b. Reversão ao seu oposto (voyeurismo)
- c. Sublimação (o produto é uma escultura)

Podemos compreender que o corpo do sujeito se constitui como efeito de linguagem sobre o circuito pulsional. A mãe vai falando para o seu bebê uma série de significantes (palavras e gestos que recobrem o real) que inserem esse bebê na ordem da cultura que é a ordem simbólica. Cultura é um dos nomes do Grande Outro, para a psicanálise. O campo subjetivo supõe o outro e a cultura. O simbólico é o que referencia o sujeito à condição humana. Para Lacan, o simbólico é a lei – metáfora paterna.

É a partir do semelhante que se dá essa articulação. A satisfação pulsional é articulada na delimitação da fonte corporal, direcionando assim a sua força, e articulando-a ao objeto. O fim está relacionado com a satisfação. É fazer com que acalme essa força, ainda que momentaneamente. Essa posição do semelhante é significante.

O que acontece é que, quando o bebê sente o vazio, por exemplo, a fome, ele institui uma demanda no adulto, em geral a mãe, que lê essa demanda como um desejo e procura interpretá-lo, supondo ali um sujeito. Por sua vez, a mãe deseja algo para seu bebê e lhe oferece de acordo com o que consegue interpretar.

Essa relação em que o semelhante se oferece, não como imagem especular, mas respondendo a uma demanda e instituindo outras, colocará para o bebê como única possibilidade, inicialmente, desejar o que o Outro deseja para ele. O bebê pergunta-se: “*Che vuoi?*”.

Esse desejo é anterior ao nascimento, pois o bebê nasce muito antes de nascer. Nasce antes, no imaginário dos pais. Ao chegar ao mundo, encontra uma ordem exterior a ele, que o precede, que é a ordem simbólica. Essa ordem simbólica é estruturada pela linguagem. É a linguagem que recobre o real. O sujeito que nasce não é só um organismo, vai além disso, pois chega imerso no mundo e na sua história familiar.

Recebe um nome e esse nome carrega as expectativas e os anseios dos pais. O nome é o primeiro significante na vida da criança.

Essa ordem simbólica, chamada de Grande Outro, por Lacan, é inicialmente representada pela mãe. Segundo Jerusalinsky (2004, p.26), a mãe é “O Outro primordial [...] faz, neste sentido, um verdadeiro esforço: toma o peito como dom, o cocô como presente, a voz como chamado, o olhar como interpelação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura...”

Diante da insuficiência da criança e do mal-estar que os buracos no corpo como lugares de entrada e saída causam para o bebê, a mãe responde, desenhando esse corpo, por inscrever nele marcas simbólicas com os objetos que coloca à disposição da criança, os quais ajudam a fazer borda, desenhar uma imagem corporal e constituir um sujeito. Mas o que é desenhar uma borda? O dedo da mãe é um porta letras¹³. No autismo – situação em que a mãe não pôde fazer essa borda, onde gira a pulsão tensionando, a criança baba e tem um olhar perdido. Sem isso, pode-se ter um organismo saudável, mas não se constituirá um sujeito. A captação do corpo só é possível se a mãe tem um corpo libidinizado e passa pelo desejo materno. É o lugar que a criança ocupa no fantasma materno.

Toco a tua boca, com um dedo toco o contorno da tua boca, vou desenhando essa boca como se estivesse saindo da minha mão, como se pela primeira vez a tua boca se entreabrisse e basta-me fechar os olhos para desfazer tudo e recomeçar. Faço nascer, de cada vez, a boca que desejo, a boca que a minha mão escolheu e te desenha no rosto, uma boca eleita entre todas, com soberana liberdade eleita por mim para desenhá-la com minha mão em teu rosto e que por um acaso, que não procuro compreender, coincide exatamente com a tua boca que sorri debaixo daquela que a minha mão te desenha.” (CORTÁZAR, 2007, p.45)

¹³ Anotação de aula da Profª Drª Claudia Riolfi.

O poema de Cortazar ilustra metaforicamente a função materna. A mãe vai nomeando o corpo do seu bebê; e o lugar que esse bebê ocupa para a mãe, a forma como esta o nomeia, não serão sem consequências. Lembramos aqui um caso clínico em que a paciente engravidou para ter uma atitude agressiva para os pais, que não aceitavam o namorado e a criticavam muito. Com a gravidez, ela até foi morar com o namorado, mas a relação não durou muito. Quando nasceu o filho, ela deu a ele o nome de Mateus. Ela foi procurar a análise porque muitas vezes se percebeu querendo matar o filho. Claro que isso não quer dizer que toda criança que tenha esse nome o terá recebido por esse mesmo motivo, mas, para essa mãe, o sentido dessa gravidez foi mortífero.

A função materna opera a constituição por meio da linguagem, assim como a função paterna, que faz o corte nessa relação dual entre a mãe e a criança, também opera por meio da linguagem. Por isso se diz que a linguagem constitui o homem.

Destacamos aqui o sentido da palavra “função”, que é diferente de “papel”. Papel é algo que se representa. Função não está encarnada no real de nenhuma mãe ou pai. Quem exerce a função materna ou paterna pode não ser a mãe ou o pai biológico.

A primazia do significante

Segundo Lacan (1985, p. 68), o discurso analítico é um *novo* discurso tomado pela função significante:

O sujeito não é outra coisa - quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é feito - senão o que desliza numa cadeia de significantes. Este efeito, o sujeito, é

o efeito intermediário entre o que caracteriza um significante e outro significante.

Cabas (2005, p. 70), ao tratar da questão do significante, afirma que Lacan introduz, entre o nível da língua e o nível da fala, a noção de discurso e define: “o discurso é a realização individual de todo o social que há na língua.”

O ser humano constituído pela linguagem não se comunica como as abelhas: “a comunicação humana é baseada no mal-entendido” (Quinet, apud Gianesi, 2004). Por privilegiar a primazia do significante sobre o significado, o psicanalista não se atém ao sentido convencional da palavra, mas escuta para além do dito e pede ao analisando que associe ficando atento às rupturas no discurso. A psicanálise não trabalha com o significante fixo do código linguístico que está diretamente ligado a um significado. Para a psicanálise, um significante representa o sujeito para um outro significante.

Se a linguagem é tomada como constitutiva e marca o ser humano, como pensarmos Victor de Itard, o menino selvagem que foi encontrado nos bosques de Aveyron? Claro que se trata de um caso extremo, alguém que cresceu sem escutar palavras. Suas reações são extremamente diferentes de qualquer ser humano diante da linguagem. Quando forçado a ler, reage. Ainda assim, é interessante observarmos o efeito que o nome dado pela Sra Guérin tem sobre ele.

Segundo Jerusalinsky (2004) distinguimos dois aspectos da linguagem: estrutural e instrumental. Como aspecto instrumental do desenvolvimento, ela é considerada como uma ferramenta da qual o sujeito se vale para facilitar a construção do mundo e de si mesmo. A sua ausência não impede o estruturar-se psiquicamente. Por exemplo, uma criança surda e muda pode estruturar-se psiquicamente de maneira

saudável e inserir-se no mundo. É importante distinguir deficiência de deficiente. Uma deficiência não torna o seu portador deficiente para a vida, mas pode haver deficientes por causa da sua condição psíquica. Nossas leituras sobre Victor (o selvagem de Aveyron¹⁴) fazem-nos pensar que ele não entrou numa ordem simbólica.

Enquanto poetas como Fernando Pessoa, Clarice Lispector e outros, fazem da linguagem algo que tem cor, movimento; transformam a linguagem, para alguém que está fora desta, as consequências podem ser nefastas. Trata-se de dois extremos colocados aqui num contraponto. Mais uma vez, a literatura auxilia-nos na expressão da condição humana. Vejamos o poema de Ferreira Gullar (2004)

¹⁴ Para contar a história de Victor do Aveyron e suas repercussões, Banks-Leite e Galvão organizaram um belo livro, no qual apresentam a possibilidade de diferentes leituras das experiências pedagógicas de Jean Itard – jovem médico que empreende um projeto pedagógico para educar o menino selvagem. Além disso, as autoras apresentam o filme *L'enfant sauvage* (1969) do diretor François Truffaut, e nos brindam com os relatórios de Jean Itard.

TRADUZIR-SE^{15 16}

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte;
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

¹⁵ Numa leitura psicanalítica, esse poema fala do sujeito dividido e dos desdobramentos dessa divisão.

¹⁶ Agradeço à Prof^a Dr^a Claudia Riolfi a indicação desse poema em um trabalho que realizei na pós-graduação.

**Sujeito do inconsciente,
sujeito do enunciado,
sujeito da enunciação**

Para a psicanálise, *sujeito* é o “ser humano submetido às leis da linguagem que o constituem e manifesta-se de forma privilegiada nas formações do inconsciente” (lapsos, atos falhos, sonhos, sintomas, etc.). Jacques Lacan, ao mostrar que o inconsciente está estruturado como uma linguagem, demonstra que só há, como *sujeito*, o sujeito do inconsciente. (Belo, 2005).

O sujeito da enunciação, para a lingüística, é o [eu] como aquele que fala. Para a psicanálise, esse sujeito comporta também a dimensão inconsciente, excêntrico a si próprio. Não é o sujeito pessoa, personificado. O sujeito da psicanálise manifesta-se na ruptura do discurso, ali onde algo falha. “O *sujeito* é, pois, o efeito que resulta da discordância entre *enunciado* e *enunciação*.” (ibid.) Essa distância tem relação com o sujeito desejante que, desde o nascimento, foi constituindo-se pela distância entre a necessidade e a demanda de satisfação.

O sujeito da psicanálise é desprovido de mestria em relação à linguagem que nele fala. (Gianesi, 2004). Submetido à linguagem do Outro, o sujeito está assujeitado ao desejo do Outro e não se sabe todo. A linguagem, ao mesmo tempo que é estruturante, inicialmente aliena o sujeito no discurso do Outro e, por meio da operação simbólica da castração, separa-o, possibilitando a sua constituição. Mas sempre há um

resto do dizer do outro em nós. Isso tudo faz com que o pensar e o ser não coincidam.

A via de acesso ao inconsciente, em Lacan, dá-se pelo significante, ou seja, aquilo que representa um sujeito para outro significante. Por exemplo, o som de uma palavra, o próprio nome. O sujeito apresenta-se por meio desse significante que marcou a sua carne. O mesmo nome, para outro sujeito, tem um efeito diferente, porque, mais além do significante comum, há um verso que entra no nome próprio. Quando ele se enlaça com o significado, é que dá a marca do nome próprio.

Joël Dor (1989), em seu livro *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*, capítulo 17, coloca o sujeito do inconsciente como o sujeito representado na linguagem. O sujeito que fala e “articula constantemente algo de seu desejo no ‘desfile da palavra’”(ibid, p.115). Esse sujeito, barrado por meio da metáfora do Nome-do-Pai, não se diz todo.

“A linguagem que faz advir o sujeito [...] deve ser relacionada à estrutura habitual do discurso” (ibid, p.115). Essa estrutura supõe o enunciado e a enunciação. Ainda com Dor, em linguística o enunciado é compreendido como uma sequência finita de palavras emitidas por um locutor. Um discurso caracteriza-se por uma sequência de enunciados qualitativamente diferentes.

Com os estudos da enunciação como um ato individual da língua, o enunciado passa a ser visto como um resultado desse ato, ou seja, como um ato de criação de um sujeito falante.

Há enunciados que criam uma distância entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, por exemplo, diz-se que “todos os homens são

mortais” é uma proposição que generaliza. No entanto, dizer “Eu vou ao cinema” apresenta o sujeito articulado no enunciado, mas este Eu constitui-se no representante do sujeito do discurso. Essa participação subjetiva será designada como sujeito da enunciação. Essa distinção remete diretamente à oposição estabelecida por Lacan entre o dito e o dizer.

Para a psicanálise, uma vez que o sujeito advém pela linguagem, é no próprio ato da enunciação que ele surge (no ato da articulação significante). O enunciado, como lugar do dito, não permite aparecer a verdade do sujeito. Ainda que não se saiba todo, é na enunciação que o sujeito deve ser situado, pois o sujeito emerge no dizer.

Na diferença entre enunciado e enunciação, encontramos o desejo. O lugar do desejo é entre uma palavra e outra. A ética da psicanálise é nunca apagar a distância, a diferença entre o desejo e a demanda, o dizer e o dito, a enunciado e a enunciação.

Articulando o sujeito lacaniano com o saber e a verdade, Césaris (2009) afirma que Lacan, recuperando a doutrina freudiana, mantém a concepção de sujeito do desejo, da linguagem, do Outro. Para a psicanálise lacaniana, “[...] o sujeito é um efeito do significante, sujeito que, ao ficar marcado pela palavra do Outro, se revela na palavra” (ibid, p.141). O percurso de Lacan até chegar ao sujeito marcado pelo significante passou pela linguística, conforme abordamos neste capítulo.

Césaris recupera o texto *A instância da letra no inconsciente* (Lacan, 1956), no qual o autor resgata as contribuições de Saussure para inverter o algoritmo S/s, para mostrar que esse sujeito desdobrado entre sujeito do enunciado e sujeito da enunciação é produto

[...] da incidência do inconsciente na constituição do sujeito
[...] o sujeito, ademais de não ser dado de antemão, não se

desenvolve (como afirma a psicologia do desenvolvimento), não se constrói (enfoque que implica continuidade ou transformação imperceptível), nem se forma (embora este enfoque implique a idéia de conflito ou contradição dinâmica), senão que se constitui [...] (Césarís, 2009, p.143-144)

As vicissitudes nessa constituição revelam-se nas formas de sintomas e apontam para a verdade do sujeito. É sobre o sintoma que nos deteremos a seguir.

O sentido do sintoma chamado “problemas de aprendizagem”

Desde Freud, o sintoma foi elevado a uma outra categoria. Questionando os sintomas histéricos e a forma como estes eram tratados, Freud abandonou a hipnose e propôs a associação livre, por meio da qual descobriu o mecanismo de recalque.

Em *O sentido dos sintomas – lição XVII*, que compõe a *Teoria geral das neuroses (1916-1917)*, na qual critica a psiquiatria que prescinde da forma e do conteúdo dos sintomas, Freud ressalta que a psicanálise dedica atenção especial a ambos e afirma “[...] todo sintoma posee um sentido y se halla estrechamente enlazado a la vida psíquica del enfermo.” (1981, p. 2282).

Nessa lição, Freud relata um caso clínico em que uma jovem de 19 anos, filha única e de um bom nível intelectual, começou a apresentar, sem causa aparente, um nervosismo patológico. Depressão, descontentamento e indecisão eram alguns dos sintomas apresentados. O sintoma obsessivo em questão era o ritual que precisava realizar antes de dormir. Não um ritual qualquer, mas um ritual patológico, rígido, inflexível, ainda que isso impusesse ao sujeito grandes sacrifícios.

Segundo Freud (ibid., p. 2287) o ritual patológico traz consigo requisitos injustificáveis racionalmente. O argumento dessa jovem era que, para dormir, necessitava de silêncio e para isso precisava afastar de seu quarto todos os relógios, inclusive o de pulso, que costumava ficar dentro de seu estojo. Mesmo reconhecendo que este último não poderia perturbá-la, não conseguia evitar seu afastamento no ritual que realizava. Seu ritual durava em torno de duas horas, o que angustiava demasiadamente seus pais.

Outros objetos faziam parte desse ritual: dois jarros e dois almofadões. Os jarros podem ser vistos como símbolo feminino e os dois almofadões – um maior e outro menor – como símbolos masculino e feminino. O trabalho analítico não se ocupa de cada um dos sintomas, sucessivamente. Estes são trabalhados à medida que surgem nas sessões.

A neurose obsessiva é exemplar para esclarecer o sentido dos sintomas. Ela se caracteriza por impulsos, aparentemente sem razão de ser, e por rituais estranhos ao próprio sujeito, que se vê compelido a realizá-los sem poder explicá-los. Ideias fixas ocupam o pensamento do sujeito, esgotando-o e minando suas energias. Freud esclarece que as representações, os impulsos e os atos patológicos não aparecem todos no mesmo sujeito, pois quase sempre é um dos fatores que domina o quadro sintomático.

É interessante notar que, nesse mesmo artigo, Freud faz uma crítica ao tratamento que sugere ao paciente que o enfermo se distraia e pense em outra coisa. Ele não pode fazê-lo, por mais que o queira, pois o sintoma impõe-se, e o máximo que o sujeito consegue é substituir um sintoma por outro. No terreno intelectual, a indecisão, que caracteriza seu pensamento, carrega toda a sua energia, conduzindo-o a um estado de inibição. Freud faz questão de marcar que a psiquiatria não nos ajuda a entender a neurose obsessiva, pois qualifica-a como degeneração, o que nada contribui para a sua compreensão.

Em *Inibição, sintoma e angústia* (1926, p.2836), Freud afirma que “o sintoma é um sinal e um substituto de uma expectativa de satisfação pulsional, um resultado do processo de recalque”¹⁷. Santiago (2005), em sua pesquisa intitulada *A inibição intelectual na psicanálise*, faz um levantamento histórico-epistêmico da questão de debilidade intelectual, situa a emergência desse termo no âmbito da psiquiatria e afirma a sua imposição como forma diagnóstica dos problemas de aprendizagem, no campo da educação. Concordamos com essa autora quanto ao fato de os parâmetros de desenvolvimento normal serem incompatíveis com a perspectiva clínica que leva em conta o sujeito, pois esses padrões dizem respeito ao sujeito idealizado, e não ao sujeito real.

A intervenção sobre o sintoma do sujeito que não o leve em conta, distancia esse sujeito da “cura” possível em relação ao problema apresentado. A inserção do sujeito no processo de tratamento é essencial, pois implica-o nos resultados de sua ação, ou seja, não há como ficar passivo diante das suas próprias dificuldades, pois a mudança possível

¹⁷ A teoria do recalque foi elaborada a partir de uma perspectiva fisiológica, na qual Freud infere que a neurose de angústia está relacionada com a excitação e a descarga de tensão sexual acumulada – economia libidinal. A angústia, nesse momento, é considerada como uma reação a uma situação traumática ou a uma situação de perigo.

depende de sua implicação no tratamento, ainda quando se pense que não está fazendo nada. Não agir também implica consequências para a sua vida. Trata-se de uma posição ética: ouvir o sujeito, para que este participe do seu destino.

