

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: Memórias da infância: ressignificações do fracasso escolar**

Autor: Lílian Cristine Ribeiro Nascimento  
Orientador: Regina Maria de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Lílian Cristine Ribeiro Nascimento e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17 de dezembro de 2007

Assinatura: *Regina Maria de Souza*

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

*Abraão*  
*Regina Maria de Souza*  
*Paulo Roberto*  
*Regina*

2007

i

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

N17m	Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro Memórias da infância : ressignificações do fracasso escolar/ Lilian Cristine Ribeiro Nascimento. - Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador : Regina Maria de Souza. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Educação. 3. Psicanálise. 4. Fracasso escolar. 5. Infância. 6. Memória. I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
------	--

07-588/BFE

**Título em inglês :** Childhood memories: resignifications of school failure.

**Keywords :** Disability, Reading ; Education ; Psychoanalysis ; Failure, School; Childhood ; Memory

**Área de concentração :** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Maria de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Banks Leite

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Neri de Souza

Prof. Dr. Márcio Aparecido Mariguella

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

**Data da defesa:** 17/12/2007

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [lcrn05@yahoo.com.br](mailto:lcrn05@yahoo.com.br)

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento singular, em que um dos sentimentos mais sublimes do ser humano - a gratidão - se coloca como guia da minha escrita, e me faz recordar cada momento vivenciado no decorrer deste trabalho, trazendo à lembrança todos aqueles que compartilharam esta trajetória.

Agradecer, portanto, é recordar e deixar o coração falar...

Agradeço, com sinceridade, à minha orientadora e amiga Regina Maria de Souza, que acreditou na possibilidade deste trabalho e, em todos os momentos, cumpriu sua função de orientar (dar rumo, dar sentido, iluminar).

Agradeço, com carinho, aos meus três companheiros de luta – meu marido Marco, meus filhos Gabriel e Leonardo –, por saberem que amar é respeitar o desejo outro. Foi o que fizeram, permitindo-me estar tanto tempo ausente, mas ao mesmo tempo, presente, na sintonia de pensamentos e emoções.

Agradeço aos meus amigos do *Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação (DIS)*: Francisca Paula Toledo Monteiro, Maria Teresa de Arruda Campos, Adriana Duarte Bonini Mariguela, Vanessa Regina de Oliveira Martins, Alexandre Filordi de Carvalho e Ricardo Castro e Silva, pelos momentos de estudo, de reflexão e também de descontração e de alegria. Mais do que colegas de Universidade, vocês são amigos, dos quais terei a eterna alegria de recordar e o desejo de estar sempre perto.

Agradeço ao amigo Márcio Aparecido Mariguela – inicialmente colega do grupo de pesquisa e depois, já concluído seu doutorado, professor e membro da banca de qualificação e de defesa – por ter despertado em mim o desejo de conhecer e estudar a abordagem psicanalítica, com a qual pude rever minha prática profissional e embasar as análises deste trabalho.

Agradeço aos professores Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Luci Banks Leite e Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio pelas sugestões na banca de qualificação que enriqueceram este trabalho, e por aceitarem, mais uma vez, lê-lo e estarem presentes na banca de defesa.



Agradeço aos meus pais Rubens Ribeiro e Irma de Camargo Ribeiro, pelos valores que me legaram como: o respeito ao outro, a importância do trabalho e a alegria de viver.

Agradeço aos meus irmãos: Rubia, Alessandra, Priscila, Kelly, Aureliano e Juliana, com quem sempre pude contar em todos os momentos.

Agradeço aos órgãos de fomento à pesquisa CAPES e CNPq, pela concessão da bolsa, que me possibilitou realizar este trabalho.

Agradeço, de coração aberto, às minhas amigas Antonieta, Evani e Stella, pelos momentos de convivência, nos quais compartilhamos alegrias e angústias, e que tornaram a vida mais leve.

Agradeço, ainda, aos funcionários da secretaria de pós-graduação – Gislene, Nadir, Rita, Dorival, Cleonice e Antonio Carlos – pela gentileza e eficiência com que sempre me atenderam.

Agradeço, em especial, às três mulheres entrevistadas nesta pesquisa, que abriram seus corações concedendo-me relatos tão valiosos.

À professora Viviane Veras, pela revisão que realizou com tanto capricho.

A todos aqui citados e àqueles apenas guardados no coração, muito obrigada por fazerem parte da minha vida e compartilharem esta conquista.



Aprender que um homem só tem o direito de  
olhar um outro de cima para baixo para  
ajudá-lo a levantar-se.

Gabriel Garcia Marquez



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a questão do fracasso escolar a partir da perspectiva da psicanálise. Tomando como foco o mecanismo psicanalítico da identificação, analiso a fala de três mulheres, mães de crianças encaminhadas por suas escolas à clínica fonoaudiológica, com queixa de dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. Essas mães, ao narrarem as dificuldades dos filhos, remetem suas falas à própria história, rememorando a própria infância, uma vez que também elas vivenciaram o drama do "fracasso escolar". A abordagem metodológica tem como base o horizonte teórico da Análise do Discurso Francesa, que me permite olhar os discursos produzindo sentidos e reconstruir a trajetória dos processos históricos e sociais que os constituem. Procuo entender esses sujeitos determinados por suas histórias que, vivenciadas na infância, produziram marcas em seu inconsciente, e que agora afloram em seus discursos através das experiências que revivem com seus filhos. Nessa perspectiva, entendo o fracasso escolar não como uma manifestação de uma incapacidade do sujeito, mas como um sintoma que é, de certa forma, manifestado pela criança numa tentativa de se alçar no desejo materno.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar; Infância, Clínica Fonoaudiológica, Psicanálise, Análise do discurso.



## ABSTRACT

This work aims to comprehend the school failure issue from a psychoanalytical perspective. Focusing on the psychoanalytical identification mechanism, I analyze the discourse of three women whose children were referred to the speech therapy clinic by their schools because of their reading and writing learning problems. Those mothers, when talking about their children's difficulties, refer to their own history by recalling their own childhood, when they had also gone through the "school failure" drama. The methodological approach is based on the theoretical horizon of the French Discourse Analysis, which allows me to look at the discourses as meaning producing, and to reconstruct the trajectory of the historical and social processes that constitute them. I try to understand those subjects who have been determined by their histories, whose childhood experiences have not only marked their unconscious minds but have also resurfaced in their discourses through the experiences they go through again with their own children.

Under this perspective, I do not see school failure as a manifestation of incapability by the subject but as a symptom which is, in a certain way, manifested by the child as an attempt to rise within the mother's desire.

**Keywords:** School failure; childhood; speech therapy clinic; psychoanalysis; discourse analysis.



## SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iii
Epígrafe.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Apresentação.....	1
I. Genealogia do fracasso escolar.....	5
1.1. A escolarização na emergência do capitalismo industrial.....	6
1.2. Gênese do fracasso no processo de escolarização.....	8
1.3.A subjetivação do fracasso escolar: patologização da aprendizagem.....	16
1.4. O fracasso como sintoma do mal-estar na civilização.....	17
1.5 O que me dizem todos esses autores - como suas vozes compõem o meu discurso sobre o fracasso escolar.....	20
II. O lugar da norma no espaço escolar.....	39
III. O que move meu desejo nas veredas percorridas no fazer deste trabalho.....	49
3.1. Um pouco de minha história.....	49
3.2. Da escuta clínica ao trabalho de pesquisa.....	50
3.3. O objetivo e o corpus da pesquisa.....	51
3.4. As ferramentas metodológicas.....	54
IV. Crônica de um fracasso anunciado.....	67
4.1. Gravidez e desenvolvimento da criança.....	70
4.2. A ida da criança para a escola.....	78
4.3. A escola anuncia que a criança tem dificuldades para aprender.....	84
4.4. Lembranças da infância.....	97
4.5. O momento da superação.....	99
4.6. O desejo materno e paterno na constituição do psiquismo da criança.....	104
4.7. Essas três mulheres hoje.....	114
Considerações finais.....	125
Referências.....	133
Obras consultadas.....	143



## APRESENTAÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta é fruto de uma reflexão sobre minha prática clínica com crianças encaminhadas para o atendimento fonoaudiológico por apresentarem um rendimento escolar abaixo do esperado. Uma questão, no entanto, permanece latente: "considerado abaixo do esperado por quem?"

Toda criança na sociedade atual nasce fadada a assumir uma função: a de ser um escolar. Se é criança, vai à escola. Toda a sua vida está conformada a essa função inescapável. E atualmente essa função é instada a se exercer cada vez mais cedo.

A escola é o espaço inevitável do fazer-se criança; é o espaço onde se realiza a caracterização desse ser. Contudo, é alto o preço que pagam algumas crianças por não se conformarem ao que delas se espera nesse lugar de fazer-se(r) criança.

"O que se espera?"

Espera-se que cada ser, que apenas inicia sua caminhada no duro percurso de conformar-se à civilização, seja ao menos igual à maioria, em termos de desenvolvimento motor, afetivo, social, cognitivo e, o mais importante deles: na aprendizagem da leitura e da escrita.

"E quem espera"?

Seus pais, sua escola, os especialistas em educação, os médicos, os psicólogos, os fonoaudiólogos, ou seja, os adultos que já experimentaram ser criança e que agora, no interior de suas disciplinas de especialização, definem o que é, afinal, a infância. Trata-se, de modo geral, de profissionais da saúde ou da educação que, a partir de seus saberes, são autorizados pela sociedade a classificar as crianças segundo a resposta de cada uma às expectativas de desempenho escolar.

O que distingue estas pessoas e faz com que, na divisão a partir de classificações que recaem sobre educadores e alunos, as primeiras sejam colocadas no nível mais baixo da hierarquia de qualidades e aptidões e as segundas no outro extremo? (PATTO, 1993, p. 247)

Não raramente, a maioria desses adultos que se coloca numa posição hierárquica de saber esquece-se das vivências traumáticas (em maior ou menor grau) impostas pela necessidade de conformação às expectativas da escola ou, então, uma vez adultos, acabam por achar natural esse processo de enquadramento da criança que passa inevitavelmente pela escolarização.

Via de regra, os pais, e as autoridades análogas a eles, seguem os preceitos de seus próprios superegos ao educar as crianças. Seja qual for o entendimento a que possam ter chegado entre si o seu ego e o seu superego, são severos e exigentes ao educar os filhos. Esqueceram as dificuldades de sua própria infância e agora se sentem contentes com identificar-se eles próprios, inteiramente, com seus pais, que no passado impuseram sobre eles restrições tão severas. (FREUD, 1996e, p. 72)

Alguns, porém, ao verem se repetir em seus filhos uma história de fracasso escolar, são levados a lembrar a vivência não agradável que foi sua escolarização. É nesse contexto que "rever um filme", "ativar as lembranças da infância", "reviver uma dor" são manifestações que definem os sentimentos vividos por mães que chegam ao atendimento clínico trazendo as queixas da escola sobre seus filhos; queixas idênticas às que ouviram sobre si quando eram crianças.

O retorno à infância vivido por essas mulheres faz com que elas não só revivam o sofrimento, mas também ressignifiquem aquilo que denominamos "fracasso escolar". O fato da repetição envolve significações que vão muito além da réplica de uma história passada, uma vez que traz imbricações com a história atual. As duas histórias (a passada – da mãe, e a atual – da criança) acabam por se afetarem mutuamente. Tanto a mãe revê sua própria infância e sobre ela faz reflexões, como a criança vê sua escolaridade permeada pelo sentimento materno do que seja esse "fantasma" do fracasso escolar.

Essas histórias de infâncias constituem o tema central deste trabalho, e são analisadas sob a perspectiva da psicanálise, levando em conta o mecanismo freudiano da identificação. Esse conceito é descrito por Freud como um dos elementos essenciais na constituição do sujeito, como "a expressão primária de uma ligação afetiva com outras pessoas" (FREUD, 1976c, p.133).

A análise dos relatos dessas mães tem por objetivo evidenciar a forma como elementos de identificação se consolidam entre essas mães e seus

filhos, com uma intensidade suficiente para fazê-las acreditar que seus filhos repetem suas histórias.

O conceito psicanalítico de identificação corresponde à definição segundo a qual "*identificar-se*" é um movimento em direção ao outro, uma necessidade de absorvê-lo, de comê-lo ou até devorá-lo. (...). Mais exatamente *desejo inconsciente de ser o outro*. (NASIO, 1999, p. 80 - 81 - itálicos do autor)

Esse desejo inconsciente aflora na fala das mães e serve, neste trabalho, como alicerce para a compreensão do fracasso escolar.

No primeiro capítulo, revisito a história da produção do fracasso escolar a partir de autores clássicos que estudam o tema sob diferentes perspectivas. Procuo então, a partir dessa leitura, tecer minha própria concepção sobre o que se denomina fracasso escolar.

Ciente de que as denominações "fracasso escolar", "mau rendimento escolar", "dificuldades escolares", "distúrbio ou transtorno de aprendizagem" são termos naturalizados atualmente, busco, no capítulo dois, explorar sua inserção no cotidiano escolar a partir de uma perspectiva normalizadora que se constituiu historicamente na sociedade moderna. A gênese da concepção de (a)normalidade nessa sociedade – tendo como lugar de normalização as instituições como a prisão, o hospital e a escola – é descrita a partir de Foucault e Canguilhem, que me oferecem os elementos para pensar a escola como um espaço social de disciplinamento das crianças; "lugar onde a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis" (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Defino, no capítulo seguinte, a Análise do Discurso como metodologia de trabalho, e traço as possibilidades de entrelaçamento entre essa abordagem e a psicanálise, cujos conceitos são as ferramentas principais que utilizo para a análise do discurso dos sujeitos desta pesquisa.

A Análise do Discurso, tal como Michel Pêcheux a propõe, e a Psicanálise, conforme os ensinamentos de Jacques Lacan, cada uma a seu modo, trabalham com essa margem de contradição constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, do equívoco que se instaura e faz falhar a vontade de unidade e de transparência da comunicação porque incorporam o real em suas análises do simbólico e do imaginário (...) São disciplinas de interpretação instituídas a partir de uma releitura do efeito subversivo causado pela tríade Marx-e-Freud-e-Saussure nas ciências humanas e sociais (...) (MARIANI, 2006, p.9)

Por fim, no capítulo quatro, apresento a análise do discurso de três mães de crianças atendidas na clínica fonoaudiológica<sup>1</sup>. A partir da psicanálise, foi possível delinear uma compreensão sobre a escola e suas determinações sobre a vida dos indivíduos, ressaltando que não se trata de tentar transpor o método psicanalítico para a educação, mas de entender que ambos os campos são de extrema importância quando se trata de estudar a constituição subjetiva.

Este trabalho de pesquisa permitiu uma reflexão sobre como a escola se presta na sociedade a ser um instrumento de normalização e sobre os efeitos desse processo na vida de sujeitos que não correspondem à essa expectativa de homogeneização. É ao discurso desses sujeitos – que mesmo na vida adulta fazem ecoar os efeitos de sua escolarização, ressignificando sua história de fracasso a partir da história dos filhos – que dedico uma escuta; uma escuta que permitiu desnaturalizar a lógica do fracasso escolar como consequência de um déficit na criança.

É, portanto, um trabalho que se propõe a analisar o fracasso escolar para além do princípio da patologização, uma vez que defendo que o “fracasso escolar” manifesta-se como *sintoma* nestas crianças. Em psicanálise, o sintoma é um dos modos do sujeito dizer sua verdade, é uma enunciação do inconsciente, diferente de patologia, em seu sentido nosológico. Assim, busco compreender como, através da identificação com suas mães, estas crianças manifestam dificuldades de aprender - segundo as normas e os tempos da escola - não por algum acometimento cujas causas orgânicas justifiquem, mas como um desejo (inconsciente) de alçarem-se no desejo materno e, assim, se constituírem enquanto seres singulares.

---

<sup>1</sup> Por questões éticas, todos os nomes de crianças e mães apresentadas neste trabalho (as entrevistadas ou apenas citadas) foram modificados a fim de preservar a privacidade.

## I. GENEALOGIA DO FRACASSO ESCOLAR

Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles?

Michel de Certeau

Este trabalho traz como problemática central a questão do fracasso escolar, um tema relativamente recente, que só se configurou a partir da modernidade. Até o século XVIII, uma parte mínima da população dominava a escrita, e esse conhecimento não era atributo imprescindível para a avaliação da capacidade dos indivíduos, diferentemente do que se observa hoje, quando os valores de competência de uma pessoa se medem, em grande parte, pelos níveis alcançados na escola. Dito de outra forma, em nossos dias, não saber ler e escrever significa ser ignorante, incompetente, inculto, e tal situação limita as possibilidades laborais e sociais desse indivíduo.

Relatos como o de Manoelina<sup>2</sup>, que aprendeu a ler e escrever aos 38 anos, ilustram essa asserção:

Quando escrevi pela primeira vez o meu nome, chorei de emoção. Pedi à professora para ir ao quadro-negro, queria provar para mim mesma que tinha aprendido todas as letras do meu nome que são muitas. Eu me lembro bem desse dia, fiquei tão emocionada que não consegui segurar e chorei feito criança. Nunca vou me esquecer. Eu nem sabia contar até 20. Para ir na casa de minhas patroas fazer faxina ou comprar no supermercado sempre levava alguém a tiracolo para conferir o troco, ler o rótulo de produtos e o letreiro dos ônibus. Achava que ia morrer burra mesmo, que não tinha mais jeito para mim. O negócio era seguir a vida analfabeta mesmo, o que é uma tristeza (FUIZA, 2004, p. 64-65)

Os qualificativos utilizados no discurso de Manoelina para definir sua condição de analfabetismo ("burra", "não tinha mais jeito", "uma tristeza") retratam uma visão da incompetência como resultado do não acesso à escola, visão tão comum no nosso cotidiano.

Manoelina teria se considerado incompetente caso vivesse numa sociedade medieval?

---

<sup>2</sup> Depoimento real, registrado na reportagem "Mães na escola, muito além da sala de aula", revista *Marie Claire*, fevereiro de 2004, Editora Globo.

É provável que não, uma vez que a grande maioria da população não lia ou escrevia. Isso quer dizer que o conceito de competência pessoal alicerçado na quantidade de tempo de permanência na escola ou no sucesso do indivíduo na instituição escolar – determinado pela avaliação por meio de notas – é um conceito recente. Somente a partir da modernidade é que se define o conhecimento escolarizado como de supremacia, e pode-se pensar numa sociedade em que os valores de status são determinados também pelo que se aprende na escola.

Diferentes autores têm estudado a mudança epistemológica pela qual a cultura ocidental passou com o letramento em massa da população. Autores como Frago (1993) afirmam que esse novo paradigma influenciou o modo de conceber o ser humano. Outros, como Patto (1993) e Corrêa (2001), analisam a forma como a cultura passou a classificar os indivíduos levando em consideração o sucesso ou o fracasso escolar. Para analisar o fracasso escolar, tomo como referência esses estudos, compondo assim um quadro teórico para inserir minhas reflexões.

### **1.1. A escolarização na emergência do capitalismo industrial**

Para Antônio Viñas Frago (1993), o início da disseminação da leitura e escrita entre a população trabalhadora nos diversos países europeus se deu dos séculos XVI ao XX. Em seu estudo do processo de alfabetização na Inglaterra, o autor adverte que é preciso ter cuidado para não estabelecer ingenuamente uma relação linear e simplista de causa e efeito entre industrialização e alfabetização, uma vez que o que ele observa é exatamente o contrário. Nesse país, pioneiro na industrialização, houve um estancamento da alfabetização no início da revolução industrial, ou seja, no final do século XVIII e início do XIX. O fato é que as primeiras indústrias prescindiam de mão-de-obra qualificada e, desta forma, não havia necessidade da escola como disciplinadora; a própria indústria se encarregava de ensinar aos seus empregados o trabalho a ser realizado. Além disso, as longas jornadas assumidas pelas mulheres e crianças nas indústrias e o número escasso de escolas frente ao repentino processo de urbanização afastaram grande parte da população da escola. Somente numa fase de industrialização posterior, que

exigiu uma maior qualificação da mão de obra, a partir de 1840, houve um incremento da alfabetização da população, e a escola passou a ser utilizada como instrumento de preparação para o trabalho operário.

Outro fator que contribuiu para a alfabetização em massa na Inglaterra na segunda metade do século XIX foi a extensão do direito ao voto. A utilização da escola como meio de preparar a classe operária para exercer seu direito à escolha de seus representantes fez com que a taxa de analfabetismo caísse de 30%, em 1850, para 5 % em apenas 50 anos.

Todavia, outros argumentos são utilizados por Frago para problematizar a tese, tão amplamente divulgada, de que a industrialização promoveu o aumento das taxas de alfabetização. É o caso, por exemplo, de países como a Suécia e a Alemanha, onde um processo de industrialização escasso no século XVIII conviveu com elevadas taxas de alfabetização. Nesses países, a Reforma protestante teve um papel de relevância na ampliação da alfabetização da população. Na Suécia, por exemplo, a união de esforços entre Igreja Luterana e o Estado promoveu para 100% a taxa de alfabetização entre a população adulta, já em 1750, graças à extensão do hábito de leitura em família, principalmente da Bíblia, e do incentivo do ensino da leitura às crianças, realizado pelos próprios pais. Dessa forma, não foi necessário recorrer a uma ampliação tão extrema dos sistemas públicos de escolarização, uma vez que a aprendizagem da leitura ocorreu, em grande parte, dentro de casa, nesse contexto pré-industrial do século XVIII.

Como na Suécia, a Alemanha promoveu, desde o século XVI, com o apoio da Reforma protestante, um aumento significativo da rede escolar, criando escolas onde a leitura da Bíblia era obrigatória. Todavia, um outro fator agregou-se a esse, qual seja, o investimento do poder público em preparar os jovens para formar, no século XVIII, um exército moderno, alfabetizado, capaz de ser instruído em novas táticas militares. Nesse caso, interesses religiosos e bélicos fizeram aumentar para 90 a 100%, dependendo da região, o número de pessoas alfabetizadas na Alemanha em 1840 (FRAGO, 1993).

Considerando esses dados, pode-se concluir que é preciso cautela para relacionar industrialização e alfabetização. Embora a industrialização tenha sido responsável pelo aumento da escolarização em alguns países, não foi o fator determinante em todos eles. Além disso, somente no século XIX, quando

a indústria passou a exigir maior qualificação, é que a escola passa a ser um investimento do Estado para a formação de indivíduos mais disciplinarizados, que correspondessem às necessidades do serviço na indústria.

O que Frago assinala é que "a passagem de uma alfabetização restringida para outra generalizada é a história de uma mutação antropológica" (FRAGO, 1993, p.35); ou seja, uma vez extinto o monopólio da escrita – anteriormente restrito a um pequeno grupo de escribas ou letrados, geralmente padres e alguns elementos da nobreza –, a humanidade modifica sua forma de relação com a realidade. Num processo que vai do século XVI ao XIX, a humanidade, em diferentes ritmos dependendo da região, começa a privilegiar a cultura escrita em detrimento da cultura oral.

A leitura e a escrita abrem a possibilidade de contato do indivíduo com um grupo maior de pessoas que não somente as da sua comunidade, pelo acesso a informação impressa. Modifica-se, também, a sua relação com o Estado, que faz uso da lei escrita para divulgar as suas decisões. Os contratos, antes firmados oralmente, passam agora a ser registrados no papel, tanto os atos profissionais como os familiares, este último representado pela regulamentação civil do casamento. Todas essas mudanças na forma de relação dos indivíduos com seu contexto, definidas por Frago como mutações antropológicas, vão marcando um papel central da leitura e escrita na vida social, e acabam, por fim, configurando uma das características essenciais da sociedade moderna: o grafocentrismo.

## **1.2. Gênese do fracasso no processo de escolarização**

Maria Helena Patto é considerada uma autora brasileira clássica no estudo do fracasso escolar. Sua leitura, portanto, tornou-se imprescindível para este trabalho. Relaciono, neste item, suas idéias e as de autores como Corrêa (2001), Roazzi e Souza (2002), Sawaya (2002) e Sisto (2002), entre outros.

Para Patto (1993), a necessidade essencial e imprescindível da escrita começa a se configurar com o Iluminismo e se fortalece com a consolidação dos Estados Nacionais. A passagem do modo de produção feudal para o capitalismo promove uma guinada na forma de organização da vida das

peças, na qual a escola vai se tornando cada vez mais presente. Três razões são apontadas pela autora para a consolidação de uma política educacional, com implantação crescente das escolas públicas. A primeira delas foi o Iluminismo, movimento intelectual que substituiu a crença no poder divino, como fonte de todas as verdades, pela crença no poder da razão e da ciência. A segunda seria um projeto liberal que se baseava na busca de igualdade de oportunidades, a fim de substituir a desigualdade baseada na herança familiar – sistema único de acesso à riqueza no feudalismo. E, por fim, a consolidação dos Estados Nações que, graças a uma ideologia nacionalista, investiram na implementação de escolas públicas que tinham como um dos principais objetivos a unificação da língua.

Entretanto, segundo a autora, foi a Revolução Industrial que impulsionou, na prática, a implementação de uma política educacional na maioria dos Estados europeus no século XIX (PATTO, 1993).

A autora estudou de que modo a aprendizagem da escrita começa a configurar-se como forma de qualificar os sujeitos e de como a ampliação das redes de escolas tornam o fracasso escolar um objeto de discussão, uma vez que foi no final do século XIX que a reprovação escolar passou a existir. Nessa época, começam a ser desenvolvidas teorias para explicar o fracasso de algumas crianças quanto ao que se acreditava (e ainda se acredita) que deveria ser aprendido por todos a partir de determinada idade: ler e escrever.

As primeiras teorias para explicar o fracasso escolar nascem da medicina, principalmente da psiquiatria e da neurologia, no final do século XVIII. As causas do fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica. A medicina dos séculos XVIII e XIX foi influenciada por pressupostos racistas e organicistas, como os desenvolvidos pelos estudos de Francis Galton, adepto da teoria de Darwin, que transpôs os princípios da teoria evolucionista para o estudo das capacidades humanas. Segundo Galton, citado por Patto, a inteligência e as aptidões naturais são herdadas e, para ele, a ciência deveria intervir na humanidade, aperfeiçoando a espécie com o cruzamento de indivíduos com alto nível intelectual. Nascia, assim, a eugenia, ciência que se ocupa da evolução e aperfeiçoamento das raças. Galton foi o precursor dos testes psicológicos que vieram oferecer elementos novos para a

classificação dos "anormais", considerados incapazes e limitados para a aprendizagem escolar (PATTO, 1993).

Tributária da medicina, a psicometria também se mobilizou na tentativa de compreender o fracasso escolar. No início do século XX, a psicometria cria os testes de QI (quociente de inteligência), os quais tomam muita força nas escolas, sendo utilizados para explicar por que alguns alunos não aprendiam. A abordagem psicométrica conceitua a inteligência como uma habilidade mental inata e fixa, e que, portanto, pode ser medida por testes. Destes, os mais difundidos são a escala Binet-Simon, publicada em 1905; a escala Stanford-Binet, em 1916; o teste WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), publicado em 1949 e a versão revisada deste último, o WISC-R, publicada em 1974.

Na França, por exemplo, os testes de QI tiveram forte impacto sobre a determinação das formas de escolarização das crianças consideradas anormais. Binet e Simon, além de elaborarem os testes para verificar a capacidade intelectual das crianças, criaram também, no começo do século XX, um projeto pedagógico para "aperfeiçoar" a inteligência de alunos considerados com déficit. Em 1909, o governo francês instituiu uma lei para a aplicação dos testes de QI e para a formação de professores para o ensino das crianças retardadas. No entanto, a aplicação do teste teve como única consequência a estigmatização e a segregação das crianças consideradas "anormais" (FOURMENT-APTEKMAN, e CHAPUIS, 2000). "A lógica da prevenção e de assistência pedagógicas foi substituída por uma lógica segregativa de 'classes de depósito de lixo' ou 'classes de lata de lixo' como serão designadas em seguida" (FOURMENT-APTEKMAN, e CHAPUIS, 2000, p. 54).

Forte elemento de estigmatização, até a década de 1960 os testes não eram questionados e eram utilizados em massa para explicar cientificamente os problemas encontrados na escola. No entanto, diversos autores, atualmente, tecem críticas aos testes de QI, afirmando ser a inteligência uma habilidade humana incomensurável.

Apresento, a seguir, um resumo das idéias de alguns desses autores, pois creio que se compatibilizam e/ou reforçam aquelas defendidas por Patto (1993).

- Os testes psicométricos de inteligência concentram sua atenção no acerto ou erro da criança, sem considerar as estratégias adotadas para chegar às respostas dadas. Não se enfatizam os processos mentais utilizados pela criança no esforço de resolver os problemas (ROAZZI e SOUZA, 2002).
- Observa-se uma tendenciosidade de classes sociais embutidas nos testes, uma vez que há uma só resposta correta para cada questão, que geralmente corresponde a um padrão de valores das classes sociais dominantes. Ou seja, respostas que não compartilhem o conhecimento convencional da maioria – por originalidade ou por valores culturais diferentes – são, por definição, consideradas erradas (ROAZZI e SOUZA, 2002).
- Os resultados dos testes de QI podem indicar que uma criança tem algum tipo de problema, mas não informa o tipo de dificuldade de aprendizagem que ela possa ter, nem indica as implicações desses resultados para uma possível intervenção (SISTO, 2002).
- Os testes não têm utilidade para o professor, uma vez que só avaliam quantitativamente o aluno. Sua única consequência é rotular os alunos como "pouco inteligentes" (CORRÊA, 2001).
- As habilidades avaliadas nos testes são as consideradas relevantes para uma determinada cultura; o que significa que podem ser consideradas irrelevantes, ou até mesmo negativas, em outras sociedades (ROAZZI e SOUZA, 2002).

A principal crítica, no entanto, seria o questionamento do significado das habilidades avaliadas nos testes de inteligência: será que habilidades como conhecimentos gerais, organização perceptual, habilidades seqüenciais, conceituais e espaciais, entre outras, refletem realmente a inteligência de um indivíduo? Em geral, verifica-se que esses testes não avaliam a capacidade de solucionar problemas práticos do cotidiano, mas habilidades específicas desenvolvidas na escola.

Todas essas críticas impõem uma situação de desconfiança com relação à possibilidade de explicar o baixo rendimento escolar dos alunos

através dos testes de QI. Embora se encontrem, ainda hoje, dentro e fora da escola, profissionais que se baseiam na explicação de baixo QI como causa do fracasso escolar, novas explicações foram surgindo, menos ligadas à inteligência e mais voltadas para o ambiente social.

Assim como Patto, Corrêa (2001) realizou uma análise histórica das idéias que compuseram a compreensão do fracasso escolar. Segundo a autora, tanto a psicologia quanto a pedagogia, na passagem do século XIX para o século XX, começaram a propor novas interpretações para as capacidades humanas, menos influenciadas pela hereditariedade e mais atentas às influências do ambiente. Ao introduzir a questão da relação afetiva na forma de entender o funcionamento da criança e da aprendizagem, a psicanálise trouxe novas contribuições, aumentando as possibilidades de entender as causas do fracasso escolar, que poderiam ser físicas, emocionais, de personalidade e intelectuais. Nessa perspectiva, a criança com problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar deixou de ser taxada como anormal para ser, agora, classificada como criança-problema. Inspirados pela psicanálise, os professores, médicos e psicólogos, passaram a buscar no ambiente sócio-familiar as causas dos problemas de aprendizagem da criança, ou seja, o fracasso escolar é visto como um sintoma (CORRÊA, 2001).

Para Corrêa, na década de 70 do século XX, as explicações baseadas no orgânico começam a dividir espaço com aquelas que enfatizavam o déficit cultural das classes desfavorecidas. A teoria da privação cultural defende a idéia de que ambientes sociais atrasados produzem crianças desajustadas e patológicas. Essa teoria evidencia o preconceito da escola com relação às crianças pobres, cujo potencial para a aprendizagem é considerado menor, e passa a valer como um fator determinante para o estabelecimento de políticas públicas na educação. Nos Estados Unidos e em muitos outros países, inclusive no Brasil, passam a ser desenvolvidos programas de educação compensatória. O argumento que sustenta esse tipo de educação é o de que os valores e hábitos típicos da classe média e alta são mais adequados à formação de uma criança sadia – do ponto de vista psicológico – e mais apta à aprendizagem escolar.

Mesmo afastando-se do orgânico e procurando olhar para o ambiente e para as relações humanas, essas teorias continuam centrando no aluno a

causa do fracasso, uma vez que afirmam que os valores culturais das classes pobres são negativos, ou seja, criam deficiências no desenvolvimento da criança. A teoria da carência ou privação cultural teve grande aceitação no Brasil, na década de 1970, por diversas razões:

- Continha uma visão não negadora do capitalismo;
- Atendia aos requisitos da produção científica da época;
- Atendia às crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços;
- Reforçava a idéia de que o subdesenvolvimento econômico do país era devido à indigência intelectual e cultural da população. (CORRÊA, 2001, p.47)

Essa visão altamente discriminatória, que avalia como inferiores os valores e costumes das classes populares, foi, e é ainda hoje, muito utilizada como explicação para o baixo rendimento de alunos provenientes de meios desfavorecidos.

Outras reflexões mais críticas, advindas especialmente da sociologia, negaram a idéia de privação cultural e propuseram a teoria da diferença cultural, que se baseia na idéia de que o aluno pobre tem baixo rendimento na escola não porque seja portador de déficits culturais, mas porque difere das crianças de classe média e alta, para quem o currículo é, de fato, pensado (SAWAYA, 2002). Dessa forma, desloca-se a responsabilidade para a escola, ao apontar que o professor, muitas vezes, não consegue se adequar a esse aluno de baixa renda, trazendo a imagem de um aluno ideal, que não encontra na sala de aula.

Sawaya considera que as perspectivas atuais para explicar o fracasso escolar são aquelas que buscam compreender os aspectos intra-escolares do processo. Advindas da psicologia e da sociologia, duas teorias predominam no pensamento educacional brasileiro. Uma procura explicar o fracasso escolar como o produto de uma escola despreparada para atender a uma clientela diferente da idealizada (alunos de classe média, brancos, cujos pais têm formação universitária, ou, no mínimo, concluíram o ensino médio). A segunda procura analisar, nas instituições escolares, como o fracasso é produzido por processos escolares geradores de dificuldades (SAWAYA, 2002).

Em uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal de um bairro da periferia de São Paulo na década de 80, Patto (1993) procurou discutir as

questões ideológicas envolvidas na análise do fracasso escolar, através de entrevistas com as professoras e as famílias de crianças consideradas com "problemas de aprendizagem". Nessa escola, ao descrever seus alunos, as professoras entrevistadas valem-se de características centradas nas crianças ou suas famílias. À pergunta: "a que você atribui o fracasso escolar das crianças de sua sala?" – todas de classe social baixa, algumas beirando a miséria – uma dessas professoras articulou sua resposta com base nos seguintes atributos:

é nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parádão, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descoordenada, os pais são separados, a mãe é doente, parecia 'pancada', mas é preguiçosa" (PATTO, 1993, p. 230).

Os atributos apontados como causas do fracasso, permeados pelo preconceito, servem para que as professoras transfiram as explicações para fora da escola. Esse é o discurso predominante, referendado pela medicina e repetido pelas mães. Ao serem entrevistadas por Patto, as mães repetem o discurso já considerado legítimo e científico, por isso inquestionável, de que a causa do fracasso escolar está em seus filhos ou nas próprias famílias. Assim, silenciam suas opiniões sobre as condições de ensino naquela escola.

Nessa pesquisa, uma das professoras da escola, que lecionava para uma classe considerada de "alunos fortes", revela em seu discurso algumas características que determinariam a aprovação da criança no final do ano. Já no mês de agosto, a professora "previa", a partir de seus critérios, quais alunos seriam aprovados e quais seriam reprovados. Esses critérios eram:

- Ser ou não repetente – aqueles alunos que já haviam fracassado na sua história escolar, estavam fadados a carregar a marca do insucesso e sua chance de reprovação era maior;
- Características da família – eram valorizadas as famílias estruturadas segundo um padrão burguês, ou seja, aquelas em que as mães não trabalhavam fora e empenhavam-se na limpeza e higiene dos filhos, além de contribuírem com a escola e lições de casa;

- Capricho no caderno e perfeição na realização das lições (reprodução correta) eram fatores considerados importantes para que o aluno fosse aprovado.

Os dados levantados por Patto acabam por mostrar que o preconceito com as classes sociais desfavorecidas é determinante na explicação do fracasso. Esse preconceito é fortalecido por um discurso científico, endossado pela fala de médicos e profissionais da saúde.

Analisando os textos mais recentes sobre o fracasso escolar na escola pública, Patto (1993) conclui que três explicações ainda são as mais recorrentes:

- As dificuldades que as crianças pobres apresentam na escola são decorrentes de sua situação de vida. (Esse argumento se baseia na teoria da privação cultural, que continua, ainda hoje, tendo um efeito de circularidade no discurso dos educadores)
- O professor age na sala de aula tendo em mente um aluno idealizado, que se enquadraria nas características de um aluno de classe média; razão pela qual ocorre uma inadequação do ensino aos alunos de classes desfavorecidas, já que os conteúdos estão distantes da realidade da criança.
- Os professores desconhecem os padrões culturais de seus alunos pobres, uma vez que a maioria deles é de classe média.

Para a autora, essas argumentações são insuficientes para explicar o fracasso escolar; o que a leva a valer-se de autores como Althusser, para tentar entender a escola como mecanismo de manutenção da hierarquia social, embora a "ideologia liberal" proclame a escola como lugar que possibilita igualdade de oportunidades e de que a ascensão social depende do esforço próprio de cada indivíduo. Na visão da autora, ao afirmar que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, Althusser abriu a possibilidade de uma nova concepção da escola na sociedade de classes, revelando que

...a representação dominante de escola como instituição social a serviço da ascensão social dos mais capazes, independentemente de seu lugar na estrutura social, pôde ser superada por um conceito de escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas no nível da divisão e organização do trabalho (PATTO, 1993, p.131)

Ao final de sua pesquisa, Patto conclui que a escola pública nasceu fadada a fracassar, uma vez que se baseia num sistema educacional que cria e mantém obstáculos à sua própria realização. Esses obstáculos vão desde as relações hierárquicas de poder até a burocratização do trabalho pedagógico, verificado no descompromisso social dos professores. A escola, para a autora, é o espaço para a manutenção das desigualdades sociais inserida numa sociedade neoliberal.

### **1.3. A subjetivação do fracasso escolar: patologização da aprendizagem**

Seguindo o trilhamento da pesquisa de Patto, Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés (1996) realizaram uma pesquisa sobre o fracasso escolar em escolas públicas no município de Campinas. As autoras verificaram, com base em entrevistas com os professores a respeito da causa do fracasso escolar dos alunos de classes sociais desfavorecidas, que a própria criança era por eles responsabilizada pelo fracasso escolar, e que essa forma de olhar o problema promove uma medicalização da escola. Para as autoras, a escola se isenta, cada vez mais, de investigar as causas do fracasso no sistema de educação, e atribui à própria criança o insucesso na aprendizagem. As respostas mais comuns dos professores sobre o porquê de alguns de seus alunos fracassarem na escola foram: desnutrição, disfunções neurológicas, doenças, distúrbios emocionais, deficiências mentais, imaturidade e família inadequada.

Todos esses aspectos apontados pelos professores denotam uma patologização da aprendizagem. O fracasso dos alunos nessa pesquisa era demarcado pela reprovação do aluno na primeira série escolar, por não estar alfabetizado. As autoras enfatizam o estigma que recai sobre essas crianças quando são caracterizadas como fracassadas e incapazes de aprender. Ao

serem rotuladas como incapazes, acabam por interiorizar o fracasso e por se acharem doentes. Os distúrbios neurológicos, sensoriais, emocionais e sociais são apontados como causa do fracasso escolar e, dessa forma, poucos estudos se destinam a rever a forma de ensinar ou o próprio sistema educacional.

O objetivo do trabalho não foi apontar soluções para o fracasso escolar, mas as autoras mostraram algumas situações em que algumas dessas crianças passaram da situação de fracasso para a de aprendizes bem sucedidos – casos como o de Leandro, que era considerado deficiente mental e havia sido encaminhado para uma escola especial. Na escola especial, foi alfabetizado, e os profissionais acharam que lá não era lugar para ele; nesse caso, foi reencaminhado para a escola regular, onde a nova professora, acreditando na sua "normalidade", passou a valorizá-lo como aprendiz e a criança realmente passou a aprender. Ou como o caso de Alex, cuja mãe relata que não lia na escola porque tinha vergonha da professora, que era muito brava, mas que no ano seguinte passou a ler com a nova professora que, em vez de rotulá-lo de incapaz, apostou em sua capacidade de aprender.

O que os dados dessas pesquisas revelam é que uma postura diferenciada do professor com relação às crianças, valorizando sua potencialidade de aprender ao invés de centrar-se em suas dificuldades, pode fazer diferença na determinação do sucesso. Aquelas crianças que interiorizam o estigma do fracasso acabam bloqueadas em sua possibilidade de aprender. Ou seja, os professores que conseguem perceber as qualidades de seus alunos e valorizá-las também conseguem promover a aprendizagem, mas aqueles que se fixam em preconceitos e só conseguem ver aspectos negativos de seus alunos, não conseguem favorecer o aprendizado (COLARES e MOYSÉS, 1996).

#### **1.4. O fracasso como sintoma do mal-estar na civilização**

A autora francesa Anny Cordié analisa o fracasso escolar a partir da perspectiva da psicanálise e procura em seus estudos, baseados em Lacan, compreender as motivações inconscientes desse fracasso. Para Cordié, o fracasso escolar é um sintoma de um sofrimento psíquico, fruto de uma

sociedade em que o dinheiro e o sucesso social são valores essenciais. Não que tais valores da sociedade moderna causem as dificuldades de aprender, mas o fracasso é uma forma de alguns sujeitos expressarem seu mal-estar diante da exigência social. "A pressão social serve de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um" (CORDIÉ, 1996, p.17).

Falando de crianças que fracassam na escola, a autora relaciona a causa desse fracasso a um processo de inibição do saber; inibição que se manifesta como uma recusa inconsciente à demanda dos pais. Da mesma forma que na anorexia a pessoa recusa o alimento como forma de inibição oral, opondo-se à demanda da mãe empanturradora, eliminando assim o desejo de nutrir-se, a criança com dificuldades na escola inibe o desejo de aprender como forma de recusa à expectativa de sucesso dos pais. Ou seja, a demanda dos pais "esmaga", na criança, o desejo de aprender. Cordié (1996) denomina a inibição intelectual nas situações de aprendizagem escolar "anorexia escolar". A aprendizagem requer o desejo do aprendiz, e se esse desejo não pode ser posto em movimento a criança não aprende.

A demanda dos pais é ouvida pela criança desde bem pequena. A criança compreende, desde cedo, que os pais desejam que ela seja bem-sucedida e percebe que tem que responder a essa expectativa. Nesses casos de fracasso escolar, o inconsciente institui outra forma de lidar com que é socialmente esperado (MRECH, 1999)<sup>3</sup>. Ter sucesso na escola é uma forma de satisfazer o desejo dos pais, e isso muitas vezes entra em confronto com o desejo da criança. O fracasso escolar seria, nessa perspectiva, efeito de um conflito interno inconsciente. Portanto, quando a criança falha na escola, não está somente sendo mau aluno, está sendo também um mau filho.

Cordié explica que toda criança é um objeto libidinal de seus pais e até certa idade ela não têm interesse em contrariar essa posição de objeto. Ela toma consciência de sua posição de objeto através das demandas de seus pais sobre seu comportamento, higiene, regras de moral. Mas chega o momento em

---

<sup>3</sup> A psicanalista brasileira Leny Mrech analisa também o fracasso escolar dialogando com Cordié.

que a criança começa questionar o desejo do Outro<sup>4</sup>. Cordié assim explica esta trama:

Se a criança se dedica a satisfazer a demanda do Outro, corre o risco de ficar enleada na armadilha de seu status de objeto. Por trás da demanda, ela deverá desejar o que existe de desejo e amor. É medindo as incertezas e os limites do Outro (ou seja, sua castração, dizemos) que ela poderá se liberar de seu domínio e se construir como ser de desejo (1996, p.27).

Vivenciado de uma maneira obsessiva, o desejo dos pais pelo sucesso da criança muitas vezes leva à impossibilidade de desvencilhamento do sujeito no período da resolução edipiana. "Recusando-se a ser bem-sucedido, ele diz não às exigências da mãe, distanciando-se dela, pois, não esqueçamos, satisfazer a mãe tem para a criança o sentido de uma realização incestuosa" (CORDIÉ, 1966, p.5).

Em todos os casos relatados por Cordié (1966), o sintoma "fracasso escolar" se construiu a partir da relação mãe-filho, e pode ser explicado como uma "inibição" ou um interdito do saber.

A autora elenca alguns casos em que é comum encontrar esse interdito:

- Muitas vezes a criança não se permite aprender tendo como causa dessa proibição o não conhecimento de suas próprias origens, como nos casos em que uma adoção não é revelada.
- Outra inibição do aprender ocorre em crianças das quais se esconde uma doença mental de um dos progenitores. Ao se identificar por amor com esse pai ou mãe doente, a criança tende a repetir os mesmos sintomas. "O 'não saber' da loucura de um pai ou uma mãe e o tabu que envolve, em certas famílias, aquilo que se refere à doença mental reforçam nela a proibição do saber" (CORDIÉ, 1996, p. 76).
- Outros segredos de família também podem inibir na criança qualquer curiosidade, impedindo, dessa forma, sua aprendizagem escolar, como uma morte ocultada ou uma má conduta de um dos pais.

---

<sup>4</sup> Segundo Roudinesco e Plon (1998), o termo "Outro" (com letra maiúscula) foi utilizado por Jacques Lacan em 1955 para diferenciar de "outro" (com letra minúscula). O primeiro designa um lugar simbólico (a lei, a linguagem, o inconsciente, ou ainda, Deus) que determina o sujeito, enquanto o segundo refere-se ao outro empírico, do campo da alteridade.

- Situações traumáticas na esfera sexual, como situações de abuso ou incesto, podem se refletir em uma inibição do saber.
- Na adolescência, a inibição pode aparecer simbolizando a recusa a se tornar adulto.
- Muitos pais que não tiveram a oportunidade de estudar ou que vivenciaram, eles também, dificuldades em sua vida escolar, demandam o sucesso à criança. É como se dissessem: — "Ordene-lhe que aprenda". Mas, como já disse acima, o desejo não pode ser dado pelo outro; para aprender é preciso desejar. "Por trás dessa exigência de sucesso que os pais fazem, existe a esperança de que a criança conserte a ferida da juventude deles" (CORDIÉ, 1996, p. 76).

Enfim, em todos os casos o sintoma da criança é a maneira inconsciente de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar. A psicanalista Cordié não só estuda teoricamente o fracasso escolar numa ótica lacaniana como trabalha na análise clínica dessas crianças ou adolescentes. A análise tem por objetivo romper o ponto de angústia que causa a inibição do saber.

### **1.5. O que me dizem todos esses autores – como suas vozes compõem o meu discurso sobre o fracasso escolar**

Retomando os autores estudados verifico que a tentativa de determinar o fator causal do fracasso escolar é uma preocupação da maioria dos pesquisadores. Acompanhando a análise histórica de Patto sobre a produção do fracasso escolar é possível compreender que ao longo da história foram criadas explicações para o não aprender das crianças. Todas as concepções que foram construídas mantêm-se no presente – fazendo eco às "teorias" passadas: elementos explicativos centrados ora no aluno (aspectos cognitivos, aspectos afetivos, aspectos culturais/sociais), ora na família, ora na realidade social do país e das classes empobrecidas. Essa análise histórica torna-me atenta às minhas próprias explicações, quando verifico que os discursos são marcados historicamente e nunca são ingênuos ou neutros. Quando se escolhe uma ou outra explicação, deixa-se no discurso a marca ideológica e

histórica dessa escolha. Como bem disse Bakhtin, "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (1999, p. 95).

Das abordagens de alguns autores citados até o momento, é possível recolher os seguintes aspectos:

- a) A análise de Patto (1993) conclui que o fracasso escolar é determinado pela própria instituição escolar; o descompromisso dos professores, a hierarquização de poder e a burocratização da escola fazem com esta seja fadada a falhar em ensinar a todos.
- b) Para Collares e Moysés (1996), os responsáveis pelo fracasso dos alunos das classes dominadas seriam os professores e outros profissionais cúmplices no processo de medicalização da escola (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.). Ao rotularem seus alunos e famílias, atribuindo a eles deficiências orgânicas, emocionais e culturais, tais profissionais isentam-se de sua própria responsabilidade, deixando de se comprometer com uma educação de qualidade. As autoras mostram em suas pesquisas que as crianças tinham saberes fora da escola, mas que, dentro dela, eram consideradas fracassadas, diante do olhar preconceituoso do professor.

Nesses textos, chama-me atenção a recorrência da tentativa de buscar um responsável pelo fracasso escolar. Penso que isso se deve ao fato de que na questão do fracasso escolar existe um fator central do qual não parece possível se desfazer, um elemento discursivo que, segundo Pêcheux (1988), seria o pré-construído<sup>5</sup> desses discursos: *Lugar de criança é a escola. A escola é o lugar de aprender*. Aquele que não aprende, segundo os parâmetros da maioria, é visto como fracassado. Ou a culpa está nele, ou na família, ou no professor ou na sua condição social "desfavorecida". Ou ainda, a culpa está em um pouco de tudo ou em todos.

---

<sup>5</sup> Segundo Pêcheux, o pré-construído define o elemento discursivo que irrompe nos outros discursos, como se esse elemento já se encontrasse aí. Ele determina o que "pode ser dito" e impõe o seu sentido sob a forma de universalidade.

Tenho conversado com os alunos de cursos de pós-graduação em psicopedagogia, nos quais leciono, sobre os autores acima citados, e as discussões têm sido muito importantes para mim, talvez mais do que para os próprios alunos. Certa vez, em pleno debate sobre a exclusão e sobre nossa responsabilidade diante do fracasso escolar, ouvi de uma aluna: *Por que é que iríamos nos culpar pelo fracasso escolar de nossos alunos? Já há tanta gente que faz isso!*

Passei a refletir sobre a afirmação e a olhar diferentemente para a situação. Na verdade, tenho observado que a maioria dos professores é inconformada com a não aprendizagem de alguns alunos e preocupa-se com eles. Os cursos de pós-graduação em psicopedagogia são muito procurados, e os alunos, na maioria professores de ensino fundamental, estão em busca de uma qualidade de ensino, de fórmulas e estratégias que façam com que todos aprendam. Esse é o sonho, a utopia, o desejo perseguido com afincos: que todos aprendam. Nosso sonho de normalização ou homogeneização é que nos torna cegos à realidade: as pessoas são diferentes. Talvez o problema não seja não enxergar as diferenças, mas analisar as diferenças como deficiência. "A diferença no cotidiano escolar é apreendida como o que foge à norma, como deficiência, como desvio" (SAMPAIO, 2003, p. 35).

Se compreendêssemos que as crianças não são iguais e que o aprender em um tempo diferente não é anormalidade, não utilizaríamos termos como: fracasso escolar, dificuldades escolares, dificuldades de aprendizagem, atrasos; tratando-as como crianças que não aprendem, que não acompanham a turma, que têm mau rendimento escolar...

O desejo da escola na sociedade moderna é o de encontrar uma fórmula para que todos aprendam, e a escola cumpra seu papel de ensinar a todos. Busca-se a homogeneização. Mas, contrariando as expectativas, há crianças que não desejam aprender aquilo que se ensina, ou que aprendem de outros modos e em tempos diferentes.

Na concepção de muitos educadores, o fracasso escolar é apenas um sintoma imaginário, que pode ser facilmente alterado e desaparecer nas escolas. Eles acreditam que a Educação possa se tornar cem por cento eficiente, dando conta de ensinar a todos os sujeitos, em todas as situações (MRECH, 2002, p. 59)

Uma outra fala de uma aluna me surpreendeu em um curso de psicopedagogia. Falava aos alunos da importância de ensinar com estratégias motivadoras, criativas, que fascinasse as crianças, despertasse seu interesse, seu desejo de aprender. Uma aluna respondeu: *Como isso é possível? Como é possível despertar o entusiasmo de todos? Cada um tem um interesse. Às vezes desenvolvo atividades com meus alunos e a maioria participa com entusiasmo, mas um ou outro não gosta. Não há como ser motivador sempre e para todos. Há inclusive aqueles que preferem e gostam das atividades mais tradicionais, até mesmo da cartilha.*

Novamente a argumentação da aluna me fez refletir. Hoje tenho clareza – o que não havia considerado anteriormente – de que nem sempre é possível despertar o desejo do outro. O desejo é algo subjetivo. Despertar no outro o desejo é tarefa, muitas vezes, impossível.

Ao realizar a Conferência XIV, intitulada "realização de desejo", Freud narrou um pequeno conto o qual cito a seguir:

Uma fada boa prometeu a um casal pobre assegurar-lhe a realização dos seus três primeiros desejos. Eles ficaram jubilosos e puseram-se a pensar em como escolher cuidadosamente seus três desejos. Mas um cheiro de lingüiça frita, proveniente da casa próxima, tentou a mulher a desejar algumas lingüiças. Num relâmpago, ali estavam as lingüiças; e esta foi a primeira realização de desejo. Mas o marido se enfureceu, e, em sua raiva, desejou que as lingüiças ficassem dependuradas no nariz da mulher. E foi isto o que também aconteceu; e não havia como retirá-las dessa nova posição. Esta foi a segunda realização de desejo; mas o desejo era do homem, e a sua realização foi muito desagradável para sua mulher. Os senhores sabem o restante da história. Visto que, afinal, eles eram, de fato, um — marido e mulher — o terceiro desejo não podia ser senão o de que as lingüiças se desprendessem do nariz da mulher. Este conto de fadas poderia ser usado em relação a muitas outras coisas; mas aqui serve apenas para ilustrar a possibilidade de que, se duas pessoas não estão de acordo uma com a outra, a realização de um desejo de uma delas não pode senão causar desprazer à outra. (FREUD, 1976b, p. 258-259).

Eis o que, muitas vezes, ocorre na escola. Há a identificação de alguns, e não de outros, com o desejo do professor. Há sempre aqueles que não desejam aprender o que a escola lhes propõe, mesmo que a maioria ache a atividade fascinante. Muitas vezes, como disse Freud, o desejo de um – no caso, o do professor – pode ser o motivo do desprazer de outros, ou seja, algumas crianças. Isso porque as pessoas são diferentes. Não é a escola que tem alunos diferentes, mas a sociedade. Ser heterogênea é característica da

sociedade humana. Então, se há um responsável por aquilo que a escola chama de fracasso escolar, esse responsável seriam as singularidades humanas.

A escola está preparada para compreender essas diferenças? Pode a escola ver as diferenças sem atribuir-lhes valores negativos ou considerar os não saberes como "ainda não saber", sem negligenciar aquilo que a criança sabe? Até o momento são raras as experiências educacionais que olham o erro como um momento do aprender, que não busca a homogeneização dos alunos.

Percebo que as concepções centradas nas falhas da criança e sua família continuam sendo as mais utilizadas como explicativas do baixo rendimento de alguns alunos. A medicina continua tendo forte peso na análise do fracasso escolar, tanto que os próprios manuais técnicos dessa profissão trazem definições dessas crianças que não correspondem em nível de aprendizagem àquilo que se espera delas. Para a medicina e outras profissões da saúde, essas crianças são denominadas portadores de transtornos de aprendizagem. Vejamos como esse transtorno é descrito no DSM IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais)<sup>6</sup>:

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática e escrita. Variados enfoques estatísticos podem ser usados para estabelecer que uma discrepância é significativa. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de 2 desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades de aprendizagem podem exceder aquelas habitualmente associadas com o déficit. Os Transtornos de Aprendizagem podem persistir até a idade adulta (DSM.IV, 1994).

---

<sup>6</sup> O DSM-IV é uma publicação da *American Psychiatric Association*, Washington D.C., sendo esta a sua mais atual edição, ou seja, a 4ª edição, publicada em 1994. Esse manual fornece critérios de diagnóstico para a generalidade das perturbações mentais, incluindo descrições e tratamento, sendo um instrumento de trabalho de referência para profissionais da saúde mental.

A definição anterior aponta, de forma clara, para um problema centrado no aluno como causa de seu fracasso escolar. O próprio termo "transtorno de aprendizagem" traz embutida a idéia de alteração orgânica e funcional do indivíduo. Por essa razão, muitos autores preferem a expressão "dificuldades de aprendizagem", como forma de atenuar a ênfase no biológico.

Veamos uma definição de "dificuldades de aprendizagem" formulada por Samuel Kirk, considerado o pai da teoria das dificuldades de aprendizagem:

Uma dificuldade de aprendizagem se refere a um atraso, transtorno e desenvolvimento atrasado em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares resultantes de uma deficiência causada por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou comportamental. Não é o resultado de atraso mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais. (KIRK, 1962 apud SÁNCHEZ, 1998, p.33)

Segundo Moysés e Collares (1993), o uso da expressão "dificuldades de aprendizagem" surgiu para contornar a crítica aos termos distúrbio ou transtorno, uma vez que estes remetem a um problema biológico. No entanto, comparando as definições de transtorno de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, observo que os sentidos pouco se deslocam. Segundo as autoras, não há diferença entre usar um termo ou outro. Talvez o termo "dificuldade de aprendizagem" designe uma alteração menos violenta, mas que continua localizada no aluno.

Essas crianças que demoram ou têm dificuldade para aprender a ler e escrever provocam um incômodo para a escola, uma vez que há certa intolerância com os que não aprendem no tempo e na forma determinados pela escola. Causa ainda um desconforto para a família, pois o fracasso escolar muitas vezes é visto como prognóstico de um fracasso profissional e social.

O letramento em nossa sociedade de consumo é visto como fator de sucesso nas relações sociais e, conseqüentemente, como fator de ascensão social. Segundo Signorini (2001), nossa sociedade associa o letramento à performance do indivíduo na comunicação social. Ela diz:

(...) tanto o não-acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser "estudado" é ser ignorante, é não "saber das coisas" – e ao mesmo tempo, como sinônimos de déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva – não ser "estudado" é não falar "direito", é estar sempre vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e, conseqüentemente, estar sempre sujeito ao fracasso na consecução de objetivos próprios. (SIGNORINI, 2001, p.162)

Na sociedade moderna, não saber ler e escrever é sinônimo de incompetência, mas há uma diferença entre ter ou não acesso à alfabetização. Na determinação da causalidade do não acesso à escolarização e do fracasso escolar, fatores diferenciados são geralmente apontados. Compreende-se como incompetência dos órgãos públicos o alto índice de analfabetismo no Brasil, em especial em regiões como o Nordeste e o Norte. A grande maioria da população entende que há nessas regiões um grande número de pessoas que não lêem ou escrevem por falha de políticas públicas que priorizem o nível educacional de seu povo. Percebe-se, aqui, que há um esclarecimento político da população que remete a essa situação uma causa exógena, não centrada nas próprias pessoas afetadas, mas nos órgãos públicos. Diferentemente, no caso do fracasso escolar daqueles que, mesmo tendo acesso à escola, não aprendem a ler e a escrever nesse tempo determinado, a causa é atribuída a fatores endógenos, ou seja, a "culpa" por não aprender a ler e escrever recai sobre o próprio indivíduo, sobre o professor, sobre a escola ou sobre todos esses atores.

Para as crianças que vivenciam essa experiência, o sentimento de incapacidade toma-lhes todo o seu ser, levando algumas a buscarem alternativas próprias para se enquadrarem ao que delas se espera.

Observei esse esforço em Jaqueline, uma menina de 9 anos que desde a primeira série freqüenta a clínica fonoaudiológica. Jaqueline, repetente da primeira série, veio encaminhada pela escola. Fazia a primeira série pela segunda vez e ainda não tinha estabelecido a relação entre os sons e letras de maneira esperada pela instituição. Cometia muitas trocas e tinha dificuldades de compreensão de leitura. Sua vontade, no entanto, era extrema. Angustuada por ocasião das provas, numa escola que avalia essencialmente pela memorização de conteúdos, Jaqueline escreveu no caderno que ela trazia para a clínica.

*Meu Deus fasa que eu fou boa na prova de hoje de Português. Me ajude meu Deus.*

Que força e drama essa súplica revela... Jaqueline apelava a forças divinas para alcançar o que dela se esperava, talvez por não se considerar capaz o suficiente para atender à exigência da escola.

Outras crianças, por outro lado, questionam a necessidade de estarem na escola, já que não se conformam aos parâmetros dessa instituição.

É o caso de Fernando, que me perguntou:

- *Por que tenho que ir à escola?*

- *Para você aprender muitas coisas.* Respondi.

- *Mas por que eu não posso aprender com minha mãe, minha vó?*

Fernando interpela, com esse questionamento, o conceito pré-concebido de que "o" lugar de criança é a escola e até mesmo de que "o" sujeito que ensina (porque é quem sabe) é o professor. Interpela, pois, a escola e o professor como lugares de saber. Como efeito do assujeitamento a tais circunstâncias, advém, a sensação de não-pertença, de não-saber, de não-agradar ao outro, de não-poder alcançar as expectativas; o que leva essas crianças a desejarem estar fora da escola.

Evandro, outra criança que frequenta a clínica, respondia a um questionário de interpretação de um texto da escola e pediu minha ajuda. O texto era a *Lenda do Rei Midas*, aquele que fez um infeliz pedido ao deus Dionísio; pedido que o impediu de continuar vivendo, pois desejou que tudo o que tocasse se transformasse em ouro. Havia uma questão de interpretação do texto de cunho subjetivo, cuja intenção era levar a criança à reflexão. A questão era:

*O que você pediria ao deus Dionísio?*

Evandro respondeu:

*Não ter que ir na escola nunca mais.*

Fernando e Evandro questionam assim o discurso hegemônico: *Lugar de criança é na escola, dado que é nela que o "saber legitimado" ocorre.*

De fato, a criança moderna só tem seu lugar de inserção social no ambiente escolar. Ela é significada como "um ser escolar". Não é possível imaginar o desenvolvimento infantil na modernidade sem sua inserção na escola. Como aponta Kupfer: "a história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória" (2000, p. 36).

Como Fernando e Evandro, muitas crianças desejariam estar fora da escola, não terem que se submeter às suas regras e poderem experimentar os prazeres de brincar livremente. Um conto de Machado de Assis narra a história de um menino que, apesar de ser considerado o mais inteligente da escola (quem sabe o próprio autor quando criança), martiriza-se com a chateação da sala de aula. Em "*Conto de escola*" Machado de Assis narra:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

- Fui bobo em vir, disse eu a Raymundo (1975, p. 136-137).

A situação descrita por Machado de Assis é muito semelhante à de muitas outras crianças para quem a escola parece uma instituição dispensável. Talvez nossa escola pouco tenha mudado desde a escrita do texto por Machado de Assis, ou seja, pouco tenha avançado na capacidade de motivar as crianças. Se para nós adultos, que nos esquecemos muitas vezes dessas angústias, ainda não é possível imaginar que a construção de conhecimentos na criança se faça sem a necessidade da escola, poderíamos ao menos sonhar com uma escola que respeitasse as diferenças, sem considerá-las

deficiências? Seria possível uma escola capaz de trabalhar numa mesma sala de aula com diferentes alunos, em graus de aquisição de escrita distintos? Uma escola capaz de não se incomodar com a heterogeneidade?

Sampaio (2003) relata, em sua tese de doutorado, uma experiência educacional com essa peculiaridade. A experiência ocorre no ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro), uma escola pública de ensino fundamental. Nessa escola, as professoras se organizaram em grupos de estudos, dentro dos quais, reunindo-se semanalmente, discutiam as questões relativas à educação e seus diversos problemas. Discutindo não de maneira superficial, mas com um aporte teórico, algumas professoras foram se deslocando em sua maneira de pensar as diferenças entre os alunos no modo e tempo de aprender. Algumas passaram, então, a deixar de desejar a homogeneidade e descobriram que o "não-saber é apenas um momento e que faz parte do processo de saber" (SAMPAIO, 2003, p.42). As professoras do ISERJ, juntamente com a coordenadora e pesquisadora, puderam modificar seu modo de entender as "dificuldades de aprendizagem", a partir do momento em que foram tentando "compreender o compreender das crianças", ou seja, tentando "compreender os modos de apreensão, construção de conhecimentos e interpretação da escrita pelas crianças" (SAMPAIO, 2003, p. 263).