Tal como a psiquiatria clínica no tempo de Freud, nos dias de hoje, as abordagens teóricas de cunho positivista prescindem ou da forma ou do conteúdo dos sintomas; ou dos dois, enquanto, para a psicanálise, ambos merecem atenção especial. Freud (1916-1917) afirma que os sintomas neuróticos possuem um sentido, tanto quanto os sonhos e os atos falhos, bem como uma íntima relação com a vida do sujeito em questão.

Ao falarmos de Freud, estamos na concepção do sintoma como metáfora, e temos a suposição de que a elaboração simbólica possa ajudar o sujeito na superação do problema de aprendizagem. No entanto, como nos lembra Lajonquière (1992, p. 223), a angústia, como sintoma, é o indício de que de algo para além do sintoma, ou melhor, de que o sintoma pode não ser resolvido somente pela via simbólica. Algo insiste, e esse algo é do campo do Real.

Essa insistência, segundo Mrech (1999) foi percebida por Lacan por meio da prática clínica. Lacan percebeu que o sintoma não é apenas uma metáfora: há algo, mais além da linguagem, que faz com que o sintoma permaneça. A autora informa-nos que essa compreensão conduziu Lacan, no seminário R.S.I. – Real, Simbólico e Imaginário

a estabelecer uma nova forma de conceituar o sintoma. O sintoma passou a ser o signo daquilo que não anda no real [...] Lacan acabou fazendo um trânsito do sintoma enquanto uma metáfora a ser decifrada, para o sintoma em sua articulação com o registro do real e o gozo.” (ibid., p. 59)

Portanto, como vimos, na perspectiva da psicanálise, o problema de aprendizagem transforma-se em um sintoma. O foco da determinação do insucesso escolar não é colocado na/sobre a criança. Uma escuta para além do sintoma não se pauta pela heterogeneidade nosográfica, própria da clínica médica. A clínica do aprender busca saber o lugar que a criança ocupa no discurso parental, não perde de vista o sujeito e procura resgatar nele o desejo de saber.

A criança que nos chega à clínica, não o faz sozinha. Vem encaminhada pela escola e trazida pelos pais. A demanda inicial não é da criança. Com esta, empreende-se uma demanda, implicando-a no problema que se manifesta na escola. Faria (1998, p. 81) afirma que o sintoma que escutamos dos pais apresenta um recorte subjetivo e, para termos acesso ao sintoma da criança, é preciso escutá-la. São escutas diferentes, que requerem intervenções particulares.

Para a psicanálise, o sintoma na criança é o que resulta de um recalque mal sucedido. Lévy (2008) propõe como definição, não que a criança seja considerada como sintoma dos pais, mas sim afirma que “[...] a criança faz *sinthome* para os pais” (ibid, p. 60). Isso quer dizer que o sintoma, na criança, tem uma função de reparação de uma falha na função materna ou paterna. Onde a operação simbólica falta, surge o *sinthome*¹⁸ no real.

Tomando a perspectiva lacaniana deste trabalho, se o inconsciente está estruturado como linguagem, é por meio dela que o deslocamento de

¹⁸ Segundo Chemama (1995, p. 203-204): Lacan, em 1958, começa dizendo que o sintoma “vai no sentido de um desejo de reconhecimento, mas esse desejo permanece excluído, recalcado”; em 1975, acrescenta que o sintoma é aquilo que as pessoas têm de mais real [...] é a própria natureza da realidade humana [...] certos sintomas têm uma função de prótese, como em Joyce. Lacan criou o termo “*sinthome*” para designar o quarto círculo do nó borromeu e para significar que o sintoma deve “cair”, o que é subentendido por sua etimologia, e que o “*sinthoma*” é aquilo que não cai, mas modifica-se, transforma-se, para que continue sendo possível o gozo, o desejo. Convém conferir as aspas nesta nota. Ela é toda uma citação ou há trechos de citação intercalados?

uma determinada posição subjetiva pode ocorrer, como resultado de uma elaboração significativa. O atendimento de pais realizado por Oliveira (1999, p. 156) inspirou-nos a afirmar que, apesar da complexidade dos problemas de aprendizagem, a clínica do aprender não visa à entrada do sujeito em análise. Pretende operar deslocamentos na posição do sujeito, para que este se responsabilize pelo seu sintoma e pela direção do tratamento.

A noção de estilo no tratamento dos problemas de aprendizagem

A experiência maior

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

Clarice Lispector

A multideterminação dos problemas de aprendizagem requer ainda que se considere a possibilidade de que nem todas as crianças encaminhadas como portadoras desses problemas possuam dificuldades cognitivas ou apresentem sintomas na relação com o saber.

Para nossas reflexões, contamos com a crítica tecida por Lajonquière (1999), que se refere à postura do profissional de psicopedagogia que endossa o discurso escolar e parental, recebendo uma legião de crianças com problemas de aprendizagem, na clínica ou na instituição, como ilusória, no sentido de que há um equívoco ao pensar que todos os problemas de aprendizagem podem e devem ser resolvidos na clínica.

A par disso, o autor diz-nos (ibid) que a concepção desenvolvimentista justifica “[...] a cegueira dos adultos para a sua implicação nos problemas das crianças na escola – os ‘problemas de aprendizagem’”. A consequência dessa psicologização crescente é a atribuição de todos os problemas à criança e a função de educador delegada a especialistas.

Levando em conta a questão da diversidade na experiência escolar, podemos pensar que o trabalho psicopedagógico pode perpetuar as práticas discursivas que reproduzem a estrutura social; ou, por outro lado, pode ser um divisor de águas, instaurando um “problema”, no melhor dos sentidos, ou seja, questionando essa reprodução do fracasso e fazendo ver que o sujeito do conhecimento é também o sujeito do desejo e que esse reconhecimento pode fazer toda a diferença na relação que o aluno estabelece com o saber.

Concordamos com Lajonquière (1999) quanto aos problemas de aprendizagem terem se tornado sinônimos de educação, como se não fosse possível pensar esta última sem incluir os primeiros. Pensamos que se trata de rever a posição da psicopedagogia, para que esta não ocupe o lugar imaginário de pretender dar respostas a todos os problemas, sem considerá-los em suas raízes.

Uma outra visão crítica sobre a psicopedagogia é apresentada por Kupfer (1999a), que destaca três momentos desta área: a psicopedagogia da integração, a psicopedagogia do sujeito e a psicopedagogia na interseção com a cultura. No primeiro momento, a tendência está na integração dos aspectos cognitivos e afetivos. No segundo momento, há uma tentativa de superação dessa dicotomia, levando em conta o sujeito e os aspectos que envolvem essa perspectiva. Portanto, não se trata de procurar revelar o emocional que interfere no cognitivo. O propósito da perspectiva analítica é deixar emergir o sujeito velado no sintoma, o qual interfere na sua relação com a aprendizagem.

Deixar emergir o sujeito é respeitar aquilo que é da ordem subjetiva. E, no terceiro momento, a ideia de estilo é colocada, propondo-se pensá-la como o modo peculiar que cada sujeito tem de aprender. Vale ressaltar as palavras desta pesquisadora, que exprimem essa ideia: “Um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Nesse

caso o estilo será a marca de um sujeito em busca de sua maneira de enfrentar a impossibilidade de ser.” (*ibid.*, p. 72).

Sua proposição inovadora recorre à noção de estilo, segundo Lacan, sublinhando a importância de sua consideração para os problemas de aprendizagem. O estilo carrega a marca do sujeito para lidar com o saber e implica aquilo que é da ordem da singularidade. Esta autora, reconhecendo a árdua tarefa do psicopedagogo, incita-nos a remar contra a maré dos discursos sociais para ajudarmos “cada aluno a desenterrar o seu próprio tesouro” (*ibid.*, p. 78).

Vejamos as diversas acepções de “estilo” e seus campos de aplicação.

Sentidos da palavra “estilo”

Garcia (2007), ao tratar de semântica histórica, discorre sobre suas pesquisas e pontua o fato de que a principal causa de mudança semântica é a polissemia, ou seja, a mudança de sentido da palavra através dos tempos. Estilo é uma dessas palavras que derivada do latim *stilu(m)*; originalmente designava uma pequena haste usada para escrever. Quinet (1999) apresenta o sentido etimológico da palavra “[...] o termo estilo se origina do grego *stylus*: um instrumento pontudo de metal, punção que serve para furar ou gravar.” Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, esta pequena haste era usada pelos antigos para escrever sobre tábuas de cera, dispondo de uma extremidade pontiaguda, a que imprime os caracteres, e outra achatada, para apagar os erros.

Podemos acompanhar com este autor as mudanças ocorridas com a palavra estilo e seus novos sentidos. A haste usada para escrever é

associada à ideia de escrita e desenvolve-se um novo sentido para estilo “que passa a indicar a maneira específica de escrever ou falar de uma pessoa ou de um grupo de pessoas: estilo conciso, estilo afetado, estilo didático”; para este novo sentido, encontramos no Dicionário Houaiss: “modo pelo qual um indivíduo usa os recursos da língua para expressar, verbalmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, ou para fazer declarações, pronunciamentos etc.” (versão eletrônica). E nos dá como exemplo: estilo dramático, estilo prolixo, estilo conciso. Pode ser também a maneira de exprimir-se, utilizando palavras, expressões, jargões, construções sintáticas que identificam e caracterizam o feitio de determinados grupos, classes ou profissões. Nesse caso, o exemplo faz referência ao estilo dos comentaristas esportivos. Pode ser ainda a maneira de escrever que segue o padrão social de correção gramatical e elegância, e aí temos até mesmo um manual de estilo e redação.

Continuando com Garcia, encontramos como terceiro sentido a perícia no escrever e, como quarto sentido, “mais nitidamente literário, de características específicas de um autor ou grupo de autores, como quando falamos do estilo de Machado de Assis ou dos estilos de época”. O sentido de refinamento está associado a este último, uma vez que o ato de escrever era um privilégio da classe dominante. Este último sentido estende-se aos costumes, à moda, aos móveis, enfim... Para concluir, Garcia diz que a palavra estilete recupera o sentido original da palavra estilo, e acrescenta (2007): “quando o significado original da palavra deixa de existir (ou de ser usado) e ela passa a ter somente o(s) novo(s) significado(s), temos uma mudança semântica”. Esta última difere da variação semântica, pois nesta “dois ou mais significados concorrem numa mesma palavra”.

Voltamos ao Houaiss (ibid) e encontramos a sua etimologia: “lat. *stīlus* ou *stīplus*, i 'varinha pontuda, ponta; estilo, ferro pontudo com que se escrevia nas tábuas enceradas; (Cícero) certa abundância de palavras que

a pena deve suprimir, p.ext., trabalho de escrever, exercício de composição; estilo, modo de escrever'; ver estil(i/o)-; f.hist. sXIV stillo, sXIV estilo, sXV estilo, sXV stilo”.

Áreas de aplicação deste conceito

Estilo pode incluir figuras de linguagem e será objeto da estilística, uma das grandes disciplinas da linguística. Estilística pode referir-se

[...] a toda a análise lingüística do texto literário, procurando as marcas específicas (figuras de estilo ou estruturas sintáticas, por exemplo) que ajudam a diferenciar um texto de outro, o que pode permitir determinar o modo particular de um dado escritor se exprimir literariamente. A estilística pode promover o estudo de todas as operações internas do texto literário, servindo-se de outras disciplinas como a semiótica, a gramática, a sociolingüística, a prosódia, a retórica, etc. [...] a estilística recorre hoje às terminologias e metodologias lingüísticas para classificar, avaliar ou identificar recursos como metro, ritmo, som, sintaxe, semântica, linguagem figurativa, simbologia, etc.” (Duarte, 2006)

Nesses estudos, Duarte (2006) apresenta algumas definições de estilo, propondo-se a contribuir para um campo que, por vezes, confunde “estilo como norma do bem redigir referencialmente e estilo como expressão literária”. As concepções de estilo apresentadas por este autor estão baseadas nos seguintes parâmetros:

- Estilo como um processo aditivo, como espécie de adorno em volta do núcleo intelectual do pensamento.

- Estilo como escolha entre expressões alternativas.
- Estilo como conjunto de características individuais.
- Estilo como desvios de uma norma.
- Estilo como conjunto de características coletivas.
- Estilo como relações entre entidades linguísticas formuláveis em termos de textos mais extensos que a sentença.

Como o próprio autor deixa claro, o seu trabalho é de natureza panorâmica; no entanto, cumpre o seu propósito, oferecendo-nos uma visão geral do conceito nessa área, mas faz uma ressalva: “[...] inerente à identificação e caracterização do objeto surge o problema do rigor na apreensão do objeto [...]” (ibid).

Segundo Bally (apud Flores; Teixeira, 2005), a estilística abarca toda a linguagem. Todos os fenômenos linguísticos, desde os sons até as combinações sintáticas mais complexas podem revelar algum caráter fundamental da língua estudada. Seu propósito era ultrapassar a estilística da literatura e encontrar uma estilística da língua. Por ser o estudo da expressão dos sentimentos próprio da estilística, esta deve dirigir seu olhar para a enunciação, para além do enunciado.

Contraopondo-se a essa perspectiva, Bakhtin (2003, p.265) é categórico: “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado...” e este, por sua vez, reflete as condições e as finalidades de cada campo da atividade humana, uma vez proferido por seus integrantes.

A utilização da língua nos diferentes campos acaba por constituir “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais Bakhtin (ibid) denomina de gêneros do discurso. Salientando a riqueza e a diversidade desses gêneros e diferenciando-os em gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), o autor diz-nos que a análise dessas modalidades permitirá descobrir a natureza do enunciado.

Para Bakhtin, o enunciado concreto é o instrumento de todo trabalho de investigação de um material linguístico, por isso é necessária uma noção precisa da natureza do primeiro. Seu desconhecimento compromete e deforma a investigação lingüística, “debilitando as relações da língua com a vida” (2003, p.265).

Examinando o enunciado no campo da linguística, Bakhtin liga-o ao estilo que, por sua vez, estará relacionado “às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (ibid). Apesar de afirmar que todo estilo está ligado ao enunciado, Bakhtin diz que o estilo individual é “um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” e afirma a necessidade de um estudo aprofundado da sua natureza.

Colocando o estilo como um elemento que integra a unidade de gênero do enunciado (2003, p. 266) e que pode ser objeto de um estudo especial, o autor faz uma ressalva quanto aos princípios norteadores do estudo, ou seja, este deverá “basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso.”

Nosso trabalho distingue-se dessa proposta por basear-se na perspectiva psicanalítica e tomar o estilo não dentro das modalidades de gêneros do discurso, mas sim como resultado da constituição psíquica. Entendemos que a afirmação “tipos relativamente estáveis de enunciados” sugere a ideia de categorização, o que se distancia ainda mais do nosso trabalho.

Estilo e filosofia

Granger (1974, p.17) afirma o seu propósito de tentar uma filosofia do estilo “definido como modalidade de integração do individual num

processo concreto que é trabalho e que se apresenta necessariamente em todas as formas da prática.”

O autor propõe a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho do espírito, por meio de uma análise de forma e conteúdo, afirmando ambas como trabalho e dizendo que este não é senão uma certa maneira de relacionar estes dois aspectos. Para este pesquisador, a criação estética é “[...] uma das tentativas humanas para superar a impossibilidade de uma apreensão teórica do individual. Daí, as interpretações radicalmente especulativas da obra de arte que apenas sublinham, cremos nós, uma de suas faces [...]” (ibid).

A expressão “fatos de estilo” é empregada como referência ao fazer humano, carregado de significação, em que estilo e prática são duas faces da mesma moeda. A noção de significação é definida em seu trabalho “enquanto remissão ao que escapa a uma certa estruturação manifesta, numa experiência” (ibid).

E o autor continua:

Toda prática poderia ser descrita como uma tentativa de transformar a unidade da experiência em unidade de uma estrutura, mas esta tentativa comporta sempre um resíduo. A significação nasceria das alusões a este resíduo, que a consciência laboriosa apreende na obra estruturada e introduz como imperfeições na estrutura. (ibid., p. 135)

Granger busca nas estruturas da linguagem o recurso para entender o problema colocado, pensando numa análise estilística. Apresenta a ideia de que o efeito de estilo comporta um aspecto de invenção e criação que, por sua vez, está ligado à possibilidade “de organizar de modo prehe elementos originariamente fora-de-código da língua e de variar suas modalidades” (ibid), sendo os efeitos de estilo, como ele mesmo conclui, os meios que asseguram a individuação na obra de arte.

Ao abordar o tema “o estilo e a ‘beleza’”, este autor afirma: “A Arte e a Ciência são aqui apenas os prolongamentos e imitações, não certamente do conteúdo da natureza, mas, e em dois sentidos diferentes, de seu poder criador” (ibid).

No subtítulo “Um jogo de xadrez sem tabuleiro”, a mensagem é colocada como central para o estudo da estilística, comportando a ideia clássica de emissor e receptor humano, em que se joga, considerando a estrutura de um código comum aos dois, no qual a mensagem comporta um sentido literal, mas como um sobrecódigo que, para ser decifrado, exige do receptor a sensibilidade para encontrar suas regularidades.

Para finalizar, Granger opõe a filosofia à ciência, designando a primeira como criadora e descritiva, e a segunda como construtora de modelos. Afirma que o estilo filosófico não pode ser definido nem como obra da ciência, nem como obra de arte, mas que a filosofia também é assunto de estilo.

Um estilo em filosofia da educação

Este é o subtítulo que nomeia o estudo de Silva (2006), para falar do ensaio como um estilo literário. Sobre a obra de Montaigne, destaca o ensaio adotado por este último para falar das experiências formadoras do eu. Entre os vários sentidos da palavra “ensaio”, “tentativa” define melhor o texto montaigniano, e o autor resume as ideias de Starling da seguinte forma:

A rigor, ensaios são uma forma de exposição que desconfia do sentido definitivo ou único dos acontecimentos e das idéias, apresentado pela teoria ou pela história, perseguem

as condições de acesso ao que neles foi preterido, eclipsado ou anulado como inútil, e reconhecem o heterogêneo, o dissonante, ou fragmentário como um método para interrogar o presente. Estas definições do que seja o ensaio, fornecem-nos (*sic*) a medida do sentido do filosofar em Montaigne onde conteúdo e forma, idéia e estilo se interpenetram (*ibid*).

Dessa perspectiva, o autor apresenta o ensaio em Montaigne como um estilo em filosofia, que leva às últimas consequências o exercício do filosofar que, por sua vez, desbanca certezas e ironiza as pretensões de poder atingir a verdade. Ideia interessante para questionar as categorizações.

Estilo em outros campos

Ao ser definido como “conjunto de tendências e características formais, conteudísticas, estéticas etc. que identificam ou distinguem uma obra, ou um artista, escritor etc., ou determinado período ou movimento” (*ibid*), este conceito será aplicado nos seguintes campos: artes plásticas, arquitetura, música, literatura. E os exemplos citados são: <e. art déco> <prédio em e. neoclássico> <o e. contrapontístico de Bach> <o e. de Graciliano Ramos>, correspondendo, respectivamente aos campos mencionados. Também pode referir-se a “conjunto de traços que identificam determinada manifestação cultural. Ex.: o e. hippie”.

Ligado à questão estética, vamos encontrar estilo no campo da moda. Talvez este seja o campo em que esse conceito tem sido mais divulgado. Há *sites*, revistas, livros e autores especializados, oferecendo consultoria para os que querem encontrar um estilo pessoal. Como “o sujeito é um efeito da cultura que o produz” (Calligaris, 1993), entendemos que a

tentativa de ser única, como uma escolha pessoal, passa pela análise deste autor, ao afirmar que, quando uma cultura situa o indivíduo como valor supremo, está, ao mesmo tempo, negando a si própria.

Talvez aqui se possa acrescentar o que diz Calligaris que “[...] as diferenças voltam, não como diferenças simbólicas (esquecidas), mas como identidades imaginárias [...]” (ibid., p.190). Quando a moda se sobrepõe à experiência da vida psíquica, estamos diante das “novas doenças da alma”, segundo Kristeva (apud Lebrun, 2004).

Ao dizer que estilo são os modos, a autora propõe a superação da efemeridade, ou seja, que cada um encontre a sua maneira de ser, mas não deixa de marcar a necessidade de que, para que isso aconteça, é preciso conhecer-se e gostar de si.

Voltamos ao Houaiss, e outro verbete informa-nos que uma das acepções de estilo diz respeito ao modo pessoal, singular de realizar ou executar algo, falando de figuras importantes no âmbito do esporte, do cinema, da dança etc. Temos como exemplo: o estilo de Almodóvar.

Música, arte, moda, teatro, sons, palavras, cantos, poesias, letras, corpo, movimento, inúmeros são os empregos da palavra estilo. Pode-se procurá-la à exaustão, e não terminamos nunca de encontrar mais e mais sentidos, explicações, associações, produções, concepções; e corremos o risco de nos perdermos. Chega uma hora em que devemos dizer: basta! Não darei conta de falar de todos os sentidos, estilísticos, filosóficos, literários, nem de todas as acepções, elegantes, vulgares, comuns, abstratas, de uma palavrinha que ouvimos como lugar comum, mas, quando nos detemos para falar dela, é preciso dizer: não, não falarei de todos estes modos, falarei apenas do que a psicanálise fala dela.

Claro que a psicanálise não está fora da cultura, fora do mundo, mas nesse momento consideramos ter feito a necessária distinção entre

campos. Sendo esse termo, estilo, relevante para esta pesquisa, em articulação com as noções fundamentais de sujeito e sintoma, vamos situá-lo no contexto da psicanálise.

Estilo e psicanálise

Estilo é um conceito bastante valorizado em psicanálise, pois diz respeito a singularidade. Lacan (1998, p.289) já havia abordado esse conceito, ao tratar da transmissão na psicanálise, dizendo que a única coisa que se transmite é o estilo. Nos *Escritos*, esse autor, diante da afirmação de Buffon de que “o estilo é o homem”, pergunta: “o homem a quem nos dirigimos?”. Essa pergunta e, depois, a afirmação de Lacan, iluminam a questão da transferência e isso pode ser uma questão, quando pensamos o estilo de aprendizagem, pois talvez o sujeito só possa mostrar a sua marca quando a relação transferencial estiver garantida.

Forbes (1998), em seu artigo “A conversação”, afirma:

Se o estilo fosse o homem, estaríamos no domínio das suficiências [...] esta afirmação também é interessante para a argumentação de que falar de estilo de aprendizagem não é fazer uma categorização; estilo não é um quadro. Um quadro, uma categorização, fecha, estilo fala de singularidade, portanto abre, pois ainda que se fale de estruturas psíquicas, estas podem nos fornecer indícios de como o sujeito se relaciona com o saber. O analista não deve ser um “escravo do estilo”. [...] Escravos do estilo. Redizer que o estilo é “o homem a quem nos endereçamos” é equiparar o analista ao “homem pronto a todas as circunstâncias”. A quebra dos ideais provoca o alerta à

circunstância. O analista deve estar apto a interrogar todos os discursos: a falar com o mestre, com o universitário, com a histérica e até com os próprios analistas.[...]O analista pronto a todas as circunstâncias destacará em cada tempo: presente, passado e futuro a permanência da causa. Sustentará um estilo marcado pelo seu endereçamento. É o que propicia a conversação como um método pedagógico da causa psicanalítica. Uma reunião de homens e mulheres livres, aberta ao endereçamento e citações múltiplas, diferente do estilo fixo e congelado da comunicação.

Essas afirmações fazem-nos lembrar o comentário do Prof. Angel Pino sobre estilo: “o estilo muda e os estilistas sabem bem disso”¹⁹; ele também afirma que “marca, no sentido aristotélico, é perene”. Pino levantou a questão de que a aprendizagem é uma relação flexível com o objeto de conhecimento. No entanto, entendemos que, ainda que pensemos na questão do endereçamento, há as marcas da nossa constituição psíquica, que é também corporal, e que é articulada, entre outros autores, por Quinet (1999), o qual em seu artigo “O estilo, o analista e a escola”, desdobra a afirmação de Lacan em duas acepções: considerar que o Outro social comanda meu estilo, no caso da moda, e que o estilo é tributário das leis do inconsciente. Propõe que o estilo é o objeto causa de desejo, que o sujeito encontra no final da análise, com a travessia do fantasma. Desdobramento para futuras elucubrações.

Para Dunker (2003) , “pensar a aprendizagem a partir do conceito de estilo de aprendizagem significa levar em conta, ao mesmo tempo, linguagem e sujeito. O estilo é o homem, o homem a quem nos dirigimos. Isso tem várias implicações”. Entendemos essas implicações na continuidade do pensamento de Dunker: “o estilo é sempre construção de uma singularidade ajustada a seu destinatário”. Dunker vai mais longe,

¹⁹ Comentários feitos pelo Prof. Dr. Angel Pino, por ocasião do Seminário Interno do GPPL, no qual apresentei a minha pesquisa.

considera que o estilo se forma numa certa relação entre o saber e o conhecer, e a relação de aprendizagem comporta uma ética, que é aquela de não reduzir o sujeito à universalidade de uma escola impessoal.

Estilos de aprendizagem

A noção de estilo de aprendizagem proposta por Kupfer interroga o estatuto dos problemas de aprendizagem, provocando uma revisão dos conceitos envolvidos. Estes têm sido redimensionados à luz da psicanálise como sintomas, inibição ou no interior do ato educativo, implicando o adulto envolvido na relação do sujeito com o saber.

Falar de estilo não é mais uma categorização ou um quadro explicativo para os problemas que acontecem na relação do sujeito com o conhecimento, e, sim, é colocar o enfoque no modo, na “maneira” pessoal que cada um tem de lidar com a vida e de transportar essa singularidade para o âmbito escolar. Para Kupfer (1999a), “falar de modo é falar de estilo”.

Concordamos com essa autora que muitos dos chamados problemas de aprendizagem não se constituem em problemas no sentido de patologias ou qualquer outra denominação que tem sido utilizada para explicá-los. Pode haver distâncias entre o proposto pela escola e o retorno do aluno, mas essa distância implica a diferença colocada em jogo na relação professor-aluno, que não é outra senão as diferenças também colocadas em jogo nas relações humanas. Lajonquière tem desenvolvido essa questão ao longo de suas pesquisas.

A singularidade na aprendizagem

A noção de estilo utilizada por Kupfer (1999a) para interrogar o estatuto dos chamados problemas de aprendizagem provoca uma revisão dos conceitos envolvidos. Para aquele que endossa os pressupostos da psicanálise, trata-se de redimensionar os problemas de aprendizagem, ou melhor, os sintomas que são nomeados dessa forma.

Os conceitos de transmissão e estilo não são privilégio da psicanálise. Esta se destaca no tratamento singular dado a essas noções, até porque sua transmissão não segue os modelos acadêmicos; a psicanálise é uma práxis.

Ao tratar da questão da transmissão em psicanálise, Lacan marcou o possível desse acontecimento, salientando que o que se transmite é o estilo que, por sua vez, não tem como ser copiado; e aquele que faz essa tentativa corre o risco de não passar de uma caricatura mal feita do modelo. Além disso, Lacan faz referência a essa noção para dizer que, para além do referencial teórico, cada psicanalista terá a sua própria maneira de lidar com o analisando. Partindo do sentido dessa questão para a psicanálise, buscaremos as relações possíveis dessa ideia para a transmissão na educação.

Nossas criações são expressões das influências sofridas em nossa vida e na nossa formação. O desafio será encontrarmos o nosso jeito de fazer alguma coisa, pois, embora tributários daqueles que nos ensinaram e nos respeitaram, não podemos nos constituir numa cópia destes. O risco é duplo: copiar bem e reproduzir bem não tem brilho próprio, e tentar reproduzir o brilho do outro, ou seja, o estilo do outro, é um risco ainda

maior porque pode-se tornar uma caricatura do primeiro, e o fracasso é inevitável.

Riolfi (2001) usa a metáfora dos mortos-vivos em *007 Viva e deixe morrer*, para falar daqueles que correspondem muito bem ao desejo do Outro, mas estão mortos em sua singularidade. Lembrando a música de Paul McCartney – “Live and let die”, tema do filme, ela propõe uma mudança na ordem sintática e diz “deixemos morrer o Outro ao qual nos alienamos [...] para que, no nosso lado, algo de vivo compareça, e talvez, se formos sensíveis, nos surpreenda e nos comova” (ibid).

Se a formação analítica supõe tamanho rigor e preconiza o estilo como aquilo que marca a singularidade de cada um, ainda que transmitido, como disse Lacan (1992a), “a única coisa que se pode transmitir é o estilo”, essa transmissão talvez possa ser melhor entendida como um saber testemunhado por um outro (Riolfi, 2006).

Na articulação dos conceitos aqui apresentados com a educação, concordamos com Kupfer (2006) sobre “um modo de educar orientado pela psicanálise” em que a noção de estilo possa ser mais uma contribuição nesse diálogo.

Estilo e o ato de escrever

Quando uma criança se põe a escrever, há grandes chances de emergir seu saber inconsciente, desde que, como bem pontuado por Kupfer

(2003), o educador possa abrir mão de seu furor educativo e suportar a própria imagem refletida na criança.

Esta autora lança as perguntas: Seria possível formar educadores sensíveis [...] ao dito autêntico de um sujeito e então deixar cair suas certezas? Seria possível uma educação que, ao ser atravessada pela psicanálise, pudesse não perder de vista o essencial da transmissão presente no ato educativo?

Glynos e Stavrakakis (2001), ao comentarem o estilo de Lacan, dizem que o fator tempo exerce uma cota de repressão e que, diante da necessidade de eficiência, buscam-se roteiros, explicações fáceis, o que significa “traduzir um termo para outros termos já nossos conhecidos. Isso quer dizer que, para Lacan, ao compreender o discurso de um paciente os analistas só compreendem o que já conhecem. Em vez de avaliar o paciente em sua singularidade...” (ibid.). Tais afirmações podem ser transpostas para o campo da educação, inclusive para as questões dos problemas de aprendizagem.

O essencial é invisível aos olhos, disse o poeta²⁰. O que garante a nossa humanidade não é da ordem do organismo, é da ordem da linguagem. E o que garante a nossa singularidade não é da ordem do individual, é da ordem da divisão e das marcas impressas quando da nossa constituição.

Essas marcas, feitas nossas, permitir-nos-ão imprimir-las na vida. Revelarão o nosso estilo de ser e de aprender. Kupfer (2003, p.17) diz-nos que “o estilo de aprendizagem ilumina a análise da queixa escolar, contribuindo para a sua escuta”. Apresenta o trabalho de Rubinstein (2003), que faz uma articulação entre estilo e gênero, e conclui “está sendo

²⁰ SAINT-EXUPÉRY, A. (2006) *O pequeno príncipe*.

enfrentada uma outra dicotomia [...] aquela que opõe o individual ao social” (ibid, p.18).

Como o referencial teórico que embasa este trabalho é a psicanálise freudo-lacanianana, sabemos que o sujeito que chega até nós, traz os fantasmas que o constituem, como efeito do Outro que, por sua vez, constitui o inconsciente.

Para a superação entre estilo e gênero, Rubinstein destaca o significado de gênero como aquilo que é da ordem do comum a todos e estilo como sendo de ordem singular, podendo-se encontrar traços de singularidade na particularidade de um gênero. Usando o exemplo da autora, dentro do gênero impressionista, que difere de outros gêneros da pintura, podemos encontrar a singularidade de um Monet.

O mesmo raciocínio vale para o gênero de ensino e aprendizagem, ou seja, cada aluno e cada professor terá o seu estilo, no interior do gênero de ensino. Em suas palavras, “o gênero marca as semelhanças, enquanto que o estilo marca as diferenças.”.

Rubinstein afirma que se pode reconhecer o estilo de aprendizagem através das marcas próprias ao sujeito “impressas nos objetos por ele representados, criados e com os quais se relaciona.” (2003, p. 128). Fiel ao pensamento psicanalítico que busca o que não está aparente e concernente à posição do psicanalista, essa autora destaca a importância de “buscar indícios nas primeiras relações do bebê e da criança na aprendizagem informal com adultos significativos” (ibid) para detectar a origem dos problemas de aprendizagem.

Assim, voltamos a Kupfer:

Precisamos de uma teoria que seja capaz de refletir e criar instrumentos para operar com um sujeito em sua articulação com o campo social escolar. Precisamos de uma teoria que

supere a dicotomia indivíduo-sociedade. A entrada da psicanálise poderá produzir um giro e uma mudança de perspectiva teórica. (Kupfer, 2000a, p. 128).

Considerações sobre este capítulo

Se a educação é uma das três profissões impossíveis, se somos singulares, se temos que nos haver com as diferenças, se não aprendemos todos da mesma maneira, talvez o acerto maior seja se o educador, assim como o psicanalista, for capaz de lançar-se à árdua tarefa de ensinar e acreditar que o sujeito que aprende tem condições de mostrar o caminho pelo qual pode seguir.

Esse raciocínio conduz-nos a interrogações como: Será que não se corre o risco do *laissez-faire*? Trata-se simplesmente deixar que cada um faça como quiser? Corre-se o risco de, ao lidar com um obsessivo, que posterga até o limite suas tarefas, de que este saia prejudicado por não conseguir impor a si próprio certos limites. A postura do educador é a de ajudar o sujeito, colocando limites, e considerar que, se o ritmo é diferente, é preciso chamar o sujeito à responsabilidade para que se possa adequar ou o tempo ou a tarefa.

Reconhecer que existem estilos de aprendizagem pode contribuir para que aquele que ensina também se implique no ato educativo, pois a diferença será colocada no modo de convocar o sujeito para o ato de

aprender. O bom convite se dá no nível simbólico. Retirar a ideia de patologia e falar em estilo pode diminuir a legião de encaminhamentos que são feitos às clínicas de psicopedagogia. Fundamentalmente, o que muda para a criança é o olhar do outro sobre ela. Não mais um olhar patologizante, e sim um olhar de reconhecimento das diferenças e a disposição de fazer algo com isso.

Quando isso não acontece, tanto na clínica como na escola, o sujeito sofre o efeito da solidificação do rótulo que recebe, embora se encontre em posições distintas, ao apresentar um sintoma ou um estilo de aprendizagem.

A utilização dos saberes sobre a infância pela psicologização escolar é questionada, pois, ao serem as crianças convocadas a responder à *performance* padronizada, elas e seus pais vivem em constante estado de angústia.

Sintoma e estilo não são a mesma coisa. O primeiro diz respeito à verdade do sujeito, uma vez que o inconsciente está estruturado como linguagem. O sintoma constitui-se numa metáfora e pode ser tratado numa análise de linguagem (DOR, 1989, p. 63). Por sua vez, o estilo diz respeito ao que não é linguagem, e sua clínica é da ordem do real.

Não trataremos aqui dessa clínica, mas podemos falar de possibilidades de intervenção, ou seja, na escola, dentro de uma programação e de etapas a serem cumpridas; ao perceber-se que nem todos o fazem dentro de um mesmo tempo, que seja possível ao sujeito

continuar, no seu ritmo, sem ser excluído por não corresponder à *performance* padronizada.

A noção de inconsciente estruturado como escrito, o qual está na base de todas as manifestações do sujeito do inconsciente, redimensiona as questões acima e aproxima inconsciente e escrita (Kupfer, 1999a).

Consideramos essa reflexão de suma importância para pensar o ato de escrever. As marcas de singularidade de um sujeito no processo de escrita e suas vicissitudes podem ser articuladas como desdobramentos entre escrito e escrita.

Segundo Kupfer²¹(2008), escrito é esse sistema de marcas inconscientes, que rege o funcionamento do aparelho psíquico inconsciente, inicial, fundamental. [...] O escrito mostra-se no sonho, dá-se a ver na escrita, no rébus. A escrita alfabética não é uma representação da fala e guarda relações com o escrito inconsciente, que está na base de ambos.

A autora faz referência a Pommier (1996) e seu livro *Naissance et renaissance de l'écriture*, bem como à noção de inconsciente estruturado como escrito, sendo esta uma ideia revolucionária que, de certa forma, já se encontrava na *Interpretação dos sonhos* (Freud, 1900). Portanto, não deixa de ser um retorno a Freud.

A noção de estilo no tratamento dos problemas de aprendizagem na leitura e na escrita coloca o olhar na singularidade do sujeito nesse processo e retira o enfoque médico que tem tratado como distúrbio aquilo que não é um problema funcional, aquilo que revela e marca a persistência e a insistência do sujeito em preservar-se, bem como retira o olhar psicologizante sobre as diferentes formas de aprender.

²¹ “Inconsciente e escrita”: texto ainda não publicado.

Falar de estilo no meio da estrutura da linguagem pode ser revelador da identidade do sujeito. A relação entre a constituição subjetiva e a produção daquele que escreve pode ser alcançada por meio de um trabalho atravessado pela psicanálise. Consideramos importante a posição do especialista nessa clínica que, priorizando o sujeito, busca distinguir sintoma e estilo. Essa posição é o tema do nosso próximo capítulo.