A experiência nessa escola mostrou que é possível olhar as diferenças sem considerá-las deficiências:

As crianças não são iguais. Muitas não aprendem a ler e a escrever nesse tempo escolar – regulado e regulador – fragmentado em bimestre, trimestres e ano letivo. É como se optassem por novos e singulares caminhos, se recusando a percorrer a rodovia, com todos os seus pedágios, que a escola lhe sugere. (SAMPAIO, 2003, p.56)

Infelizmente essa atitude está longe de tornar-se hegemônica. Nossa sociedade, cujas características a escola repete e reforça, tem a norma, a regularidade e a homogeneidade como funções essenciais. É comum, por essa razão, relacionarmos o fracasso escolar com o fracasso profissional e social na vida adulta, ou seja, quem fracassa na escola, inevitavelmente, fracassa em conseguir um bom emprego e ter uma vida financeiramente confortável. Nosso cotidiano, no entanto, está repleto de exemplos que negam tal relação. Basta

observar o grande número de pessoas que, à revelia do que previam seus professores, são profissionais bem sucedidos nas atividades que escolheram.

Casos de alguns escritores ilustres fazem-nos questionar a afirmação de que o sucesso escolar seja o fator determinante na vida profissional futura, ou que determine mesmo a própria relação do sujeito com a linguagem escrita. Poderíamos supor que, se fracassaram em seus primeiros contatos com a escrita, não fariam da escrita sua função laborial. Contudo, a realidade de muitos escritores contraria essa suposição.

Foi o que ocorreu com Gabriel Garcia Márquez, famoso escritor colombiano, Prêmio Nobel de literatura. Em seu livro *Viver para contar* (2003), o escritor narra sua biografia e encanta com a memória de sua infância e adolescência, período em que o destaque são os relatos sobre a escola. Fascinante, a narrativa revela que Gabriel Garcia Márquez não teve um contato inicial harmonioso com a língua escrita – ao contrário, sua vida escolar foi repleta de percalços e tropeços.

No início da vida escolar, sobre sua alfabetização, ele nos conta:

Eu demorei muito para aprender a ler. Não me parecia lógico que a letra m se chamasse eme, e com a vogal seguinte não fosse emea e sim ma. Para mim, era impossível ler desse jeito. Quando cheguei ao Montessori a professora não me ensinou os nomes e sim o som das consoantes. E assim pude ler o primeiro livro que encontrei no depósito de casa. (MÁRQUEZ, 2003, p. 94-95)

O relato leva-me ainda a refletir sobre o fato de a identificação da criança com o método ser capaz de favorecer a aprendizagem. Percebe-se aí a manifestação das singularidades: para o menino que viveu para contar, aprender o som das letras fez toda a diferença. Sobre método, o autor escreve: "Não creio que exista método melhor que o montessoriano para sensibilizar as crianças na beleza e para despertar nelas a curiosidade pelos segredos da vida" (MÁRQUEZ, 2003, p. 94). Refletir sobre esse comentário não tem como objetivo fazer uma apologia ao método montessoriano, mas apontar que a identificação da criança com a proposta da escola pode ser o diferencial para a aprendizagem.

Continuando sua narrativa, Márquez chega ao ensino secundário; momento em que novos sobressaltos o atormentam: a perseguição de um

professor que o interroga com questões às quais ele não sabe responder. Sobre esse professor, Márquez conta:

...cada vez que eu estava em algum grupo, ele caçoava, morrendo de rir, dizendo que eu era o único do terceiro ano primário que ia bem no secundário. Hoje entendo que ele tinha razão. Principalmente por causa da ortografia, que foi meu calvário ao longo de todos os meus estudos e continua assustando os revisores de meus originais. Os mais benévolos se consolam achando que são tropeços de datilografia. (MÁRQUEZ, 2003, p.153)

Interessante e intrigante ao mesmo tempo, essa confissão de Márquez sobre sua dificuldade em ortografia refuta a asserção de que a ortografia se aprende pela abundância de leitura. Desde que aprendeu a ler, Márquez se tornou um leitor voraz, como ele mesmo relata, sem que isso modificasse sua capacidade de escrever segundo as regras ortográficas:

O vício de ler o que me caísse nas mãos ocupava meu tempo livre e quase todo o tempo das aulas. (...) Lia nas aulas, com o livro aberto sobre os joelhos, e com tamanho descaramento que minha impunidade só parecia possível graças à cumplicidade dos professores (...) ainda não entendo como é que os professores cuidavam tanto de mim sem dar berros de escândalo pela minha ortografia ruim. Era o contrário de minha mãe, que escondia de papai algumas de minhas cartas para mantê-lo vivo, e outras me devolvia corrigidas e às vezes com seus parabéns por certos progressos gramaticais e o bom uso das palavras. Mas depois de dois anos não houve melhoras à vista. Hoje, meu problema continua sendo o mesmo: jamais consegui entender por que se admitem letras mudas ou duas letras diferentes com o mesmo som, e tantas outras normas ociosas. (MÁRQUEZ, 2003, p.154- 155)

Seria Gabo considerado pela escola atual, com seu olhar dominado pela medicina, uma criança com "dificuldade de aprendizagem"? Seriam tão benevolentes os professores se o encontrassem hoje nos bancos escolares? Teria ele persistido em seu desejo de ser escritor caso não tivesse tido a cumplicidade dos professores que "cuidavam dele", como ele conta; professores que valorizaram seus conhecimentos, sua capacidade de oratória, de desenho, de escrever poemas, independente da forma ortográfica? São questões que nos fazem pensar...

Além da ortografia, a aritmética era também o padecimento de Gabriel Garcia Márquez:

Até hoje, para fazer uma soma mental, preciso desbaratar os números em seus componentes mais fáceis, em especial o sete e o nove, cujas tabuadas jamais consegui decorar. Assim, para somar sete e quatro tiro dois do sete, somo quatro ao cinco que me sobrou e no final torno a somar o dois: onze! A multiplicação sempre me falhou porque nunca pude recordar os números que levava na memória. Dediquei à álgebra meus melhores esforços, não só por respeito à estirpe clássica mas também pelo carinho e terror que sentia pelo professor. Tudo inútil. Fui reprovado em cada trimestre, tentei reabilitá-la duas vezes e a perdi em outra tentativa ilícita que me concederam por caridade (MÁRQUEZ, 2003, p.87).

É admirável a forma como Gabriel Garcia Márquez, devido à sua dificuldade, cria uma estratégia para somar, atestando mais uma vez sua capacidade intelectual: em vez de tentar se adequar à forma de somar ensinada na escola, cria uma forma sua de lidar com as operações matemáticas. Observo que muitas crianças que atendo na clínica agem de maneira semelhante, inventando estratégias para suprir suas dificuldades. Jaqueline – a garota sobre qual já falei neste texto – sempre precisou usar os dedos para realizar suas contas. Quando o número era maior que dez, ela completava com lápis de cor a quantidade necessária para subtrair ou somar. Posteriormente foi percebendo que o desgaste de tempo era imenso para assim realizar as contas e criou uma nova estratégia, já com elementos mais abstratos, apesar de ainda usar os dedos. A estratégia usada para subtrair de numerais acima de dez era desmembrar a dezena e a unidade, dessa forma poderia ter nas mãos a dezena e o que sobrava mantinha na mente. Assim, para subtrair sete de doze, Jaqueline fala: *dez* (coloca as duas mãos abertas), e *dois* (aponta para a cabeça, representando que imaginou as unidades, mentalmente). Aí começa a subtrair. Inicialmente tira os dois que havia imaginado, depois fala *três, quatro, cinco, seis e sete*. A cada numeral falado, vai flexionando um dedo; quando fala o *sete*, olha e vê quantos dedos sobraram. Não há como errar, suas subtrações são sempre corretas, mas os professores certamente nem desconfiam da estratégia magnífica Jaqueline criou. Sua capacidade criativa superou a dificuldade de realizar a subtração do modo como lhe ensinaram.

Outro personagem ilustre da literatura – este, nosso conterrâneo – porém não contemporâneo como Garcia Márquez, é o também premiado escritor Graciliano Ramos. O escritor alagoano nascido em 1892 pouco após a Proclamação da República e a Libertação da Escravatura – embora na prática

a liberdade não se fizesse realidade para muitos negros, como bem nos relata no seu livro *Infância* – viveu também experiências terríveis nos seus contatos iniciais com a escrita.

Na obra acima citada, Graciliano Ramos conta-nos que, tendo tido como primeiro mestre o severo e autoritário pai, sofreu as dores da incapacidade de relacionar os sons e as letras, vividas não só moralmente, como também fisicamente, recebendo com freqüência castigos físicos, realizados com a palmatória ou o côvado, como ele relata:

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos (RAMOS, 1995, p.96).

O pai, diante do silenciamento do menino Graciliano, imprimia-lhe o brutal castigo, batendo-lhe nas mãos, como o autor nos conta:

As pobres mãos inchadas, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas (RAMOS, 1995, p.98).

Após tentativas vãs de ensino doméstico, o menino Graciliano é colocado na escola, e são inúmeros os professores que tentam ensiná-lo a dar sons às letras e não conseguem seu intento. Muda diversas vezes de escola, por mudanças da família, mas o sofrimento se arrasta, pois ler lhe parece impossível. Para ele era impossível diferenciar principalmente as letras T e D. Sobre aquele momento relata:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas (...) Um inferno. Resignei-me venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo (RAMOS, 1995, p.97).

Em outro trecho, volta a comentar sobre o sofrível contato com as letras:

Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam: d, t. esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, abrindo rios e açudes. (RAMOS, 1995, p.101)

Já na escola, seu desalento continua: "Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e meus rascunhos eram pavorosos" (RAMOS, 1995, p.120). Mesmo dois ou três anos após o início de seu contato com a escrita, ainda não lhe é possível dar sentido ao que lê. Ele diz: "Aos nove anos, era quase analfabeto" (Ramos, 1995, p.187). Interessante, porém, é verificar que, ao narrar, já adulto, esses fatos de sua infância, Graciliano pôde, enfim, determinar o causador de seu fracasso: "o Barão de Macaúbas". Relata que ao receber o segundo livro na escola, após ter vencido com muita dificuldade a "primeira carta" (como era chamado o livro que ensinava as letras), imaginava a possibilidade de ler histórias interessantes. No entanto, depara-se com contos estranhos e enfadonhos, nos quais a personagem principal, um menino, conversa com um passarinho e uma aranha, que lhe ditam preceitos morais, escritos em linguagem inacessível por um tal de "Barão de Macaúbas". Seu fracasso é atribuído à falta de sentido da leitura que lhe ofereceram: "Certamente não foi o segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele" (RAMOS, 1995, p.115).

Corroboram essa conclusão os fatos que se seguiram após seus nove anos. Por imposição de seu pai, iniciou a leitura de um livro de aventuras, o qual lia em voz alta, "mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas" (RAMOS, 1995, p.188). Sob a escuta de seu pai, foi se interessando pela história, que narrava sobre um casal que andava na floresta com seus filhos, e eram perseguidos por lobos e cachorros selvagens. Lida um pouco a cada noite, a história, qual Scherazade, ia fascinando o menino. Após quatro dias, no entanto, seu pai desistiu da tarefa que lhe havia atribuído, a de ler em voz alta trechos do livro diariamente, e o garoto sentiu imensa decepção. Procurou, então, por sua prima Emília, um pouco mais velha que ele, e pediu-

lhe que o auxiliasse na leitura. Sua prima nega-lhe ajuda e propõe que faça a leitura sozinho. Graciliano tenta argumentar:

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia.

Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu (...) Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante de meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (RAMOS, 1995, p.191)

E assim, seguindo ao conselho da prima, Graciliano Ramos embrenhou-se no mundo da literatura, desvendando-a com dificuldade, consultando o dicionário até torná-la familiar. Criou até mesmo coragem, contrariando sua timidez, para pedir emprestados livros ao tabelião da cidade, que de bom grado lhe emprestou obras clássicas como *O Guarani*. Tornou-se, então, um leitor voraz. Por essa época, novamente mudou de escola, e sobre esse tempo nos conta:

Surgiu na cidade uma espécie de colégio e introduziram-me nele. Quando cheguei, o diretor, insinuante, macio, ditou meia dúzia de linhas a diversos novatos. Emendou e classificou os ditados; pegou o meu, horrorizou-se, escreveu na margem larga do alçaço: incorrigível. Esta dura sentença não me abalou. Até me envaideci um pouco vendo a minha escrita diferente das outras. (RAMOS, 1995, p.213).

A partir desse momento, acredito que Graciliano Ramos subverteu seu destino de fracassado. Não lhe importavam mais os qualificativos que lhe atribuíam os professores; seu pacto com a leitura se fizera por outro caminho: pelo prazer de desvendar os mistérios da literatura. Aos doze anos tornou-se diretor de um jornal da escola, onde publicou sua primeira história: *O pequeno mendigo*, definindo de vez qual seria seu relacionamento com a escrita, bem diferente do que lhe impunham na escola.

Mais críticos à escola que Gabriel Garcia Márquez e Graciliano Ramos, os escritores brasileiros Gilberto Dimenstein e Rubem Alves também contam a história de suas infâncias no livro *Fomos maus alunos*. Nesse livro, os autores dialogam contando suas dificuldades de se enquadrarem àquilo que esperavam deles na escola. Gilberto Dimenstein conta:

Ao mesmo tempo, além do problema de déficit de atenção, havia sintomas de hiperatividade – naquela época não se sabia o que era isso – eu ainda babava (...) Meu apelido é Gil Babão (...) Eu não aprendia, não entendia a minha letra, não conseguia reter nada. (...) Eu não conseguia ficar parado em sala de aula. Tentava ter caderno, mas não conseguia manejar a idéia de ter um caderno. Então matemática era uma tragédia, português era uma tragédia, todas as matérias eram uma tragédia. A vida escolar, para mim, era a história de um fracasso. (DIMENSTEIN e ALVES, 2003, p. 15-16)

Já Rubem Alves, não teve problemas em se adequar ao que dele esperavam na escola, mas seu desinteresse pelos assuntos escolares foi crescente e a discriminação que sentia era mais por falar de maneira diferente (era mineiro numa escola do Rio de Janeiro):

Foi a fase mais difícil da minha vida. Eu era ridicularizado. Não babava, mas falava *carhne*. Não tinha amigos, não me interessava pelas disciplinas, tinha raiva dos professores... Os professores não tinham o menor interesse pelas coisas da gente... Naquele tempo, o professor entrava na sala e começava a andar de um lado para o outro, ditando a matéria. A função do aluno era copiar a matéria. (DIMENSTEIN e ALVES, 2003, p. 25)

Os dois meninos crescem e tornam-se escritores, e mais do que isso: envolvem-se com a educação. Rubem Alves tem inúmeros livros sobre o tema, dirigidos aos educadores e ao público em geral, e o jornalista Dimenstein desenvolve em São Paulo um projeto educacional, um laboratório de pedagogia comunitária denominado *Aprendiz*.

Ambos acreditam que escola erra ao matar na criança a curiosidade ou, como escreve Dimenstein: "A escola é o antiprazer da incógnita" (DIMENSTEIN e ALVES, 2003, contra-capas).

Quanto ao fato de terem se tornado escritores apesar da experiência fracassada na escola, os autores analisam esse fato como uma superação ou até mesmo como uma vingança:

*Rubem:* (...) Eu já tive essa experiência: eu fracassei, mas vejam, agora, eu triunfei a despeito de vocês. Psicanaliticamente falando, é uma forma de exercer uma vingança de uma maneira inversa: Não precisei da escola para fazer o que faço.

*Gilberto:* Pior do que não precisar, tive que matar a escola dentro de mim – como você tem que matar o seu pai para poder crescer – para poder exercer esse papel de palhaço educativo (...) (DIMENSTEIN e ALVES, 2003, p.79)

Os relatos desses quatro escritores me fazem pensar em quantos escritores brilhantes estão escondidos nas crianças consideradas com "dificuldades"; crianças talvez inibidas, quanto à possibilidade de mostrar suas escritas, pela exigência da forma considerada correta.

Kupfer e Petri (2000) ajudam-nos a refletir sobre isso quando afirmam:

A preocupação com os problemas de aprendizagem de leitura e da escrita na escola moderna é tão grande, que muitos educadores acabam por reduzir a imensa capacidade de aprender de uma criança ao seu repertório de habilidades para ler e escrever (KUPFER e PETRI, 2000, p.116)



## II. O LUGAR DA NORMA NO ESPAÇO ESCOLAR

Por vezes, a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender.  
O corpo tem uma sabedoria que a didática ignora.

Rubem Alves

Abordar o tema fracasso escolar implica interrogar a norma e a normalização. Se o discurso da sociedade moderna considera anormal ou patológico aquele que demora mais a aprender é porque historicamente constituiu-se como norma que as crianças deveriam ler e escrever numa determinada idade. Se uma criança não aprende no mesmo tempo ou da mesma maneira que a maioria, então, está fora da norma. Como descreve Canguilhem (1995), anomalia é um desvio estatístico, ou seja, se a grande maioria das crianças lê e escreve aos sete anos, ou usa corretamente padrões ortográficos aos dez anos, não realizar tais tarefas nessas idades será visto como patologia, anormalidade ou anomalia.

E a língua oral e escrita é, sem dúvida, uma das categorias em que a norma se impõe de maneira mais incisiva. Canguilhem (1995) afirma que "a gramática fornece uma matéria inestimável para a reflexão sobre normas" (p. 216). O autor cita o exemplo da França, no século XVII, quando os gramáticos se ocuparam em definir as regras do uso da língua francesa, fixando com isso a norma da língua culta, e determinando como erro tudo que se desviasse ou se diferenciasse dela. Compara ainda o estabelecimento de regras gramaticais na França com a instituição do sistema métrico, das normas de posicionamento dos homens e cavalos para fins de defesa nacional e das normas industriais e higienistas. Sendo todas nascidas no século XVII, fazem parte do mesmo instrumental de normatização.

Também em relação à Língua Portuguesa, muitos gramáticos se dedicaram (e se dedicam) a empreendimentos dessa natureza, ou seja, fixar a grafia das palavras. Como a língua é viva e está em constante variação, com freqüência novidades são introduzidas através do uso. É bem conhecida, por exemplo, a variação que sofreu o pronome de tratamento "vossa mercê", que pelo uso coloquial passou para "vosmicê", e posteriormente para "você". Atualmente é comum utilizarmos na fala informal "ocê" ou apenas "cê". Para

descrever e fixar as formas escritas a partir do modo de falar de um povo, criam-se normas e leis que determinam como deve ser a grafia das palavras, ou seja, a ortografia<sup>7</sup>.

Também no século XVI surgem os primeiros dicionários fixando a grafia das palavras. Atualmente os dicionaristas parecem ter mais influência na determinação da ortografia, pois são os dicionários que consultamos no caso de dúvida sobre a grafia de alguma palavra. Nomes como Aurélio Buarque de Holanda e Antônio Houaiss são destaques nessa área.

A função da gramática no decorrer da história não se restringe à função de manual gráfico ou ortográfico: na Idade Média, a Gramática, arte de bem escrever e bem falar, estava associada à Retórica e visava ao ensino das primeiras regras do latim, à iniciação nas letras, sendo essencial para a erudição. Na Renascença, com a exaltação dos valores modernos, a questão da língua comparecerá no século XV, inicialmente na Itália, e perpassará a Espanha, a França e Portugal. Já no século XVI, a questão da língua proliferou e sentiu-se a necessidade de normalizar a língua vulgar, a língua falada. Dessa maneira, a Gramática se ocupará, a partir desse século, com Ortografia, Fonética, Morfologia e Sintaxe (MARIGUELA, 2006).

A ortografia, como afirma Cagliari (1999), tem a finalidade de manter uma forma congelada das palavras, cujo objetivo é neutralizar as diferenças dialetais dos falantes de uma língua e tornar possível que todos os falantes de uma língua possam escrever uma palavra da mesma maneira, embora possam pronunciá-la de formas diferentes. Por essa razão, Cagliari (1999) considera a ortografia uma grande invenção, já que, não refletindo a fala individual nem de um determinado grupo, possibilita que a escrita torne-se compreensível para todos os falantes daquela língua.

Contudo, para além dessa possibilidade de convenção, a normatização da língua pode ser vista como um fenômeno político, uma vez que, em geral, a forma congelada é a mais próxima do padrão falado pelas elites, ou seja, a língua padrão (norma culta) não é aquela das classes populares; sem contar

---

<sup>7</sup> Na língua portuguesa, as primeiras gramáticas foram: *A Gramática da Linguagem Portuguesa* do Padre Fernão de Oliveira, de 1536; *A Gramática da Língua Portuguesa* de João de Barros de 1540; em 1574, *Regras que Ensinam a Maneira de Escrever e a Ortografia da Língua Portuguesa com um Diálogo que se segue em Defesa da mesma Língua* de Pêro de Magalhães de Gândavo, de 1574; e a *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa* de Duarte Nunes de Leão, escrita entre 1596 - 1606 (MARIGUELA, 2006).

que outras tantas línguas e dialetos falados em uma nação sequer entram em consideração quando se estabelecem as normas gramaticais e ortográficas. Portanto, mais do que um ato de regulamentação, é um atitude de demarcação de poder. Vale, porém, ressaltar que, no caso da língua portuguesa, houve uma peculiaridade. No Portugal do século XVI, a língua materna que começa a ser refletida, registrada e posteriormente formalizada é a língua vulgar, a falada, a do povo. A língua denominada Língua Portuguesa é resultado de dialetos falados pelas classes populares, tendo sido posteriormente fixada e registrada pelos letrados, os eruditos que tinham destaque social (MARIGUELA, 2006).

Podemos refletir sobre essa questão com Canguilhem (1995), quando, falando sobre a determinação das normas gramaticais pela Academia Francesa em 1635, cita Pierre Guiraud: "Não seria absurdo achar que a burguesia tomou posse da língua na época em que se apoderara dos meios de produção" (GUIRAUD, 1958 apud CANGUILHEM, 1995, p.218).

Outra autora – esta, nossa contemporânea –, a lingüista Claire Blanche-Benveniste, corrobora as idéias defendidas anteriormente, quando diz:

A escrita do francês, do italiano ou do espanhol, em geral, foi baseada na pronúncia da região mais prestigiosa, a qual servia como ponto de referência (capital política ou cultural). No transcurso da história, mesmo quando alguma diferença de pronúncia já tenha sido abolida na região prestigiosa, a escrita tende a conservar suas pegadas. O efeito desses traços gráficos é tão forte que os usuários se convencem, com facilidade, que se trata de diferenças reais de pronúncia que talvez eles não tenham capacidade de produzir, mas que em outras regiões, outras pessoas efetivamente produzem (BLANCHE-BENVENISTE, 2004, p.16).

Não por coincidência, Foucault (1979a) analisa em um período próximo a esse, descrito por Canguilhem, o nascimento da medicina social nos territórios que se consolidavam como Estados Nacionais na Europa: Alemanha, França e Inglaterra.

Assim como Canguilhem (1995) considerou a formulação das regras da língua francesa um instrumental de normatização<sup>8</sup>, o nascimento da medicina

---

<sup>8</sup> O termo "normatização" é usado aqui para designar um conjunto de elementos discursivos e não discursivos, histórica e culturalmente construídos, que visam estabelecer normas, ditar regras, fazer coerções, estabelecer o certo e o errado, diferenciar o normal do anormal, etc. Diferencia-se do termo "normalização", entendido como o conjunto de medidas criadas com base nos critérios estabelecidos pela "normatização" a fim de produzir seres "normais", ou seja, diminuir, amenizar ou eliminar sua anormalidade.

social no século XVIII é analisado por Foucault como uma estratégia de disciplinarização do corpo, ou seja, o controle anatomo-político dos corpos dos indivíduos, como também uma estratégia bio-política, ou seja, medidas gerenciadas para o controle da população (portanto, coletivas). Para Foucault, "o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo" (FOUCAULT, 1979a, p.80).

O estudo de Foucault sobre os três Estados europeus mostra como a medicina nos séculos XVIII e XIX passou a se configurar como forma de controle da população, constituindo as primeiras políticas de saúde: a "Medicina de Estado", na Alemanha; a "Medicina urbana", na França e a "Lei dos Pobres", na Inglaterra.

No século XVIII, instaura-se na Alemanha a normatização do ensino médico, com a regulamentação da formação desse profissional. É criada também a polícia médica, cuja função era o controle da morbidade pela contabilização dos fenômenos endêmicos e epidêmicos. A esse conjunto de inovações associadas à criação de uma administração central à qual todos os médicos se subordinavam Foucault denominou Medicina de Estado.

Na França, outros acontecimentos se configuraram para a formação de uma medicina social, sendo o principal deles a crescente urbanização. A aglomeração de pessoas nas cidades, ou seja, de migrantes dos campos atraídos pela possibilidade de trabalho nas indústrias, começa a provocar um caos urbano. Entre os diferentes problemas que surgem, está o do cemitério, onde a falta de espaço obrigava a jogar os cadáveres uns sobre os outros.

A medicina urbana surge na França no século XVIII com o objetivo de solucionar os problemas acarretados pela crescente urbanização. Implementa-se, assim, a prática do sepultamento e o controle da circulação da água e do ar. A medicina deixa de cuidar só do corpo para se tornar uma ciência que estuda o efeito do meio ambiente sobre o organismo.

Já na Inglaterra, onde, em virtude da industrialização, ocorre um aumento significativo do proletariado no século XIX, a medicina torna-se social através da Lei dos pobres, um conjunto de leis que procurava assegurar a saúde das classes populares, assegurando assim a mão-de-obra necessária ao processo de industrialização; "uma medicina que é essencialmente um controle da

saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classe mais ricas". (FOUCAULT, 1979a, p. 97).

Esses três modelos estudados por Foucault definem uma mudança na forma como a medicina passa a atuar sobre a população, incorporando as muitas práticas de normalização que sustentam um novo modelo de organização da sociedade, definida por esse autor como "sociedade disciplinar". Nesse modelo, o poder não se faz apenas pelo controle ideológico, mas por um controle do corpo, mapeado por regras instituídas para definir o que é aceito e o que é rechaçado – e, portanto, deve ser remediado, ou seja, "o normal" e "o anormal".

São esses mesmos conceitos (normal e anormal) que permeiam o cotidiano escolar, definidos, principalmente, pelo currículo e pela avaliação, os dois principais instrumentos da escola na tarefa de disciplinamento dos alunos. Para Foucault, "o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame" (1987, p. 143).

A escola reproduz de forma naturalizada as estratégias de normalização da sociedade disciplinar, separando dicotomicamente os normais e os anormais. Ou seja, a escola é uma face escancarada dessa tecnologia de vigilância e regularização, assumida pela sociedade moderna. Quando, porém, Canguilhem discute esses termos, possibilita-nos pensar de maneira nova os conceitos de normal e anormal, ao propor que essa relação não é dicotômica – o anormal não é o oposto do normal –, mas dinâmica. Para o autor, "o patológico deve ser compreendido como uma espécie de normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente" (CANGUILHEM, 1995, p.164). O autor confere à doença um estatuto de inventividade. Estar doente (ou ser anormal) é criar novas formas de vida diferentes daquelas propostas pela norma. "A doença não é apenas o desaparecimento de uma ordem fisiológica, mas o aparecimento de uma nova ordem vital" (CANGUILHEM, 1995, p.156).

Abandonar o paradigma dicotômico de normalidade (normal/anormal) abre uma possibilidade de se pensar de maneira inusitada as diferenças dentro da escola. Pensar naqueles que denominamos "crianças com dificuldades de aprendizagem", no paradigma discutido por Canguilhem, seria

entendê-los como seres que inventam "uma nova ordem de aprender", e que, ao mesmo tempo, impõem-nos "uma nova ordem de ensinar".

Se olharmos para o que sabem as crianças rotuladas como "fracasso escolar" e não para seus erros, verificaremos que essas crianças não exibem formas "anormais", mas, ao contrário, exibem, muitas vezes, formas inusitadas de relação com o saber. Concordo, assim, mais uma vez com Canguilhem, quando afirma que "não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis" (CANGUILHEM, 1995, p. 113).

Essa não é, porém, nem de longe, a forma hegemônica de entender as diferenças no contexto escolar. Na escola, a diferença no modo ou no tempo de aprender é rapidamente comparada ao ideal imposto pela norma, o que institui uma marcação binária normal-anormal, não só para classificá-los como também para modificá-los. A escola dá visibilidade explícita à "existência de todo um conjunto de técnicas e instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, fazer funcionar os dispositivos disciplinares (...)" (FOUCAULT, 2004, p.165). Nesse objetivo aliam-se, à escola e à pedagogia, as instituições que se propõem a corrigir os anormais: as clínicas médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas e outras.

Para Foucault (2004), o exame é a ferramenta principal da sociedade disciplinar para qualificar, classificar e corrigir os anormais. É dele, portanto, que a escola, como instituição disciplinar, se apropria para analisar as diferenças entre as crianças, uma vez que o exame permite "medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças ajustando-as umas às outras" (FOUCAULT, 2004, p.154). Nesse contexto, uma discussão sobre a avaliação no contexto escolar teria por objetivo verificar se a avaliação é uma *estratégia* que permite aferir se a aprendizagem ocorreu e modificar, quando necessário, as formas de ensinar, ou se é apenas uma forma de classificar os alunos de capazes e incapazes, funcionando, assim, como uma *tática* de poder à disposição do professor. Como afirma Foucault: "(...) o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre". (FOUCAULT, 2004, p.155)

Foucault chama a atenção para o fato de que os mecanismos que organizaram os procedimentos disciplinares na escola foram os mesmos implantados no exército, nas fábricas, nos conventos, nos hospitais e nas prisões. A partir dos séculos XVII e XVIII, essas instituições se organizam sobre um mesmo princípio: "impor uma ordem" (FOUCAULT, 2004, p.127). Tais instituições – que compõem aquilo que Foucault denominou poder disciplinar e cujo objetivo é criar corpos dóceis e úteis (corpo produtivo e corpo submisso) – foram todas se organizando segundo critérios mais ou menos homogêneos e semelhantes: a distribuição dos indivíduos no espaço, o controle da atividade dentro de um horário delimitado, a organização hierárquica das atividades dentro desse horário, a articulação do corpo ao objeto que ele manipula e a utilização exaustiva do corpo (o princípio da não ociosidade). Ainda hoje as escolas funcionam sob a lei da disciplina, vocábulo cuja etimologia tem na raiz "fazer aceitar", "ajustar(-se)", e é a mesma de *docente, discente, dócil, documento, dogma*<sup>9</sup>. Basta analisar como as crianças são distribuídas em classes; o currículo, em séries; os conteúdos das disciplinas do "mais simples" para o "mais complexo", planejado para manter, o tempo todo, as crianças em atividade (e não ociosas).

Por essa razão é que Foucault questiona: "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões?" (FOUCAULT, 2004, p.187). Mesmo que não nos admiremos, não há como negar as semelhanças.

Em todas essas instituições observamos o poder disciplinar, aquele que tem como função "adestrar", "normalizar". É, pois, nesses espaços que o poder relaciona-se intrinsecamente com o saber. Para Foucault, poder e saber são diretamente implicados: toda relação de poder tem como suporte um campo de saber (FOUCAULT, 2004). Para compreendermos essa relação basta novamente olharmos para dentro dos muros da escola. Se ali é o espaço onde se instituem saberes e onde professores imbuídos de seus saberes impõem-se a tarefa de constituir também os saberes de seus alunos, essa relação entre as partes é uma relação de poder na qual o corpo da criança (ou adolescente e adulto) é também um objeto de saber. E ainda mais objeto de saber é o corpo daqueles que fracassam, já que não se submetem à norma. No caso

---

<sup>9</sup> Cf. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Houghton Mifflin Company, 4th edition, 2000.

das crianças que fracassam, podemos verificar como não só na escola, mas também na clínica se dão essas "relações de poder e saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber" (FOUCAULT, 2004, p.27).

Todos têm algo a dizer sobre os que fracassam: os educadores, os médicos, os psicólogos, os fonoaudiólogos, os psicopedagogos, os gestores de políticas públicas de educação. O fracasso escolar é, portanto, um campo de saber minuciosamente balizado por regulamentações, classificações, estratégias de controle, técnicas de normalização. A essa urdidura de discursos e atitudes (preventivas e curativas) trança-se uma trama tão sólida que mesmo aqueles que a ela estão subjugados – aqueles que são denominados fracassados – dificilmente subvertem a ordem naturalizada de sua classificação.

A "escolarização" pode ser compreendida como um operador material do poder, uma vez que envolve "as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder" (REVEL, 2005, p. 39). A "escolarização" é um campo bem definido de estratégias de assujeitamento; engloba discursos, leis, enunciados, organizações científicas, formação de profissionais. Ela tem como sua face mais escancarada de forma de poder a questão do "fracasso escolar", ponto em que se revelam os que não se submeteram à homogeneização e para os quais novas estratégias de poder são delimitadas.