Capítulo 5

Capítulo 4

A psicopedagogia do terceiro tempo e o avesso do especialista

A inconveniência da educação para a psicanálise

A despeito de todas as admoestações feitas por Millot (1992) e outros autores que compartilhavam da ideia de que era impossível aplicar a psicanálise à educação, os leitores ávidos pelo saber da psicanálise continuaram demandando esse saber. Quanto à aplicação, fica mantida essa ideia, até porque não se trata de aplicar a psicanálise a nada. Outra coisa, muito diferente, é dizer que a psicanálise pode orientar outros campos do conhecimento humano.

Kupfer, ao retomar seu primeiro livro *Freud e a Educação*, para a realização do segundo *Educação para o futuro: psicanálise e educação*, diz-nos: “Assim, terei incoercivelmente de me pautar pela ideia de que queremos casar a psicanálise com a educação” (2000a, p. 8). Uma forma

metafórica de falar, pois toda a produção teórica no campo da psicanálise e educação mostra-nos que não se trata de um casamento, pelo menos não à moda antiga. Hoje em dia, é consenso: a psicanálise pode, sim, orientar a educação.

Nas palavras de Voltolini (2007), o denominador comum entre elas é a miséria do impossível marcada por Freud e o fato de, por essa marca, serem colocadas junto ao governar. A impossibilidade diz respeito à ausência de controle destas três profissões, educar, governar e psicanalisar, sobre os resultados de sua ação.

Voltolini (ibid.), embora reconhecendo a relação transferencial existente entre ambas, apontando a superação da descrença que permeava o meio psicanalítico sobre o fato de a psicanálise ter algo a dizer sobre a educação, ainda assim se refere à educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. Como entender essa afirmação?

É interessante observarmos que a inconveniência não está do lado da educação, que nunca deixou de acreditar que a psicanálise teria algo a dizer à primeira. O autor aponta a inconveniência do lado da psicanálise.

Quando nos fala sobre a inconveniência é categórico

[..a] própria formulação da existência do inconsciente em si indica que há saberes que são inconvenientes, quer dizer, cuja admissão, reconhecimento, posse, viria provocar problemas. [...] há saberes que atrapalham porque desorganizam um sistema que só se organiza a custa de seu recalçamento. (Voltolini, ibid, p.2)

O recalçamento não indica ignorância de um saber, “apenas” a sua inconveniência, no sentido de que este saber implicaria num alto custo psíquico.

A inconveniência da educação para a psicanálise passa pela questão da transmissão. Para transmitir a psicanálise a educadores, a primeira não deve ceder à tentação de querer esta última na posição analítica. Como o próprio autor diz (ibid) “A Educação lembra o analista sua tentação e o risco de ‘regredir’ em seu ato frente ao paciente fazendo-o à sua imagem e semelhança”. Risco que o educador não corre, pois sua ação está mais para a educação ideal do que para o ideal da educação, embora com isso comprometa o resultado do seu trabalho, para sempre insatisfeito. Insistir para encontrar a receita certa, a resposta definitiva, que abarque “o todo” da educação tem relação com a identificação a um modelo e sofre a predominância do imaginário (educação ideal).

A psicanálise interroga a educação ideal

Podemos localizar aqui uma das contribuições da psicanálise para a educação, quando interroga a educação ideal e ajuda a clarear o campo da educação falando em ideal da educação. Este último tem relação com o simbólico e, segundo Cordié (1996, p.20): “Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas, que formam a trama do seu ego”. Essas identificações acontecem no meio familiar e sociocultural.

Para entendermos melhor a distinção entre educação ideal e ideal da educação, é importante destacarmos o que diz Cordié: “O ideal do ego tem por origem a identificação com um traço (o traço unário); pode ser um valor moral, religioso ou outro. O ego ideal funda-se predominantemente em um

modelo humano”. Portanto, o ideal da educação tem relação com o simbólico porque está ligado a valores de uma sociedade, valores morais, enquanto a educação ideal persegue modelos humanos, como, por exemplo, educação segundo Paulo Freire, segundo Piaget, enfim... Ainda segundo a autora, o conflito entre estas identificações pode paralisar o sujeito, resultando numa inibição.

O ideal ditado pelos valores familiares e pelos valores socioculturais, transmitidos de geração a geração, tem relação com o que nos trouxe Antelo (2000), ao tratar “Dos impasses às vicissitudes educativas”. Antelo afirma que os registros da educação e da cultura estão interrompidos. Diz ele: “Há algo que deixou de acontecer em relação à transmissão e em relação à formação das identidades.” (ibid., p.31).

Este autor concorda com Bleichmar: o mal-estar consiste em que as crianças deixaram de ser os depositários dos sonhos tardios dos adultos. Estes últimos não mais sustentam o longo prazo. Não dizem mais “Eu quero que você tenha tudo aquilo que eu não pude ter” ou “Eu quero que você faça tudo aquilo que eu não pude fazer”. Estas expressões que se sustentam pelo longo prazo e pelo sentimento de infância, paradoxalmente entram em suspensão pelas duas hipóteses por ele levantadas: não há mais o longo prazo e não há mais crianças.

Bleichmar (1997), em “Acerca del malestar sobranter”, afirma que o mal-estar sobranter, para além do mal-estar na civilização, diz respeito à ausência de um projeto a longo prazo, ou seja, o mal-estar sobranter está dado por não se fazer mais nada em nome do futuro, por não se ter mais o longo prazo.

Se Freud afirmou que a civilização é fruto do domínio das pulsões e que o mal-estar é inevitável, a insistência do ser humano numa ideia de felicidade plena subverte a ilusão de um futuro, e nada mais é feito a longo prazo.

Ainda segundo Bleichmar, suporta-se o mal-estar em nome da felicidade no porvir. A sociedade atual, apregoando a felicidade já, condena todos a um mal-estar que se soma ao mal-estar na civilização. Isso quer dizer que a felicidade não alcançada agora “torna” a todos fracassados. É esse mal-estar que é nomeado de sobranete.

A posição do adulto diante da educação

As crianças não são mais depositárias dos sonhos dos adultos para realizá-los no futuro. Não se pensa mais “Minha filha vai ser médica”. É imperativo que os filhos realizem o sonho de felicidade, não no futuro, mas agora. O que se propõe às crianças fica reduzido ao instrumental, a que tenham ferramentas para sobreviverem. Por isso, na educação sempre nos batemos com a pergunta: para quê? Interessante que essa mesma pergunta não seja feita no predomínio de prazeres imediatos.

A tal ponto isso acontece que Calligaris (2002) diz surpreender-se com um jovem que queria largar a universidade porque os cursos eram chatos. Ao perguntar o que ele queria dizer com “chatos”, o jovem respondeu “não são divertidos”. Concordamos com esse autor, quando diz: “Quem disse que um curso deve divertir?”. Interessante e divertido não são a mesma coisa. “O divertido nos afasta, nos distrai. O interessante nos envolve e nos engaja.”

Calligaris, em *Hello Brasil* (2000), diz incomodar-se com o fato de a criança, no Brasil, ser ao mesmo tempo majestade e dejetos; ou seja, é contraditório que a criança possa ter voz tão ativa escolhendo seus sapatos aos 3 anos, fazendo o pedido ao garçom aos 6 anos, participando da festa

de adultos, e, por outro lado, sendo abandonada nos semáforos, nas ruas e até mesmo dentro de casa (os exemplos são meus). Para esse autor, as explicações sociológicas não são suficientes. Trata-se da ausência de um estatuto simbólico para a criança.

Freire Costa (1999a), em *Roteiro social da felicidade*, cita William James²² “Onde encontrar uma contradição, faça uma distinção”. E diz que, feita a distinção, o enigma ganha outra descrição e o novo poderá advir. Surgirão novos fachos de luz, novas lanternas, novos parceiros na busca do que desejamos.

É precisamente isso que faz Calligaris neste texto. O lugar de paraíso das crianças pode ser o lugar do inferno, porque, paradoxalmente, deixar as crianças livres pode ser a forma mascarada de não se importar com elas, de desistir delas, ou pelo menos de “dizer” que não consegue sustentar o lugar de filiação simbólica ao qual elas têm direito.

Toda educação é restaurativa de uma ordem passada, e a criança é, muitas vezes, o resgate da história dos pais. No entanto, ao contrário do que se possa pensar, os limites impostos a uma criança também lhe outorgam um lugar simbólico de filiação. O problema que se coloca, a nosso ver, é que os professores têm compartilhado desse pensamento, e o mal-estar na educação está não somente do lado dos alunos, mas também do lado dos professores que renunciam à educação, atribuindo o saber aos profissionais que agora compõem a equipe técnica da escola.

Voltemos a Antelo (2000, p.33): “[...] estou descrevendo o que, para a pedagogia, causa o mal-estar em relação à transmissão e à formação das

²² **William James** (1842 – 1910) psicólogo e filósofo estadunidense, com formação em medicina. Foi um dos fundadores do pragmatismo e, como tantos outros filósofos que gostavam de usar animais como metáforas e exemplos, recorreu ao esquilo para falar do adágio medieval “Diante de uma contradição (ou aparente contradição), faça uma distinção”. Distinguir, discernir e perspectivar são verbos que, em uma perspectiva pragmática, permitem fazer quase tudo que é necessário para resolver problemas de filosofia.

identidades”. O adulto, quando passa à nova geração aquilo que não pôde resolver, o faz porque tem a convicção de que, em algum momento, não terá mais forças e já não poderá seguir lutando; e tem a convicção de que os novos vão fazer algo diferente e melhor. Educa-se para perdurar.

No entanto, há certos discursos que contribuem para esse mal-estar da interrupção da transmissão e da deterioração da formação das identidades. Por exemplo, o discurso do mestre que tudo sabe e vai ensinar aquele que não sabe. A posição de mestria, nesse discurso, oculta a castração simbólica, e o mestre apresenta-se como um mestre-todo. Fruto desse discurso, o discurso das propostas pedagógicas pensadas para estimular, interessar, motivar o aluno, acaba não sendo bem-sucedido, porque este último questiona o mestre, principalmente quando adolescente, como pontuado por Gutierrez (2003, p. 92).

Antelo (2000) lembra-nos que os diagnósticos dos fracassos escolares dizem: desmotivados, desinteressados, e estas expressões que incluem a dimensão do negativo em seus prefixos indicam não só o contrário do positivo, mas aquilo que impede o positivo de constituir-se como tal; ou seja, “desmotivados” indica não só a falta de motivação, mas também que há propostas para tentar motivar o aluno (o furor pedagógico). Tentar domesticar, expulsar, negar essa dimensão do negativo, para Antelo, equivale à destituição do caráter político da educação. Concordamos com esse autor que os prefixos negativos mudam o foco do problema e não ajudam a resolvê-lo. Consideramos que esse saber, em muitos momentos, cala o sujeito, pois ele é tomado do ponto de vista técnico. A psicanálise toma o sujeito e sua relação com o saber do ponto de vista ético. Renuncia à posição de mestria para que o sujeito possa emergir.

Mannoni (1988) diz-nos que a pedagogia funciona como drama que remete a certas situações familiares. Uma criança pode abandonar seus

interesses, quando percebe que seus pais esperam demais do filho. Da mesma forma, um aluno pode desistir de aprender, quando o furor pedagógico do mestre espera que seu aluno tudo aprenda. O mal-entendido instala-se, e aquilo que é uma recusa saudável porque busca a auto preservação, acaba sendo tratado como sintoma. O problema é que os profissionais “psi” recebem essas crianças, na maioria das vezes, sem questionar a escola e a família, e a criança fica sendo a depositária do problema.

Lajonquière (1999) tece uma crítica à psicopedagogia e às ilusões psicopedagógicas que levam à “demissão do adulto da posição de educador”. Pode-se pensar que o autor faz uma crítica à psicopedagogia como um todo, mas o texto de Kupfer (1999a) “Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos”, pode ajudar-nos na leitura dessa crítica. Essa autora fala da psicopedagogia do primeiro, segundo e terceiro tempos, sendo, respectivamente, a primeira aquela que enxerga a dificuldade de aprendizagem devido à afetividade ou cognição; a segunda supera esse pensamento e busca o sujeito da aprendizagem; e, para o terceiro tempo, ela propõe a psicopedagogia capaz de entender que o problema de aprendizagem advirá sempre que houver um “curto-circuito” entre o que se veicula na escola e o estilo de aprendizagem do aluno em questão. E, com esse entendimento, é possível articular indivíduo e sociedade.

Lajonquière (1999) denuncia o medo do adulto de errar com a criança, de ir contra a sua natureza; e, com isso, passa a ser incapaz de proferir um “não” sempre que necessário. Calligaris (2000, p. 47) pergunta-se, retoricamente, de onde surge essa aparente impossibilidade de reprimir, que parece testemunhar um verdadeiro fantasma relativo à infância. Aponta a psicologização como responsável por desaconselhar “uma sonora interdição”, em nome do primado do gozo e dá como exemplo: quando uma criança descobre que aprender inglês, piano, balé é trabalhoso, raramente ela encontra a injunção necessária para considerar

com interesse o gozo limitado e trabalhoso de uma aprendizagem. E diz: “ou dá para gozar na hora ou então não vale a pena”.

O gosto pelo esforço, expressão consagrada na pedagogia europeia, não tem por aqui o mesmo valor. Valor simbólico que tem lugar “num quadro simbólico claramente organizado ao redor de um impossível interdito”. (ibid., p. 47)

Onde o imperativo é gozar, tudo se torna precário, provisório. Freire Costa (1999b) faz uma análise dos *Descaminhos do caráter* e aponta, consoante Sennett²³, a cultura da intimidade, “ao deslocar o centro da identidade pessoal do público para o privado”, como geradora de instabilidade na consciência de si. Não se faz mais nada em nome de um passado e de um futuro. “Isolados do público, pela paixão dos interesses privados, e dos mais próximos afetivamente, [...] erramos em direção ao nada ou a qualquer coisa. Tanto faz o bem e o mal, o justo e o injusto, quando o que temos como guia é o bem-estar do corpo e das sensações” (ibid).

A ideia do público e do privado pode ajudar-nos a pensar a articulação proposta por Kupfer entre o indivíduo e a sociedade, que não deixa de ter relação com essa inserção simbólica de que nos fala Lajonquière; ou seja, legar marcas de pertinência às novas gerações e inseri-las na cultura e na civilização. É propor que façam algo em nome de alguma coisa maior, a cultura, que as antecede e que virá depois delas.

Quando os adultos renunciam à educação, cometem o maior erro que poderiam cometer com os pequenos, segundo Lajonquière (1999). Concordando com as leituras que temos realizado sobre psicanálise e educação e especialmente para este comentário com Lajonquière, negar às

²³ **Richard Sennett** (Chicago, 1 de janeiro de 1943) é um sociólogo e historiador norte-americano, professor da London School of Economics, do Massachusetts Institute of Technology e da New York University. Uma de suas obras mais conhecidas é “*A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*”. Rio de Janeiro: Record, 2004.

novas gerações marcas de pertinência condena-as a vagar, soltas, sem ter de onde partir e desprender-se, porque sem história não há com o que romper para a invenção da própria vida.

Se a educação lembra à psicanálise o que não se deve fazer, como fato inconveniente, Voltolini (2007), consoante com a psicanálise, diz que “é no campo da ética que psicanálise e educação parecem ter um encontro mais fértil, não para deplorarem juntas a miséria que compartilham, mas para pensarem no inventivo que o impossível exige”. E alerta: “A tarefa de inventar face ao impossível precisa ser contínua, é avessa a modelos ideais...”

É exatamente a ideia de avesso do modelo que nos ocorre para falar sobre o avesso do especialista, parodiando Mannoni: a psicopedagogia tem que se haver com as novas formas de “doenças” que não são para serem tratadas.

Como abordamos no capítulo dois, incorporar elementos da teoria psicanalítica à prática psicopedagógica, vincula a aprendizagem ao sujeito, a sua história e a seu desejo. Dissemos também que, com essa concepção, a posição do profissional será a de ouvir para além do sintoma apresentado. Para que isso seja possível, esse especialista terá de sair da posição de mestria para a posição de mestre não-todo.

O avesso do especialista na perspectiva dos quatro discursos

Pensar o lugar do especialista, quando falamos do avesso do problema de aprendizagem, está diretamente ligado aos pressupostos de uma clínica do aprender. Por que não falamos em psicopedagogia, se a clínica do aprender tem como objeto a criança com problemas de aprendizagem?

Tendo em vista que a clínica do aprender não se ocupa da nosografia à disposição dos profissionais que recebem a criança em dificuldade na relação com o saber e que esta clínica se caracteriza pela concepção singular de sujeito, sintoma, estilo e relação transferencial, chegamos agora à posição do especialista. Apontar para uma clínica do aprender que concebe as noções aqui citadas, segundo o referencial da psicanálise freudo-laciana, supõe falar do lugar que o profissional ocupa na relação estabelecida com aquela criança particular e com sua história de vida.

Na psicanálise, o significante avesso tem um sentido bastante singular e remete-nos ao Seminário XVII de Lacan (1992), no qual ele expõe a sua teoria dos quatro discursos – o Discurso do Mestre, o Discurso da Histórica, o Discurso da Universidade e o Discurso do Analista. Posteriormente, Lacan escreve o Discurso Capitalista, para fazer face à pressão cientificista exercida pelos interesses capitalistas sobre a psicanálise, em que destaca as construções do mundo capitalista que buscam vender caminhos possíveis para tamponar a falta - objeto a -, que é estrutural ao ser humano. Num contraponto ao discurso capitalista, o discurso do analista busca destacar a falta e apostar que ela opere. Ou

seja, que, diante da falta a ser, o sujeito seja capaz de fazer algo, seja capaz de construir um tecido em torno do nada...

Pensar algo pelo avesso na perspectiva analítica é dar-lhe seu estatuto discursivo, ou seja, pensar como este se constitui no laço social. Para Lacan, o termo discurso não implica o uso da fala. Para que o discurso se faça presente, ou se torne ato, este pode ser sem palavras, mas não sem linguagem. Dito de outra forma, para que se ocupe um determinado lugar discursivo, não há necessidade de palavras.

O discurso sem palavras subsiste a certas relações fundamentais, definidas por Lacan como “[...] sendo a de um significante com um outro significante. Donde resulta a emergência do que chamamos sujeito – em virtude do significante que, no caso, funciona como representando esse sujeito junto a um outro significante” (ibid., p. 11). Lacan, quando inverte o algoritmo saussuriano, estabelece a primazia do significante e identifica nas figuras de linguagem - a metáfora e a metonímia – uma semelhança com os mecanismos de condensação e deslocamento do inconsciente freudiano e promove um salto teórico da noção de inconsciente, com desdobramentos para a clínica.

Se o discurso subsiste a certas relações fundamentais que se instauram mediante o instrumento da linguagem, também subsiste nas modalidades de laço social, ou seja, nas modalidades discursivas por meio das quais o sujeito estabelece suas relações.

A estrutura dos discursos é representada da seguinte forma:

<u>agente</u>	→	<u>outro</u>
verdade		produção

Bastos (2003) lembra-nos que Lacan classifica os discursos a partir do lugar do *agente do discurso*.

Temos, então, quatro diferentes lugares: *o lugar do agente* – de onde podemos falar ou interpelar o outro; a seguir devemos verificar em que lugar o outro fica posto a partir da fala do agente – *o lugar do outro*; essa palavra endereçada ao outro tem um efeito que Lacan nomeia como produto do discurso – *o lugar da produção*; e essa produção tem uma outra causa, mais verdadeira que o agente do discurso e que é a verdade, motor do discurso, em nome da qual fala o agente – *o lugar da verdade*. (BASTOS, 2003, p. 71)

Coutinho Jorge (2002, p. 27), retomando Lacan, afirma que a referência ao Outro está implicada em todo e qualquer discurso. Além disso, sublinha que “cada discurso inclui nele mesmo um único sujeito”, eliminando, assim, toda a intersubjetividade e colocando como primordial a referência ao Outro; e ressalta que todo discurso é uma tentativa de estabelecer uma ligação entre o campo do sujeito e o campo do Outro.

A estrutura fixa dos discursos é ocupada pelas letras S1, S2, \$ e *a* que, ao fazerem o movimento de ¼ de giro, determinam a variação nas posições discursivas decorrentes dos lugares ocupados.

Lacan (1992) define S1 como o significante primeiro, que indica o caminho de gozo do sujeito; é o significante mestre que marca uma forma específica de gozo, que é o gozo do Um, específico daquele sujeito e que nunca será apagado. Tudo o que o sujeito faz, de forma sintomática, é uma forma de tentar reencontrar o gozo primeiro que está marcado no trilho do S1.

O S2 significa que o sujeito está na linguagem. Este se constitui no resumo da cadeia significante, indicando toda a cadeia, ou seja, S3, S4...Sn. É o lugar do Outro.

Quando entra na linguagem, surge o sujeito barrado - \$ - e, para surgir o sujeito capaz de falar, algo se perde, perde-se a condição de ser só corpo gozante, pois o sujeito agora é linguagem e corpo.

Esse algo que se perde é o objeto “a” e é uma forma de escrever que caiu aquilo que era vivenciado como puro gozo de corpo. Como cada sujeito goza de uma maneira particular, o objeto “a” pode estar simbolizando as formas diretivas de gozo, numa relação com o S1. À medida que o sujeito entra na castração, ele perde o “a”, perde algo do gozo específico dele. Esse objeto de gozo, embora o sujeito esteja na linguagem, ele continua buscando. Podemos pensar, por exemplo, no caso da oralidade, objeto "a" - oral, o sujeito obeso vive para satisfazer essa busca de um trilha de gozo para sempre insatisfeito, buscando sempre aquele gozo primeiro, a ponto de correr o risco de morte – no caso da obesidade mórbida. Este sintoma seria uma forma sofrida, de buscar um caminho para tamponar a marca da castração: tapando a falta com um monte, um monte de comida.

Se pensarmos no exemplo acima e fizermos a correspondência para a relação com o saber, encontraremos o sujeito que consome saberes e “come” livros, podendo ou não “digeri-los”. O discurso capitalista ajuda-nos a compreender essa questão, pois este visa tamponar o desejo, de tal forma que o sujeito não tenha que se haver com a angústia da falta. Na clínica do aprender é justamente a partir da posição do especialista que não dá respostas prontas, que o sujeito terá que se haver com seu desejo. A relação transferencial que se estabelece nessa clínica, tal qual na clínica psicanalítica, dá o suporte para a elaboração subjetiva.

Após termos visto no que se constituem as letras que ocupam as diversas posições na estrutura fixa dos discursos, devemos lembrar que essas estruturas discursivas indicam formas de laço social para além da palavra. Segundo Petri (2003), o laço social é uma forma de aliança do

sujeito com o universo simbólico que rege as relações humanas. Trata-se de uma realidade discursiva que precede o sujeito “a partir dos significantes do campo do Outro.” (Coutinho Jorge, 2002, p. 25).

O lugar que ocupamos nessas formas de laço social foi chamado por Lacan de posição discursiva, as quais ele nomeou, como já vimos anteriormente: Discurso do Mestre, Discurso Universitário, Discurso da Histórica e Discurso do Analista, conforme os matemas abaixo:

M	U	H	A
$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$	$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$	$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$	$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$

Lacan apresenta a fórmula fundamental, do discurso do mestre. Esta constitui-se no ponto de partida para as quatro estruturas daí decorrentes, que se modificam a partir da operação de ¼ de giro. Estas quatro estruturas são encontradas nas relações que se sustentam inscritas na realidade do discurso. A fórmula situa o momento da relação. O giro indica o lugar em que a falta opera. Quando acontece ¼ de giro, algo se perde e é chamado de objeto “a”. Este nomeia o que se perde em cada discurso e pode ser lido a partir do conceito de repetição, em Freud. Além disso, tem relação com aquilo que é o limite e pode ser chamado de gozo, como citado acima.

A fórmula fundamental do Discurso do Mestre é também a fórmula do significante, de onde se depreende o discurso do inconsciente. O Discurso do Mestre, necessário para a constituição do sujeito, dado que o Mestre nomeia, faz existir um sujeito, tem também seu lado mortífero: sua

continuidade promove a alienação do sujeito. Se o sujeito se mantém na posição de alienação, nunca se autorizará a produção de um saber que traga consigo consequências de uma estabilização psíquica. O alienado sempre produzirá o saber que faz o outro gozar, no caso, o mestre. Nesse sentido, salientamos que o contraponto à operação da alienação é a separação: o corte e seus efeitos subjetivantes.

Quanto ao gozo do senhor, Lacan (1992) fala do discurso do Mestre, ao referir-se à relação de Sócrates com o escravo de Mênon²⁴. Diz que o que está em questão é o estatuto do senhor. Este se reporta ao escravo, numa atitude ostensiva de desdém, para mostrar que sabe extrair do primeiro um saber que ele, o escravo, nem sabe que tem. Com isso, a preocupação do mestre não é somente com o saber, mas com o poder. Este último para que as coisas funcionem ao seu gosto, mantendo, assim, a ordem que estabelece. No entanto, o discurso do mestre pode ser definido como aquele que tem o saber no lugar do agente.

O discurso universitário, a partir de $\frac{1}{4}$ de giro no sentido anti-horário, coloca o S2 no lugar do agente, ou seja, a cadeia de significantes do Outro. O outro é tomado como objeto. Segundo Souza (2008, p. 143), “no discurso universitário, o Saber [S2] é recolhido sob a forma de um conhecimento organizado e cumulativo, capaz de converter-se até mesmo numa

²⁴ *Mênon* é um dos diálogos menores de Platão. Nele o autor coloca Sócrates dialogando com o estudante Mênon, o qual pretende que Sócrates lhe explique o que é a virtude, se pode ser ensinada. Em uma certa passagem do diálogo, Mênon pede ao mestre que lhe explique o porquê de sua opinião sobre o aprendizado, pois Platão, através de Sócrates, propõe que nada aprendemos, mas apenas nos recordamos de conceitos que já sabíamos através de nossa alma. O Sócrates de Platão passa a demonstrar essa afirmação usando conceitos matemáticos. No diálogo ele mostra que um escravo não precisa aprender sobre a verdade da matemática para resolver uma questão. O importante seria como esse conhecimento é retirado do próprio saber de alguém. O filósofo grego, por meio de algumas indagações, faz lembrar no escravo algo nunca ensinado. Disponível em: <http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/resumos_comentarios/m/menon>.

burocracia.” Nesse discurso, o outro é tomado como objeto, e seu valor está diretamente ligado aos valores burocráticos, como a titulação.

Para uma clínica do aprender, o outro tomado como objeto - objeto a - é a posição em que se encontra o aluno quando é “lido” a partir dos seus problemas de aprendizagem. Nessa perspectiva, busca-se um saber no qual os problemas possam ser incluídos num conhecimento sistematizado, racional e “dessubjetivado”. Conhecimento sistematizado a partir do saber do profissional universitário, ou seja, de um Outro que não leva em conta os saberes daquele sujeito que sofre e é reduzido, aqui, a puro objeto “a”, um dejetivo... Dessa forma, os problemas de aprendizagem recebem um tratamento burocrático, e o sujeito não é implicado no seu processo de “cura”.

No discurso da histérica, o outro é tomado como S1, ou seja, como mestre, ao qual ela se dirige para que produza um saber sobre o seu sintoma. Nesse discurso, quem ocupa o lugar de agente é o sujeito cindido \$ que, ao mesmo tempo que pede a decifração do gozo do seu sintoma, ignora “o real (a) que causa seu sofrimento” (Souza, 2008, p. 132). Paradoxalmente, o saber que é demandado é também ignorado. Isso porque “o que o mestre produz como Saber está localizado nesse ‘outro lugar’, que Lacan também nomeia de *gozo*”.

Para fazer face à demanda instituída pela histérica, Freud elaborou uma outra posição discursiva, ou seja, percebendo que em seu discurso havia um saber outro sobre o seu sofrimento, deu voz a suas pacientes. Dando voz a elas, fundou a psicanálise. “A prática analítica seria então a transformação do Discurso do Mestre no Discurso da Histérica, via Discurso do Analista.” (Leite, 1993, p. 10).

O discurso do analista é o discurso que se contrapõe ao discurso do mestre. Para Lacan (1992, p. 44) a posição do analista é feita substancialmente do objeto a. Neste, o analista, no lugar do agente, é

aquele que se coloca no lugar de objeto causa do desejo e faz falar o sujeito, exatamente por reconhecê-lo como sujeito de seu destino. Este último, na condição de analisante, inventa um saber inconsciente, “que é cada vez diferente e que vai determinar as errâncias de sua hystoria” (Souza, *ibid.*, p. 149) O analista não tem a direção. Por estar no lugar de “a”, convoca o sujeito a produzir.

Leite (1993, p. 10) afirma que o analista se institui como tal pelo Discurso do Analista “fazendo-se causa do desejo do analisante”; ou seja, o lugar do analista é o lugar do objeto *a*. Como isso acontece? Continuamos com esse autor, que nos mostra que, por meio da relação transferencial, o analista diz para o analisante que este pode dizer qualquer coisa e supõe neste um saber. Esclarece-nos sobre a mudança de posição operada por Lacan que “passa do sujeito suposto saber para o sujeito suposto ao saber.”

Interessa-nos destacar essa mudança de posição, pois, se o analista não está mais na posição do sujeito suposto saber, que é a posição de A, está agora na posição de objeto *a*, objeto causa de desejo. É o que afirma Lacan (1992, p. 44): “A posição do psicanalista, eu a articulo da seguinte forma – digo que ela é feita substancialmente do objeto *a*”.

Como nos lembra Bastos (2003, p. 81):

A teoria dos quatro discursos pode ser considerada decorrência do postulado primordial do ensino de Lacan de que o inconsciente é estruturado como linguagem e está submetido a lógica do significante. Como vimos não há como abordar o sujeito fora do laço social, pois ele é efeito da fala, da produção discursiva.

Posteriormente, em 1972, Lacan matematiza o quinto discurso. Neste há uma inversão entre o S1 e o \$ do discurso do mestre. Este último passa a ocupar o lugar do agente, e o primeiro passa a ocupar o lugar da

verdade. Além disso, há também uma inversão na seta à esquerda do matema. Segundo Voltolini (2007), Lacan escreve o Discurso do Capitalista como *mais-um* discurso, para fazer face à pressão cientificista exercida pelos interesses capitalistas sobre a psicanálise.

A posição crítica assumida por Lacan, com a clareza de que a psicanálise, para manter-se viva, precisa afirmar-se em sua especificidade, ou seja, *não ceder de seu desejo*, questiona os critérios de verdade do cientificismo, que são apresentados como os únicos seguros e dignos de respeito. A análise desse discurso, feita por Lacan, vem denunciar o engodo da promessa capitalista de que não precisamos nos haver com a falta, pois sempre haverá um objeto que possa tamponá-la. Trata-se de um discurso que visa tamponar o desejo.

Na apresentação das ideias acima, Voltolini (ibid.) afirma que essa mesma ciência, com seus postulados ligados à essência capitalista, propõe que a educação seja cientificamente orientada e que o pedagogo seja o especialista que irá garantir essa orientação. Será que não podemos dizer que é exatamente essa proposição que faz com que tenham se proliferado os especialistas nas escolas?

Se à psicanálise cabe um papel político, certamente é o de questionar um discurso que apresente soluções fáceis e reducionistas para problemas tão complexos como o psiquismo e a educação. Nesse sentido, os discursos propostos por Lacan ajudam-nos a fazermos uma leitura das posições possíveis para o sujeito no laço social.

Jerusalinsky (1999, p. 8) afirma que a proposição dos discursos feita por Lacan adverte-nos que o discurso psicanalítico não é exclusividade de um determinado número de iniciados. Além disso, trata-se de uma prática social de linguagem, de certa forma, “inevitável como eventual lugar de passagem de qualquer prática discursiva”. O discurso analítico será o discurso que teremos como referência para a nossa articulação.

A posição do especialista na clínica do aprender

Nas especialidades que atendem crianças com problemas de aprendizagem, há um predomínio do discurso do mestre. Compreendemos que em muitas situações esse discurso faz-se necessário; no entanto, propomos que uma clínica do aprender se caracteriza por levar em conta o sujeito da psicanálise, convocando o especialista e o sujeito a ocuparem uma outra posição, distinta da posição ocupada nas outras vertentes teóricas que orientam os trabalhos psicopedagógicos.

A pergunta que nos colocamos quando iniciamos o nosso trabalho psicopedagógico atravessado pela psicanálise era: qual a diferença entre ser analista e fazer uma clínica psicopedagógica na qual tínhamos como eixo a escuta do sujeito?

Nossos estudos e supervisões clínicas com a psicanalista Lina Galletti Martins de Oliveira indicavam-nos que era possível fazer essa escuta, e nosso trabalho foi se constituindo no que passamos a chamar de uma clínica do aprender. No entanto, para respondermos à interrogação acima, precisávamos pensar a mudança de posição que se operava em nossa prática. Uma certeza colocava-se: abandonávamos a posição de mestria e nos colocávamos na posição de mestre não todo.

Tendo em vista que o discurso do mestre se opõe ao discurso do analista, procuramos responder à pergunta: No que consiste essa oposição? A grosso modo, podemos dizer que o discurso do mestre comanda o saber e “objetaliza” o sujeito, enquanto o discurso do analista subverte a relação com o saber e o supõe no sujeito, singularizando-o.

A clínica do aprender, situada nas questões relativas à educação e à “cura”, sofre a mesma impossibilidade colocada por Freud para as profissões impossíveis – educar, governar e psicanalisar –, assim consideradas por terem como instrumento a linguagem, fruto de mal-entendidos e, por sua vez, atravessada pelo inconsciente. A impossibilidade diz respeito à distância entre o objetivo e o resultado alcançado. Educação e psicanálise, devido ao seu parentesco reconhecido por Freud, no aforisma que afirma os três ofícios impossíveis, são nomeadas por Voltolini (2007, p. 197) como práticas parentes.

A impossibilidade na clínica do aprender consiste em que há um real que escapa a todas as tentativas de abordar os problemas de aprendizagem. No entanto, não se trata aqui de discurtimos esse “resto” do registro simbólico e pertencente ao real, o objeto *a* – “sobra dos discursos que regulam as formas de vínculo social” (Cohen, 1987, p. 20); trata-se de pensar a posição singular do especialista na clínica do aprender. Trata-se de suportamos a castração como um impossível de saber dizer, um puro nada. Mas um "nada" capaz de fazer girar as letras, as cores, os acordes musicais... lugar para que o novo possa ser forjado a ferro e fogo!

As modalidades do discurso permitem-nos pensar a posição do especialista em relação ao saber. Na clínica do aprender, faz-se necessário que o especialista abandone a posição de mestria e se coloque na posição de mestre não-todo, fazendo semblante desta última. Sustentar o lugar do suposto saber não é colocar-se no lugar do Saber. Se, para Lacan (apud Coutinho Jorge, 2002, p. 25), o discurso é definido como “o que funda e define cada realidade”, a posição do especialista definirá a direção do tratamento.

Acreditamos que só através do especialista que, num giro, pode deslocar-se da posição daquele que tem o saber para a posição daquele que tem o “a” – objeto causa do desejo - somente assim, algo pode

acontecer em relação ao sujeito que será convocado a produzir. Sustentar o lugar do suposto saber é fazer semblante de mestria e supor no sujeito o saber, invertendo, conforme Lacan, o saber suposto, como nos lembra Leite (1993).

Com a incidência da psicanálise sobre o seu trabalho, a postura do especialista será a de promover a condição para o sujeito fabricar novos significantes-mestres na sua relação com o saber. Isso se faz dando a palavra ao sujeito que sofre. Além disso, essa posição convoca o sujeito, implicando-o no tratamento.

Se a existência do analista se faz onde algo pode ser transformado em enigma, por outro lado sabemos que instituir uma demanda é possível. Portanto, quando o especialista não se coloca como dono do saber e não coloca saberes à disposição daquele que padece com problemas de aprendizagem, esse profissional escutará o discurso do outro e, a partir da ausência de respostas e/ou do silêncio, ofertará um espaço para que o sujeito se manifeste em sua singularidade. O saber do sujeito do inconsciente importa e tem lugar na clínica do aprender. Acreditamos que os saberes instituídos não provocam associações e congelam o sujeito, assujeitando-o àquele diagnóstico.

Coutinho Jorge (2002, p. 29) lembra a observação de Wajcman²⁵ de que, no discurso do mestre, as letras têm o mesmo valor dos lugares que ocupam e afirma:

o discurso do mestre é o discurso no qual se evidencia precisamente o funcionamento da sugestão – S1 → S2 – por meio da qual opera a hipnose, abandonada por Freud ao criar a psicanálise. É nesse sentido que o discurso do mestre é o avesso da psicanálise, que opera pela transferência – cujo pivô

²⁵ **Gérard Wajcman** é um psicanalista francês, membro da AMP – Associação Mundial Psicoanalisis. Escritor, professor do departamento de psicanálise na Universidade Paris 8, dirige o Centro de Estudos de História e Teoria do Olhar. Ele é o autor notadamente de: O Mestre e a histórica, Navarino / Le Seuil, 1982, entre outras obras.