É aí que surgem os "fracassólogos"<sup>10</sup>, especialistas que se debruçam sobre a tarefa de normalizar aqueles que "fracassam".

Embora algumas crianças possam esboçar uma resistência a serem assim classificadas, suas atitudes acabam por ser novamente considerados "anormais", e nomeadas "distúrbios de comportamento", "rebeldia", "indisciplina". Muitas vezes é só depois, já adultas, que essas pessoas podem se expressar e se posicionar contra a dominação ou estigmatização que sofreram na escola. É para essas pessoas que este trabalho pretende abrir um

---

<sup>10</sup> O termo "fracassólogos" foi sugerido pelo prof. Dr. Márcio Marigueta, por ocasião do exame de qualificação, para designar os profissionais que estudam e atuam junto às crianças consideradas com "dificuldades de aprendizagem", as que "fracassam na escola". Numa análise inversa, poderíamos dizer que essas crianças são as que revelam o "fracasso" da escola em seu objetivo de ensinar a todos. Entre esses profissionais "fracassólogos" podemos citar médicos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, fonoaudiólogos, etc.

espaço de escuta, possibilitando uma reflexão sobre o conjunto de asserções muitas vezes naturalizadas e cristalizadas, embora heterogêneas, difundidas pelos enunciados (o dito) e pelas atitudes (o não dito) daquilo que compõe o campo do "fracasso escolar".



### III. O QUE MOVE MEU DESEJO NAS VEREDAS PERCORRIDAS NO FAZER DESTE TRABALHO

A vida não é a que a gente viveu,  
e sim a que a gente recorda,  
e como recorda para contá-la.

Gabriel Garcia Márquez

#### 3.1. Um pouco de minha história

Quando me pergunto o que me impulsiona para este universo do fracasso escolar, encontro a resposta na minha infância.

A leitura começou a fazer parte de meu mundo bem cedo. Fui alfabetizada aos 5 ou 6 anos, com a tão conhecida cartilha "Caminho Suave", comprada por minha mãe para me ensinar a ler, antes mesmo da alfabetização sistemática na escola. Aberta a porta para essa forma de conhecimento, foi só entrar, e passei a ler tudo o que encontrava pela frente. Lembro que aos 7 anos lia Monteiro Lobato e me deliciava com seu mundo de fantasia em "*Reinações de Narizinho*" e "*A chave do tamanho*". A escola, apesar de ser para mim um tanto sufocante devido à minha timidez, não representava grandes problemas, pois dava a ela o que esperava de mim: boas notas. Ao mesmo tempo em que via como era fácil atender a essa exigência da escola, estranhava a dificuldade de alguns colegas em atender a essa demanda, aqueles que não conseguiam se sair bem nas avaliações.

Na adolescência, porém, minha facilidade logo se tornou motivo de discriminação: "ser estudiosa" era motivo de chacota, de ser desprezada, de ser considerada a "caxias da classe". Para ser aceita no grupo, passei a utilizar algumas estratégias como: passar cola; fazer trabalhos para os colegas; estudar em grupo, ensinando aos outros o que eu compreendia com facilidade. Essas estratégias me renderam bons resultados, pois passei a ser mais incluída. Mesmo assim, recentemente, olhando meu histórico escolar do ensino fundamental, vi que na 8ª série todas as minhas notas diminuíram, provavelmente para evitar, inconscientemente, ter as melhores notas da sala. Era uma adolescente tentando se enquadrar nos padrões do grupo.

Observando esses fatos de minha vida pessoal, penso sobre o poder que a escola – como instituição "normalizadora" – e o cotidiano escolar têm sobre a subjetivação dos indivíduos. Ela exerce um importante papel na formação do psiquismo das crianças, tanto daqueles que não atendem às suas exigências como daqueles que dão as respostas esperadas.

Pude perceber minha facilidade em ensinar, pela primeira vez, quando uma professora de minha irmã, que estava uma série abaixo da minha, solicitou-me que a ajudasse nas provas. Até hoje minha irmã – que é apenas um ano mais nova que eu – se lembra de como eu fazia para que ela memorizasse o conteúdo, brincando com as palavras, fazendo associações e jogos mnemônicos. Dos seis irmãos que tenho, essa irmã é a mais próxima, pois como nasceu quatro dias antes de eu completar um ano, não me lembro de uma época de minha vida sem ela. Como se diz na linguagem popular, "desde que me entendo por gente" tenho sua presença comigo. Nos quatro dias em que coincidiam ficarmos com a mesma idade, entre o aniversário dela e o meu, era para nós uma época mágica, pois naqueles dias nos dizíamos "gêmeas".

Mais tarde, no ensino médio (naquela época colegial), comecei a reunir-me com amigas para estudar matemática, e elas me viam como uma segunda professora, uma explicadora. O campo de ensino-aprendizagem tornou-se então muito próximo, e me fez optar pelo magistério. Mais tarde, também o fascínio pela palavra me levou à graduação em fonoaudiologia, na PUCAMP.

Depois de várias experiências profissionais, atuei durante cinco anos em escola de surdos, trabalho que me levou a diversos questionamentos, tendo culminado em minha dissertação de mestrado.

Durante o mestrado, já não atuando mais com surdos, voltei-me novamente para a clínica, e comecei a atender principalmente crianças encaminhadas pelas escolas com queixas de dificuldades de aprendizagem. Muitas chegavam sem serem alfabetizadas, após dois ou três anos de educação formal; outras, mesmo alfabetizadas, não correspondiam ao nível de leitura e escrita esperado pela escola.

Acredito que a escolha por trabalhar com essas crianças se faz como decorrência das experiências vivenciadas na infância e adolescência; experiências que despertaram em mim a solidariedade para com aqueles

amigos ou minha irmã, possibilitando a eles responder ao que lhes demandava a escola.

### **3.2. Da escuta clínica ao trabalho de pesquisa**

No trabalho clínico, um tema recorrente na fala dos pais foi despertando minha atenção: a repetição da sua própria história na história atual dos filhos. Minha escuta se tornava mais atenta, apontando-me que tal fato mereceria estudo, que resolvi desenvolver na tese de doutorado.

O que me fascina nas histórias colhidas para este trabalho é a possibilidade vislumbrada nas entrevistas – realizadas com cada uma das mulheres – de entrar em contato com lembranças de suas infâncias pela via especular, e de ver repetir-se em seus filhos a mesma história de "dificuldades escolares" pela qual passaram.

É muito freqüente que um dos pais encontre semelhanças com as dificuldades apresentadas pelo filho(a) e se identifique com o sofrimento vivido por ele(a). No diálogo com esses pais, observo que o fato de se depararem com a queixa da escola a respeito da aprendizagem de seus filhos leva a um retorno a seus próprios processos de escolarização, no qual identificam semelhanças com o momento presente.

É como se vissem um filme que se repete, e o fato presente – a queixa da escola sobre seu filho(a) – fizesse-os reviver angústias e medos, emoções até então guardadas no passado de suas infâncias. Esse sentimento muitas vezes gera culpa, ao julgar que o filho tem dificuldades que são dele herdadas.

Outras vezes, um dos cônjuges aponta o outro como responsável pelas dificuldades do filho, o que gera um conflito na própria relação entre eles, como o que observei no relato de Rosana, contando-me sobre um episódio vivenciado por ela e sua família:

*Estavam conversando na sala meu marido e meu sogro, e o Rodrigo estava lá ouvindo. Meu sogro falou:*

*— Eu até hoje tenho muita dificuldade para ler, se tiver algum barulho não consigo me concentrar, leio, mas não entendo nada.*

*Meu marido respondeu:*

*— Eu também tenho essa dificuldade. Eu até tentei voltar a estudar*

*depois de adulto, mas não deu, não consigo.*

*Eu fiquei desesperada de ver o Rodrigo ouvindo tudo aquilo e falei pra minha irmã:*

*— Rose, tira o Rodrigo da sala, olha que mau exemplo pra ele. Porque você sabe, né, Lilian, o problema dele é hereditário.*

A freqüência desse fenômeno – o sentimento de se ver repetir a história de fracasso escolar dos pais em seus filhos – fez-me eleger esses adultos como sujeitos desta pesquisa.

### **3.3. O objetivo e o corpus da pesquisa:**

Meu objetivo é analisar, a partir de relatos orais de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem – adultos que vivenciaram também uma história de fracasso escolar –, como são formulados discursivamente elementos de identificação da própria infância na infância de seus filhos. Busco entender se diferenças na forma de conceber o sucesso/fracasso social e profissional na vida atual influencia o modo como esses adultos compreendem as dificuldades vivenciadas pelos filhos, bem como (re)significam sua própria trajetória na escola.

A fim de possibilitar uma análise dos discursos dos sujeitos escolhidos para este trabalho, foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas com três mães de crianças atendidas por mim na clínica fonoaudiológica. Essas crianças chegaram à clínica, encaminhadas por suas escolas, com queixas de dificuldades de aprendizagem, notadamente na aquisição da linguagem escrita. Todas as mães escolhidas para a entrevista já haviam espontaneamente relatado que em sua infância tiveram dificuldades semelhantes às vivenciadas por seus filhos, e que muitos sentimentos vinham à tona, ao verificar que seus filhos também enfrentavam os mesmos problemas na escola. Esses sentimentos passavam por tristeza, dor, culpa (*será que ele herdou isto de mim?*), preocupação, insegurança, medo, entre outros.

Dar luz aos acontecimentos recalcados da própria infância não é tarefa das mais agradáveis. Fatos que estavam adormecidos, esquecidos, vêm à tona, pelo movimento de encontro com a queixa da instituição escolar, sobre

aquele que se desejava perfeito: o(a) filho(a).

Realizei com cada uma delas uma entrevista individual, com questões semi-estruturadas, procurando fazer poucas perguntas que direcionassem sua fala e deixando-as falar espontaneamente. Minha intenção era deixá-las bem à vontade, para que expusessem abertamente seus sentimentos. Nas análises, utilizei as entrevistas quase por completo, desprezando apenas trechos muito pequenos. É claro que o momento de entrevista dificilmente é encarado como uma conversa, mas, de qualquer forma, todas elas já conviviam comigo há pelo menos seis meses, trazendo seus filhos à terapia. Tinham, portanto, certa intimidade comigo.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete e tiveram a duração de 30 a 60 minutos cada uma, aproximadamente.

A narrativa da memória da trajetória escolar são sempre relatos carregados de certo pesar. Nesse momento são reavivadas as lacunas de memória, trazendo à tona acontecimentos e sofrimentos recalcados. Ao mesmo tempo, ao reviverem suas histórias, as mães acabam ressignificando a infância e a escola, refletindo sobre o poder de normalização dessa instituição.

Concordo com Diehl, quando afirma que "o ato de rememorar produz sentido e significação através da ressubjetivação do sujeito e a repoetização do passado, produzindo uma nova estética do passado" (2002, p.114).

É esse movimento de ressubjetivação que observo nas falas dos pais com quem convivo na clínica. Esses sujeitos rememoram sua infância e, ao fazê-lo, ressignificam-nos com um olhar e uma linguagem de adulto. Como o passado não pode ser recuperado integralmente, as experiências vividas somente fazem sentido quando contextualizadas aos olhos do presente.

A memória se realiza, então, nesse jogo que se faz com o tempo. É voltar ao passado e verificar as perspectivas de futuro que lá estavam, para depois retomá-las no presente e constatar aquelas que se realizaram e as que não se realizaram.

### 3.4. As ferramentas metodológicas

As palavras distendem-se  
fendem-se e às vezes dilaceram-se  
sob a carga  
sob a tensão,  
escorregam, deslizam, definham-se,  
declinam com imprecisão,  
não permaneceram em seu lugar,  
não ficarão paralisadas...  
T. S. Eliot

Para analisar as narrativas, utilizo a Análise do Discurso Francesa, fundada por Michel Pêcheux e cujos pressupostos foram desenvolvidos, posteriormente, por outros autores. Entre eles destaco Jacqueline Authier-Revuz, que se apropriou dessa teoria prioritariamente pela via da psicanálise.

O que despertou meu interesse pela Análise do Discurso foram seus pressupostos teóricos, que definem a linguagem como não-transparente, não controlada pelo sujeito falante e sim determinada pela vivência histórica de cada sujeito – o que Pêcheux chamou de condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1997).

Esses pressupostos teóricos da AD vieram ao encontro de uma inquietação pessoal: a explicação que eu conhecia, até então, para os processos de linguagem eram apenas os esquemas comunicacionais que apresentavam, de um lado, o emissor; do outro, o receptor; e, entre eles, a mensagem que cruzava o espaço sem qualquer tropeço, ou seja, chegando ao receptor transparente e compreensível, como pretendida pelo emissor. Esses esquemas não davam conta de explicar os mal-entendidos, os implícitos, as falhas, os não-entendidos, as meias palavras, as contradições, os equívocos.

A abordagem da AD veio preencher uma lacuna na minha compreensão sobre a linguagem, sendo, entre as teorias lingüísticas, a que melhor se encaixava com minhas observações cotidianas na clínica e na educação.

Michel Pêcheux fundou a análise do discurso (AD) na década de 1960, na França, na tentativa de criar uma disciplina que pudesse romper com a visão tradicional da lingüística predominante na época, ou seja, aquela que mantinha uma concepção de linguagem como instrumento. É nesse cenário que introduz a discussão sobre o discurso como um lugar de intrincamento entre a língua, a história e o sujeito. Situada no quadro de confluência de três áreas: o materialismo histórico, a lingüística e a psicanálise, a AD de Pêcheux

foi influenciada, principalmente, por Saussure, Althusser, Foucault e Lacan (MALDIDIER, 2003).

A teoria de Pêcheux pode ser definida em três momentos:

O primeiro momento é fortemente marcado pela filiação marxista de Pêcheux, quando o autor traz para dentro da teoria do discurso o conceito de ideologia. Nesta fase, Pêcheux entende o sujeito, em sua relação com a linguagem, como assujeitado, uma vez que é determinado ideologicamente. Em *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (1988) afirma que o sentido jamais é pré-determinado, visto que ele se produz no processo sócio-histórico no qual as palavras estão inseridas. O sentido de uma palavra, portanto, não existe "em si mesmo", ou seja, ele é também determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo na produção de determinado discurso. Segundo o autor: "As palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam" (PÊCHEUX, 1988, p.160).

É neste momento inicial que Pêcheux elabora a teoria dos esquecimentos. Segundo Pêcheux (1988), para que a linguagem funcione são necessários dois esquecimentos. O termo *esquecimento* não tem para Pêcheux uma acepção de falha ou defeito, mas é estruturante do funcionamento da linguagem. Os dois esquecimentos a que Pêcheux (1988) se refere são:

Esquecimento nº 1: O sujeito que fala esquece que o sentido se forma fora dele, ou seja, esquece-se de que ele não é origem de seu dizer. Há aqui a ilusão de sermos livres ou não afetados pela ideologia.

Esquecimento nº 2: O sujeito esquece que aquilo que diz poderia ser dito de outra maneira, como se houvesse uma relação "natural" entre o significado e o significante. O sujeito esquece as fronteiras entre o "dito" e o "não dito", e esse esquecimento lhe dá a impressão de realidade do pensamento. Esquecemos que ao escolher uma palavra – e não outra – sentidos diferentes se estabelecem, e que nossa escolha está comprometida com nossa história. Há aqui a ilusão de transparência da linguagem.

No início, portanto, da elaboração da teoria do Discurso é em Althusser que Pêcheux finca amarras, apresentando, então, a ideologia como o elemento que interpela o indivíduo e o coloca na posição de sujeito como efeito.

O segundo momento é o da aproximação de Pêcheux com a teoria foucaultiana. Um dos conceitos fundamentais para a elaboração da teoria – tomado de Foucault e modificado por Pêcheux – é o de Formação Discursiva. Essa ferramenta conceitual – desenvolvida em "*Arqueologia do saber*" (FOUCAULT, 1995) – foi definida pelo filósofo francês como um conjunto de enunciados que apresentam um sistema semelhante de dispersão e também certa regularidade de conceitos e de escolhas temáticas. Pêcheux confere nova configuração a esse conceito, uma vez que entendia que Foucault falhava ao conceber as formações discursivas como blocos homogêneos de discursos (MALDIDIER, 2003). Na retificação do conceito, Pêcheux (1988) acrescenta o elemento da "heterogeneidade", posteriormente desenvolvido por Jacqueline Authier-Revuz. Para Pêcheux (1988), a formação discursiva não é apenas o lugar de repetição dos discursos, mas também o lugar de transformações discursivas, dado que há confronto dentro de uma mesma formação discursiva. Pêcheux (1988) passa a defini-la da seguinte forma:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (PÊCHEUX, 1988, p.160)

Para compreender tal conceito, faz-se necessário esclarecer também como Pêcheux, em texto escrito com Haroche e Henry, definiu a formação ideológica:

Cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais" mas que relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras. (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p.102).

Ao incorporar a idéia de Formação Discursiva, Pêcheux promove um deslocamento teórico, com um novo olhar sobre a maquinaria discursiva estrutural.

A noção de Formação Discursiva (FD) de Michel Foucault começa a aniquilar a noção de "máquina estrutural fechada", dado que uma FD não se constitui como um espaço estrutural fechado na medida em que comporta elementos originários de outras FDs. Nessa etapa é forjada a *noção de interdiscurso* para nomear o exterior específico de uma FD, mas o fechamento da maquinaria é conservado. Em decorrência, o sujeito é compreendido apenas como puro efeito da

maquinaria da FD, com a qual ele se identifica, sendo descartado o sujeito da enunciação (MELO, 2005, p. 67)

O momento em que a idéia de homogeneidade enunciativa é abandonada por Pêcheux marca o início do terceiro momento, no qual ocorre um deslocamento da noção de discurso e de sujeito. O Discurso passou a ser compreendido no entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, uma vez que o autor muda o enfoque da estrutura para o acontecimento. Esta perspectiva permitiu a Pêcheux acolher o conceito de heterogeneidade enunciativa, afirmando que ela é constitutiva do discurso, propondo que a idéia de que há diferentes lugares enunciativos no discurso. Esta mudança de enfoque e, conseqüentemente, a postulação do primado da alteridade, se deu também com uma mudança na concepção de sujeito do discurso, que passou a ser compreendido como um sujeito atravessado pelo inconsciente.

O terceiro momento da teoria é quando Pêcheux escreve *Discurso: estrutura ou acontecimento*, onde se mostra adepto a novas tendências da lingüística que procuram abordar "o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc..." (PÊCHEUX, 1997, p. 50).

Nessa ótica, vale assinalar que o próprio Pêcheux durante o percurso de tessitura da AD foi se distanciando da teoria da ideologia e se aproximando mais do sujeito do desejo da Psicanálise. Pode-se encontrar três momentos diferentes da AD, e apenas no primeiro momento, é que Althusser tinha mais importância para Pêcheux que Lacan, Derrida e Foucault (MELO, 2005, p. 66)

De fato, a obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, marca a passagem de uma compreensão da determinação do discurso pela ideologia para uma determinação pelo inconsciente. O autor afirma:

(...) todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas **de identificação**, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas **determinações inconscientes**) de deslocamentos no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um "**erro de pessoa**", isto é, sobre o **outro**, objeto da identificação. (PÊCHEUX, 1997, p. 56-57, negritos meus)

É nesta terceira fase que Pêcheux aproxima-se de autores como Lacan e Milner. Deste último acolhe o conceito de "alíngua" como adequado à teoria

da Análise do Discurso. Milner (1987) é um dos autores que desenvolveu seus estudos na tentativa de empreender o encontro entre a lingüística e a psicanálise. Em sua obra *"O amor da língua"*, ele afirma: "nosso objetivo é a lingüística enquanto afetada pela possibilidade da psicanálise" (p. 17). É no conceito lacaniano de "alíngua" (*lalangue*) que Milner se estende para realizar tão árdua conversa entre a lingüística e a psicanálise. O conceito criado por Lacan é definido por Milner desta maneira: "alíngua é, em toda língua, o registro que a consagra ao equívoco" (MILNER, 1987, p. 15). O que Milner enfatiza é a incompletude de qualquer língua. Ela não permite tudo dizer, pois faltam palavras. É justamente essa falta que marca a "alíngua". Contudo, para qualquer falante, a completude da língua se faz presente (ao menos ela é ilusória). Milner afirma: "Qualquer que seja sua insuficiência, a completude da língua está presente em cada um dos sujeitos que a falam". (MILNER, 1987, p. 27).

De que modo pode ser uma língua ao mesmo tempo incompleta e completa? É pela ilusão de completude do falante que ela torna-se completa. A não consciência do sujeito falante de que "tudo não se pode dizer" torna possível a ilusão de que "tudo se pode dizer". É no uso da língua pelo falante que "alíngua" se atualiza.

(...) ora as palavras sempre faltam, e o não-tudo que marca a verdade enquanto que ela deve ser dita, marca também a alíngua, enquanto que todo dizer verdadeiro passa por ela. Donde se conclui que, como a própria verdade, a alíngua atinge o real<sup>11</sup>. (MILNER, 1987, p. 19)

Em minhas análises, utilizo como ponto de ancoragem a AD – como proposta por Pêcheux no terceiro momento de sua teorização e por seus seguidores que optaram por colocar ênfase maior na aproximação com a psicanálise – deslocando a preferência, realizada por Pêcheux, pelo conceito de ideologia para o de inconsciente (LEITE, 1994; AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004; etc). Destaco a importância de Authier-Revuz (1990), uma vez que a autora revigora os postulados iniciais de Pêcheux, adentrando mais profundamente nos pressupostos psicanalíticos.

---

<sup>11</sup> "Real" é o conceito lacaniano usado para "designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar (...) Designa a realidade própria da psicose (delírio, alucinação), na medida em que é composto dos significantes foracluídos (rejeitados) do simbólico" (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 645)

Para a autora a homogeneidade do discurso é uma ilusão, uma vez que todo discurso é sempre atravessado por discursos “outros” que denunciam a presença de diversas vozes em uma só voz, ou seja, a polifonia - conceito pelo qual Authier-Revuz mantém o diálogo com a posição marxista, em especial, com Bakhtin (1999).

Authier-Revuz (1990) utiliza o conceito bakhtiniano de “dialogismo” e do conceito lacaniano de “sujeito do inconsciente” para formular a idéia de língua como um lugar do equívoco. A negociação entre estes dois conceitos se dá pela heterogeneidade - conceito formulado pela autora para explicar que todo discurso tem necessariamente a presença do outro.

Authier-Revuz define dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada (sendo a última marcada ou não marcada).

A primeira delas, a constitutiva, alia-se ao conceito de esquecimento número 1, defendido por Pêcheux, que afirma que todo sujeito “esquece” o que determina os sentidos de seu discurso, tendo a ilusão de que ele mesmo é a fonte de seu dizer. Authier-Revuz afirma que esse esquecimento do que não é a fonte de seu dizer é que mantém para o sujeito a ilusão de ser o centro de suas vontades, uma vez que não pode racionalmente perceber-se como um ser fundido, dividido, clivado. Para a autora é a psicanálise que explicita essa problemática, quando afirma que

sob nossas palavras, “outras palavras” sempre são ditas; que, atrás da linearidade “da emissão por uma única voz”, se faz sentir uma “polifonia”; que “todo discurso parece se alinhar sobre várias pautas de uma partitura” e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo “discurso do Outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69)

É, pois, a **heterogeneidade constitutiva**, a condição necessária de qualquer dizer, pois, sem essa ilusão, o sujeito não poderia proferir seu dizer. Assim, a “polifonia” – marcas de outros discursos “já-ditos” no discurso de um sujeito – é por ele esquecida.

Já a **heterogeneidade mostrada** apresenta, também, rupturas sintáticas no discurso; rupturas que alteram a unicidade aparente da cadeia discursiva e ali inscrevem o outro. A heterogeneidade mostrada, em casos assim, aparece quando o sujeito insere em seu discurso demarcadamente palavras de outro enunciador, e para tanto faz citação ou glosas enunciativas,

usa aspas ou itálico; enfim, delimita a fala do outro na sua fala. Por exemplo, quando o sujeito diz: "*Como dizia minha avó....*", "*Usando as palavras de Rousseau...*", "*Refiro-me ao termo X, na concepção de tal autor...*"; insere no seu discurso, a fala do outro. Quando o sujeito faz uso de "outro dizer", mas sem explicitá-lo, na forma de humor, ironia ou imitação, temos o tipo mostrada não-marcada.

Para a autora, a heterogeneidade mostrada é uma negociação com a heterogeneidade constitutiva, mecanismo que se assemelha ao mecanismo da denegação (AUTHIER-REVUZ, 2004). Ou seja, ao delimitar, na sua fala, um trecho em que anuncia a fala do outro, o falante mantém o engodo de que, no restante do discurso, as palavras são dele; ele é a única fonte de seu dizer, e convoca o "outro" (interlocutor) para dentro do seu discurso, para manter a ilusão de que não há o "Outro" (alteridade constitutiva e de nível inconsciente) que determina o que ele diz (GALLO, 2001). As formas mostradas de heterogeneidade "são, antes de tudo, para o sujeito, uma estratégia de proteção para si próprio e para seu discurso face à ameaça incontrolável da heterogeneidade constitutiva" (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 39).

A heterogeneidade mostrada funciona, portanto, como estratégia protetora do eu, que mantém o sujeito sob a ilusão de ser um sujeito autônomo, homogêneo e coerente. Ante a heterogeneidade mostrada, o sujeito tem a ilusão de que sabe o que fala, que controla o seu dizer – o que e como diz -, ou seja, sente-se "juiz de seu próprio falar".

Ao optar por trabalhar com a AD, proponho-me a realizar a análise dos dizeres dos sujeitos desta pesquisa numa dimensão além das evidências, relacionando sujeitos e sentidos, na medida em que se produzem reciprocamente como efeitos de linguagem, levando em conta que o sujeito que produz estes discursos é determinado pelo inconsciente, como defende a psicanálise.

Todavia, para ser coerente pela compreensão da AD assumida nesta tese, o principal conceito teórico de aproximação com a psicanálise, desenvolvido pela autora é o da heterogeneidade constitutiva, que significa que "toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Filio-me aos autores que revisitam esta abordagem, no campo da AD, a partir da psicanálise (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004; LEITE, 1994; MILNER, 1987) uma vez que tomo o conceito de heterogeneidade na análise dos discursos das mães entrevistadas por compreender que todo discurso é atravessado pelo discurso do outro. É desta forma que me aproximo dos discursos de cada mãe – atravessados, que são, pelo discurso das ciências (da medicina, da pedagogia, da fonoaudiologia), pelo discurso de seus filhos, pelo discurso de suas próprias mães, e por tantos outros discursos, que elas, ilusoriamente, acreditam serem seus.

Tendo me filiado à teoria do Discurso, utilizo como operador das análises o conceito freudiano de identificação, que me possibilita uma reflexão acerca dos fatos vivenciados e relatados pelas três entrevistadas. Ter como referencial teórico a psicanálise possibilita-me pensar que os fatos relatados não ocorreram por acaso na vida dessas mulheres; suas vivências – que vêm reiteradas em seus filhos – não são repetições ocasionais e, acima de tudo, as recorrências nos seus discursos não são simples coincidências. O instrumental teórico psicanalítico, em especial a teoria freudiana, permite-me compreender que tais repetições e recorrências discursivas são determinadas por algo que transborda ou ultrapassa o próprio sujeito, pois são da esfera do inconsciente. Posso afirmar que os dizeres dessas mães, suas formas de compreender suas histórias e de seus filhos não são por elas determinadas, deliberadas conscientemente, uma vez que "o inconsciente indica justo o que escapa ao saber deste eu, não sendo por ele reconhecido" (LEITE, 1994, p.14).

A opção pela AD, para tratar dos dizeres dessas mães, vem ao encontro de minhas convicções teóricas e abrem-me a possibilidade de uma análise comprometida com a história e com a psicanálise. Inicialmente, por sua vinculação com a história, essa abordagem torna possível escutar essas falas não como textos, nos quais buscaria entender um "querer dizer" em sua literalidade; ao contrário, o que busco compreender são efeitos de sentido desses dizeres, trabalhando no ponto de encontro entre o lingüístico e o histórico. E, em segundo lugar, a psicanálise – da qual a AD também é tributária – permite-me compreender tais dizeres, tomando os sujeitos que os proferem como marcados pelo "inconsciente", mais submetidos às (im)possibilidades da linguagem do que donos dela. Ou seja, suas histórias

podem, com uma escuta psicanalítica, ser compreendidas como fatos que reclamam sentidos, entendendo que são os fenômenos da linguagem tais como os equívocos, atos falhos e lapsos que me permitem vislumbrar o sujeito do inconsciente, os momentos em que Isso fala. O inconsciente não transparece simplesmente na boca do sujeito que fala, mas faz-se notar nos lugares de equívoco do discurso.

Não é estranho, portanto, que tendo como abordagem metodológica a Análise do Discurso, utilize como ferramenta teórica principal a psicanálise, uma vez que dela também Pêcheux se apropriou para compor esse campo conceitual e analítico. No entanto, a aproximação entre ambas – a AD, como teoria do discurso, e a psicanálise, como teoria dos processos psíquicos – não se faz de uma maneira natural. É preciso compreender como essa aproximação se deu e em que pontos as duas teorias se (des)encontram, ora apontando para a mesma direção, ora esquivando-se.

Na tentativa de explicitar essa aproximação, tomo como referência o trabalho de Leite (1994): *"Psicanálise e Análise do discurso"*. Nesse livro, a autora se propõe a realizar uma leitura de textos de Pêcheux, para compreender a articulação da psicanálise e da teoria do discurso, demonstrando como o idealizador da AD mobiliza os conceitos de "inconsciente" e "ideologia", e também os de "sujeito" e "sentido".

Segundo Leite (1994), a psicanálise atravessa o campo epistemológico da AD, uma vez que a teoria do inconsciente está na base da teorização sobre o discurso. A aproximação de Pêcheux com a psicanálise, porém, não esteve presente desde o início da teoria. Segundo Leite (1994), na sua obra inaugural (*Análise Automática do Discurso*, de 1969) Pêcheux silencia sobre o tema. É a partir da década de 1970 que Pêcheux se aproxima da psicanálise, quando busca definir o conceito de "sentido" em artigo escrito com Paul Henry e Claudine Haroche na revista *Langages* 24, de 1971. Nesse texto, *"La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours"*, ainda que não haja referência explícita à psicanálise, os autores enunciam que "o sentido, enquanto objeto da semântica, excede o alcance da Lingüística, ciência da língua" (LEITE, 1994, p.121). Segundo Leite (1994), essa argumentação vai abrindo espaço para que algo novo, a partir da psicanálise, tome espaço dentro da teoria do discurso. Essa forma de conceber o "sentido"

como algo que "transborda, ultrapassa ou se encontra oculto para o sujeito que fala" (LEITE, 1994, p.122) permite já apontar para uma forma de conceber o sujeito na perspectiva psicanalítica, o sujeito do inconsciente. No entanto, é na revista *Langages* 37, de 1975, que a psicanálise é explicitamente citada. Esse número da revista teve como tema: "Análise de discurso, Língua e ideologias", e foi organizado por Pêcheux, Fuchs, Grésillon e Henry.

A aproximação de Pêcheux com a psicanálise se faz a partir da constatação de que o sujeito, em seu discurso, não é onisciente e infalível, ao contrário, o sujeito é determinado pela história e pelo inconsciente. Ao criticar a neutralidade do falante – defendida pelas teorias lingüísticas gerativas – Pêcheux busca definir o sujeito como um intermediário entre um sujeito neutro (universal) e um sujeito individual (marcado por sua extrema singularidade).

Na tentativa de explicitar as possibilidades de aproximação entre a teoria do discurso e a psicanálise, Leite (1994) levanta a seguinte questão: Se o sujeito da AD é um sujeito ideológico, como se articulam as interfaces da psicanálise com as do materialismo histórico dentro dessa teoria? Se a ideologia tem por função constituir os indivíduos concretos em sujeitos, como defendido por Althusser (1985), como é possível articular essa pré-determinação histórica e social, pregada pelo marxismo, com a pré-determinação do sujeito pelo inconsciente, defendida pela psicanálise?

Segundo Leite (1994), encontrar esse ponto de entremeio foi uma das preocupações de Pêcheux, a partir da leitura do célebre aforismo de Lacan de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, como descrito a seguir:

A via aberta por Freud não tem outro sentido senão o que retomo – **o inconsciente é linguagem** -, isso que é agora aceito já o era então para mim, como se sabe. (LACAN, 1998, p. 881 – negritos meus)

A leitura de Lacan ecoa na teoria do discurso na tentativa que Pêcheux faz de articular inconsciente e ideologia, bem como sujeito e sentido. Sendo a AD, uma teoria que trata da linguagem, ao admitir que o inconsciente é estruturado como linguagem, permite uma concepção do sentido que ultrapassa algo que possa ser definido pelo próprio sujeito, ou seja, o sentido encontra-se inacessível até mesmo para o sujeito que fala.

Embora Pêcheux admita ser possível uma teoria geral da língua, como defendido por Saussure (1979), as regras de um sistema lingüístico só podem definir os níveis fonológico, morfológico e sintático. Não é possível uma teoria geral da semântica, uma vez que no "nível semântico não vigora a mesma relação universal-particular que se observa nos outros níveis" (LEITE, 1994, p.125).

A AD, de base psicanalítica, assumindo como elemento nucleador não a ideologia, mas o inconsciente, se envereda para uma outra direção de análise seguida por Pêcheux. A AD, inspirada na psicanálise, (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004; LEITE, 1994; etc) rejeita, portanto, "a idéia de uma combinação semântica capaz de determinar pelo cálculo, o sentido de um enunciado, o que faria supor um sujeito que espontaneamente realiza este cálculo" (LEITE, 1994, p.153). O sentido é algo que excede o campo da lingüística, daí a relevância da contribuição dada pela psicanálise.

Segundo Leite, da mesma maneira que na teoria psicanalítica, para a qual o inconsciente permanece inacessível e apresenta-se como a base dos processos psíquicos, também para a teoria da AD os sentidos de nosso discurso não são por nós determinados. Esse esquecimento "configura a impressão de 'realidade' do pensamento para o sujeito, fazendo-o acreditar que sabe o que diz" (LEITE, 1994, p.145). Leite reforça esta afirmação com as palavras de Lacan: "O inconsciente é o discurso do Outro" (LACAN, 1998b, p. 266). Isto significa dizer que o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados:

Para a AD, a ilusão do falante – de que o que diz é inequívoco – faz com que ele mantenha com a língua uma relação de "estranha familiaridade", possível também porque o que diz se insere no jogo de um processo discursivo determinado pela memória discursiva ou pelo interdiscurso.

Resta, ainda, compreender como se articulam os conceitos de ideologia e inconsciente dentro da teoria do discurso. Para Leite (1994), o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico se articulam dentro da teoria, uma vez que ambos se constituem pelo discurso do Outro<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Souza e Gallo (2002, p. 61) fazem o seguinte resumo sobre as diferenças terminológicas entre "outro" e "Outro". Segundo eles: "Lacan cunhou uma terminologia que distingue *outro* e *Outro*. O *Outro* se refere à presença de um terceiro, isto é, do inconsciente. Em 1955 afirmará que o *Outro* é aquilo que se trata na função da fala. Nesse mesmo ano dirá que *o inconsciente é o discurso do Outro no qual o sujeito recebe, sob a forma invertida que equivale à promessa sua própria mensagem esquecida*. A partir de tal premissa, a linguagem não é o instrumento, mas a

Para Leite (1994), é possível pensar que a relação entre ideologia e inconsciente se faça porque ambos são dependentes da linguagem, ambos sofrem o mesmo tipo de sobredeterminação: da ordem do simbólico<sup>13</sup>. Desta forma, o sujeito da AD é tanto determinado pelas imposições que se dão nas relações sociais (entendendo aqui o papel da ideologia), como determinado pelo funcionamento psíquico do recalque (entendendo aqui o papel do inconsciente). O sujeito do qual trata a AD é, pois, o sujeito que surge no campo do Outro, é sujeito que se constitui como condição da linguagem e, portanto, do inconsciente.

É deste sujeito que falo neste trabalho de pesquisa, o sujeito definido pela psicanálise – o sujeito do inconsciente. Busco, desta forma, voltar-me para o discurso de adultos que tiveram em sua infância uma história escolar marcada por uma avaliação negativa da instituição escolar: a marca daquele que não aprende; e que agora revive experiências semelhantes na escolarização de seus filhos. Na minha tarefa de analista do discurso, busco destamar a teia de significações, ou seja, desnaturalizar os sentidos que se cristalizaram no decorrer da história desses sujeitos marcados pelo fracasso escolar. Ao buscar compreender os sentidos que esses indivíduos atribuem à escola, ao fracasso escolar e à normalização de seus corpos pela instituição escolar, tento verificar como seus discursos determinam a visão que têm, no momento atual, da situação semelhante vivenciada por seus filhos. Nesse cenário, a AD me permite reconstituir a trajetória dos processos históricos e sociais que vão produzindo os sentidos.

Procuro entender esses sujeitos que expõem, produzem os sentidos de seus discursos determinados por suas histórias vivenciadas na infância, e que produziram determinadas marcas em seu inconsciente, compreendendo que "o sujeito não retorna ao passado: no tempo presente do caminho analítico é o

---

condição de produção de qualquer forma de comunicação. Ao discutir a diferença sexual, em 1975 (no seminário *Mais, ainda*) afirmará que homem e mulher se distinguirão entre si em relação a um significante de diferença: entre função fálica do gozo para o homem e o gozo suplementar feminino. O Outro, aqui, passa também a ser entendido como o lugar onde se inscreve a diferença irreduzível para cada sujeito (ver Roudinesco e Plon, 1997). O Outro não se confunde pois com *o outro* - o campo deste último é o da pura dualidade nos termos que a psicologia lhe confere. Na teoria, trata-se de pensar a alteridade a partir da noção de alienação à imagem especular - o outro - e de designá-lo como um si-mesmo, *ou uma representação do eu marcada pela prevalência da relação dual com a imagem do semelhante* (ibid, p. 559)"

<sup>13</sup> Segundo Roudinesco e Plon, o termo simbólico foi empregado por Lacan a partir de 1936 "para designar um conjunto de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização. Utilizado em 1953 no quadro de uma tópica, o conceito de simbólico é inseparável dos de imaginário e real, formando os três uma estrutura" (1998, p. 714).

'passado da linguagem que retorna', ou 'o passado retorna na linguagem'"  
(CLÉMENT, 1973 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 51).

#### IV. CRÔNICA DE UM FRACASSO ANUNCIADO<sup>14</sup>

A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que os outros guardam, às vezes, de forma proposital em baús fechados com chaves.  
Skliar, 2004

Três mulheres<sup>15</sup> com histórias singulares, mães, com diferentes profissões, graus de escolaridade e níveis sócio-econômicos têm em comum dois fatos: terem filhos com dificuldades na leitura e escrita e terem elas próprias vivenciado uma história de fracasso escolar em suas infâncias. Nesta pesquisa, dispus-me a uma escuta desses sujeitos, com o objetivo de analisar como ressignificam sua própria experiência de "fracasso" ao reviverem histórias semelhantes às suas, agora com seus filhos.

Os recortes de suas falas correspondem a trechos que dão visibilidade ao processo de identificação de elementos do passado no momento presente. O objeto de análise, portanto, é o mecanismo da identificação, que se baseia na possibilidade ou no desejo de colocar-se na mesma situação do outro e que se trata, segundo Freud (1976c), do laço mútuo existente entre membros de um grupo, baseado numa importante qualidade emocional comum. "A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa" (FREUD, 1976c, p.133)

Utilizo o conceito freudiano para explicar como Sofia, Úrsula e Fernanda identificam-se com seus filhos, com os quais partilham o mesmo sintoma: "dificuldades no aprender". O conceito pode ser compreendido como um mecanismo pelo qual o sujeito humano se constitui, ou seja, é pela

---

<sup>14</sup>O título deste capítulo parodia o título do livro de Gabriel Garcia Márquez *"Crônica de uma morte anunciada"*, publicado em 1981. No romance de Márquez, o personagem Santiago é morto a facadas pelos irmãos de Ângela, pois a moça o havia acusado de desonrá-la. Embora toda a localidade saiba antecipadamente da vingança iminente, nada salva Santiago de seu trágico destino, anunciado logo na primeira linha do romance. Da mesma forma, as crianças estudadas nesta pesquisa têm seu fracasso anunciado por suas mães como um destino inexorável, uma vez que estariam repetindo o fracasso escolar vivido antes, na infância, por essas mães.

<sup>15</sup> Os nomes fictícios pelos quais substituí os das três mães entrevistadas (Sofia, Úrsula e Fernanda) bem como os de seus filhos (José, Aureliano e Renata) foram retirados da obra *"Cem anos de solidão"*, de Gabriel Garcia Márquez. Esse livro, escrito em 1967, narra a belíssima história de uma família colombiana, na cidade mítica de Macondo, durante um século. O livro tornou seu autor uma celebridade mundial; quinze anos depois, em 1982, ele receberia o Prêmio Nobel de Literatura. A escolha se fez pelo fascínio que tal livro exerce sobre mim, tendo sido a única obra literária capaz de despertar o desejo de relê-la. A primeira leitura fiz na década de 1990 e a segunda, na década seguinte. Intenciono repeti-las dessa maneira, uma vez a cada década, pois a cada leitura novos encantamentos sintonizam-se com o momento de minha história. O tema "repetição" também presente na história (nomes e acontecimentos se repetem incessantemente), minha leitura reiterada a cada década, tudo isso parece dar um sentido especial ao texto que aqui escrevo. As personagens escolhidas mantêm a relação de mãe e filho na história de Márquez. Os nomes das personagens Santa Sofia de la Piedad e José Arcadio foram abreviados para Sofia e José respectivamente.

identificação com seus semelhantes que forma sua subjetividade. Para Freud, mais do que um mecanismo psicológico, a identificação é um processo ativo no qual o sujeito se constitui. O termo identificação é assim descrito por Roudinesco e Plon:

Termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam (1998, p. 363).

Ou seja, o sujeito identifica a sua própria pessoa com o outro e assimila propriedades deste, tornando-se semelhante a ele. Esse processo envolve simpatia, imitação, empatia, contágio mental, projeção, etc.

O que ocorre entre Fernanda, Sofia, Úrsula e seus filhos pode ser descrito como um processo de identificação em que reconhecem em seus filhos elementos que são delas. Como num jogo de espelhos, vêem seus filhos como imagens suas. Ao olhá-los, percebem não os seres singulares que são, mas imagens de si mesmas. O "fracasso escolar" é percebido como reflexo de suas próprias experiências escolares, como uma continuação, um reviver e não uma vivência nova e particular.

A identificação pode ser também descrita como "uma lenta hesitação entre o *eu* e o *outro*" (KAUFMANN, 1998, p.256). Essa hesitação é percebida no discurso de cada uma delas: na fala de Fernanda, que descobre que tinha vivido o mesmo que sua filha; na fala de Úrsula, que diz ser seu filho "escrito"; na fala de Sofia, que revive o sofrimento do filho que não consegue falar corretamente, como se espelhasse o dela, quando criança. Metaforicamente, é como se cada mãe, de mãos dadas com seu filho, adentrasse o labirinto de espelhos – desses de parque de diversões – e juntos fossem vendo suas imagens distorcidas ou multiplicadas pela sucessão de espelhos e, nessa brincadeira, já não conseguissem mais distinguir qual é a imagem da mãe e qual é a do filho.

Ao definir a identificação, no capítulo VII de "*Psicologia das massas e análise do eu*", Freud pontua três tipos de identificação. O primeiro tipo refere-se àquele que tem um importante papel na pré-história do Complexo de Édipo. Essa identificação é definida como a forma mais original de ligação de sentimento com o objeto, é através dela que a criança estabelece o laço

emocional com um objeto. No verbete "identificação" do seu dicionário de psicanálise, Kaufmann (1998) explica: "... para o menino, a identificação com o pai como ideal do eu é acompanhada por um investimento da mãe como objeto sexual, e é a confluência dessa dupla ligação que provocará posteriormente o complexo de Édipo" (p. 258).

O segundo tipo é a identificação regressiva. Esse tipo de identificação ocorre quando "de maneira regressiva, ela se torna um sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer por meio da introjeção do objeto no eu" (FREUD, 1976c, p.136). Nesses casos de identificação, comuns na histeria, o sujeito repete o sintoma da pessoa amada. A escolha do objeto regride para a identificação e o eu assume traços do objeto. É muito comum que espelhe apenas um traço da pessoa-objeto, traço este denominado por Freud "traço único". Freud exemplifica esse tipo de identificação com o caso de Dora, que toma emprestado um sintoma de seu pai, a tosse, ao identificar-se com ele e defini-lo como objeto libidinal. Em casos como o de Dora, diz Freud, "podemos dizer que a identificação apareceu no lugar da escolha do objeto e que a escolha do objeto regrediu para a identificação" (1976c, p. 135).

Por fim, o terceiro tipo é aquele que liga membros de uma coletividade, das massas, com o seu condutor. O mecanismo desse terceiro tipo é baseado no desejo de colocar-se numa situação idêntica à do outro ou dos outros. Cada membro da coletividade vê o líder ou condutor como ideal do eu, o que torna possível o vínculo entre eles.

Neste trabalho, é a identificação do tipo dois que tomo como conceito para analisar os discursos das três mães. Nessa identificação, "o caráter regressivo é apontado como necessário para articular o automatismo da repetição" (MARIGUELA, 2004, p.85). Cada uma das crianças é vista por suas mães como repetindo suas histórias de fracasso escolar, ou seja, cada uma delas "toma emprestado apenas um traço da pessoa objetada" (MARIGUELA, 2004, p.85). É pela repetição do sintoma que mãe e filho identificam-se. O sintoma – não aprender – manifesta-se como um apego pulsional da criança à figura materna.

Tendo como pressuposto básico o conceito psicanalítico de identificação, trago as falas das mães, buscando em minha análise evidenciar a ocorrência desse processo. O discurso de cada mãe é aqui analisado, como

já mencionado, utilizando os pressupostos da análise do discurso (AD). Os trechos foram separados em blocos temáticos, a fim de organizar a análise.

#### 4.1. Gravidez e desenvolvimento da criança

Eu vi a mulher preparando outra pessoa.  
O tempo parou pra eu olhar para aquela  
barriga.  
Caetano Veloso

Inicialmente, recorto o relato de cada mãe sobre a lembrança mais remota que tem de seu próprio filho: a gestação e o nascimento. Nesses relatos, observo recorrências de elementos discursivos que remetem a déficits ou deficiências nas crianças. No relato de cada mãe sobre a gravidez e os primeiros meses de vida da criança aparecem aspectos de déficits que ocorreram nesse período. Vejamos como Fernanda aponta o atraso motor de sua filha Renata:

**Fernanda:** *Tive uma gravidez tranqüila, eu ouvia muita música, pra ela sempre botei muita música, muita música clássica, apesar de hoje ela não gostar, mas na barriga, geralmente ela gostava. Ela demorou muito pra se mexer, fiquei preocupadíssima, porque tinha sete meses e não mexia na barriga, o médico disse que ela gostava muito de dormir, e é realmente, porque ela adora dormir, ela só gosta de ficar acordada de noite. De noite ela sempre me acordava e ficava horas acordada pulando na barriga, mas de madrugada. De dia ela dormia o dia inteiro e muitas vezes ela só pulava à noite e eu não sentia e eu achava que ela não mexia e fiquei muito preocupada, fiz vários exames. Quando nasceu, era muito pequenininha, muito cabeluda, era boneca, né.(risos), mas ela tinha o pescocinho muito mole, ela demorou muito tempo, mais do que as outras crianças pra endurecer o pescoço, aquele processo que a criança tem com dois meses já de ficar com o pescocinho duro, já ela foi mais lenta. Esse processo nela, sentar, engatinhar, tudo, sempre foi mais lento. Foi sempre mais demorado, ela andou com um ano e quatro meses, então ela sempre demorou mais, esse processo de coordenação, não sei se é coordenação motora que chama, de coordenar o pescoço, os bracinhos, de começar pegar as coisas, começar a falar, começar a andar, foi lento, dela foi bem mais lento do que o menino. Não se compara um filho com o outro, mas o processo dela era mais lento, eu vivia perguntando pro pediatra se estava dentro da normalidade.*

Também a segunda mãe entrevistada (Sofia) inicia seu relato fazendo referências à "hiperatividade" e ao atraso de fala de seu filho José:

**Sofia:** *Quando ele nasceu eu tinha 21 anos, eu fiquei grávida solteira, eu morava com os meus pais, na época. Eu estava terminando a minha faculdade e daí eu fiquei grávida dele e ele foi criado assim junto com os meus pais, né. Então ele era, assim, super-ativo, então eu achava que ele era mimado, a gente achava que ele, criança que é criada com os avós, assim, sempre dá mais trabalho, mais problema, né. Então daí ele andou normal, ele comia, não apresentava nenhum problema, só a fala, que completou dois anos, três anos e nada de falar, né. Quando ele tinha dois anos e nove meses, nós fomos pro Japão, eu fui pra trabalhar, né. E chegou lá, a confusão foi maior ainda, ele já era bagunceiro, assim espoleta, eu não dava conta dele assim. Ele era uma criança que não podia chegar em lugar nenhum que as pessoas já arrepiavam de ver ele. Minhas tias, que são de mais idade, não gostavam muito que eu fosse na casa delas, porque elas têm tudo certinho, de idade já, elas ficavam alucinadas com ele. Ele tirava tudo do lugar, ele era super-ativo, né.*

O mesmo tipo de formulação discursiva aparece em Úrsula (mãe 3). Ela relata o "problema" de seu filho Aureliano: o fato de ter precisado de oxigênio logo após o nascimento e os desmaios após um ano de idade:

**Úrsula:** *Foi, foi uma gravidez ótima, entendeu. Quando ele nasceu, teve um probleminha, na hora que a minha sogra foi pegar ele prá..., que ele estava no bercinho dentro do quarto, isso era no mesmo dia em que ele nasceu. Então, ela pegou ele e o menino ficou roxo. Eu não sei se foi o jeito que ela pegou, aí teve que levar ele prá dentro lá, entubar ele, uma coisa horrível, menina, eu lá com os pontos lá, nossa, quase morri, e teve que por oxigênio nele, não sei. Na hora eu até mandei minha sogra sair do quarto, nem queria ver a cara dela. Mas aí, foi assim, coisa de segundos, ele já veio normal, entendeu. Aí os médicos falaram assim foi a posição que ela pegou ele. Porque nenê você tem que tomar cuidado com a cabeça, entendeu? Acho que ela soltou a cabeça dele, né, e...*

[Lilian: *Virou prá trás.*]

**Úrsula:** *E foi assim, o resto foi ótimo, teve, começou a ter probleminha, depois de, quando ele começou a andar. Não lembro a data certa, quase um aninho. O Aureliano sempre batia a cabeça, sempre batia a cabeça e desmaiava.*

Essas recorrências – demarcar as falhas, déficits ou deficiências no desenvolvimento dos filhos – merecem atenção. Que motivo teria levado cada uma a revelar essas ocorrências, sem que eu tivesse explicitamente

perguntado a esse respeito? Teriam sido induzidas pelas condições de produção do discurso?

Suas falas seguem o padrão de uma "anamnese", pela qual já deveriam ter passado nos consultórios e clínicas. A clínica fonoaudiológica – espaço em que se produziram esses discursos – é o lugar da normalização, ou seja, o lugar onde o discurso da normalização produz efeitos, práticas e estratégias para tornar normal aquele que fora classificado como anormal. Todas as mães sabem que se a criança está lá é porque foi considerada inadequada ao que se esperava dela na escola. Há, portanto, a necessidade de justificar a "não adequação"; é preciso encontrar, no passado da criança, a ocorrência de algo "anormal". Embora eu não tenha perguntado explicitamente: *Aconteceu algo com seu filho, enquanto bebê, para que ele tivesse dificuldade de aprender?* – o simples fato de solicitar que falassem sobre a gravidez e o início da infância da criança leva-as a buscar supostas marcas de anormalidade no desenvolvimento (demorar para firmar o pescoço, demorar para falar, ter um probleminha quando nasceu, bater a cabeça e desmaiar), que justificariam uma dificuldade posterior.

A forma como narram explicita que procuram conformar seus discursos à mesma formação discursiva<sup>16</sup> que pressupõem ser a minha, ou seja, supõem que, na minha posição de fonoaudióloga, estaria buscando possibilidades explicativas para o comprometimento/dificuldades de seus filhos. São, pois, as condições de produção que determinam que seus discursos versem sobre as "deficiências".

Como definido por Orlandi (1987), as condições de produção englobam os sujeitos, o contexto e a memória. Os sujeitos envolvidos no discurso seriam nesse caso a mãe e eu, o contexto (imediato) é a entrevista em uma clínica – local de promoção da saúde, ou da normalização, e a memória discursiva seria o saber discursivo –, tudo aquilo que já se disse sobre gravidez, parto e desenvolvimento da criança, que constitui agora o discurso dessas mães.

É possível que os déficits motores e de fala sejam relatados como forma de justificar a situação atual da criança, como se tais remessas pudessem explicar a suposta dificuldade da criança na escola.

---

<sup>16</sup> "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito" (ORLANDI, 2000, p. 43)

A preocupação com a causalidade que aparece nas formulações discursivas das três mães reflete uma inserção na formulação discursiva defendida pela medicina e ciências a ela afiliadas. Revelam, assim, a mesma tentativa de explicação causal do fracasso escolar de seus filhos sugerida pelos pesquisadores sobre o tema, discutidos aqui no capítulo I. O interdiscurso que determina seus dizeres é o da causa centrada na criança. Se a criança falha na escola, algo nela falhou primeiro, em especial no plano orgânico: um atraso motor (demorou para firmar a cabeça...), um atraso no desenvolvimento da fala (não falava com três anos...), um possível distúrbio neurológico (caía e desmaiava...).

As diferenças individuais não são suficientes para explicar como essas crianças aprendem. Mesmo para suas mães, tem que haver uma causalidade orgânica, encontrar no corpo da criança a marca diferencial de seu fracasso.

Há, porém, que se observar outros efeitos de sentido que se apresentam demarcados pela forma como formularam esses relatos, em especial na composição sintática das frases que também se repete nas três entrevistas: as orações são iniciadas pela marcação da normalidade, para somente em seguida aparecer o traço de anormalidade.

Quando Fernanda fala sobre sua filha inicia a formulação: "*Quando nasceu, era muito pequenininha, muito cabeluda, era boneca, né...*" Logo em seguida vem a contraparte: "*mas ela tinha o pescocinho muito mole, ela demorou muito tempo, mais do que as outras crianças pra endurecer o pescoço*".

Também Sofia inicia a formulação apontando a normalidade para logo em seguida referir-se ao déficit: "*Então daí ele andou normal, ele comia, não apresentava nenhum problema, só a fala, que completou dois anos, três anos e nada de falar, né*".

Seguindo o mesmo padrão, Úrsula começa falando assim: "*Foi, foi uma gravidez ótima, entendeu...*" Para completar a frase desta maneira: "*Quando ele nasceu, teve um probleminha*". Em outro momento, novamente usa esse artifício de linguagem: "*E foi assim, o resto foi ótimo... começou a ter probleminha, depois de, quando ele começou a andar. Não lembro a data certa, quase um aninho. O Aureliano sempre batia a cabeça, sempre batia a cabeça e desmaiava*".

A dicotomia normal/anormal se faz presente nessas orações na forma como foram elaboradas: inicialmente o que há de normal e, em seguida, após as expressões *"mas, só, quando..."* vem a contraparte da anormalidade, ou seja, daquilo que não é esperado ou se diferencia das outras crianças, do irmão, etc.

O que as leva a utilizar o mesmo padrão de formulação discursiva? Como explicar essas recorrências, se as entrevistas foram individuais? Que efeitos de sentidos denotam essas formas de dizer sobre a criança?

Cada mãe evidencia nesse trecho que seus filhos, enquanto faziam parte dela, estavam em seus ventres sendo gerados, não tinham qualquer problema. Como extensão de seus próprios seres, esses bebês eram normais.

*"Tive uma gravidez tranqüila, eu ouvia muita música, pra ela sempre botei muita música, muita música clássica"*, diz Fernanda.

Úrsula diz: *"Foi, foi uma gravidez ótima, entendeu"*.

Sofia também fala de uma gravidez saudável, apesar do momento inoportuno: *"Quando ele nasceu eu tinha 21 anos, eu fiquei grávida solteira, eu morava com os meus pais, na época. Eu estava terminando a minha faculdade e daí eu fiquei grávida dele e ele foi criado assim junto com os meus pais, né"*.

Posso afirmar, então, que Fernanda, Úrsula e Sofia apontam para a situação de harmonia na gravidez, momento que pode ser compreendido como período de normalidade do bebê, e suas falas demarcam que a anormalidade veio só depois. Enquanto fazia parte delas, o bebê estava protegido e sem problemas.

Ao narrarem os fatos utilizando essa estrutura sintática (com orações iniciadas com *"mas, quando, só"*), põem em evidência uma contraparte que aponta para o fato de que, no momento em que o bebê é de seus corpos apartado, algo estranho lhes acontece e entram em jogo situações não previsíveis de anormalidade. As três pontuam o início da anormalidade em um período específico do desenvolvimento – na idade em que deveria começar a firmar o pescoço (Fernanda); na idade em que deveria começar a falar (Sofia) e na idade em que começou a andar (Úrsula); um período posterior à harmoniosa gravidez.

Nessa forma de narrar as mães buscam a isenção da culpa pelos supostas deficiências de seus filhos. Colocam a anormalidade num lugar

externo (literalmente fora de sua barriga) e, ao demarcarem as deficiências orgânicas de seus filhos, apontam de imediato um responsável por elas.

Vejamos como Fernanda, Sofia e Úrsula demarcam esses responsáveis em seus discursos:

**Fernanda:** *Ela estava com um ano e seis meses, ela ficou pedindo "papazinho", eu demorei muito pra pôr na boca dela, ela bateu com a mãozinha em cima e quebrou a mesinha da sala, porque eu demorei pra pôr colherzinha na boca. E partir daí ela começou com uma certa rebeldia, né, que hoje está bem desenvolvida. É uma criança rebelde, ela não ouve a gente direito, precisa falar de frente pra ela senão ela não ouve, então a partir daí acho que começou a descobrir o mundo e ela começou com uma série de rebeldia. Claro que isso também tem uma descendência aí, o pai é uma pessoa extremamente voluntariosa, rebelde por natureza, então eu acho que as meninas têm uma tendência..., e a mãe também não é nenhuma flor que se cheire...(risos). Então eu acho que ela tem esse... ela veio com duas descendência fortes, né, de italiano com índio e de italiano com português, que é minha família, então ela tem assim o sangue de pessoas explosivas, então ela tem essa tendência.*

**Sofia:** *Então ele era, assim, super-ativo, então eu achava que ele era mimado, a gente achava que ele, criança que é criada com os avós, assim, sempre dá mais trabalho, mais problema, né.*

**Úrsula:** *E foi assim, o resto foi ótimo, teve, começou a ter probleminha, depois de, quando ele começou a andar. Não lembro a data certa, quase um aninho. O Aureliano sempre batia a cabeça, sempre batia a cabeça e desmaiava. Aí eu falei assim, pô meu, a minha irmã era assim, entendeu? Minha irmã tinha problema disso de bater a cabeça, ela chorava muito, ficava roxa, tal. Aí eu falei caramba, vou ter eu a mesma coisa que a minha irmã? né. Mas foi assim, ele não podia cair, ele não podia cair que ele batia a cabeça, nossa, era um susto pra gente, assim, a gente corria com ele. Já tinha feito um monte de exame e não tinha nada, não dava nada no exame dele, nunca deu, entendeu? Ele foi crescendo nisso, até uns dois aninhos. Até uns dois anos a gente sofreu com isso daí nele, entendeu?*

Os culpados pela anormalidade: a descendência italiana com índio e italiana com português; os avós que mimavam; a irmã que tinha o mesmo problema de desmaio.

Nesses trechos, observamos que há um responsável pelos fatos ocorridos com a criança que se centram em alguém da família, que não é a mãe. Os responsáveis são: a sogra, a irmã, os avós e os antecedentes italianos, índios e portugueses (ou melhor, a mistura dessas raças). Apenas Fernanda atribui a si mesma certa responsabilidade pela anormalidade, quando diz: *"..e a mãe também não é nenhuma flor que se cheire..."*. Observo, porém, que ao remeter a si a responsabilidade, não diz *"e eu também que não sou nenhuma flor que se cheire"*, em vez disso, profere a formulação na terceira pessoa, como se "a mãe" fosse outra pessoa que não ela.

Nos três casos, a causa é apartada da própria criança. Mesmo tendo evidenciado a marca no corpo da criança que possibilita explicar o seu "não aprender", deixam claro que há um responsável externo.

Como analisar esses fatos lingüísticos recorrentes? As três mães afirmam que sua história de fracasso escolar repete-se em seus filhos, mas, ao remeterem para fora de si a responsabilidade de características deficitárias deles, amenizam a própria culpa pela herança que acreditam ter legado aos seus filhos. O sentido que pode ser lido aí é: "Vejam, meu filho é igualzinho a mim, ele repete minha história de fracasso escolar, mas eu não sou culpada... há outros responsáveis... os avós que mimaram, as misturas de raças, a tia que também desmaiava, a avó que pegou a criança de um jeito errado...". A minimização da culpa se faz por essa via.

Ao apontar aqui as marcas de isenção de culpa, não estou afirmando que as mães são culpadas pelo fracasso escolar de seus filhos e que, portanto, deveriam reconhecer isso. Desta forma, os sentidos vão se constituindo numa rede de significantes estruturados de tal forma que colocam em cena os dramas psíquicos e inseguranças desses sujeitos que falam. A tensão daí emergente põe em cena sujeitos divididos entre a culpa pela possibilidade de terem legado aos filhos uma dificuldade de aprendizagem e a tentativa de excluir essa culpa, atribuindo-a a outros. Esse jogo presente nas suas formulações evidencia um sofrimento psíquico vivenciados por essas mães.

O que está presente nesse jogo? Mais do que um fato, o fracasso escolar diz respeito à condição materna; ele não aparece no momento em que a escola anuncia que a criança não consegue aprender, ele se faz presente

antes mesmo disso, pois remete a uma identificação materno-filial. Trata-se, portanto, de um elemento constitutivo da subjetividade dessas mulheres, como mães, e dessas crianças como filhos, muito mais do que um fator contingencial.

Analisando a fala de Úrsula, quando fala sobre os desmaios de Aureliano, encontro outra marca interessante. Ela diz: "*O Aureliano sempre batia a cabeça, sempre batia a cabeça e desmaiava. Aí eu falei assim, pô meu, a minha irmã era assim, entendeu? Minha irmã tinha problema disso de bater a cabeça, ela chorava muito, ficava roxa, tal. Aí eu falei caramba, vou ter eu a mesma coisa que a minha irmã, né?*"

Quando ela diz: "*vou ter eu a mesma coisa que a minha irmã?*" um efeito de sentido estabelece-se nessa fala. Se dissesse "*O meu filho vai ter a mesma coisa que minha irmã*", entenderíamos que estava se referindo à repetição, na criança, de uma suposta doença da tia, irmã da mãe,. Poderíamos, então, suspeitar que Úrsula comete um equívoco de linguagem? Queria dizer "*meu filho vai ter a mesma coisa que minha irmã*" e disse "*vou ter 'eu' a mesma coisa que minha irmã*"?

De fato, em psicanálise, os erros de linguagem ou lapsos revelam mais sobre seu autor do que os acertos. Eles põem em evidência o inconsciente.

É por estas "palavras falhadas" que o inconsciente, então manifesta-se. É no nível do desejo que se pode analisar a lógica das articulações ou combinações de significantes, isto é, essas articulações não se fazem aleatoriamente, há a marca do desejo para estabelecer como será efetuado o envio de um significante a outro a fim de criarem-se efeitos de significação (MAIA, 2006, p. 31).

Portanto, quando Úrsula elabora a oração desta maneira: "*vou ter 'eu' a mesma coisa que a minha irmã*", regride a um estágio anterior (a própria infância) para nela ver espelhada a própria história na história do filho.

Ao narrar a repetição do drama familiar, Úrsula usa o pronome "eu", que pode representar diferentes personagens. O eu pode se referir a ela criança ou a si mesma como mãe; como mãe do filho que espelha a tia ou como mãe que espelha sua própria mãe. É nesse jogo especular que o "eu" ganha sentido, não como erro narrativo, mas como um efeito metafórico (deslizamento de sentidos).