é o sujeito suposto saber -, e se opõe à sugestão, que opera por meio do saber e oblitera a transferência. Pois se o inconsciente é um saber e a transferência, a atualização da realidade do inconsciente, a transferência é, essencialmente, *transferência do saber inconsciente*. Operando pelo saber, a sugestão impede a transferência do saber inconsciente.

Gutierra (2003, p. 91), em sua pesquisa sobre o mestre “possível” de adolescentes, relaciona o mestre, do Discurso do Mestre, ao professor autoritário. Isso acontece por não poder demonstrar fraqueza e por ocultar a sua castração simbólica. Sendo assim, acaba apresentando-se como o “mestre-todo”. O produto da alienação produzida nos alunos são o gozo e o preço, como afirma a autora; no cotidiano pedagógico, é a indisciplina.

Continuando, Gutierrez compara o discurso adolescente ao discurso da histórica, pois o adolescente coloca os ideais em xeque e aponta a divisão que o mestre-todo quer ocultar. Afirma que “a questão que o adolescente dirige ao Outro visa denunciar a falta no Outro, tal qual a histórica...nesse sentido, um professor situado apenas no Discurso do Mestre estaria numa situação delicada...” (ibid., p. 92).

Diante do quadro atual de indisciplina, desvalorização do professor, dificuldades na relação professor-aluno, a autora coloca a questão “como alguns educadores sustentam essa posição de transmissão, conseguindo ensinar grande parte de seus alunos, enquanto outros educadores fracassam nessa empreitada?” (ibid. 96).

Analisando a posição desses mestres, chega à conclusão de que estes se apresentam como mestres castrados, desejantes de saber, “mas não como a encarnação do saber.” (ibid., p.111). São mestres capazes de promover a circulação discursiva, o que implica apresentarem-se como mestres não todos, “matizados pelo Discurso Analítico no sentido de

sustentar certa castração simbólica e colocar-se de tal forma a permitir que o aluno entre como sujeito desejante de saber.” (ibid., p. 134).

Petri (2003, p. 93) relata quatro experiências institucionais com o objetivo de discutir o tratamento institucional de crianças psicóticas, conjugando psicanálise e educação. Para a análise pretendida, colocou-se a questão: Qual a posição que ocupam os profissionais que tomam para si o tratamento institucional de crianças psicóticas? Outras questões se desdobraram a partir desta, ou seja, foi preciso dizer quem são essas crianças, de que lugar intervir no tratamento e que efeitos podem causar essas intervenções.

Tendo a psicanálise como referência, estão implicadas nessas questões a concepção de transferência e a posição do analista. A autora tem como ponto de partida sua prática clínica na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – instituição de orientação teórica freudo-lacaniana que recebe crianças psicóticas para tratamento, tendo como prática ateliês realizados por duplas de adultos com as crianças.

Já na apresentação do livro, Kupfer marca a mudança de perspectiva das perguntas de Petri, que se deslocam de *Qual o papel* do educador e do psicanalista para o *lugar* que estes ocupam no tratamento institucional. Para responder a essa questão, foi preciso abordá-la desde a perspectiva de suas posições: o educador prestando-se a modelo de identificação assume o lugar de ideal de eu, enquanto o psicanalista busca a destituição desse lugar, quando recebe o mesmo tipo de demanda.

É importante ressaltarmos que estamos falando de um modelo possível de educação para crianças psicóticas e da importância de o educador ocupar o lugar do ideal de eu e dali poder oferecer um polo importante de referência identificatória para o sujeito. Falar da posição do analista é realmente de outra ordem: ele não busca estar na posição de

ideal do eu, ele não busca ter o saber sobre o desenho da vida do analisando: é destituindo-se desse lugar, fazendo-se de "morto", que o sujeito suporta, como as aranhas, produzir o tecido fio/significante retirado do fundo de seu ventre/ser. Fio fileira de significantes capazes de construir as pedras de um caminho...

Ao distinguir as posições acima, ganha relevo a questão do tratar e educar. Estas podem ser revistas, e Petri o faz, inserindo os quatro discursos para articular o discurso do mestre, presente em toda instituição, e a ética do Nome-do-Pai, que regula as relações numa instituição. Essa articulação aponta para a seguinte direção: que a ética do Nome-do-Pai seja mantida, mas que o mestre que a mantém não o encarne, mas faça semblante deste. Além disso, que a instituição e seus profissionais se apresentem como *não todo*, ou seja, “[...] castrados do saber, produzindo [...] o efeito de pacificar, de domesticar o gozo, separando o sujeito do saber absoluto do Outro.” (*ibid.*, p. 78).

O raciocínio colocado por Petri para a instituição atravessada pela psicanálise pode ser trazido para a nossa discussão, pois nele encontramos pontos em comum. Lá onde o discurso do mestre tem a ilusão de tudo poder responder, por meio da psicanálise, opera-se uma ruptura e a instituição é tornada *não toda*.

Ao relatar uma das quatro experiências institucionais, ou seja, a experiência do Courtil²⁶, Petri conta-nos que nessa instituição se mudou a denominação dos educadores para “interventores”. É interessante observarmos que, mesmo partilhando uma direção comum, há posições diferentes quanto à concepção do que seja o trabalho dos interventores.

²⁶ Instituição belga, Le Courtil, que recebe crianças psicóticas para tratamento e tem uma orientação psicanalítica.

A autora apresenta-nos a posição de Veronique Mariage²⁷, que afirma:

Os interventores não sabem. Um saber está para ser descoberto [...] Esta posição mantém uma falta de saber. É esta falta que permite a cada criança evoluir, descobrir seus significantes, inventar-se como singular. Isto num enquadre completamente fora do tratamento analítico padrão [...] os interventores estão, pelo fato de quererem saber e de suportarem o saber, em posição de analisantes. (Mariage apud Petri, 2003, p.95)

Já a posição de Stevens, que também é analista no Courtil, é a de que há pontos em comum entre um analista e o interventor, pois este último também faz pontuações e intervenções, as quais têm efeitos analíticos. E afirma “pode-se dizer que a instituição se encontra do lado do ato” (ibid., p. 96) Ou seja, a instituição, com seus profissionais analistas e interventores, possibilita que cada um, suportando o lugar do não saber, possa operar uma transformação no sujeito, operação que, num só depois, poderá receber o estatuto de ato analítico: algo novo, inaugural, que institui marcas duradouras no sujeito.

²⁷ Veronique Mariage – responsável terapêutica da instituição Le Courtil.

Capítulo 5

Capítulo 5

Pablito e Paloma: problemas antigos, novas leituras

*“Quem não vê bem uma palavra
não pode ver bem uma alma”
Fernando Pessoa*

Na perspectiva analítica, a infância é vista como realidade psíquica e como período do desenvolvimento marcado pela entrada do sujeito no mundo simbólico. No entanto, o que nos humaniza também cobra o seu preço, e esse assujeitamento não acontece sem que se pague o ônus para a inserção no processo civilizatório. O domínio das pulsões implica incidentes que marcam a vida de uma criança e surgem como sintomas, muitas vezes, requerendo saberes especializados.

Segundo Jerusalinsky (2004), os marcos referenciais desses saberes, na prática, podem ser extrapolados pela necessidade de buscar outras especialidades que nos ajudem a dar conta do atendimento que se faz necessário. Isso quer dizer que, devido à complexidade humana, um saber pode ser insuficiente para o tratamento em questão.

Desde o final do século passado e início desse novo tempo, são muitos os profissionais que têm refletido sobre a conexão entre psicanálise e educação, bem como sobre a psicanálise e a psicopedagogia.

Kupfer (2000a), na introdução de seu livro *Educação para o futuro: psicanálise e educação*, resgata sua afirmação categórica, na qual ratificava as palavras de Freud de que o único interesse possível da psicanálise para o educador seria o da sua própria análise e afirma ter mudado de posição desde a publicação de seu livro *Freud e a Educação: o mestre do impossível* (Kupfer, 1992). Em outras palavras, esta autora, agora, acredita que “se pode educar de modo psicanaliticamente orientado”, uma vez que as experiências educacionais orientadas pela psicanálise têm se mostrado efetivas, por levarem em conta a subjetividade da criança que aprende.

No nosso caso, como psicopedagoga, buscamos a psicanálise para uma escuta da singularidade dos problemas de aprendizagem e procuramos realizar um trabalho psicopedagógico atravessado pela psicanálise. Em que medida essa orientação do nosso pensamento faz diferença na nossa ação psicopedagógica?

Com o percurso de leituras que temos feito, pudemos identificar que nosso trabalho se inscrevia no que Kupfer (1999a) chamou de psicopedagogia do segundo momento, aquela capaz de superar a dicotomia entre o afetivo e o cognitivo e buscar a relação do sujeito com o conhecimento.

Partindo dessa posição, propomo-nos a discutir neste trabalho, ainda segundo Kupfer (ibid.), o que pode ser a psicopedagogia do terceiro tempo, admitindo “que um problema de aprendizagem advirá quando houver um choque, um confronto, entre o que se veicula no campo social escolar e o estilo cognitivo de uma criança-sujeito em particular” (ibid., p. 77), localizando o problema de aprendizagem no ponto de articulação entre um sujeito e o discurso social que o determina.

A relação adulto-criança

A evolução do conceito de infância apresentado por Ariès (1981) auxilia-nos na compreensão da supervalorização desta no discurso da modernidade. Antes reduzida à proporção de sua fragilidade, a duração da infância não ultrapassava seus primeiros anos de vida, esta nem mesmo era nomeada. Paradoxalmente, logo as crianças ganhavam o *status* de adultos miniaturizados. No entanto, o investimento excessivo do adulto sobre a criança, nos tempos atuais, marcado por Lajonquière (2001. p.12), diz-nos que

a infância que hoje se apresenta, por estar inserida nas mais diversas práticas discursivas que imperam no mundo adulto – das neurociências às teorias psicopedagógicas – traz a marca da eficácia e encontra-se na esfera da necessidade, deixando de ser uma realidade psíquica tensionada pela báscula do desejo e demarcada pela impossibilidade de conversão do real em ideal, a partir da qual se constrói toda subjetividade.

A criança depositária dos sonhos e dos desejos do casal parental viverá a angústia de perguntar-se sobre o que o Outro quer dela e de não corresponder nunca totalmente a esse desejo para sempre insatisfeito. Isso marca sua vida com a dívida simbólica da qual nos fala o autor, em *Infância e ilusão (psico) pedagógica*.

Nos tempos atuais, essa diferença discursiva colocada na relação adulto-criança, em geral não é vivida como falta. O adulto procura tamponar esse mal-estar, buscando a felicidade aqui e agora para seus filhos, uma felicidade narcísica que, segundo Queiroz (1998), acaba por tornar-se um ideal perverso da educação familiar, pois é comum que seja acompanhada do discurso “quero que meus filhos tenham tudo aquilo que eu não tive”.

Os desdobramentos da situação aqui colocada vêm patentear o mal-estar na civilização concebido por Freud (1930) na frustração da satisfação pulsional. É importante dizer que há uma diferença gritante entre felicidade para a criança e felicidade da criança. A felicidade da criança corresponde ao que a deixa feliz, ou seja, o amor dos pais, o cuidado, as condições para um crescimento saudável. A felicidade para a criança diz respeito ao que se infere que a criança possa desejar, mas que, muitas vezes, corresponde ao desejo adulto de supri-la com tudo o que a sociedade de consumo institui como demanda.

Conceitualmente, há uma outra diferença que fica apagada e cuja conta as crianças acabam pagando. Educação familiar e educação escolar, consistindo, respectivamente, em um trabalho de ordenação simbólica do psiquismo e num trabalho de inserção social da criança, ambas acabam por delegar suas funções uma à outra, mas conjugando os mesmos objetivos; ou seja, de que as crianças sejam “normais”, correspondam aos ideais adultos, que creem estar fazendo tudo por elas. O preço que as crianças pagam é a perda de referência simbólica, uma vez que os referenciais

paternos acabam se diluindo, amalgamando-se aos da escola, e estes naquele, e o preço que todos nós pagamos é a patologização da infância. Quantas vezes os filhos, já adolescentes, encontram-se infantilizados, enquanto a psicanálise propõe que possam se tornar sujeitos desejantes e se responsabilizem pelo curso de suas vidas.

Conjugamos nossas ideias com as de Lajonquière,

[...] o que deve nos preocupar é que o esgotamento instituinte da infância é o sintoma de um mundo que não quer saber mais da exigência de se tentar o impossível de um sonho, que não quer mais inventariar uma e outra vez o passado, que não quer mais fazer memória para não ter de se confrontar com o fato de que somos realmente feios, sujos e malvados, como no filme de Ettore Scola. (2001, p. 16)

O título italiano, *Brutti, sporchi i cativi*, é uma síntese do referido filme *Feios, sujos e malvados*, que narra as condições de miséria moral e material de uma família. Nessa situação, ninguém consegue estar muito preocupado com o outro. Não há lugar para a dívida simbólica que nos assujeita, mas também nos situa na filiação, partilhando uma herança de coisas boas e ruins, sintomas e também sonhos que nos permitem tentar o impossível.

Como vimos em Jerusalinsky (1991), todo o arcabouço teórico não nos garante um bom resultado. Levando-se em conta que os efeitos de nossos atos são conhecidos somente *a posteriori*, nossa responsabilidade aumenta.

Essa condição só faz aumentar o nosso desamparo, e não são raras as condutas pretensamente assertivas a respeito da adaptação que, se conduzida a partir de um bom planejamento, levará ao resultado esperado.

Essa visão positivista ignora a complexidade da linguagem e seus desdobramentos no psiquismo humano.

A utilização dos saberes sobre a infância pela psicologização escolar é questionada, pois, ao serem convocadas a responder à *performance* padronizada, as crianças e seus pais vivem em constante estado de angústia.

Uma ação psicopedagógica orientada pela psicanálise

Uma ação psicopedagógica orientada pela psicanálise terá como eixo a escuta particular de cada sujeito, ainda que as queixas de aprendizagem sejam as mesmas, ou seja, ainda que duas crianças sejam encaminhadas como tendo dificuldades na leitura e na escrita, o trabalho será sempre singularizado como nos casos clínicos aqui relatados.

A seguir, apresentamos dois casos clínicos, nos quais foi privilegiada a escuta do sujeito e os pais foram implicados no tratamento.

(Caso clínico 1)

Michael Jordan e a recuperação de talentos

Pablito é um menino de 7 a 11m. É o segundo filho do casal. Está no final da 1ª série e foi encaminhado pela escola por apresentar dificuldades na leitura e na escrita. Na avaliação, seus desenhos, assim como a leitura e a escrita amalgamada, apresentam uma defasagem em relação ao pensamento lógico; ou seja, ora dá respostas de conservação operatória, ora centra-se nos aspectos figurativos, o que indica uma defasagem em relação ao que seria esperado para a idade dele. A defasagem maior encontra-se no fato de desenhar a si mesmo como uma criança de 5 anos o faria. As dificuldades apresentadas por esta criança são escutadas como da ordem de um sintoma que revela uma dificuldade de outra ordem.

É proposto um trabalho que respeite a sua singularidade e busque intervir na sequência de significantes apresentados durante a avaliação, procurando ajudá-lo a ressignificar sua relação com a aprendizagem. A proposta de tratamento implica os pais nesse caminho. A hipótese que orientou o nosso trabalho foi a de que a escrita amalgamada está no lugar de outra coisa que não está podendo ser dita; ou seja, é uma metáfora, que corresponde à definição de sintoma na concepção psicanalítica.

Até a idade de 7 anos, Pablito não comia e não tomava banho sozinho. Frequentemente o pai usava do mesmo tempo para tomar banho. A mãe, psicóloga, diz que ela é mais tranquila, mas comete um ato falho no seu relato: — a partir do ano passado ele (Pablito) parou de tomar banho sozinho. Pontua sua fala: — parou de tomar banho sozinho. Ela, de forma desconcertada, corrige: — parou não, passou. Movida por um desejo que

não sabia, falou que Pablito PAROU de tomar banho sozinho. Se até este momento o pai era responsabilizado, em grande parte, por manter a infantilidade de Pablito, com a pontuação deste ato falho ela começa a perceber que existe um desejo dos dois de mantê-lo nesta condição. No erro, temos um acerto, o acerto de os pais defrontarem-se com um desejo que interditava o filho de crescer.

Na primeira sessão, Pablito diz que vai mal na escola e não consegue fazer história. Seu discurso chama-nos a atenção e temos estas palavras como indicadoras da direção do tratamento. As sessões consistiam em ouvi-lo, pontuar algumas falas, trabalhar com o desenho e jogar. Na leitura, respeitamos o seu ritmo e deixamos que pegue o livro de figuras e invente sua história. Aos poucos, vai aceitando o desafio do livro com o texto escrito e levantando hipóteses sobre as palavras.

Nossas reflexões levaram-nos a uma outra leitura dos sintomas de Pablito, conjugando possibilidades cognitivas e subjetivas. O trabalho com os pais consistiu em pontuações e intervenções, a partir de suas falas, que visavam a direção da castração e a resolução edípica. O tratamento teve a duração de um ano e mudanças importantes aconteceram em relação aos sintomas apresentados inicialmente. Pablito relata que está terminando as propostas da professora quase junto com as outras crianças e, às vezes, junto com todos. Sua escrita deixa de ser amalgamada à medida que pode tomar distância do corpo dos pais e cuidar de seu próprio corpo, alimentando-se e tomando banho sozinho. Agora consegue escrever história e escrever a própria história, algo impensável no início do tratamento. Esses desdobramentos foram possíveis graças à nova posição subjetiva assumida por Pablito.

A representação de si mesmo deixa de ser um badameco para ser um corpo com dimensões e proporções muito saudáveis, associados por ele a Michael Jordan, jogador de basquete, que num filme ajuda os

desenhos a recuperarem os seus talentos. Quando peço a ele que fale sobre os seus talentos, Pablito diz: — Sabedoria e ter certeza do que quer.

(Caso clínico 2)

Uma outra história... “As vontades de saber...”

Dois aspectos marcam a história dessa menina de 8 anos que está na segunda série: a curiosidade de saber sobre ninhos e passarinhos; e não saber o valor do número, nem mesmo sucessor e antecessor. Entre outras dificuldades em matemática, ela não tem sequência de numeral.