O fato de usar o pronome pessoal "eu" ao invés do nome do filho revela um sentido de identificação da mãe com a criança. Há o *eu-mãe* que narra a história do filho, e há o *eu-criança* que narra sua própria história refletida nas experiências atuais. Essa divisão pode ser compreendida porque "o homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando no interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro" (TODOROV, 1981 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 25)

#### 4.2. A ida da criança para a escola

Sou eu que vou seguir você  
do primeiro rabisco até o B - A - BA.  
Em todos os desenhos coloridos vou estar...  
Toquinho e Mutinho

Cada mãe relata a ida de seu filho para a escola. Ao fazer seu relato, Fernanda mostra um deslocamento entre dois personagens de si mesma. Isso pode ser percebido na forma como modifica a colocação do sujeito das frases. Na formulação discursiva para referir-se a si mesma, Fernanda ora faz uso da primeira pessoa (pronome "eu"), ora de uma terceira pessoa ("a mamãe").

**Fernanda:** *Com três aninhos coloquei na escola, ela levou três meses pra parar de chorar na escola, porque ela não queria ficar na escola, ela queria ficar junto com a mamãe. A mamãe ia trabalhar ela berrava na escola. A escola era um quarteirão de onde eu trabalhava e eu estava na esquina e ouvia ela gritar. E tinha dia que eu ia buscar de tarde, ela estava com olhinho inchado de tanto chorar, ela tinha passado a tarde chorando. Ela não se conformava, ela se negava a ficar na escola, ela não queria brincar com as outras crianças, não queria ir no parquinho, ficava emburrada, brava, então já desde de pequena ela é voluntariosa assim, ela faz o que ela quer, o que ela não quer ela não faz.*

Que jogo é esse que se estabelece na formulação discursiva entre um personagem e outro? Acredito que a tensão do momento vivenciado leva Fernanda a revelar em sua fala essa ruptura subjetiva. O momento de deixar a filha na escola pode ter sido vivido por Fernanda como um momento de divisão: ao mesmo tempo em que é a mulher, profissional que assume seus

compromissos laboriais (eu), é a progenitora que tem o compromisso de zelar pelo bem-estar da filha (a mamãe). Vive, pois, a indefinição de sua posição-sujeito.

O momento vivenciado, provavelmente com sofrimento por ouvir a filha chorar, pode ter gerado a indecisão: devo continuar sendo somente mãe ou devo assumir meu papel social de mulher? Tal indecisão reflete-se nesse discurso bipartido, em que a mesma pessoa é referida ora na primeira pessoa, ora na terceira. Seu discurso revela uma contradição no mesmo ser, como descrito em alguns casos por Freud, em que se observa "o eu dividido, separado em duas partes, uma das quais vocifera contra a outra" (FREUD, 1976c, p.138).

No caso de Fernanda, a voz do "*eu-mãe*" vocifera contra a voz do "*eu-mulher*", e estabelece um conflito entre os dois eus. A voz do "*eu-mãe*" condena a atitude do "*eu-mulher*" e ordena-lhe que cuide da filha, ampare-a em seu choro, e acolha seu sofrimento. É o "*eu-mãe*" que determina a obrigação. Por outro lado, o "*eu-mulher*" vocifera contra o "*eu-mãe*" e impõe-lhe que retome suas atividades laboriais, interditando assim a ligação plena com a filha. É o "*eu-mulher*" que invoca tanto o prazer como a interdição que o trabalho é capaz de proporcionar.

Embora a mãe justifique racionalmente a importância dessa separação para a formação da subjetividade da criança, tal racionalidade não a livra do sofrimento. Nesse momento de difícil decisão, Fernanda é efeito da divisão constitutiva do sujeito; divisão deflagrada por sua escolha discursiva. Essas duas vozes que entram em conflito são descritas por Freud como o "eu" e o "ideal do eu"<sup>17</sup>. Este último constitui uma instância dentro do "eu", que assume uma atitude crítica em relação ao primeiro; sua função é a censura, a auto-observação, a consciência moral.

Diante das exigências que o meio impõe ao sujeito, que muitas vezes não podem ser atendidas, é no "ideal do eu" que ele procura sua satisfação. Nas palavras de Freud: "um homem, quando não pode estar satisfeito com seu próprio eu, tem, no entanto, possibilidade de encontrar satisfação no ideal do eu que se diferenciou do eu" (1976c, p. 138). São essas duas instâncias que

---

<sup>17</sup> A instância "ideal do eu", em 1923 é reelaborada por Freud que a substitui pelo termo supereu.

afloram no discurso de Fernanda. Elas estão ali latentes nas duas pessoas do discurso: "eu" e "a mamãe".

Diante das exigências sociais que lhe são impostas pelos papéis de mãe e mulher trabalhadora, a divisão manifesta-se no discurso de Fernanda, porque ela vivencia esse momento difícil. De fato, a entrada da criança na escola, é para muitas mães um momento de conflito. Sartori (2001) estudou, com fundamentação psicanalítica, o momento de entrada da criança na escola, verificando como ele é significado pela criança, pelos pais e pelos educadores. Ela afirma que esse momento "pode ser traduzido como um momento de conflito, de tensão uma vez que uma separação entre mãe e criança se coloca como fundamental" (p. 26).

Quando a mãe introduz seu filho na escola, manifesta seu o desejo de que uma nova realidade se constitua para ele. Com essa atitude de levá-lo à escola, a mãe está dizendo ao filho que ele não ocupa o único lugar de desejo dela, ou seja, ela deseja para além dele. No entanto, ocorre muitas vezes, de a mãe desejar, no plano consciente, que seu filho aparte-se dela e adapte-se à escola, mas no nível inconsciente ela deseja exatamente o contrário. Quando a mãe inconscientemente não deseja a separação, a criança, em geral, resiste em ficar na escola, chorando e solicitando a presença da mãe o tempo todo, provocando muito desconforto (SARTORI, 2001). Foi, provavelmente, o que vivenciou Fernanda.

Contudo, é possível outra análise a partir desses elementos discursivos. Ao utilizar o significante "mamãe", e não o nome próprio, Fernanda lembraria sua própria mãe. O lembrar a cena de deixar Renata na escola deve ter mobilizado seu psiquismo a que revivesse o momento em que ela própria vivenciou essa situação na infância, momento em que foi rompida a possibilidade de permanecer em tempo integral com sua própria mãe. É, pois, esse momento rememorado por Fernanda, enquanto narra como repetiu o ato de separação com sua própria filha, que deflagra no seu discurso a divisão de seu Eu.

Um momento importante no desenvolvimento do psiquismo infantil é o momento de instalação do "ideal do eu", que se dá, segundo Freud (1976c), com o declínio da estrutura edipiana. No princípio, a criança é seu "próprio ideal", processo que constitui o que Freud denominou "narcisismo infantil";

mas, a partir do momento em ela renuncia à sua própria onipotência e ao delírio de grandeza, abre a possibilidade do surgimento de um outro ideal. Esta renúncia é produto da submissão às proibições enunciadas pelas figuras paternas (ROUDINESCO e PLON, 1998).

Também Lacan, em seu retorno a Freud, descreve a divisão do sujeito. Lacan distingue o sujeito do desejo (*je*) do sujeito imaginário – lugar da ilusão e do erro – (*moi*). Para Lacan, a divisão do sujeito se instaura num momento específico do desenvolvimento infantil que ele denominou estágio do espelho (LACAN, 1998c). Nesse estágio, a criança se reconhece em sua própria imagem, o que lhe é confirmado pelo olhar e pela presença do outro; é a mãe ou outro adulto que a identifica, que a reconhece, instaurando assim o Eu imaginário, ou o *moi*. O *je* é então envolvido pelo *moi*. A criança que de fato não sabe quem é, reconhece-se nesse outro "eu", aquele que vê no espelho e pelo qual foi identificada pelo outro. A divisão se faz, portanto, quando o "eu imaginário" se distingue do sujeito do inconsciente. E é essa divisão que a afirma culminar com o aparecimento da linguagem. O autor assim expõe sobre a divisão do sujeito:

Qual é, pois, este outro a quem sou mais apegado do que a mim, já que, no seio mais consentido de minha identidade comigo, é ele que me agita? (...) Se eu disse que o inconsciente é o discurso do Outro, com maiúscula, foi para apontar o para-além em que se ata o reconhecimento do desejo ao desejo de reconhecimento. Em outras palavras, esse outro é o Outro invocado até mesmo por minha mentira como garantia da verdade em que ela subsiste. Nisso se observa que é com o aparecimento da linguagem que emerge a divisão da verdade. (LACAN, 1998a, p. 528-529)

Para a psicanálise, a concepção de sujeito dividido é fundamental para a teoria do inconsciente. Tanto como definido por Freud – com o aparecimento do ideal do Eu, como definido por Lacan – no estágio do espelho, o sujeito é sempre dividido. O exemplo no discurso de Fernanda desvela essa divisão.

Já Sofia (mãe 2) ao narrar as dificuldades do filho, relata a ida dele para a escola no Japão, país para onde migraram. Seu relato traz constantemente a marca das dificuldades de fala, assunto recorrente para Sofia:

**Sofia:** *Só nesse tempo eu tive que ir embora, fui pro Japão, então eu não continuei o tratamento aqui no Brasil, que era em Tupã, na cidade onde eu nasci e morei até ir pro Japão, que o José também nasceu lá. Ele (voltando pro Japão, né) ele foi carregando isso. Só que quando ele começou a falar, o comportamento dele começou a mudar. Ele começou a ficar mais tranqüilo, ele começou se alimentar direitinho, começou a entrar na fila pra pegar comida, fazer a oração pra comer. (...). Eu saía de manhã pra ir trabalhar e voltava só à noitinha. Ele passava esse tempo todo na creche, lá na escolinha do Japão, né. Mas também quando a gente saiu de lá ele estava completando 6 anos, tinha completado 6 anos, viemos pra cá um mês após o aniversário dele. Ele ainda... eu entendia, mas quando ele ia conversar com as outras pessoas, eles não entendiam o que ele estava falando. Porque ele mistura, falava a frase de trás pra frente, misturava português com japonês.*

O tema "fala", a partir desse momento, passa a ser central na entrevista. Sofia volta a ele em vários momentos, narrando as experiências do filho e rememorando as suas próprias experiências. É sobre esse tema – fala – que Sofia revela suas angústias:

**Sofia:** *Daí ele foi fazer, entrar num prezinho, né, e eu me angustiava muito, porque eu sabia, porque eu tive problema de falar errado. Era um pouco diferente do dele, mas já sentia o que ele ia sentir, que as crianças iam caçoar dele, a professora ia perder a paciência. Então eu já queria, antes de ele entrar na escola e falar a primeira palavra, eu já ia antes, né. Ele fazia numa escolinha ali perto de casa, que era maternal até o pré. Ele ia entrar no pré. Ele já chegou lá grande, as crianças estavam sendo pré-alfabetizadas, elas se conheciam, porque estavam ali desde bebês, que ali tem maternal também. Então foi uma grande angústia. A primeira foi lá no Japão, que eu caí lá no meio de só estrangeiros, e estrangeiros só no meio de japoneses. Depois a segunda foi colocar ele no pré. Daí eu fui lá, avisei antes, conversei com a professora, com a diretora, falei pra avisar para as crianças que... preparar as crianças que não era pra zombar dele, rir dele, para as professoras terem paciência, para nunca criticar ele. Já fui preparando tudo, falando tudo, porque eu queria poupá-lo do sofrimento. Porque eu tive isso, né.*

Sofia expressa suas duas angústias:

1. *"A primeira foi lá no Japão, que eu caí lá no meio de só estrangeiros, e estrangeiros só no meio de japoneses".*

Sofia emigrou para o Japão. Lá ela é uma estrangeira, ninguém fala sua língua. Ela não entende a língua japonesa, os japoneses não entendem a

língua portuguesa. A angústia se dá por falar e não ser compreendida, ouvir e não compreender a fala alheia. A angústia é "ser estrangeira".

2. *"Depois a segunda foi colocar ele no pré".*

José vai para a escola no Brasil pela primeira vez. Sua fala é também incompreensível. José é um estrangeiro entre as crianças brasileiras, fala errado, de trás para frente, mistura japonês e português. A mãe conhece a experiência de não ser compreendida: falava errado quando pequena, falava uma língua não entendida entre seus colegas e vizinhos no Japão. Sua atitude foi tentar proteger o filho desse sofrimento: *já sentia o que ele ia sentir*. Sofia procura amenizar sua angústia "falando", agora que pode ser compreendida na sua língua materna: *"Já fui preparando tudo, falando tudo, porque eu queria poupá-lo do sofrimento. Porque eu tive isso, né"*.

Se a fala incompreendida é a causadora da angústia, em outro momento, é vista por Sofia como a libertadora do sofrimento. Portanto, ela vai *"falando tudo"*. Provavelmente tudo o que até agora não pôde falar, tudo o que na infância quis falar para se proteger, mas não pôde; tudo o que quis falar no Japão, mas não dominava o idioma. Agora pode, e vai falando tudo para *"poupá-lo do sofrimento"*.

Para Sofia, a fala que é, em certo momento, maléfica, é, em outro, redentora. Quando incompreendida, percebe a fala como algo que a aprisiona; ao poder falar e ser compreendida vê a fala como libertadora, ou seja, "vai falando tudo" a fim de poupar seu filho do sofrimento. Poupa também a si mesma do sofrimento de vê-lo excluído, pois, como relata, ela já vivenciou esse sofrimento: *"Porque eu tive isso, né"*. As angústias de Sofia são mais do que a dor do momento presente em que percebe a dificuldade de fala do filho. Suas angústias são a memória de um tempo passado que agora revive na história de seu filho.

Ao ver seu filho com dificuldades na fala, Sofia revive a experiência de falar errado, que implica ser caçoado e fazer a professora perder a paciência. Elementos de desprazer vivenciados por ela na infância são revividos agora, materializados em seu filho. A lembrança traz de volta a dor: *"já sentia o que ele ia sentir"*. Nessa formulação podemos buscar outros sentidos, jogando com possíveis paráfrases, tais como:

- *Eu já havia sentido o que ele ia sentir.*
- *Eu já previa o que ele ia sentir.*
- *Eu já sabia o que ele ia sentir.*

Três formulações possíveis, mas não utilizadas por Sofia. Na verdade, o que ela faz não é apenas uma constatação ou uma previsão do que iria acontecer, mas a experiência atual faz com que passe a "sentir novamente" o que havia sentido muitas vezes na infância: o desprezo, a perda de paciência, ser motivo de caçoada. Por isso ela diz: *"já sentia o que ele ia sentir"*. Essa identificação é que lhe traz o sentimento de angústia, de desprazer, porque revela a ela seu sintoma que repete compulsivamente.

#### 4.3. A escola anuncia que a criança tem dificuldades para aprender

Eu vejo o futuro repetir o passado  
 Eu vejo um museu de grandes novidades.  
 O tempo não pára.  
 Cazuza

Esse é um dos momentos cruciais no relato das mães. O confronto com a informação de que o filho está tendo dificuldades na escola é o momento de reencontro com sua própria história, que as faz reviver suas experiências da infância. Ao proferirem seus enunciados, vão, num jogo especular, revisitando as memórias de suas infâncias e, em especial, de suas vivências escolares. A experiência é assim relatada por Fernanda:

**Fernanda:** *Ela estava com seis anos, aí ela queria brincar de massinha, ela estava na época da pré-alfabetização, ela se negava a aprender, ela não queria. Queria só brincar. Então com sete anos, quando ela me deu problema na escola, que aí ela se negava a ir na primeira série, ela não queria, ela não conseguia aprender, ela não fez a... como é que é? A junção silábica?*

[Lilian: *É*]

**Fernanda:** *Ela não fez. Aí a coordenadora pedagógica da escola me procurou e pediu que eu fizesse os exames dela e que procurasse uma fono. Foi quando eu procurei o Penido, fiz os exames e a própria escola me indicou a profissional pra poder...*

Ao ser solicitada a falar sobre seus sentimentos diante da situação, a mãe revela perceber que a história de sua filha repete sua história na infância:

[Lilian: *Nesta época aí que fez, então, o exame, a escola te chamou, isso aí como é foi que você sentiu, pra você, de chegar e falar sua filha está com problema, não está sendo alfabetizada...*]

**Fernanda:** *Foi quando eu descobri que eu tinha vivido o mesmo problema que ela. Foi uma história assim muito parecida, eu achei que a história estava se repetindo. Porque foi na época nessa mesma fase, eu reprovei na primeira série, na segunda série. Como eu sou do interior, estudei em escola rural, meus pais não entendiam isso, não tinham condições, também há 32 anos atrás não se tinha essa consciência que se tem hoje. Então eu vi, eu me vi nela, então eu entendi perfeitamente o processo dela. Então eu acho que a melhor maneira como eu já estudei, já vivi, eu saberia, eu soube sair da situação. Então eu acho que a melhor maneira seria ajudá-la da melhor maneira possível. Então, eu desci ao mundo dela e tentei interpretar o mundo dela de acordo com o que ela via. Eu comecei a ver e eu comecei a lembrar o meu passado que era muito parecido com o dela. Eu comecei a entender perfeitamente o que ela sentia, a angústia de não saber ler, a angústia de não saber entender. Ela queria ler as coisas, ela decorava os lugares prá dizer que sabia ler, exatamente o que eu fazia.*

Fernanda assim relata: *"Foi quando eu descobri que eu tinha vivido o mesmo problema que ela"*.

Utilizando o jogo parafrástico – ferramenta da Análise do Discurso – poderíamos manipular a formulação invertendo a ordem dos elementos da frase, e teríamos: *"Foi quando eu descobri que ela estava vivendo o mesmo problema que eu tinha vivido"*. Olhando para essa formulação invertida, percebemos o sentido que, apesar de possível, não foi o escolhido por Fernanda, ou seja, o sentido que foi silenciado, desprezado em função de outro. Por que Fernanda diz descobrir na vivência atual da filha o problema que ela própria havia vivido na sua infância e não o inverso: ter descoberto que a filha estava vivendo o mesmo problema que ela (mãe) tinha vivido?

Freud nos ajuda a compreender o sentido eleito por Fernanda. Para o autor, as lembranças da infância funcionam de maneira muito diferente das lembranças da idade adulta. Se na vida adulta as experiências se fixam no momento em que ocorrem para mais tarde serem repetidas, as lembranças da infância só surgem depois, quando a infância já acabou, e, assim, muitas vezes misturam-se a fantasias. Como adultos, nunca podemos ter certeza se o

que lembramos foi o que se fixou em nossa memória dos acontecimentos vivenciados, ou tramados com os relatos que ouvimos de familiares sobre aqueles fatos ou, ainda, se o que lembramos são imagens que já sofreram, por efeito de mecanismos de defesa, alterações e falsificações de acordo com nossas experiências atuais, misturando-se a fantasias. Para Freud, as lembranças da infância sofrem “alterações e falsificações de acordo com os interesses de tendências ulteriores” (FREUD, 1970a, 77).

Nesse movimento, podemos compreender como Fernanda pode lembrar ou "descobrir" que ela tinha vivido o mesmo problema que a filha, ou seja, a vivência do "problema" da filha na vida adulta remete-a ao seu passado, à sua infância.

Para conceituar esse movimento de lembrança da infância, Freud faz uma analogia à forma de relato da história dos povos da Antigüidade:

Talvez se possa melhor explica-lhes a natureza [das lembranças da infância] comparando-as com o começo da crônica histórica entre os povos da antigüidade. Enquanto as nações eram pequenas e fracas, não cuidavam de escrever a sua história. Os homens lavravam suas terras, lutavam com seus vizinhos defendendo sua sobrevivência e procuravam conquistar mais território e riquezas. Foi uma época de heróis e não de historiadores. Seguiu-se outra época — a da reflexão; os homens sentiram-se ricos e poderosos e agora sentiam uma necessidade de saber de onde tinham vindo e como haviam evoluído. Os relatos históricos, que começaram por anotar os sucessos do presente, voltam-se então para o passado recolhendo lendas e tradições, interpretando os vestígios da antigüidade que subsistiam ainda em costumes e usos, e dessa maneira criou-se uma história do passado. Era inevitável que essa história primitiva fosse a expressão das crenças e desejos do presente, e não a imagem verdadeira do passado; muitas coisas já haviam sido esquecidas enquanto outras haviam sido destorcidas e alguns remanescentes do passado eram interpretados erradamente, de modo a corresponderem às idéias contemporâneas. Além do mais, o motivo que levava as pessoas a escreverem história não era uma curiosidade objetiva mas sim o desejo de influenciar seus contemporâneos, de animá-los e inspirá-los, ou mostrar-lhes um exemplo onde mirar-se. A memória consciente do homem com relação aos acontecimentos do seu período de madureza pode bem ser comparada ao tipo primitivo de relatos da história [uma crônica dos acontecimentos da época]; enquanto as lembranças que ele tem de sua infância correspondem, quanto às suas origens e credibilidade, à história das origens de uma nação compilada mais tarde e sob influências tendenciosas (FREUD, 1970a, p.77).

Podemos, então, constatar, pela forma discursiva eleita por Fernanda, que suas lembranças da infância foram (re)significadas pela experiência da vida adulta, deflagradas na memória pela experiência semelhante vivenciada

pela filha na escola. Em sua narrativa, utiliza elementos discursivos que remetem insistentemente a essa repetição:

*"Foi quando eu descobri que eu tinha vivido o mesmo problema que ela. Foi uma história assim muito parecida, eu achei que a história estava se repetindo. Porque foi na época nessa mesma fase, eu reprovei na primeira série, na segunda série".*

*"(...) Então eu vi, eu me vi nela, então eu entendi perfeitamente o processo dela. Eu comecei a ver e eu comecei a lembrar o meu passado que era muito parecido com o dela".*

*"(...) Eu comecei a entender perfeitamente o que ela sentia, a angústia de não saber ler, a angústia de não saber entender".*

Fazendo uma analogia ao texto de Freud, citado acima, considero que enquanto criança, Fernanda não pôde refletir sobre seu fracasso escolar; enquanto vivia a situação de dificuldades em aprender, não era possível a ela escrever sua história, uma vez que era "pequena e fraca". Agora adulta, vive uma "outra época – a da reflexão", em que sente a necessidade de saber de sua história (FREUD, 1970a, p.77). Essa história que agora narra é "a expressão das crenças e desejos do presente, e não a imagem verdadeira do passado" (FREUD, 1970a, p.77). Ela ressignifica o passado com os olhos do presente.

No entanto, para Fernanda, essa repetição tem ao menos um lado positivo, visto que o fato de já ter vivido a mesma situação torna-a capaz de ajudar a filha, fazendo de si "um exemplo onde mirar-se" (FREUD, 1970a, p.77). Por isso ela diz: *"Então eu acho que a melhor maneira como eu já estudei, já vivi, eu saberia, eu soube sair da situação. Então eu acho que a melhor maneira seria ajudá-la da melhor maneira possível".*

A constatação da repetição do fracasso na filha tem, então, para Fernanda, duas perspectivas: um sentido negativo, uma vez que a remete à dor do passado; e um sentido positivo, porque é anunciadora da possibilidade de reparação do sofrimento traumático do próprio passado pelo investimento pulsional em evitar que a filha sofra como ela. Fernanda é o espelho onde Renata pode mirar-se, mas também Renata é o espelho que permite a Fernanda rever sua história: *"Foi quando eu descobri que eu tinha vivido o mesmo problema que ela".*

Assim como Fernanda, Sofia relata a experiência de receber a notícia das dificuldades do filho. Sofia narra o episódio do jogral. Mais uma vez é pela fala que José é considerado inapto. Por não conseguir "decorar" sua fala, José é impedido de se apresentar com a classe. Sofia conta:

**Sofia:** *Daí a primeira série e a segunda ele nunca apresentou problema de comportamento, só troca de palavras, de letras, né. E um vocabulário muito pobre, e muito fraco. Então ele não tinha como expressar os sentimentos dele, as vontades, porque ele não tinha palavras, né? E ele ficou muito quieto, porque ele tinha medo de falar uma palavra que fosse em japonês e todo mundo risse dele. Então daí acho que foi por isso que ele esqueceu tão rápido o japonês. E com o tempo lá, e com o acompanhamento da fono, ele foi indo, assim, sem muito problemas, na primeira e na segunda séries. Daí na segunda série que eu achando, eu percebia que ele falava errado, ele fala até hoje assim, não que ele fale errado, ele fala diferente das outras crianças, mas não é errado, assim. Mas eu percebi mais, assim, que as professoras estavam percebendo, quando uma delas me chamou que ele tinha dificuldade em decorar um jogral. Era uma frase que ele tinha que decorar, que não era pra ler. Cada um ia falar uma frase, a dele era menor ainda. Cada um ia falar um pouco, a frase dele era a menor que tinha e ele não conseguia decorar. Chegava na frase dele... e ela pediu autorização, então, pra tirar ele do jogral. Foi aí que eu conversei com você, que eu estava me sentindo péssima, eu não tinha argumento com ela, ela falava que ele não podia estragar, mas eu fui muito tonta naquela hora. Eu não sabia o que fazer, eu queria, eu não queria que ninguém percebesse que eu sentia isso, né.*

Novamente, o tema da fala aparece como o centro das dificuldades relatadas por Sofia. Esse é para ela um tema recorrente: não conseguir falar. Embora ela quisesse que ninguém percebesse, essa dificuldade estava lá, latente, impondo-se impetuosamente.

Por que a dificuldade de fala de seu filho provoca nela sentimentos tão fortes? Por que a faz sofrer tanto?

Busco em seu discurso certas marcas que possam explicitar a angústia expressa por Sofia. Num dos trechos anteriores ela diz: *"Daí ele foi fazer, entrar num prezinho, né, e eu me angustiava muito, porque eu sabia, porque eu tive problema de falar errado. Era um pouco diferente do dele, mas já sentia o que ele ia sentir, que as crianças iam caçoar dele, a professora ia perder a paciência".*

Não saber falar foi o sintoma da sua infância e é por essa marca que ela se identifica com seu filho. Esse é o ponto de interseção que estabelece entre ela e seu filho. É pela fala – ou pela impossibilidade de se comunicar – que ela se vê no filho, que o vê espelhar sua imagem.

Sofia afirma: *"ele não tinha palavras"*. Para ela, José é como um caderno novo, sem uso, ele é desprovido de palavras. Ele não tem palavras, mas ela sim. Ela pode falar por ele, uma vez que agora é adulta e já superou seu "problema de fala". E ela quer salvá-lo desta situação. Quando afirma sua angústia, Sofia diz: *"Eu não sabia o que fazer, eu queria, eu não queria que ninguém percebesse, que eu sentia isso, né?"*

Gostaria de pontuar aqui o lapso cometido por Sofia: usa o verbo querer afirmando e logo em seguida negando: *"eu queria, eu não queria que ninguém percebesse..."* Ao mesmo tempo em que quer, ela não quer que os outros percebam sua angústia. A aparente contradição entre a afirmação e a negação do querer, postas lado a lado na frase, revela, no caso de Fernanda, a divisão do sujeito. Segundo Freud, as formas de lapso (repetição ou esquecimentos de palavras, trocas de nomes, etc.) são manifestações do inconsciente como expressão de um desejo proibido. Sofia manifesta aqui seu desejo de ocultar seu sentimento ao mesmo tempo em que deseja mostrá-lo. Quer ocultar que sofre por ter um filho que se assemelha a ela por falar errado, ao mesmo tempo em que quer revelar seu medo. A forma discursiva por ela utilizada contrapõe na mesma frase a afirmação e a negação do mesmo: *"eu queria, eu não queria que ninguém percebesse..."*

O processo de exprimir negativamente um desejo foi definido por Freud como um mecanismo de defesa do "eu", denominado "denegação"<sup>18</sup>. Ao negar, o sujeito libera um desejo inconsciente, cuja idéia ele recalca (por isso mesmo nega). "A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido" (FREUD, 1996f, p. 265-266). Segundo Freud, isso ocorre porque "a função intelectual está separada do processo afetivo" (1996f, p. 266). Assim, embora o sujeito verbalmente negue algo, é exatamente o que é negado que revela seu desejo inconsciente.

---

<sup>18</sup> O termo é assim descrito no dicionário de psicanálise de Roudinesco e Plon: "Termo proposto por Sigmund Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma idéia cuja presença ou ausência ele recalca" (1998, p. 145). No Brasil também se usam "negação" e "negativa".

No texto "A negativa", Freud (1996f) narra o episódio em que, relatando um sonho, seu paciente diz "não é minha mãe", e imediatamente o autor comenta: "então é a mãe dele" (p. 265). Assim, esse mecanismo da denegação torna possível ao sujeito tomar conhecimento daquilo que recalca em seu inconsciente, mesmo que não o aceite. O pensamento se liberta, pela lógica da negatividade, dos limites a ele impostos pelo recalque (ROUDINESCO e PLON, 1998).

Na frase dita por Sofia, porém, negativa e afirmativa foram expressas lado a lado, revelando a tensão permanente do eu dividido entre esconder e mostrar o desejo inconsciente. Tensão que se estabelece, para Freud, em todo ser humano, entre as pulsões de vida (*Eros*) e de morte (*Tanatus*). *Eros* nos impulsiona a criar laços, sua função é de unidade, e *Tanatus* nos impulsiona para a agressão, sua função é a destruição. A sina do ser humano é viver em constante conflito entre essas pulsões. Tal conflito demarca-se na linguagem, quando deparam-se afirmativa e negativa, sucessivamente, como na frase de Sofia. Sobre esse processo, Freud afirma: "A polaridade de julgamento parece corresponder à oposição dos dois grupos de instintos que supusemos existir. A afirmação – como um substituto da união – pertence a *Eros*; a negativa – o sucessor da expulsão – pertence ao instinto de destruição" (FREUD, 1996f, p. 268).

Na terceira entrevista, observamos que também Úrsula refere-se à repetição de sua infância na história atual do filho:

[Lilian: *Bom, como é que foi quando a escola chamou você e falou assim: Olha, Úrsula, o Aureliano está tendo dificuldade. O que foi que você sentiu? Que tipo de sentimento, assim, você teve? Olha, você precisa procurar uma fono, porque o Aureliano não está acompanhando. Como é que foi?*]

**Úrsula:** *Ah, eu fiquei insegura. Falei assim: caramba, minha mãe já passou isso comigo, né, e... agora eu estou passando com ele, né. Minha mãe me falava: - Úrsula, estuda, estuda. A gente nunca escuta a mãe, né. Ai, eu não sei assim, o que eu senti? Ai... eu fiquei assim, eu fiquei com muito medo, de ele não ir pra frente, entendeu? Falei assim: Ai, o Aureliano vai dar muito problema, o Aureliano não vai conseguir fazer nada.*

Úrsula recorda nesse momento as experiências vividas em sua infância, e principalmente em relação à sua mãe. A forma como narra evidencia que quem vivenciou o problema no passado foi a mãe dela: "*caramba, minha mãe já passou isso comigo*". Embora as dificuldades escolares fossem algo vivido por Úrsula quando menina, ao narrar ela diz: "*minha mãe já passou isso comigo*", como se o peso maior da dor da experiência fosse o que ela causou à mãe e não o que ela mesma sentiu.

A formulação poderia ter sido: "Caramba, eu já passei isso e agora é meu filho que está passando". Ao invés de atribuir o sofrimento à pessoa que vivencia a situação – ou seja, ela mesmo na sua infância, e seu filho, atualmente – desloca esse sentimento para a pessoa da mãe. E acrescenta: *e... agora eu estou passando com ele, né*. Úrsula parece atribuir ao fato de não ter ouvido a mãe, a causa de seu fracasso. A mãe dizia para ela estudar e ela não estudava, portanto, tinha dificuldades na escola. Úrsula reelabora a lembrança a partir do sentimento de sua mãe, pois diz: "*caramba, minha mãe já passou isso comigo, né, e... agora eu estou passando com ele, né. Minha mãe me falava: - Úrsula, estuda, estuda. A gente nunca escuta a mãe*" Úrsula pode agora, como adulta, refletir sobre o sentimento de sua mãe ao deparar-se com seu fracasso escolar, pois ela enfrenta a mesma situação, como mãe.

O fato de deparar-se com experiências semelhantes às suas, vividas agora por seus filhos, faz com que essas mães entrem em contato com representações recalçadas de seu passado. As experiências fazem reativar em sua memória lacunas do passado que, embora quisessem esquecer, reaparecem com toda força, fazendo-as reviver aqueles momentos de desprazer, ou seja, remexendo velhas feridas não cicatrizadas.