O pai é advogado e a mãe é professora. A diferença de idade entre eles é muito grande, uns 30 anos. Desde o pré, Paloma foi encaminhada para trabalhos especializados. A mãe diz que ela resiste a fazer a lição sozinha e que, em geral, fica nervosa e cansada.

Seus pais relatam que a mãe dorme no quarto de Paloma desde o seu nascimento. Pergunto: — Quem será que não consegue dormir sozinha? Como a mãe trabalha fora, Paloma sempre ficou com babá. A mãe diz que não via a hora que Paloma crescesse e ficasse independente. O pai é alcoólatra, e eles brigam por isso e por dinheiro.

Na primeira sessão, Paloma já consegue falar sobre o que lhe acontece. Diz que veio para ajudar a matemática. Foi feita a avaliação psicopedagógica. Interpreto a defasagem no raciocínio lógico-matemático

como sintoma, uma expressão do inconsciente. Para mim estava claro que deveria buscar a sequência de significantes na singularidade de sua história. Aqui também os pais são implicados no tratamento.

A questão que parecia emergir era relativa a uma busca de compreender o seu lugar na história familiar, sucessor e antecessor, uma vez que a ordem familiar se apresentava quebrada, inclusive porque Paloma não podia saber que tinha irmãs, do primeiro casamento de seu pai.

A curiosidade por ninhos e passarinhos é associada por Paloma à família “Como se constrói um ninho?” e ao pai que, por ser velho, é frágil como um passarinho, e de quem ela gostaria de cuidar. Com o trabalho realizado, ela pôde reconhecer que essa responsabilidade não lhe cabia.

Levou um bom tempo para que a mãe de Paloma conseguisse elaborar a sua saída do quarto da filha e a volta para o quarto do casal. Esse distanciamento necessário, fruto de uma elaboração longa e difícil para a mãe, foi relatado por Paloma como algo que lhe fez bem, dizendo que dormia bem, agora que já podia dormir sozinha.

Os desdobramentos foram imediatos na vida de Paloma. A diferença entre ela e a mãe em relação ao interdito do corpo paterno, pôde ser marcada. O que antes era tudo igual, não tendo diferença entre a sucessora e a antecessora, em relação ao falo paterno, agora começa a se ordenar, assim como a ordem matemática. Sua mãe pode agora relatar que observa um crescimento e uma autonomia que ela tanto quis para a filha. Agora separou os quartos e quer cuidar mais da própria vida.

Durante o trabalho terapêutico, a escola foi implicada, pois cobrava de Paloma um ritmo que a paralisava, uma vez que não conseguia corresponder. Ao reconhecerem o valor do esforço empreendido por Paloma, puderam perceber nela um ritmo diferente, mas não menos capaz.

Depois disso, Paloma escreve uma longa história intitulada “As vontades de saber...”. De certa forma, ela retoma a própria história e agora pode dizer: — “E vocês querem saber sobre as minhas vontades? Pois fiquem sabendo que elas emagreceram, que nem papel, e eu tive que soltá-las, para elas ficarem livres e voarem que nem passarinhos.”

A curiosidade sobre o lugar do pai no desejo materno, marcada por suas interrogações sobre ninhos e passarinhos, pôde deslizar para outras curiosidades. Esse percurso criativo pôde ser delineado através das palavras de Paloma: “A curiosidade de saber sobre passarinho alterou-se para outras vontades”.

Considerações sobre este capítulo

Considerando, como a psicanálise, a infância como realidade psíquica tensionada pela báscula do desejo (Lajonquière, 2001), inicialmente com a predominância do desejo dos pais, a subjetividade da criança expressa os sonhos do casal parental, e Pablito não podia crescer, pois seus pais o mantinham em situação de total dependência. O excesso de zelo e o acesso ao corpo dos pais não permitiam que a castração ocorresse. Podemos dizer que a função paterna não estava operando. Lembramos que, ao desenhar-se como um badameco (um oval que contém os olhos, o nariz e a boca como risquinhos e, fora do oval, riscos representando os braços e as pernas), Pablito não estava nem mesmo numa dimensão imaginária e muito menos simbólica, na qual, segundo Jerusalinsky (2004, p.65), o cuidado na inclusão de detalhes “sugere a preocupação com o olhar do Outro”.

A demanda escolar pede que Pablito se situe como as outras crianças da idade dele, podendo ler e escrever, mas, para aprender a ler o mundo e deixar de lado a escrita amalgamada, primeiro ele precisava tomar distância do corpo dos pais e voltar-se para o Outro. Quando isso acontece, Pablito pode separar também as palavras e desenhar a si próprio como um corpo, ainda que na dimensão imaginária, pois associado a Michael Jordan. No entanto, agora capturado na posição simbólica, pois, ainda segundo Jerusalinsky (ibid.), a cabeça, que antes, amalgamada ao corpo, inexistia, agora está em seu lugar, e o corpo apresenta limites perimetrais, marcado pela Lei.

A história de Paloma, com dificuldades de ritmo e na matemática, fez-nos pensar nos seguintes pontos: a ordem familiar surgia como sintoma na ordem matemática. Como compreender sucessor e antecessor, se ela não sabia o que vinha antes na sua história e na história de seus pais? Como compreender o valor do número, a sequência numeral, se os únicos valores que ela via discutidos entre seus pais eram os valores financeiros? Como ser mais rápida, se a preocupação com a morte de seu pai, já velho, e a morte de sua mãe, que ameaçara jogar-se pela janela, rondavam o seu psiquismo constantemente?

Ao conhecer a verdadeira história de seus pais, sabendo que seu pai tinha outras duas filhas, e ao perceber que não era responsável pelo bem-estar de seus pais, Paloma pôde ocupar-se mais de suas tarefas escolares. Não mudou muito o seu ritmo, mas agora conseguia realizar as tarefas.

Não podemos deixar de dizer que a escola, mesmo reconhecendo o crescimento de Paloma, sempre marcou o seu ritmo como lento em relação à classe. Paloma chegou a dizer que uma coisa que a atrapalhava era o fato de as professoras estarem sempre falando para ir mais rápido. Isso

nos faz lembrar as palavras de Jerusalinsky²⁸ “o que a psicanálise pede à educação é que perca tempo”. Vale destacar, na situação de Paloma, que sua tentativa de corresponder à *performance* padronizada só fazia aumentar a sua angústia.

As expectativas colocadas pela mãe, professora, e pela escola em relação a Paloma, junto com sua história, impediam que ela tivesse a chance de mostrar o seu potencial, que podia não ser rápida, mas fazia tudo muito bem feito. Para cumprir as exigências, cobrava-se o tempo todo e conseguia mostrar pouco do que era capaz. Respeitar a subjetividade é também respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança ou adolescente.

Quando, na escola, não há espaço para as diferenças, a criança segundo Kupfer (1999a), na tentativa de atender à demanda do Outro, começará a afligir-se, mas nem por isso encontrará em si mesma a prontidão requerida pela escola.

Poderá, então, achar-se burro ou incapaz, quando possui qualidades que poderiam levá-lo a grande brilho intelectual! Estão instaladas as condições para o fracasso escolar. E o psicopedagogo receberá em seu consultório um menino apático, que diz não saber estudar, desinteressado, com uma péssima auto-imagem...” (ibid, p. 78)

Em nosso trabalho, procuramos realizar o que diz Kupfer (ibid.), ou seja, com a criança, sermos facilitadores de seu caminho; com os pais, ajudá-los a entender suas posições subjetivas; e, com a escola, ajudá-la a entender que cada criança é única e tem um modo peculiar de aprender ou não aprender, e é nisso que consiste o estilo cognitivo. Como articular o problema de aprendizagem entre o sujeito e o discurso social que o determina?

²⁸ Anotação de aula.

Pudemos ler, na história de Paloma, que, para além das questões subjetivas colocadas no seu sintoma escolar, a própria escola provocava um confronto entre o veiculado no campo escolar, o padrão, e o estilo cognitivo de Paloma, apresentando traços obsessivos e rotulada como lenta. Na psicopedagogia do terceiro momento, a ação do profissional estará comprometida com a subjetividade e a singularidade do sujeito em questão e levando em conta as palavras de Kupfer (ibid., p. 78): “Os estilos são de fato tesouros do sujeito [...] e nossa árdua tarefa será então a de ajudar, remando contra a maré de muitos discursos sociais, cada aluno a desenterrar o seu próprio tesouro.”

Considerações

Finais

Considerações finais

O presente trabalho é resultado de uma inquietação. A experiência psicopedagógica trouxe-nos à seguinte questão: como entender as muitas crianças que são encaminhadas pelos diversos nomes da nosografia médica e não apresentam problemas cognitivos? No entanto, muitas dessas crianças realmente apresentavam problemas na relação com o saber.

A interrogação sobre o desejo de saber direcionou, inicialmente, o estudo da psicanálise e, posteriormente, à formação analítica. Não se tratava mais de compreender os aspectos afetivos implicados nas dificuldades cognitivas. O diálogo com a psicanálise levou-nos aos

domínios da subjetividade e, nas supervisões empreendidas nos casos clínicos, iniciamos uma clínica psicopedagógica atravessada pela psicanálise.

A continuidade da nossa formação e a distinção entre o par “psicanálise e educação” e “psicanálise e psicopedagogia” conduziu-nos à necessidade de nomear essa clínica como uma “Clínica do Aprender”. Fez-se necessário formalizar as bases conceituais que organizam e estruturam essa clínica, bem como se tornou imprescindível pensar a posição do especialista a partir dos quatro discursos de Lacan.

Para cumprirmos nosso propósito, no decorrer do primeiro capítulo foi feita uma revisão sobre como são vistos os problemas de aprendizagem no cenário psicopedagógico. Toda a nosografia utilizada para designar esses problemas – fracasso, distúrbio, transtorno, dificuldades, queixas – indica orientações teóricas diferentes e orientações de tratamento diversas. Em comum, os profissionais que atuam nessas vertentes teóricas, têm o saber sobre o sujeito.

Desde então, a questão do sujeito tornou-se central para pensar a diferença entre o que fazíamos na clínica e a escuta singular que procuramos dar aos problemas de aprendizagem. Vimo-nos privilegiando uma escuta, em detrimento das técnicas que havíamos aprendido para intervir nos problemas de aprendizagem. Fizemos, também, uma rápida incursão na distinção entre afetividade e cognição, para deixarmos claro que não se tratava de revelar o emocional que interfere no cognitivo.

Já no final da primeira parte, sublinhamos a psicanálise como norteadora da clínica que empreendemos. O caminho traçado, da psicopedagogia à leitura psicanalítica dos problemas de aprendizagem, continua no segundo capítulo, privilegiando como referência os trabalhos

do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas sobre a Infância – Lepsi – USP, por serem os representantes primeiros, que inspiraram a maior parte da produção acadêmica nos últimos 20 anos, no Brasil; e porque seus trabalhos representam um avanço na conexão psicanálise e educação, em relação à articulação das contribuições da psicanálise para a educação.

Nesse capítulo apresentamos as tentativas de casamento da psicanálise com a psicopedagogia e os trabalhos pioneiros que, mantendo as diferenças epistemológicas, buscaram a psicanálise como operador de leitura dos problemas de aprendizagem. Em comum, todos os trabalhos fazem uma leitura crítica da psicopedagogia quando esta tenta responder à demanda de eliminação do sintoma. Não atender a essa demanda, redimensiona a questão dos problemas de aprendizagem.

Lembramos que, como já dissemos inicialmente, entendemos que sujeitos diferentes podem demandar acompanhamentos e terapêuticas diversas. Não afirmamos que a psicanálise é a resposta para todos os males. O que se coloca, com os conceitos de sintoma e estilo, é não mais um olhar patologizante sobre a criança, e, sim, um reconhecimento das diferenças. E o que se coloca com a noção de sujeito da psicanálise é que, embora a história do sujeito o tenha marcado e determinado boa parte do seu percurso, sempre haverá a possibilidade de fazer algo com aquilo que o marcou.

A leitura dos problemas de aprendizagem como sintoma privilegia a escuta do sujeito do inconsciente. Se o que se coloca é que nem todo problema de aprendizagem é uma questão cognitiva, é necessário distinguir conhecimento e saber. É do saber que trata a psicanálise, quando pensa a educação e os problemas de aprendizagem. Para isso, foi

necessário expor o que são, para a psicanálise, o ato de ensinar e o ato de aprender.

A crítica da psicanálise à psicologização do ensino tem ensejado pesquisas com recortes importantes: a análise do mal-estar na educação; a proposição de que o adulto não renuncie ao ato educativo; e a afirmação de que a educação pode ser terapêutica. As vicissitudes na relação entre conhecimento e saber recebem uma leitura analítica sobre o fracasso escolar. Na contramão do discurso que predomina sobre o mal-estar na educação, vimos o mestre “possível” de adolescentes e o valor simbólico que esses mestres atribuem à sua própria função, que lhes permite sustentar o lugar de referência.

Feito esse percurso, passamos à formalização dos conceitos que organizam e estruturam uma clínica do aprender e a proposição do giro necessário na posição do especialista que se propõe a essa clínica atravessada pela psicanálise. A noção de sujeito do inconsciente que se constitui na e pela linguagem foi vista desde a sua constituição, como noção, a partir da linguística, para distinguirmos sujeito do enunciado, sujeito da enunciação e sujeito da psicanálise.

O sujeito advém, pela linguagem, no próprio ato da enunciação. O enunciado não permite o surgimento da verdade do sujeito. É na enunciação que o sujeito deve ser situado, pois este emerge no dizer. O desejo encontra-se nessa diferença, entre uma palavra e outra. Não apagar essa distância é a ética da psicanálise. A posição do sujeito, no discurso analítico, é fonte de legitimação do seu desejo; ou seja, ao ser convocado a falar em nome próprio, o sujeito fica em posição de responsabilizar-se pela sua produção, inclusive a produção de sintoma.

Partindo dessas observações, fomos levados a pensar no sintoma. “Todo sintoma possui um sentido e se acha estreitamente enlaçado à vida psíquica do sujeito” (Freud, 1916-1917, p. 2290). Essa afirmação de Freud orienta e fundamenta a clínica psicanalítica. Se o sintoma está no lugar daquilo que não foi simbolizado, elaborado, a compreensão dos problemas de aprendizagem, nessa perspectiva, passa distante das explicações lineares de causa e efeito.

A pergunta que nos orientou foi a seguinte: ali, onde o sujeito é rotulado por diversos nomes da nosografia médica e psicológica, como identificar o que é de ordem singular? Apesar da complexidade dos problemas de aprendizagem, a clínica do aprender não visa à entrada do sujeito em análise. Pretende operar deslocamentos na posição do sujeito, como fruto de uma elaboração significativa, para que este se responsabilize pelo seu sintoma e pela direção do tratamento.

As articulações feitas por Kupfer (1999a) em torno dos problemas de aprendizagem, conduziram-nos a uma importante questão: o que muda se, ao invés de denominar a lentidão de uma criança como sintoma, decidir-se denominá-la de estilo de aprendizagem?

Para respondermos a essa questão, buscamos os sentidos da palavra “estilo” em vários campos do conhecimento. Concordamos com a proposição de Kupfer de que um problema de aprendizagem pode advir, quando o que se veicula na escola conflita com o estilo de aprendizagem do aluno, rejeitando a tese de que há uma relação direta entre o mau desempenho e o problema de aprendizagem.

O conceito de estilo pode ajudar a deslocar o olhar dos chamados problemas de aprendizagem e considerar que ali onde se encontram erros, lacunas, defasagens, pode haver simplesmente uma diferença no modo de

aprender. A questão que se coloca é o acompanhamento necessário para distinguir o modo peculiar de cada sujeito para relacionar-se com o saber.

No que se refere à escola, muitos encaminhamentos poderiam ser evitados com a posição do mestre que sustenta o lugar de referência do seu mandato de ensinar e abre “espaço para circulação discursiva e o surgimento de estilos próprios.” (Gutierra, 2003, p. 138)

E na clínica? Como pode se dar esse espaço? Que posição discursiva ocupa o profissional, quando detém o saber sobre o sujeito? É possível deslocar-se dessa posição?

Chegamos ao quarto capítulo, no qual discutimos a posição do profissional, articulando-a como posição discursiva e propusemos um giro nessa posição, como aposta no sujeito. A noção de discurso, no interior deste trabalho, marca não somente uma outra leitura dos problemas de aprendizagem; marca também a posição do especialista que tem a sua clínica atravessada pela psicanálise.

É de uma questão ética que estamos falando. A ética da psicanálise é o reconhecimento do sujeito e seu desejo. Uma clínica atravessada pela psicanálise rompe com o ideal de aluno, encaminhado com problemas de aprendizagem, e, embora leia o discurso do mestre, presente na instituição, faz um giro nesse discurso, promovendo a posição de mestre não todo. O especialista que pode, subjetivamente, operar essa mudança discursiva, também opera uma mudança na posição do sujeito, a partir de suas intervenções.

Os casos clínicos apresentados, no quinto capítulo, exemplificam a outra leitura possível dos problemas de aprendizagem. Pode-se perguntar: que diferença faz o sujeito visto em outros referenciais teóricos e o sujeito da psicanálise? Ao que se pode responder: a diferença é que, ao

considerar-se o sujeito do desejo (inconsciente), o trabalho visa a dar voz a esse sujeito. E nosso interlocutor imaginário pode dizer: e dar voz ao sujeito serve para quê?

Mais uma vez, respondemos que isso opera uma mudança na posição subjetiva e na abordagem que esse sujeito faz do seu próprio aprender, mudando assim a qualidade do aprender. Esse aprender tem consistência, tem permanência, tem criação, porque ele é levado pelo seu próprio desejo. Então, interrompe a imitação, a repetição, permite a inovação, permite a criação. A relação com o saber pode ser ressignificada e o sujeito implica-se no processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra**: transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1995. Trad. Dulce Duque Estrada.

ANTELO, Estanislao. Dos Impasses às Vicissitudes educativas. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno**. São Paulo: Lugar de Vida / Lepsi, 2000. p. 31-35.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 31-47.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ltc, 1981.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad. Paulo Bezerra.
- BANKS-LEITE, Luci. Editorial. **Pro-Posições**: Revista da Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, Sp, v. 19, n. 3 (57), p.7-11, set./dez. 2008. Quadrimestral.
- BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (orgs). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARALDI, Clemencia. **Aprender: a aventura de suportar o equívoco**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994. Trad. Nancy B. Faria.
- BARONE, Leda Maria Codeço. **De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1993.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. **Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2003.
- BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. **Psicopedagogia: da ortopedia (psico) pedagógica a uma clínica do aprender**. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.
- BELO, Maria. Sujeito do enunciado e sujeito da enunciação In: **E-Dicionário de Termos Literários**, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2005. Disponível em: http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/S/sujeito_enunciacao_enunciado.htm

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri.

BLEICHMAR, Silvia. Acerca Del “malestar sobranter”. **Topía**: Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura, Buenos Aires, n. 21, p.?, 1 nov. 1997.

BORGES, Sonia Xavier de Almeida **O Quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2006, 247 p.

BORUCHOVITCH, Evely. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias da aprendizagem. In: SISTO, Fermino Fernandes et al. **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 40-59.

BRENELLI, Rosely Palermo. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuições do jogo de regras. In: SISTO, Fermino Fernandes et al. **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 167-189.

CABAS, Antonio Godino. **Curso e discurso na obra de Jacques Lacan**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

CALLIGARIS, Contardo. A sociedade e o indivíduo. In: FLEIG, M. & JERUSALINSKY, A. (orgs) **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

_____ **Hello Brasil!**: Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta, 2000.

_____ Vida divertida ou vida interessante? **Folha de São Paulo: Folha Ilustrada**, São Paulo, 12 dez. 2002.

CAMARGO, Ana Carolina Correa Soares. **Educar: uma questão metodológica?**: Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender.. Petrópolis, Rj: Vozes, 2006.

CARRAHER, Terezinha Nunes et al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 2001, 182p.

CASTORINA, José Antonio. O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos. Contribuições para uma teoria das aprendizagens. In: CASTORINA e cols. **Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, pp. 32-44.

CASTORINA, José Antonio, FERNANDES e LENZI. A Psicologia Genética e os Processos de Aprendizagem. In: CASTORINA e cols. **Psicologia Genética: aspectos metodológicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CÉSARIS, Delia María Carmen de. **Verdade, saber e sintoma em Lacan: implicações na clínica das dificuldades no aprender**. Sorocaba, Sp: Eduniso, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEMAMA, Roland. Dicionário de Psicanálise. Porto Alegre: Artmed, 1995, pp.203-204.

CID-10 Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>

- COHEN, Ruth Helena Pinto. A criança objeto “a” nos quatro discursos de Lacan. In: Fraternidade, Laço de Sangue. **Pulsional: revista de psicanálise**, v.1, n.1. São Paulo: Escuta, 1987, pp. 15-25.
- COHEN, Ruth Helena Pinto. Quem tem medo do fracasso? **Anais do III Colóquio do Lugar de Vida**: Lepsi/USP, São Paulo, p.252-255, 2002.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Afonso. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 28, p.31-48, 1993
- CORDIÉ, Anny. **Os Atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996. Trad. Sônia Flach e Marta D’Agord.
- CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. **Escritos da Criança**: Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, n. 4, 1996.
- CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. 12^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Trad. Fernando de Castro Ferro.
- COSENZA, Ramon Moreira, FUENTES, Daniel e MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes (2008), A evolução das idéias sobre a relação entre cérebro, comportamento e cognição In FUENTES, Daniel [et al.] **Neuropsicologia**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008, cap. 1.
- COUTINHO JORGE, Marco Antonio. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Doris; COUTINHO JORGE, Marco Antonio (org.). **Saber, verdade e gozo**: leituras de O Seminário, livro 17, de LACAN, Jacques. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, pp 17-32.

- CYPEL, Saul. (1986) Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. In: CENP-SE. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SP, 1986, pp.147-153.
- DOLLE, Jean Marie; BELLANO, Denis. **Essas Crianças que não aprendem:** diagnóstico e terapias cognitivas. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.
- DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. **A Primeira Entrevista em Psicanálise.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988. p. 9-30. Trad. Roberto Cortes de Lacerda.
- DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan:** o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 203 p. Trad. Carlos Eduardo Reis.
- DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. Estilística ou Estilísticas? **Philologus:** CiFEFiL, Rio de Janeiro, n. 34, 2006. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/34/05.htm>.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. In: RUBINSTEIN, Edith **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar:** entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- FARIA, Michelle Roman. O sintoma. In: FARIA, Michelle Roman. **Introdução à psicanálise de crianças:** o lugar dos pais. São Paulo: Hacker, 1998. p. 79-87.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Trad. Iara Rodrigues.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FORBES, Jorge. A Conversação: em direção ao âmago da comunidade analítica, 1998. Disponível em:
<http://jorgeforbes.tempsite.ws/index.php?id=145>

FRANÇA, Carlos Alberto Vidal. Um novato na psicopedagogia. In: SISTO, Fermino Fernandes et al. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escola**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1996. p. 95-109.

FREIRE COSTA, Jurandir. Roteiro social da felicidade. Folha online, São Paulo, 13 jun. 1999a. Disponível em
http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_5_5.htm.

_____ Descaminhos do caráter. **Folha online**, São Paulo, 25 jul. 1999b. Disponível em
http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_5_4.htm.

FREUD, Sigmund. (1905) Tres ensayos para una teoria sexual In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp. 1169-1237.

_____ (1908) Teorias sexuales infantiles. In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp. 1262-1271.

_____ (1914) “Sobre la psicologia del colegial.” In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp 1892-1894.

_____ (1914) "Introducción al Narcisismo." In: **Obras Completas**. Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp 2017-2033.

_____ (1915) "Los instintos y sus destinos" In: **Obras Completas**. Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp 2039-2052.

_____ (1916-1917) "El Sentido de los Síntomas." In: **Obras Completas**. Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp 2282-2292.

_____ (1925) "Autobiografía" In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol III, 4ª ed., pp. 2761-2800.

_____ (1926) "Inhibición, síntoma y angustia." In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol III, 4ª ed., pp. 2833-2883.

_____ (1930). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1997.

_____ (1933) "Conferência 35: O problema da concepção de mundo (*Weltanschauung*)" In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, v. III, pp. 3191-3206.

GARCIA, Afrânio. Semântica Histórica. Revista do Departamento de Letras da UERJ, nº2, 2007. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/2/11.htm>. Acessada em dezembro de 2007.

GIANESI, Ana Paula Lacorte. Psicanálise e Pesquisa in **Psicol. USP** (online). 2004 vol.15, n.1-2, pp 169-182. <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a18v1512.pdf>

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. **Posturas e imposturas**: o estilo de Lacan e sua utilização da matemática. *Ágora* (Rio J.) [online]. 2001, vol.4, n.2, pp. 111-130. ISSN 1516-1498.

GRANGER, Gilles-Gaston. **Filosofia do Estilo**. São Paulo, Perspectiva, 1974. Trad. Scarlett Zerbetto Marton.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 3ª ed., 2005.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2ª ed., 2004

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, psicanálise e educação**: O mestre "possível" de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**.

JERUSALINSKY, Alfredo. A infância sem fim. In: **Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre** "O Infantil". Porto Alegre, nº 6, dez. 1991. pp. 11 a 13.

_____ O outro do pedagogo: ou seja, a importância do trauma na educação. In: **Psicanálise e educação**: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, nº 16, p.7-13, 1999. Semestral.

_____ e col. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

_____ **Saber falar**: como se adquire a língua? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicanálise e Educação).

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

_____ Afetividade e cognição : uma dicotomia em discussão. **Idéias** . Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 28. São Paulo: FDE, 1997, pp. 175-192

_____ Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação? In: **Estilos da Clínica**, ano II, numero 2, 1997, pp. 53-61.

_____ Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, Edith (org.) **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999a.

_____ Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, nº 16, p.14-26, 1999b. Semestral.

_____ **Educação para o Futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000a.

_____ (Org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000b. Coleção Psicanálise da Criança, vol.1, nº 11.

_____ Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim. (org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

_____ Pequeno Hans: uma educação psicanaliticamente orientada. **Seminário LEPSI/USP**, 2006.

_____ **Inconsciente e Escrita**, 2008 (no prelo).

_____ **O sujeito na psicanálise e na educação**: bases para a educação terapêutica, 2009 (no prelo).

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2ª ed, 1985, pp. 68-69.

_____ **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____ **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise, 1969-1970. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. Versão brasileira Ari Roitman.

_____ **O seminário, livro 10**: a angústia, 1962-1963. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Tradução Vera Ribeiro.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Col. Psicopedagogia e Psicanálise. Petrópolis, R.J: Vozes, 1992.

_____ Dos “erros” e em especial daquele de renunciar a educação. **Estilos da Clínica**, ano II, numero 2, 1997, pp. 27-43.

_____ **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____ O esgotamento da infância e a educação. Insight: **psicoterapia e psicanálise**, XI (121), 2001, pp 12-17.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LEITE, Márcio Peter de Souza. O mestre e a histérica. Saber: meio de gozo e os discursos. Ensino continuado, o avesso da psicanálise I, 1993. Disponível em:
http://www.marciopeter.com.br/links/ensino/avesso/01_o_mestre_e_a_histerica.pdf

LÉVY, Robert. **O infantil na psicanálise**: o que entendemos por sintoma na criança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Trad. Sonia Führmann

MACEDO, Lino de. Construtivismo e Fracasso Escolar. In: **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____ O fracasso escolar hoje. In: **Pátio: revista pedagógica**, ano 3, nº 11,. Porto Alegre, RS: Artmed., nov.1999/jan.2000, pp.20-23

_____ **Ensaio Pedagógicos**: Como Construir uma Escola para Todos? Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988,. pp.156-163. Trad. Álvaro Cabral

_____ **A Primeira Entrevista em Psicanálise**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988. p. 9-30. Trad. Roberto Cortes de Lacerda.

MEZAN, Renato. Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos, reflexões. Revista Psicanálise e Universidade, do programa de pós-graduação em psicologia clínica e social da PUC / São Paulo, outubro de 1999.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado**: palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. Trad. Ari Roitman

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, Edith et al. (Org.). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, pp 243-284.

MOYSES, Maria Aparecida Afonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola, cap. VII. Campinas, SP: Mercado de Letras; SP: Fapesp, 2001.

MOYSES, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Revista Idéias**, 1993, vol.19, pp.9-25.

_____ Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência . São Paulo: **Psicol. USP**, 1997, vol. 8, nº 1.

MRECH, Leny Magalhães **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999, cap II, pp 39-60.

NUTTI, Juliana Zantut. Distúrbios, Transtornos, Dificuldades e Problemas de Aprendizagem: Algumas definições e teorias explicativas.

Psicopedagogia on-line, 2002. Disponível em:
<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>

OHLWEILER, Lygia. (2006) Transtornos da aprendizagem In: ROTTA, Newra Tellechea. [et al.] **Transtornos da aprendizagem**,. Porto Alegre: Artmed. 2006, cap.9, pp.113-123

OLIVEIRA, Lina Galletti Martins de . A escuta psicanalítica dos pais no tratamento institucional da criança psicótica. Dissertação de mestrado em psicologia. São Paulo: **USP-IP**, 1999.

PAÍN, Sara. **A Função da ignorância**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999. Trad. Maria Elisia Valliatti Flores.

PALHARES, Odana. Transmissão e estilo: o que define a singularidade na relação professor-aluno? In: Psicanálise, Educação e Transmissão, An 6 Col. LEPSI IP/FE-USP, 2007 Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100058&lng=pt&nrm=abn>.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume, 2003. 136 p.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 14ª ed., 1998. Trad. Ivette Braga.

QUEIROZ, Anabela Silva. .Felicidade, um ideal perverso da educação familiar”. In: **Cadernos de Pesquisa, NUFIHE**, 1998, v.2, n.1. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

QUINET, Antonio. **O Estilo, o Analista e a Escola**. Comunidade analítica de Escola, Palea, RJ, 1999.

_____ **As quatro +1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. De como a partir da caracterização piagetiana do processo cognitivo, chegamos a uma hipótese de trabalho para o psicólogo que se ocupa de reeducação. In: **Em busca do sentido na obra de Piaget**. São Paulo: Ática, 1984, pp. 67-103.

RIOLFI, Claudia Rosa. . Formacriação. Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior. 12º COLE. Unicamp, 1999 e **Revista Línguas e Letras**, Unioeste, 2001, vol.2, pp.13-18.

RUBINSTEIN, Edith et al. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____ **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2006. Trad. Dom Marcos Barbosa.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SARAVALI, Eliane Giachetto **Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social**: implicações para a docência. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006, 27ª ed.

SAWAYA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl [et al.] **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, cap.9, pp.197-213.

SILVA, Divino José da. O Ensaio em Montaigne: Um Estilo em Filosofia da Educação. Trabalho apresentado na **Anped, 2006**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2273--Int.pdf>

SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine. (orgs.) **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUZA, Aurélio. **Os discursos na psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, PR, 2007, v.12, n.3, pp. 531-540.

UNESCO (2007) **Pesquisa revela como pais, professores e alunos percebem a escola de hoje**.

<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/releases/Releases2007/pesquisasucessoescolar?searchterm=frac>

VINH-BANG A Intervenção Psicopedagógica. In Archives de Psychologie - Hommage à P. Grécco, Genève: Editions Médicine et Hygiène, 1990, vol. 58, nº 225, pp. 123-135,. Trad. Carmen Scriptori e Lia Zaia

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Trad. Ana Lúcia E. dos Santos.

_____ Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991. Trad. Andréa Morais e Maria Isabel Guimarães.

VOLTOLINI, Rinaldo. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v. , n. 10, p.101-111, 2001. Semestral. LEPSI / USP.

_____ O discurso capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina V. A., AIRES, Suely e VERAS, Viviane (orgs) **Linguagem e gozo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp.197-212.

_____ A educação como "fato inconveniente" para a psicanálise. In: Anais 6 **Col. LEPSI IP/FE-USP**, 2007 . Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

VORCARO, Angela M.R. **A criança na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004, pp.151-168.

ZAIA, Lia Leme. Algumas Contribuições da Psicologia Genética para compreensão das dificuldades para aprender. São Paulo: ABPp, 2000 - Revista Psicopedagogia on line.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Bibliografia Consultada

Bibliografia Consultada

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores.** Curitiba, PR, Juruá Editora, 2008, 98 p.

BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. Não sei, não quero saber, tenho raiva de quem sabe: O não saber e o sintoma neurótico. Artigo disponível em:
[http://74.125.47.132/search?q=cache:LXeUVFKVfUUJ:www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/nao sei 2004.htm+luzuriaga+a+inteligencia+contra+si+mesma&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://74.125.47.132/search?q=cache:LXeUVFKVfUUJ:www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/nao+sei+2004.htm+luzuriaga+a+inteligencia+contra+si+mesma&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

BERNARDINO, Leda M. Fischer. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: BERNARDINO, Leda

M.F. (org.) **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição.** Coleção Infância e Psicanálise, dirigida por Maria Cristina M. Kupfer. São Paulo: Escuta, 2006, pp.19-41.

CAMARGO, Ana Carolina Correa Soares de. "Ladainha de professor": qual o assento desse discurso?.. In: Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, 7., 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100014&lng=es&nrm=abn

CEIA, Carlos. **E-Dicionário de termos literários.** Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estilistica.htm>

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, vol. 3.

CORREA, Humberto e ROCHA, Felipe.Filardi da, Genética, Comportamento e Cognição. In FUENTES, Daniel [et al.] **Neuropsicologia: teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, cap. 3, 2008

FORBES, Jorge. As Quatro Posições Subjetivas na Produção do Saber Psicanalítico. Artigo. 1996. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=64>

FREUD, Sigmund. (1912) La dinamica de la transferencia. In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp 1648-1653.

_____ (1915-1917) Vias de formación de sintomas. In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. II, pp 2345-2357.

_____ (1925) Prefacio para un libro de August Aichhorn. In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. III, pp 3216-3217.

_____ (1927) El porvenir de una ilusión. In: **Obras Completas**, Trad. (direta do alemão) por Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, vol. III, pp 2961-2992.

_____ **Cinco lições de psicanálise**. Contribuições à psicologia do amor Rio de Janeiro: Imago Ed, 1997. Trad. Durval Marcondes (et al.).

GALVÃO, Izabel; SCHALLER, Jean-Jacques. **A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana Francesa**, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a07v33n1.pdf>

JERUSALINSKY, Alfredo. O sujeito infantil e a infância do sujeito. In: **Estilos da Clínica**. Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, USP-IP, 1998, Vol. III, nº 4, pp 146-159.

KUPFER, Maria Cristina M. Amor e desejo na relação educativa. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia (org.) **O Acolhimento do desejo na educação**: um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, pp.41-83.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Piaget: Notas para uma teoria construtivista da inteligência. In: **Psicol. USP**, 1997, vol. 8 n. 1 São Paulo. <http://www.scielo.br/scielo.php>

_____ Itard Victor!! Ou o que não deve ser feito na educação das crianças.. In: BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____ O Professor no divã. Entrevista concedida ao Caderno Educação do **Jornal Folha Dirigida**, 2004.

_____ El derecho a una infância. In: MINNICELLI, Mercedes. (cord) **Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje**. Buenos Aires: Noveduc, 2008, 184 p.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamem. São Paulo: Martins Fontes, 1991, pp.199-200.

LAROCCA, Priscila. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2000, 20 (2), 60-65,

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 107 p. Trad. Roberto Cortes de Lacerda.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009. Coleção Infância e Psicanálise.

MASOTTA, Oscar. O Comprovante da falta: lições de introdução à psicanálise. Campinas: Papirus, 1987. Trad. Maria A.B. Cintra.

NASIO, Juan-David. O Prazer de ler Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Trad. Lucy Magalhães.

_____ O valor da transmissão. In: Percurso: Revista de Psicanálise. Ano XIV, nº26, 1ºsem.2001, pp.93-101.

OCARIZ, Maria Cristina. **O sintoma e a clínica psicanalítica: o curável e o que não tem cura.** São Paulo: Via Lettera, 2003. 208 p.

PALHARES, Odana. (2000). Contribuições da Psicanálise para a Psicopedagogia. In: LAJONQUIERE, Leandro e KUPFER, Maria Cristina Machado. A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação do Mundo Moderno. **Anais do II Colóquio do Lugar de Vida** , São Paulo:..LEPSI/USP, 2000, pp 166-171.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POMMIER, Gérard. **Nacimiento y renacimiento de la escritura.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1996. Trad. Irene Agoff.

QUEIROZ, Anabela Silva. Educação para a realidade. **Cadernos de Pesquisa - NUFIHE.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, BA, 1999.

SISTO, Fermino Fernandes. (org.) **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, pp. 113-127.

VANDERVEKEN, Yves. Intervenção e ato. In: KUPFER, Maria Cristina Machado. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento.** Salvador: Ágalma, 2000. p. 37-45. (Coleção Psicanálise da Criança, vol.1, nº 11.).