Na fala de Úrsula, por exemplo, os sentimentos despertados diante da queixa da escola são de insegurança e medo, ao constatar que está vivendo a mesma história de sua mãe. Contudo, ao mesmo tempo em que confirma a repetição, Úrsula procura ressignificá-la, buscando, em sua forma de lidar com a situação, maneiras distintas das de sua mãe. Ao perceber a aproximação, Úrsula elabora jeitos ou estratégias de ser diferente de sua mãe, busca "outras possibilidades" de enfrentamento, busca a distinção nas atitudes como uma possibilidade de separação, de rompimento, de ser diferente (apesar da semelhança). Como podemos observar nesse trecho do relato:

**Úrsula:** *Ajudo, "ichi", ajudo muito o Aureliano, entendeu? Lógico que tem hora que eu começo a dar uns berros com ele, né. Aí eu paro, falo: não, pára que não adianta gritar que não vai resolver, né. Você acaba perdendo o controle, você acaba dando uns gritos. Aí eu falo: para que gritar? Eu apanhei tanto pra fazer lição. Quando minha mãe via meus cadernos, ela me batia, me socava, tacava minha cabeça na lição, entendeu? Falo assim: não, pára. Eu falo pra mim: Pára Úrsula, pára. Aí eu já mudo ele de lugar, sabe. Eu falo assim: - Não Aureliano, vamos ficar só eu e você aqui na cozinha. Aí fica eu e ele na cozinha, eu converso com ele: - Vamos fazer a lição bonitinha, eu não vou ficar nervosa, nem você fica nervoso. Que aí eu acabo dando uns tapas e ele acaba chorando, né. Então agora eu, acho que há um ano, é, desde que ele entrou na fono eu estou assim, sabe? Levando ele sempre em banho-maria.*

Úrsula relata como busca diferenciar-se de sua mãe. Ao ver que repete as atitudes dela, assume um discurso para si mesma, fala consigo mesma dando recomendações ou alertas: *"Aí eu paro, falo: não, pára que não adianta gritar que não vai resolver, né"*. Seu "supereu"<sup>19</sup> entra em ação e faz com que Úrsula tente mudar sua atitude. É como se dissesse: Não vou ser minha mãe, vou ter atitudes diferentes. Úrsula não quer repetir aquilo que a fez sofrer. Ao justificar seus deslizes, ou seja, as vezes em que repete a atitude da mãe, Úrsula muda o pronome da frase para segunda pessoa, deslocando de imediato o sentido para um lugar externo, como podemos observar no trecho em que diz: *"Você acaba perdendo o controle, você acaba dando uns gritos"*. Nesse deslocamento, em que muda a colocação pronominal, Úrsula evita dizer: Eu acabo perdendo o controle, eu acabo dando uns gritos. Desloca, portanto, o sentido que não quer repetir, ou seja, as atitudes de sua mãe.

O uso do pronome "você" como um recurso na construção sintática foi estudado por Lavandera (1981). Para a autora, o uso impessoal da segunda pessoa produz uma generalização. Fazer uso do pronome em segunda pessoa em lugar da primeira é um recurso utilizado para evitar a referência a um agente definido, em geral o próprio falante. "Além de constituir um recurso para evitar identificar o 'eu', o 'você' se presta, sobretudo, para atribuir ao ouvinte por

<sup>19</sup> "Conceito criado por Sigmund Freud para designar uma das três instâncias da segunda tópica, juntamente com o eu e o isso. O supereu mergulha suas raízes no isso e, de maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação ao eu". (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 744)

um momento o papel de uma ficção ou situação hipotética" (LAVANDERA, 1981, p. 243). Esse recurso lingüístico utilizado aqui por Úrsula tem justamente a função de promover essa generalização, quando se depara repetindo a atitude da sua mãe.

Um dos conceitos psicanalíticos que pode ser utilizado nesta análise para buscar compreender o discurso de Úrsula é o de "Identificação com o agressor". Esse tipo de identificação tem importante papel na constituição do supereu. O mecanismo é assim descrito:

Mecanismo de defesa isolado e descrito por Anna Freud (1936). O sujeito confrontado com um perigo exterior (representado tipicamente por uma crítica emanada de uma autoridade) identifica-se com o seu agressor, ou assumindo por sua própria conta a agressão enquanto tal, ou imitando física e moralmente a pessoa do agressor, ou adotando certos símbolos de poder que o caracterizam. (LAPLANCHE E PONTALIS, 1991: 230)

Úrsula reconhece que sua história repete a de sua mãe, quando diz: *"caramba, minha mãe já passou isso comigo"*. Identifica-se com ela: também agora ela tem um filho com dificuldades escolares, também ela perde a paciência com seu filho como sua mãe e o agride, como era agredida. Esse é o impasse de Úrsula. Ao identificar-se com o agressor, ao repetir suas atitudes, inquieta-se. Precisa então de uma voz externa que ordene que pare. Embora essa voz seja dela mesma, coloca-se como segunda pessoa do discurso, e assim pode ordenar a si mesma: *"Lógico que tem hora que eu começo a dar uns berros com ele, né. Aí eu paro, falo: não, pára que não adianta gritar que não vai resolver, né. (...) Falo assim: não, pára. Eu falo pra mim: Pára Úrsula, pára"*.

Assim, Úrsula procura desvencilhar-se das atitudes que não quer repetir. Tenta afastar-se dessa forma de agir, tenta resistir a esse mecanismo de identificação com o agressor. Novamente nos deparamos com um exemplo da divisão do sujeito: de um lado aquele que repete as atitudes do agressor; de outro, aquele que luta para não agir como ele. É por isso que se faz enunciar como uma voz externa, e então emerge o "supereu", que ordena: "pare com a agressão".

Vejam, agora, o relato das lembranças de Sofia. Assim como Úrsula, Sofia impressiona pela franqueza e realismo com que relata seus sentimentos. Inicia com o tema da "fala", sua marca desde o início da entrevista:

**Sofia:** *Desde que eu aprendi a falar, minha mãe fala que eu já falava errado. Eu trocava, acho, que todas as letras. É o T pelo D, o P pelo B, o C pelo G, o F pelo V, trocava tudo.*

[Lilian: *Prá escrever também?*]

**Sofia:** *Pra escrever também. E eu não tinha noção nenhuma. Eu falava tudo a mesma coisa. E falar "tapete" pra mim era um tormento, porque eu trocava todas as palavras, eu não sabia qual que tinha que usar. "Faca" e "Vaca" pra mim eram a mesma coisa. Eu não conseguia ver a diferença. Isso era terrível, porque as pessoas riam de mim e eu não sabia porque elas estavam rindo. Depois que eu comecei a perceber, quando eu entrei na escola. Mas quando eu era pequena, eu achava que, antes de eu entrar prá escola, eu ainda não percebia muito. Eu sabia que eu não queria ir pra escola.*

Sofia retoma seu sintoma: O não saber falar: "*Desde que eu aprendi a falar, minha mãe fala que eu já falava errado*".

Há um jogo de palavras interessante na formulação que coloca numa trama três expressões:

1. eu aprendi a falar
2. minha mãe fala
3. eu já falava errado

Há aqui um exemplo das heterogeneidades enunciativas que compõem o discurso: a constitutiva e a mostrada. Quando Sofia apresenta a incisa: "minha mãe fala que", remete seu dizer a uma alteridade, ou seja, o outro está em seu discurso. Esse é um outro empírico: a mãe. É ela que fala em seu discurso. Segundo Authier (1990), esse é um exemplo do tipo marcado da heterogeneidade mostrada, e tem como função manter a ilusão de que no restante do discurso a fala é a do próprio sujeito. Ela apaga a "polifonia", ou seja, coloca o sujeito como autor de seu dizer. O sujeito protege-se assim das forças desagregativas da heterogeneidade constitutiva: "elas constróem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). Mantém, assim, o engodo de que, quando fala, o Outro não constitui o seu dizer.

Observo que nessa trama de significantes (fala, falar errado, aprender a falar), Sofia vai tecendo a formulação de seu sintoma que identifica em seu

filho, quando diz "ele não tinha palavras". É o sintoma repetido não só por ela, em diversos momentos, mas também identificado no filho.

Conforme seu relato, Sofia apresentou na infância um distúrbio de linguagem. Trata-se de um quadro de transtorno fonológico<sup>20</sup> caracterizado pelo ensurdecimento dos fonemas, ou seja, trocava os fonemas sonoros por seus pares surdos. Exemplificando, trocava o /b/ por /p/; o /v/ por /f/; o /d/ por /t/, o /g/ por /k/, o /z/ por /s/, entre outros. No estudo dos distúrbios de linguagem, esse processo recebe a denominação de "desvocalização" ou "dessonorização". Embora haja fala, muitos fonemas são emitidos sem a vibração das pregas vocais, o que significa que são emitidos sem voz. Esse quadro é bastante freqüente entre os transtornos fonológicos na infância.

A perspectiva psicanalítica possibilita a compreensão desse sintoma em Sofia: a recorrente indecisão entre falar e calar. Em diversos momentos, Sofia quis falar, mas, sem argumentos, decidiu calar-se, o que a fez sofrer.

Como argumentar com o pai que a considerava incapaz de aprender e achava que ela não precisava ir à escola e não precisava realizar o tratamento fonoaudiológico? Como argumentar diante da fala do pai que diz: *"Imagina, essa menina não tem problema nada, ela só não sabe escrever, deixa, ela aprende, isso aí é tudo charlatão, é gente que só quer pegar o dinheiro seu, eu nunca ouvi falar disso daí, no meu tempo não tinha e eu aprendi escrever."*

Querer falar e não poder. Calar-se, mas sentir-se humilhada. Tal paradoxo pode ser uma forma de interpretação do seu sintoma. A menina Sofia falava, porém "sem sonorização", ou seja "sem voz". Na vida adulta, embora já tratada de seu transtorno fonológico, Sofia faz escolhas que a colocam de novo diante da impossibilidade de falar: vai para o Japão, onde não consegue aprender a língua e não tem como expressar-se; precisa de intérprete até mesmo na escola, para conversar com as professoras de seu filho. Volta ao Brasil e seu filho não consegue falar o português corretamente. Diante da argumentação da professora de que José não participaria do jogral por não memorizar sua "fala", Sofia sente-se acuada. Quer falar, quer contra-

---

<sup>20</sup> Segundo o DSM IV, "A característica essencial do Transtorno Fonológico é um fracasso em utilizar os sons da fala esperados para o estágio de desenvolvimento e apropriados para a idade e dialeto do indivíduo (Critério A). Isto pode envolver erros na produção, uso, representação ou organização dos sons, tais como, mas não limitados a, substituições de um som por outro (uso de /t/ ao invés de /k/) ou omissões de sons (por ex., consoantes finais). As dificuldades na produção dos sons da fala interferem no rendimento escolar ou profissional ou na comunicação social (Critério B). (DSM IV, 2002). Ainda segundo o DSM-IV, o transtorno fonológico ocorre em 3% das crianças de 6 e 7 anos e é mais prevalente no sexo masculino.

argumentar, mas não consegue, sente-se muda. Sua vida está repleta de impedimentos de sua fala. Esses momentos podem ser compreendidos como a repetição de um sintoma que, recalcado na infância, persistem na vida adulta.

Em 1920, reelaborando a teoria psicanalítica, Freud escreve o texto "*Além do princípio do prazer*", em que afirma que o funcionamento psíquico se dá a partir do princípio do prazer:

Na teoria psicanalítica, partimos do pressuposto de que os processos psíquicos são regulados automaticamente pelo princípio de prazer. Consideramos este pressuposto tão verdadeiro que nem o questionamos. Nossa premissa é a de que cada vez que uma tensão desprazerosa se acumula, ela desencadeia processos psíquicos que tomam, então, um determinado curso. Esse curso termina em uma diminuição da tensão, evitando o desprazer ou produzindo prazer. (FREUD, 2006, p. 135)

Mais adiante, no mesmo texto, Freud afirma que, apesar de a maioria dos nossos comportamentos serem regidos pelo "princípio do prazer" – que implica uma evitação do desprazer e uma busca do prazer – muitos pacientes têm compulsão à repetição, ou seja, repetem o sintoma que lhes causou desprazer no passado. Dito de outra forma, algo no psiquismo da neurose age "além do princípio do prazer".

A compulsão à repetição também faz retornar certas experiências do passado que não incluem nenhuma possibilidade de prazer e que, de fato, em nenhum momento teriam proporcionado satisfações prazerosas, nem mesmo para moções pulsionais recalcadas naquela ocasião do passado (FREUD, 2006, p. 145 - 146).

Nesse caso, entende-se que, embora Sofia quisesse livrar-se do sintoma, suas escolhas a mantinham presa a ele. O sintoma é algo que a faz sofrer, porém, é também algo que lhe franqueia certo gozo. "A psicanálise entende o sintoma como um fenômeno subjetivo, que angustia, inibe e aparece no real como expressão de um conflito, de um núcleo patógeno inconsciente que faz sofrer, mas ao mesmo tempo propicia um certo gozo" (CHECCHINATO, 2007, p. 138).

Que gozo tem a menina Sofia, ao continuar "falando errado"? Por que seu inconsciente manifesta-se nesse sintoma de "não conseguir falar"? O sintoma de Sofia fala de sua verdade: do eterno conflito de querer falar e

querer calar. Portanto, o sintoma se repete, como explicam Roudinesco e Plon (1998):

Freud desenvolveu a idéia de facilitação, na qual podemos discernir a prefiguração da compulsão à repetição: algumas quantidades de energia conseguem transpor as barreiras de contato, com isso ocasionando uma dor, mas também abrindo uma passagem que tenderá a se tornar permanente e, como tal, fonte de prazer, apesar da dor sistematicamente reavivada (p. 657).

Além de o sintoma de Sofia se manter nas escolhas que faz para sua vida, ela vê a continuidade deste em seu filho. José lhe traz a possibilidade de continuar experimentando o (des)prazer; ele faz reviver a dor de "não saber falar". Sofia vivencia, pois, um "eterno retorno do mesmo" (FREUD, 2006, p. 147).

Todavia, é ela quem constrói para o filho o lugar que ela própria ocupou no simbólico e imaginário materno/paterno. Sofia, em jogo especular, projeta-se no filho que, por sua vez, confere inconscientemente suporte ao desejo materno de nele se ver identificada. Desse modo, o que move José a pôr-se no lugar de quem "não tem palavras" é o sentimento de que, ao se identificar com a mãe, pode ser amado por ela – ele pode se ver alçado no suposto desejo materno.

#### **4.4. Lembranças da infância**

Na parede da memória essa lembrança é o  
quadro que dói mais.  
Minha dor é perceber que apesar de termos  
feito tudo o que fizemos,  
ainda somos os mesmos e vivemos como  
nossos pais.  
Belchior

Início este item pela fala de Úrsula. No item anterior, discutia como ela, ao deparar-se com as semelhanças das histórias de sua mãe com a sua busca diferenciar-se, assumindo posturas distintas. Esses são alguns dos trechos nos quais Úrsula relata tais atitudes:

**Úrsula:** *A minha mãe sempre trabalhou à noite. Então minha mãe não tinha, assim, tempo... Minha mãe me deixava na porta e ia embora. Dia de reunião, "— Olha, mãe, tem que ir." "— Ah, não dá pra mim ir. Eu trabalho, eu tenho que descansar também". Então não tinha como, os boletins eu que assinava, né. Porque ela nem tinha tempo, não tinha tempo pra gente, pra mim e pra minha irmã. Apesar que minha irmã era pequenininha, né.*

[Lilian: *Eram só vocês duas?*]

**Úrsula:** *Eram só nós duas. Então não tinha muito tempo, então era época de lição, como que uma criança vai fazer lição sozinha? Entendeu? Não tem como, né. Eu vejo hoje, hoje eu paro, eu penso, falo assim pô, olha minha mã... (interrompeu a palavra). Não tem como. A criança precisa de alguém ali, tanto a mãe, o pai, tem que ter. Eu não tinha esse apoio da minha mãe, entendeu? Nunca tive, de ela sentar, conversar, ela falar o que que é o A, E, I, O, U, as continhas, me ensinar. Então...*

[Lilian: *Você foi sozinha?*]

**Úrsula:** *Entendeu? E aquilo não foi levando eu pra..., sabe, para um bom caminho, de força de vontade de estudar, nada, entendeu? Porque você acaba desanimando. Você via nas reuniões, pô, tudo com as mães lá, cadê a minha? A minha está dormindo, porque ela trabalha à noite. Tudo bem, era fogo, porque tinha que trabalhar, se ela não trabalhasse como que a gente ia comer também, né? Então eu comecei a ter muito problema na escola. Esse negócio de escrita, não conseguia ler. Olha, é o Aureliano escrito. Minha mãe tinha levado eu na fono. Levou eu na fono, levou eu na... Ah, um outro lá que eu não lembro. E, sabe...*

Ao comparar sua história com a de seu filho, Úrsula utiliza uma expressão tão comum no linguajar popular: "*Olha, é o Aureliano escrito*". Dizer que alguém é "o outro escrito" significa que ambos são tão semelhantes que um é a cópia escrita do outro<sup>21</sup>. A expressão toma um sentido ainda mais fascinante quando analiso a escolha semântica dessa expressão, uma vez que é mesmo pela escrita, ou pela dificuldade de dominá-la, que ocorre a identificação de Úrsula com Aureliano. Nesse caso, a expressão tem uma conotação especial, ou seja, ao escolher essa expressão, Úrsula marca o ponto em que se identifica com o filho, e esse ponto é "a escrita".

Nota-se, porém, que o uso escolhido por Úrsula não é dizer que seu filho é "ela escrito", mas sim, ao contrário, que ela é o Aureliano escrito – ela usa a

<sup>21</sup> A expressão pode ser encontrada no dicionário de expressões idiomáticas de Márcio Pugliesi (1980). O termo que aparece acrescido de "escarrado" é descrito como: "*escrito e escarrado*": *muito parecido; muito semelhante* (p. 101). No dicionário Houaiss, encontrei o termo "escritinho", com a seguinte descrição: *absolutamente igual, idêntico; tal qual < ele é escrito a cara do pai >*. (p. 1211)

expressão ao contrário e, nesse movimento invertido, ela se escreve e se inscreve em seu filho. Ela se reconhece no filho num jogo especular. Pela escrita, ou pela impossibilidade de dominá-la, estabelece-se um processo de identificação e introjeção. Como num espelho, Úrsula reconhece como parte sua aquela que projeta dela no filho, ou seja, como uma imagem dela no outro. Essa identificação é para Freud um dos elementos fundamentais nas relações interpessoais, em especial entre os membros da família (filhos e pais).

O sintoma de cada criança tem algo a dizer sobre seus pais. "Na concepção que Lacan elabora, o sintoma da criança se encontra no lugar de responder àquilo que há de sintomático na estrutura familiar" (CHECCHINATO, 2007, p. 137). Para essas mães, o sintoma de seus filhos tem um sentido especial: é olhando os sintomas de seus filhos que as três mães identificam-se com eles e podem ainda ressignificar suas infâncias. É esse o traço que permite às mães amarem seus filhos. Pois, como afirmou Freud,

Se amo uma pessoa, ela tem de merecer meu amor de alguma maneira (...) Ela merecerá meu amor, se for de tal modo semelhante a mim, em aspectos importantes, que eu me possa amar nela; merecê-lo-á também, se for de tal modo mais perfeita do que eu, que nela eu possa amar meu ideal de meu próprio eu. (Freud, 1976a, p.130-131)

Compreensível se torna o sintoma do fracasso escolar em cada criança (José, Aureliano e Renata). Sua dificuldade escolar torna cada uma delas merecedora do amor de sua mãe. Torna possível a Sofia, Úrsula e Fernanda olharem para seus filhos e verem neles aspectos importantes de semelhança, de modo que podem amar a si próprias em seus filhos.

#### **4.5. O momento da superação**

Nada do que foi será de novo  
do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará  
Lulu Santos

Embora as três entrevistadas destaquem o sentimento de "pesar" na infância e no momento presente, quando revivem o sofrimento com as dificuldades do filho, em outro momento, encontramos também a descrição da

alegria pela superação. Esse sentimento é bem descrito por Fernanda, ao relatar suas experiências escolares. Vejamos:

**Fernanda:** *Eu acho assim, é uma história muito marcante que a gente jamais consegue esquecer que é quando a gente passa do processo silábico, no dia que a gente aprende a ler. Até então eu estava na segunda série e não sabia ler. Então os professores, porque eu estudava numa classe que tinha 35 alunos, que na época sentava até de dois alunos cada carteira, era aquela carteira de dois onde eu estudava, entendeu. E a professora sempre me colocava com alguém que sabia, porque assim ela não precisava perder tempo, e aí eu copiava. Mas em casa eu não conseguia nem copiar certo, eu copiava errado em casa. Quando eu tinha que fazer as tarefas, eu copiava tudo errado, porque eu não sabia ler o que estava escrito lá. Então eu tinha uma grande dificuldade de B, P, F, V, todas as trocas possíveis e imagináveis eu fazia. A minha mãe lia pra mim eu entendia outra coisa, eu escrevia outra coisa. Então algo assim que é inexplicável. O dia que a professora sentou, ela pegou na minha mão e me ensinou a diferença, porque que era P, porque que era B, falando com a língua, mandou eu prestar atenção, ela mandou eu ver onde que a língua ia no B, onde que ia no P, no F, no V, o dia que eu consegui descobrir isso foi mesma coisa que tivesse descoberto o mundo, porque eu descobri a leitura. Eu comecei a ligar, eu ficava pensando, eu ia embora pra casa pensando nas explicações da professora e chegava até dia em que eu via algo diferente eu ia falando a palavra o caminho inteiro. Era uns dois quilômetros até chegar em casa pra não esquecer de contar pra minha mãe.*

Assim como Fernanda, Sofia também encontrou alguém que a ajudou a superar suas dificuldades. Sofia relata sua ida à fonoaudióloga:

**Sofia:** *Daí na 5<sup>a</sup> série, no meio do ano mais ou menos, uma professora chamou a minha mãe, a professora de português falando que ela não acreditava que eu estava na 5<sup>a</sup> série daquele jeito, que eu era muito... que ela gostava muito de mim, mas que eu não tinha condição e que chegou em Tupã uma moça que se formou num curso que chamava fonoaudiologia, que ela era fonoaudióloga, que ia me ajudar nisso. Se eu... Daí falou como o meu pai. "Imagina, essa menina não tem problema nada, ela só não sabe escrever, deixa, ela aprende, isso aí é tudo charlatão, é gente que só quer pegar o dinheiro seu, eu nunca ouvi falar disso daí, no meu tempo não tinha eu aprendi escrever". Aquela coisa de gente velho, assim (risos). Daí foi indo. O que que eu fazia? Eu ia escondida. Minha mãe costurava e fazia tricô prá pagar. Eu fazia tricô pra fono, uma parte, a minha mãe vestia a fono (risos), porque ela realmente viu meu problema. Daí eu me encantei pela fono, porque eu tinha uma esperança tão grande, eu me apeguei demais a ela. Eu fiquei indo uns quatro anos nela, eu fui bastante tempo. E ela*

*tinha um caderno que ela fazia uns desenhos do F, do V, um balão do F que quando subia fazia FFFFF... O V da Vaca, então a gente tinha que tremer aqui o gogó VVVVV...*

Surpreende-me nos relatos a forma como elas superaram sua dificuldade: pela transferência direcionada a um adulto que nelas acreditou.

Sofia expressou como se deu a transferência com a fonoaudióloga: *"Daí eu me encantei pela fono, porque eu tinha uma esperança tão grande, eu me apeguei demais a ela"*. E Fernanda encontrou, na figura de uma professora atenciosa, a preciosa ajuda: *"O dia que a professora sentou, ela pegou na minha mão e me ensinou a diferença (...) o dia que eu consegui descobrir isso foi mesma coisa que tivesse descoberto o mundo, porque eu descobri a leitura"*.

Parece-me claro que mais que pela técnica, a superação se deu pelo fenômeno da transferência, pelo elo afetivo, pela possibilidade de ter alguém em quem confiar, ou mais que isso, que nelas confiava. Nesses casos, a afetividade pode, então, ser compreendida como a chave de abertura da porta que dá passagem do "não-saber" (escrever, ler e falar) para o "saber".

Freud atribui um valor significativo a essa relação aluno-professor. Ao ser solicitado que escrevesse um artigo para a comemoração do jubileu da escola em que havia estudado, faz uma bela defesa da figura dos professores na constituição da subjetividade de seus alunos. No texto intitulado *"Algumas reflexões sobre a psicologia escolar"*, Freud diz:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres (FREUD, 1970b, p. 247).

Como se vê, Freud questiona se a influência que os professores têm sobre os alunos se dá mais pelo conhecimento ou pela personalidade. Nesse texto, Freud afirma que até os seis anos de vida as crianças estabelecem as atitudes emocionais que manterão em seus relacionamentos sociais pelo resto de sua vida. Essas atitudes são determinadas pelas relações que mantêm com os adultos com os quais convivem nesses primeiros anos (pai, mãe, ou outro adulto que cuida da criança). As relações afetivas nessa idade com seus

progenitores são fortemente marcadas pelo complexo de Édipo. Segundo Freud (1970b), na idade de entrada na escola (momento da alfabetização), a criança já deve estar se desvinculando do complexo de Édipo e, nesse momento, o professor passa a assumir na vida da criança a mesma função do pai e da mãe. O professor ou a professora entram no lugar do pai ou da mãe, sendo agora o adulto de referência para ela. A criança tem para com ele(a) um sentimento de respeito e admiração, e, ao mesmo tempo, sentimentos hostis (ambivalência afetiva). A identificação com esse "pai ou mãe substituto" é importante também na formação afetiva da criança e está na base do fenômeno que Freud denominou transferência. Essa identificação com um adulto de referência (professora e fonoaudióloga) possibilitou a Fernanda e Sofia descobrirem suas capacidades e subverterem seus destinos de "crianças com dificuldades".

Em psicanálise, "transferência" designa

um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 767)

A transferência acontece em todas as relações humanas, mas na terapia psicanalítica é considerada um instrumento no processo de tratamento das psiconeuroses. A dinâmica da transferência reproduz os sentimentos de ambivalência em relação aos pais – de ternura e de amor e também os hostis e agressivos.

No relato de Fernanda, podemos pontuar a importância afetiva das duas figuras femininas: sua mãe e a professora. O afeto demonstrado pela professora, no cuidado de ensinar-lhe as letras, desperta nela o sentimento de ternura e amor, que ela quer compartilhar com a mãe: *"Eu comecei a ligar, eu ficava pensando, eu ia embora pra casa pensando nas explicações da professora e chegava até dia em que eu via algo diferente eu ia falando a palavra o caminho inteiro. Era uns dois quilômetros até chegar em casa pra não esquecer de contar pra minha mãe"*.

Fernanda quer agradar a mãe contando que já sabe ler, quer revelar-lhe a superação de sua dificuldade, mediada pela atenção da professora. Fica

evidente, assim, a transferência que Fernanda realiza da figura materna para a figura da professora. "Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor" (KUPFER, 2000, p. 91).

Na transferência de Sofia com a fonoaudióloga também se vislumbra a superação de sua dificuldade de escrita. Quando ela diz: "*Daí eu me encantei pela fono, porque eu tinha uma esperança tão grande, eu me apeguei demais a ela*", demonstra como a fonoaudióloga fora capaz de despertar nela algo que seu pai havia sufocado: a esperança. "Transferir é então atribuir um sentido àquela figura determinada pelo desejo" (KUPFER, 2000, p. 91).

A relação transferencial faz Sofia superar a desesperança de seu pai, que não acreditava em sua capacidade, conforme ela contou: "*Minha mãe me protegia e meu pai falava que eu não era capaz. (...) Mas pro meu pai não precisava, não tinha necessidade de ir prá escola*". O fenômeno da transferência é bastante comum, segundo Freud, na relação paciente-médico e também aluno-professor.

Se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com idéias libidinais antecipadas; e é bastante provável que ambas as partes de sua libido, tanto a parte que é capaz de se tornar consciente quanto a inconsciente, tenham sua cota na formação dessa atitude. Assim, é perfeitamente normal e inteligível que a catexia libidinal de alguém que se acha parcialmente insatisfeito, uma catexia que se acha pronta por antecipação, dirija-se também para a figura do médico (FREUD, 1996, p.112)

No caso de Sofia, a transferência com a figura da fonoaudióloga fez que ela recuperasse a esperança e, assim, ela pôde provar ao pai que ele estava errado. Não obteve a aprovação dele, mas transferiu esse desejo para a pessoa da fonoaudióloga. Talvez por isso tenha ficado no tratamento por um tempo tão longo: quatro anos, por ter encontrado ali o porto seguro, do qual não queria se desvincular.

#### 4.6. O desejo materno e paterno na constituição do psiquismo da criança

Pai e mãe, ouro de mina  
Coração, desejo e sina  
Djavan

Neste item, através das experiências relatadas pelas três mulheres – ou seja, daquilo que puderam lembrar-se de suas infâncias –, trabalho com os conceitos de função paterna e materna, buscando compreender como os sintomas neuróticos constituem-se a partir da dinâmica estabelecida na família. Desta forma, busco compreender como a criança apreende as demandas paternas e age para satisfazer seus desejos, obtendo assim o amor dos pais.

Começarei por Sofia, tomando este trecho da entrevista:

**Sofia:** *E eu era muito grudada na minha mãe, era assim, eu sou a caçula, né, e minha mãe já estava de idade, minha mãe já estava completando 40 anos quando ela ficou grávida de mim. Ela fala assim: "Ai, ficou ridículo, porque eu era uma grávida, tinha 40 anos, a minha a cabeça era toda branca, já tinha filho fazendo o tiro de guerra e na faculdade, e grávida". Que meus irmãos mais velhos tinham vergonha dela, uma velha grávida. Que era ridículo, não andavam com ela na rua, e que ela não queria, ela sentia vergonha de estar grávida. Meu pai fala que ela tentou tirar o neném e não conseguiu, que eu sou um aborto mal feito. Sempre tive esse tipo de brincadeiras que no fundo dói, né. Meu irmão mais novo, quando a gente brigava, ele falava que: A mãe não queria você, essas coisas. Então eu acho que isso foi, mesmo que fosse de brincadeira, acho que a gente sente um pouco.*

Sofia descreve a dinâmica familiar e os conflitos que se estabeleceram com a sua chegada. Traz a fala dos pais, dos irmãos, e novamente é possível vislumbrar a heterogeneidade do discurso. Quando introduz em seu discurso a fala do pai, atribui a si mesma um outro lugar, que não é sua própria pessoa. Quando diz: *"Meu pai fala que ela tentou tirar o neném e não conseguiu, que eu sou um aborto mal feito"* faz usa o substantivo "neném" como objeto gramatical, e assim evita dizer: *"ela tentou me tirar"*. Esse sentido não dito é possível de ser enunciado pelo jogo parafrástico, que dá visibilidade ao discurso silenciado, mas implícito no que foi dito. Ao escolher "neném",

minimiza o sofrimento que seria usar o pronome "eu", evita aquilo que não pode suportar: a rejeição dos pais.

Nesse momento, observa-se mais uma vez um exemplo característico do que Authier-Revuz chamou de "heterogeneidade marcada" (introdução da fala alheia no seu próprio discurso), quando marca no seu dizer a presença da fala do outro (pai). Esse dizer esconde o Outro (heterogeneidade constitutiva) que opera no seu discurso, como se o resto das palavras fossem suas. Para isso, joga nas duas instâncias enunciativas, com significantes distintos, para referir-se a si mesma: "neném" (como uma remissão ao externo, outro ser, na função gramatical de objeto) e "eu" (na função gramatical de sujeito). Novamente é do sujeito cindido que tratamos; aquele que pode numa mesma frase denominar-se de duas maneiras, com dois significantes e em duas posições gramaticais distintas.

A linguagem é, portanto, sempre polifônica, mesmo que não marquemos em nosso discurso a fala de outro. Como afirma Authier-Revuz (2004):

todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos 'outros discursos' e pelo 'discurso do Outro'. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual se fala*), mas uma *condição* (constitutiva, *para que se fale*) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (p. 69).

Nos relatos da fala dos irmãos, da mãe e do pai, Sofia põe em evidência o motivo de seu sintoma de não saber falar. Para a psicanálise, os sintomas constituem manifestações que fogem ao controle consciente do sujeito, mas que falam de sua verdade, aquela da ordem do inconsciente.

Quem tem olhos para ver e ouvidos para ouvir fica convencido de que os mortais não conseguem guardar nenhum segredo. Aqueles cujos lábios calam denunciam-se com as pontas dos dedos; a denúncia lhes sai por todos os poros. Por isso, a tarefa de tornar consciente o que há de mais secreto no anímico é perfeitamente exeqüível (FREUD, 1996b, p. 78)

Calar ou falar? Seu sintoma reflete a impossibilidade de resolver esse paradoxo. Seu sintoma evidencia uma impossibilidade de representar, pela linguagem, ou através de um significante, sua relação com a fala e com a falta constitutiva instauradora de toda linguagem possível.

A menina Sofia fala emitindo consoantes sem a vibração das pregas vocais, portanto, sem voz. Seu sintoma é o da dessonorização. E o que significa "não ter voz"? Seria omitir a sua presença, mesmo estando ali? Não estaria ela, tentando realizar o desejo dos pais que lhe disseram que ela "era um aborto mal feito" e assim deixando-se presentificar o mínimo possível? Esta me parece uma compreensão possível de seu sintoma.

Para Mannoni (1982), o sintoma da criança tem sempre algo a dizer sobre a angústia parental. Para a criança, o sintoma se coloca para mascarar todos os mal-entendidos, as mentiras ou as recusas de verdade. Segundo a psicanalista, "não é tanto o conflito da criança com uma verdade penosa que é traumatizante, mas o seu confronto com a 'mentira' do adulto (vale dizer, o seu fantasma)" (MANNONI, 1982, p. 70).

Contudo, os conflitos de Sofia na relação com os pais ultrapassam a infância e mantêm-se na vida adulta. Sobre a escolha da faculdade, ela comenta:

**Sofia:** *Mas eu acho que eles não depositaram confiança em mim. Eles nunca perguntaram assim: O que você quer ser quando crescer? Meus irmãos fizeram o que queriam. Eu já não tive isso. Porque, eu lembro até no vestibular eu prestei direito e contabilidade. Ele [o pai] falava assim: "Eu queria que ela fizesse direito, mas eu acho que ela não vai passar, eu acho que é mais fácil ela passar na contabilidade. A concorrência é menor. E eu passei super bem classificada no vestibular. E foi ótimo. Não fui fazer direito, porque eu tinha medo de não saber falar em público, que eu tinha medo de que eu fosse advogada e aqueles exames orais que tem, que eu fosse falar errado, porque eu ficava nervosa, hoje eu controlo mais, porque eu já trabalhei mais minha auto-estima, mas antes na primeira faculdade eu não falava em público, eu não queria...sempre me apagando, era um trauma assim...*

Como se observa, seu sintoma (não saber falar, não ter palavras) interferiu na escolha da profissão. *"Não fiz direito, porque eu tinha medo de não saber falar em público"*. É como se dissesse: *"eu não fiz direito, porque eu não falava direito"*.

Apesar de adulta e de já articular corretamente as palavras, seu medo de falar se mantém. Considera, porém, que os irmãos fizeram o que queriam, mas ela não. Ela diz *"eu já não tive isso"*. Atenho-me aqui ao sentido da

palavra "isso". O termo refere-se na frase a algo neutro, de referente indeterminado e, portanto, da ordem do desejo: *isso* que ela queria.

Em português o termo "isso" é gramaticalmente um pronome demonstrativo. Em psicanálise, porém, o termo "isso" (em alemão *ES*) designa uma das três instâncias psíquicas, ao lado do Eu e do Supereu. Refere-se a algo contido no sujeito, mas que lhe é "estranho", como se não lhe pertencesse, pois não pode a ele conferir sentido. O "isso", também nomeado de "id", designa o inconsciente, "considerado um reservatório pulsional desorganizado, assimilado a um verdadeiro caos, sede de 'paixões indomadas' que, sem a intervenção do eu, seria um juguete de suas aspirações pulsionais e caminharía inevitavelmente para sua perdição" (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 400).

É possível ler na fala de Sofia o sentido de: *"eu já não tive isso"*. Para ela, não foi possível realizar seu desejo, dar vazão às pulsões, viver suas paixões. Para ela, seus desejos foram aprisionados, ou melhor, recalcados. Mas, na sua visão, os irmãos realizaram os desejos deles; escolhendo a faculdade que queriam, foram donos de seus destinos.

Embora tenha passado no vestibular para Direito, contrariando as expectativas do pai, não se matriculou no curso, pois acreditava, como ele, que "não sabia falar".

Nesse trecho, retomo a fala de seu pai, citado por Sofia: *"Eu queria que ela fizesse direito."* Por homofonia, a frase põe em reverberação o "Direito" (o curso) e o "direito" (o correto), o que nos permite remeter a qualquer um dos sentidos possíveis. O que a menina Sofia teria significado dessa demanda paterna? O que o pai queria que ela fizesse direito? O que ela queria fazer direito (para o pai)? A resposta parece ter sido impossível de ser representada pela linguagem, pois era da ordem do inominável, da impossibilidade de pôr em palavras.

Quem é que possibilita na criança o advento das palavras? Para a psicanálise, essa função localiza-se na figura paterna e passa pela estruturação do complexo de Édipo, na configuração das figuras paternal e maternal. O pai representa a instância da Lei, é ele que impõe uma cisão na relação entre mãe e criança; relação que as mantém como sendo parte uma da outra. Enquanto dentro do ventre materno, a criança faz parte do corpo da

mãe; após o nascimento, essa situação de complementariedade se mantém pela amamentação e pela dependência total do bebê. A mãe é para o bebê o objeto libidinal que satisfaz seu desejo.

A função paterna tem um papel fundamental na cisão da relação mãe-criança. É o pai quem impõe a Lei que normatiza essa relação; é ele quem interdita a possibilidade de continuação da complementariedade materno-filial. Na função paterna configura-se a lei da proibição do incesto; lei que possibilita, de certa forma, a entrada do sujeito na cultura, uma vez que a característica fundamental da cultura é ser regida por leis. É por essa ruptura que se introduz a criança no simbólico; a linguagem vem, pois, preencher a falta que se instaura nessa ruptura, a da sensação de ser completo no seio materno. A impossibilidade de ter usufruto pleno mobiliza o sujeito para a linguagem. Dessa forma, ou somos inseridos pelo outro no simbólico ou não há possibilidade de continuar existindo.

Nós nos constituímos a partir da separação de uma unidade originária (mãe-filho), e após esse momento, tal unidade tornar-se-á algo sempre buscado, mas necessariamente jamais alcançável. Essa impossibilidade de reencontrar a completude é estabelecida justamente pela ambigüidade da operação que nos constitui como sujeito (FRANÇA NETO, 2005, p. 97).

Apesar da importância crucial da figura paterna que representa o corte na relação mãe-criança, a figura materna tem também papel decisivo na entrada da criança no simbólico. É a mãe quem permite que o pai instaure a lei, conferindo a ele seu lugar de status.

A presença real do pai não é indispensável: o que parece indispensável é a presença do pai no discurso da mãe. Quando o pai não faz a Lei para a mãe, quando esta não o estima ou não o respeita suficientemente, sempre encontramos o efeito disso ao nível da criança. (MANNONI, 1982, p. 48).

Se a mãe não permite a imposição da Lei pelo pai, a criança pode continuar por muito tempo numa relação narcísica com a mãe, e aí a linguagem não se constitui. Esse tipo de relação pode explicar muitos casos de atraso no desenvolvimento de linguagem de muitas crianças. Quando, porém, os pais assumem naturalmente suas funções, a criança deixa de ocupar o lugar daquele que simplesmente experimenta o prazer e é desejada pelo outro, para se colocar no lugar de quem deseja.

Assumir a função paterna e materna significa deixar claro para a criança que:

O sentido da vida destes adultos está no cônjuge de cada um deles, nos adultos de sua faixa etária, no seu trabalho, e não na criança ou nas crianças pelas quais são responsáveis; isto quer dizer que o pensamento ou a preocupação com essa criança, o trabalho feito para ela, o amor que lhe dedicam jamais dominam sua vida emocional, sejam essas emoções positivas ou negativas (DOLTO, 1982, p. 16).

A entrada de Sofia no simbólico, como em todas as crianças, fez-se por essas vias. Os pais introduziram-na na ordem do simbólico, uma vez que ela adquiriu uma língua; no entanto, muitos fonemas em sua fala eram emitidos sem a vibração das pregas vocais; mais precisamente, sem voz. Entendo que esse sintoma ocorria porque não era possível a ela dizer de sua dor ou de seu desejo.

Na escola, revive o sofrimento de não poder dizer...

**Sofia:** *Então a primeira série passei empurrada, passei sem saber, sem ter me alfabetizado corretamente. Passei pela segunda, sempre ficando de recuperação, sempre escutando a professora humilhar, porque punha eu na fila das crianças mais fracas. Depois na 3ª, tinha a classe forte e classe fraca, eu ia pra classe fraca. (...) Por pouco não me mandaram para uma classe de alunos excepcionais, porque antes na minha escola tinha. Então, eu morria de medo.*

*(...) Eu andava numa turminha, minhas amigas eram todas boas alunas, tiravam nota boa, e eu não conseguia superar aquilo.*

*(...) Minha mãe me protegia e meu pai falava que eu não era capaz.(...)Mas pro meu pai não precisava, não tinha necessidade de ir pra escola.*

O sintoma de Sofia reitera-se em diversos momentos de sua vida, conferindo-lhe sentidos diversos do mesmo. Quando adulta, Sofia não pôde se desvencilhar de seu sintoma, por isso repete-o insistentemente, dando ao acontecimento o caráter de insistência conservadora, fazendo retornar a dor, o sofrimento, embora possa ser também para ela "fonte de prazer". Ou seja, esse retorno representa ao mesmo tempo uma fonte de desprazer e de prazer. Sofia repete em diversos momentos de sua vida o mesmo sintoma: não poder falar... O sintoma do filho, ao mesmo tempo, faz que ela se ponha na posição de quem "gozasofre", "sofregoa", e será com essa mãe que a criança irá se

identificar, tomar traços significantes e reproduzir a posição materna para poder ser amado.

Sobre o sintoma de "não saber / poder falar", Mannoni assim explica: "o não comunicável em palavras se mobiliza e se fixa num sintoma" (1982, p. 35). Uma vez que não pode falar ou verbalizar seu sofrimento – que muitas vezes não é consciente, permanecendo recalçado – essa representação manifesta-se em forma de sintoma. O sintoma nada mais é do que a manifestação de algo que se tornou insuportável, mas ao mesmo tempo impossível de ser compreendido ou verbalizado. O sintoma escapa por todos os poros, pondo em evidência um sofrimento psíquico que extrapola o inconsciente, revelando-se no corpo, como no caso de Sofia, que não conseguia falar direito; de Fernanda, que não conseguia se alfabetizar; e de Úrsula, que desistiu de estudar por não alcançar um bom rendimento escolar.

Vejamos, agora, como se configuraram, no psiquismo de Úrsula, as funções materna e paterna. Sobre sua infância ela conta:

*Úrsula: Minha mãe, ela precisava de alguém pra ficar em casa, entendeu? Porque tinha minha irmã pequena. E então eu cuidava da casa e cuidava da minha irmã, entendeu? Até eu completar o que?... Dezenove anos, eu fui me cansando, porque sempre essa vida a minha. Minha mãe falava: "- Úrsula, volta a estudar". Mas a força de vontade, eu não tinha aquela força de vontade, pra querer falar assim: não, eu vou voltar a estudar, entendeu? Nunca tive. Então eu acho que isso daí, eu acho que... eu falo por mim e por ela, foi muito a culpa dela, entendeu? De ela não ter, tanto apoio me dado na escola, quando eu precisava. Então...*

*(...)*

*A minha irmã já teve, né. Minha irmã já teve apoio dela. Porque na época que minha irmã começou a estudar, a minha irmã já foi em escola particular, eu nunca estudei em escola particular, entendeu? Então, você vê que a coisa, né? Ela sempre estudou em escola particular, não se formou, mas sempre foi boa na escola, entendeu? Meu pai - não é bem meu pai, meu padrasto - meu pai sempre ajudou ela, entendeu? Então fica naquela...*

Uma infância também sofrida foi vivida por Úrsula. Assume desde cedo o papel de cuidar da irmã, da qual tem ciúme por acreditar que esta tem maior apreço dos pais. Assume, na verdade, o papel de mãe de sua irmã, da qual cuida, enquanto sua mãe trabalha. Úrsula aponta com clareza o que acredita

serem as causas do seu fracasso escolar: a mãe que nunca lhe deu apoio e o pai que só ajudou a irmã.

Discursivamente interessante é a forma como nomeia a figura paterna: "*Meu pai - não é bem meu pai, meu padrasto - meu pai sempre ajudou ela*". Inicialmente o nomeia como pai, depois faz uma explicação de que é seu padrasto, para logo em seguida chamá-lo novamente de pai. Compreendo que Úrsula tem para com ele uma relação ambígua de filha, ama-o como pai, mas deixa transparecer o ódio pela indiferença e pelo abandono dele.

Faço uso do jogo parafrástico, buscando alguns sentidos possíveis para esta formulação:

- *meu padrasto sempre a ajudou;*
- *meu pai sempre a ajudou;*
- *meu padrasto que é pai dela, sempre a ajudou e não a mim;*
- *meu padrasto, que considero pai, sempre a ajudou e não a mim.*

Penso que todas essas leituras são possíveis nesse trecho do discurso. A relação com sua mãe e seu padrasto está no centro de seu conflito. Acredita que se tivesse tido o apoio que a irmã teve não teria abandonado os estudos.

O sintoma do fracasso escolar foi para Úrsula a forma de dar sentido a um conflito familiar; ele aparece no lugar de um drama que não pode ser traduzido em palavras.

Na impossibilidade de assumir o lugar que lhe destinaram – de mãe de sua irmã – ao mesmo tempo em que lida com o ciúme que sente dela, desenvolve seu sintoma. Suas dificuldades na escola emergem no emaranhado desta situação conflituosa: o ciúme que sente da irmã mais nova, que mobiliza toda a atenção do pai e da mãe, impedindo, na sua compreensão, que ela (Úrsula) tivesse também acesso a esse amor.

Sobre o ciúme entre irmãos, Freud comenta:

Uma criança pequena não ama necessariamente seus irmãos e irmãs; muitas vezes, obviamente não os ama. Sem dúvida ela os odeia como rivais seus, e é fato sabido que esta atitude freqüentemente persiste por muitos anos, até ser atingida a

maturidade ou mesmo até mais tarde, sem interrupção. Com efeito, muito amiúde esta atitude é substituída, ou melhor, digamos, é encoberta por outra, mais cordial. Mas, a que é hostil em geral parece ser a que surge primeiro. Essa atitude hostil pode ser observada com muita facilidade em crianças com idade entre dois e meio e quatro ou cinco anos, quando um novo irmãozinho ou irmãzinha aparece. Geralmente encontra uma recepção muito inamistosa (...) Provavelmente não há quarto de crianças sem violentos conflitos entre seus ocupantes. Os motivos de tais desavenças são a rivalidade pelo amor dos pais, pelas posses comuns, pelo espaço vital. (FREUD, 1996a, p. 206)

A disputa pelo amor dos pais – amor que Úrsula entendia perder pela presença da irmã – revela-se em seu conflito psíquico. Úrsula quer eliminá-la, mas dela deve cuidar como uma mãe. Como é possível a uma adolescente resolver esse conflito? Convertendo-o em um sintoma: o do fracasso escolar.

Fernanda, porém, tem uma narrativa diferente das de Úrsula e Sofia, no que diz respeito à relação fraternal.

Seu relato evidencia uma relação de cumplicidade com as irmãs que a ajudaram a driblar a rigidez do processo de avaliação escolar. Ela conta:

**Fernanda:** *Aí a minha irmã mais velha reprovou de ano. Eu tinha irmãs gêmeas. Como eu reprovei duas vezes, as minhas irmãs gêmeas, passamos a estudar as quatro na mesma sala, quando eu cheguei no colegial. Aí no colegial como tinha química, física, eu jamais conseguiria entender, até hoje eu não sei direito as fórmulas, não saberia guardar aqueles nomes. Então eu tinha que fazer uma troca com as minhas irmãs. Como eu sempre fui muito boa, quando a gente tem uma deficiência, alguma coisa, a gente se alerta pra outra, eu sempre gostei muito de História. Então, não que eu era boa assim pra ler e decorar, não é isso não. Quando o professor de História dava aula, eu prestava muita atenção. Então eu sabia de cor e salteado tudo que o professor falava. Na prova eu escrevia exatamente o que o professor falou, não o que estava no livro, mas a explicação do professor, exatamente como ele falou. E professor gosta disso, né, colocar o que eles falam. Então eu sempre fui boa em História, Geografia, todas as matérias que o professor fala muito e que se escreve pouco. Eu prestava atenção, como eu tinha dificuldade em decorar lá, eu tinha que prestar atenção. Daí quando chegava nas provas de Matemática, Física, Química, eu tinha que sentar perto das minhas irmãs, que hoje são duas professoras de matemática, têm mestrado da Unicamp. Então eu tinha que sentar do lado delas, uma sentava na minha frente e uma atrás de mim. Então eu falava pra minha irmã assim: Olha, eu faço a sua prova de Geografia, História, Ciências e Biologia, todas que tiver e você faz a minha prova de Física, Química e Matemática. Claro que isso é um absurdo, eu acho assim que é errado isso, mas hoje eu acho que foi a única maneira que eu consegui de sair dessa deficiência e conseguir estudar e ser igual às outras pessoas. Aí minha*

*irmã fazia a prova dela e eu ficava enrolando, fazia alguns exercícios errado, na hora que... uma chamava a professora, eram quatro, ela sentava do lado de lá e no fundo, chamava a professora que tinha dúvida e a gente trocava as provas (risos). Quando a minha irmã acabava de fazer, nossa letra sempre foi muito parecida, quando a gente acabava as provas, a gente olhava lá pro fundo e a minha irmã sabia que ela tinha que chamar a professora de novo. Ela chamava a professora e a gente destroçava as provas. E assim foi em História e Geografia. Conclusão, minhas irmãs foram fazer matemática e hoje são professoras há mais de 20 anos. Minha irmã caçula entrou na faculdade de Matemática com 17 anos, é uma excelente professora, já está quase se aposentando, mas ela acabou um curso recente agora, na Unicamp. E sempre que alguém fala de aluno colando ela cita o meu exemplo, porque ela fazia as minhas provas. Mas isso não prejudicou a minha vida, porque eu optei prá área de Humanas.*

Impressionante e divertido, esse relato revela a "estupidez" do sistema de avaliação escolar. Criar uma estratégia para enfrentá-lo, burlando as regras, foi uma atitude astuta da parte de Fernanda e de suas três irmãs. A estratégia hoje é compreendida por Fernanda como uma forma de igualar-se aos "normais", aos que não tinham sua deficiência: *"Claro que isso é um absurdo, eu acho assim que é errado isso, mas hoje eu acho que foi a única maneira que eu consegui de sair dessa deficiência e conseguir estudar e ser igual às outras pessoas"*.

A quem, porém, Fernanda queria (ou quer) igualar-se? É inevitável que se perceba a exaltação que faz às irmãs. Quando está falando de seu tempo de escola, relatando as estratégias criadas com as irmãs para burlar o sistema de avaliação – no qual, tinha certeza de que iria fracassar – já acrescenta à descrição das irmãs os qualificativos acadêmicos atuais: *"Daí quando chegava nas provas de Matemática, Física, Química, eu tinha que sentar perto das minhas irmãs, que hoje são duas professoras de matemática, têm mestrado da Unicamp"*.

E os seus qualificativos, ou seja, sua facilidade em História e Geografia? Para Fernanda, são apenas compensações de sua suposta deficiência: *"Como eu sempre fui muito boa, quando a gente tem uma deficiência, alguma coisa, a gente se alerta pra outra, eu sempre gostei muito de História"*.

Fernanda acredita que tinha uma deficiência e que gostar de História e Geografia era uma compensação desta deficiência. Como a escola evidencia e prioriza o ensino da língua escrita, qualquer outra capacidade da criança

acaba sendo desprezada ou colocada em segundo plano, como ocorreu com a capacidade de expressão oral de Fernanda. Seu discurso aparece, então, como repercussão de um discurso hegemônico da escola: "ter sucesso é saber ler e escrever".

O que determina essa forma de compreensão de Fernanda é o que na Análise do Discurso denomina-se "memória discursiva", ou seja, "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra" (Orlandi, 2000, p. 31). Fernanda diz aquilo que é possível a partir de um discurso cristalizado e indissolúvel da instituição escolar. É por isso que suas capacidades – as quais não são as valorizadas pela escola – são compreendidas apenas como compensações de uma deficiência.

Essa forma, porém, de compreender seu fracasso escolar, dando a ele uma outra dimensão, foi o que tornou possível a Fernanda prosseguir nos estudos. Ela compreendeu que sua dificuldade não era empecilho para que avançasse. Sua perspicácia possibilitou-lhe a criação de estratégias interessantes: *"Então eu sabia de cor e salteado tudo que o professor falava. Na prova eu escrevia exatamente o que o professor falou, não o que estava no livro, mas a explicação do professor, exatamente como ele falou. E professor gosta disso, né, colocar o que eles falam"*.

Seu relato sobre como prosseguiu, superando suas dificuldades, pode ser visto no item seguinte.

#### 4.7. Essas três mulheres hoje

Você sou eu que me vou no sumidouro do  
espelho.  
Guíngua e Aldir Blanc

Fernanda concluiu o ensino médio (colegial, naquela época) e foi cursar a faculdade. Sobre esse tempo, ela relata:

**Fernanda:** *Claro que no vestibular, quando eu prestei vestibular na PUC, quando eu fiz cursinho, eu estudei só a Matemática e as outras matérias eu já sabia. Peguei o 16º lugar na época, na PUC, no meu curso quando eu passei. Tive uma excelente redação. E a partir daí eu sempre procurei, claro, me passar de calculadora, de alguma coisa, e sempre de alguma forma*

*que me deixasse mais fácil pra poder aprender. Então a gente sempre tem uma alternativa, eu acho que não existe problema sem solução. Assim, eu acho a gente pode ter uma deficiência, a gente procura uma resposta para aquilo, ou a gente se une com o melhor amigo. Na faculdade eu tive aula de estatística, mas na aula de estatística podia usar calculadora, então eu me safava na maior facilidade. Eu não entendia muito bem, aí chegava nos finais de semana eu pedia pra minha irmã me explicar. Então minha irmã sempre me dava apoio. Hoje se tornou muito fácil, hoje a gente bota a mão no computador, faz uma tabela "excel" e as respostas já saem. Eu digo, o mundo vai mudando e a gente vai se adaptando à realidade, né, você pega o computador, a calculadora. E profissionalmente eu sou muito feliz, fiz um MBA na Fundação Getúlio Vargas, tive excelentes médias, fui lá nos Estados Unidos fazer a conclusão do curso, dei depoimentos do meu trabalho que eu estou desenvolvendo, falei da minha deficiência, eu era uma pessoa disléxica, que superei isso, trabalhando toda essa dificuldade, quando eu não consigo desenvolver eu me uno com alguém que saiba pra poder, e claro, é uma troca eu passo o que eu sei e ela passa o que ela sabe.*

Fernanda insiste no fato de que tem uma deficiência: *"eu acho a gente pode ter uma deficiência...", "...dei depoimentos do meu trabalho que eu estou desenvolvendo, falei da minha deficiência, eu era uma pessoa disléxica, que superei isso, trabalhando toda essa dificuldade"*.

À sua dificuldade escolar, Fernanda atribui uma causa: suposta deficiência, e mantém, dessa forma, a lógica do fracasso centrada no orgânico, que é o discurso hegemônico da escola e da sociedade normalizadora.

Contudo, a forma otimista como Fernanda encara esses fatos impulsiona-a a direcionar sua vida na busca de atingir seus objetivos. Esse modo de encarar o fracasso escolar permite a Fernanda vislumbrar que sua filha também irá superá-lo. Vê, portanto, a história de sua filha como repetição da sua, e vê também que a superação se dará da mesma maneira.

**Fernanda:** *Eu acho que eu tive a felicidade de ter uma família, umas irmãs que me entenderam, que me apoiaram, bons professores, e maus também que me entenderam, mas eu acho que eu sempre fui uma pessoa que tive uma auto-estima, que eu sempre soube trabalhar bem essa minha deficiência. Não é porque eu tinha uma deficiência que eu ia ficar triste por aquilo. Eu sempre compensava, então eu tenho ensinado a minha filha assim, pra ela compensar. Quando ela não é boa numa coisa, vai ser boa em outra. Que as pessoas vão descobrir que ela tem tanto talento quanto a outra. Como eu tenho dois filhos é muito fácil de fazer essa comparação. O J. é ótimo na matemática, nasceu com o raciocínio desenvolvido já*

*com a matemática, ótimo no computador, mas não é bom no esporte, exercício físico, ele se cansa, ela vai jogar futebol ele fica cansado, 5 minutos ele está cansado, na natação ele tem uma dificuldade maior pra aprender. Enquanto que a irmã aprende com a maior facilidade. Então eu sempre coloco isso pra eles, eu já vivi isso. Na minha época não tinha tantas alternativas, eu tive que criar e vocês já vão desenvolver, porque desde pequenos as alternativas já existem*

*(...)*

*Então eu fui uma adolescente assim tranqüila, sou a filha do meio. Diz que normalmente o filho do meio que tem problema, porque a mãe mimma o mais velho e mimma os caçulas. Eu perdi o colo pra duas, né, porque eram gêmeas. Mas isso também não influenciou, eu tive minhas irmãs que me ensinaram a andar. Eu também como a Renata, eu tive dificuldade pra andar, porque eu tive um problema de saúde, eu fui andar eu tinha quase 4 anos, foram as minhas irmãs gêmeas que me ensinaram a andar. A falar, eu lembro, eu tinha 6 anos, eu falava ninguém entendia..*

Nesse trecho de seu relato, novamente Fernanda identifica sua história com a da filha. Vê repetirem-se na filha as mesmas dificuldades motoras, lingüísticas e de aprendizagem escolar.

A identificação com a filha se faz de uma forma otimista, mais pela possibilidade de compensação do que pela "suposta deficiência".

Fernanda vê na filha a mesma possibilidade de superação que ela própria alcançou. Ela diz que andou aos quatro anos, falava com dificuldade aos seis anos, demorou muito a aprender a ler e escrever; mas hoje é bem sucedida na carreira que escolheu: *"E profissionalmente eu sou muito feliz, fiz um MBA na Fundação Getúlio Vargas, tive excelentes médias, fui lá nos Estados Unidos fazer a conclusão do curso"*.

Vê que a filha, da mesma maneira, poderá ter sucesso escolar e profissional, quando diz: *"Eu quero que os meus filhos estudem numa Universidade pública, por isso que eu estou investindo em bons colégios hoje, para eles fazerem até o colegial, pra que eles entrem numa Unicamp, Usp, alguma universidade que seja pública, que eu acredito ainda que sejam as melhores universidades"*.

Também nesses momentos, Fernanda enquadra seu discurso ao discurso hegemônico da normalização: Aquele que vence as dificuldades e se adapta ao que a escola deseja é considerado "vitorioso".

Neste caso, adequar-se às expectativas da escola e da sociedade foi algo confortante, pois o sintoma se deslocou para algo que lhe deu satisfação. O que se deu, portanto, foi uma sublimação. "A sublimação como ideal pode transformar nossas fraquezas e misérias em obras realizantes para cada um de nós e para a humanidade" (CHECCHINATO, 200, p. 58).

Enquanto Fernanda vislumbra um futuro de sucesso para a filha, Sofia é insegura com relação ao futuro de seu filho. À época da entrevista, Sofia estava cursando sua segunda faculdade, num curso por ela escolhido: Serviço Social. Sobre essa nova experiência, relatou:

*Lilian: E agora na segunda faculdade? Agora você escolheu o que você queria?*

**Sofia:** *Agora é diferente, eu percebo que eu tenho problemas, que eu tenho dificuldade de falar em público, e medo de errar, mas eu enfrento, enfrento mais. Enfrento também o problema da minha família que fala "Já fez uma faculdade, não deu nada, larga mão", entendeu? Por acharem que eu sou incapaz, então é uma coisa que eu tenho que fazer pra mostrar ainda mais, né.*

*Lilian: É um desafio?*

**Sofia:** *Um desafio ainda maior, pro meu crescimento...*

Quando questionada sobre o futuro de seu filho, ela diz:

**Sofia:** *Eu me preocupo. **Eu tenho medo que ele passe pelo que eu passei**, porque eu acho que o pai dele também teve muito problema de timidez, por ser japonês também, por ser descendente de japonês. Ficavam chamando: Ô, japonês. E ele falava: eu não sou japonês, eu me considero como brasileiro. Então se essas dificuldades por ele ter isso, ter as mesmas características físicas do pai dele, então eu acho que ele vai... Eu me preocupo com ele. Eu sofri muito depressão. Eu tive depressão desde os 9 anos de idade, eu já sentia que eu não sentia vontade de fazer as coisas, eu ficava triste...*

*Lilian: Mas apesar de tudo isso, você fez faculdade, você está fazendo a segunda. Você aposta que ele vai também continuar estudando? Como que você pensa?*

**Sofia:** *Eu me preocupo, porque ele não se... Eu confio nele porque ele hoje é melhor do que eu era na idade dele, eu sinto isso. Ele teve muito mais ajuda, ajuda correta. Então eu acho que ele vai ser melhor do que os pais dele, se Deus quiser. Mas hoje, se for ver hoje, ele não é uma criança esforçada. Ele não se interessa por nada. Eu ponho, pra ajudar no tratamento fonoaudiológico eu coloquei ele no violão, ele não leva a sério o violão. Ele gosta de desenho, desenhava o dia inteiro, adorava desenho, coloquei ele no curso de desenho, ele parou de desenhar. A única coisa que interessa pra ele é televisão e vídeo-game. Então é uma luta constante pra tentar tirar ele desses vícios. Então eu não sei o que eu faço pra ele se interessar por outras coisa, mas eu sei que capacidade hoje ele tem. Ele tem que trabalhar essa auto-estima dele, mesmo porque pelos exemplos que ele teve. Hoje eu estou procurando mudar, porque até um tempo atrás eu não dava exemplo nenhum pra ele. Hoje eu estou procurando crescer ainda mais pra dar esse exemplo pra ele, né. Mas sei lá...*

A fala de Sofia revela uma ferida narcísica.

Ao assumir a posição de mãe, toda mulher idealiza-se nesse papel a partir de um paradigma social e cultural que define o que é ser mãe. O ideal do Eu é configurado a partir de modelos culturais de uma determinada época e sociedade. Ao deparar-se com o fracasso escolar do filho, esse ideal do Eu decai, despedaça-se. O fracasso escolar revela o fracasso do Eu: do que seria ser uma boa mãe. A manutenção desse ideal impede-a de acolher o filho. No entanto, a queda do ideal do eu é restaurada pela identificação do fracasso da criança com o fracasso dela na infância. A identificação com o sintoma que acredita estar repetindo no filho devolve a ela a possibilidade de ser uma boa mãe. Ela já viveu isso, portanto, sabe como acolhê-lo, como cuidar dele.

Contudo, há uma insegurança na fala de Sofia que denota uma incerteza quanto às perspectivas de futuro do filho. Teme que ele repita sua história de depressão. Sofia ainda não se libertou do sofrimento da infância e mantém a auto-imagem de fracasso.

O fato de cursar uma segunda faculdade poderia ser visto como a superação de seu "fracasso escolar" e de suas "dificuldades na fala". Todavia, não é assim que percebe, e teme que o filho reviva seu sofrimento e o do pai.

Finalmente, analisando a fala de Úrsula, vejo que a identificação se dá de forma distinta das duas anteriores. Úrsula não continuou seus estudos, mas gostaria de poder estudar para ajudar mais aos filhos na escola.

**Úrsula:** *Eu penso assim... Hoje eu cobro de mim, "pô". Tem coisa que eu não consigo ajudar a L..<sup>22</sup> Falo assim "pô", se eu fosse, né, não ligasse, minha mãe não está me ajudando, tentava fazer sozinha as coisas, né. Hoje eu sinto muita falta, assim de... Que tem coisa que eu "embanano" tudo, eu não consigo fazer nada, entendeu? Porque se você não souber ler e escrever...*

*Lilian - Quer dizer que você sente mais falta do estudo pra poder ajudar eles?*

**Úrsula:** *Pra poder ajudar eles, entendeu. Não assim pra mim trabalhar, essas coisas, porque eu nunca fui de trabalhar, entendeu. Eu sempre tive o apoio da minha mãe e do meu pai. Meu pai me ajuda muito, até hoje, entendeu? Ele me ajuda muito as coisas, então...*

*Lilian - Você não sente essa necessidade de trabalhar? Sente mais necessidade de fazer mais prá ajudar.*

**Úrsula:** *Isso.*

Úrsula vê um futuro promissor para seus filhos. A história de seu fracasso escolar, porém, é mantida em segredo.

*Lilian - O que você sonha assim, pro seus filhos, né, pro Aureliano, que eles estudem, que eles...?*

**Úrsula** - *Eu quero que ele se forme, porque ele fala que quer ser médico. Então eu sempre falo pra ele: - Estuda bem pra você ser médico, né. Vamos estudar, vamos prestar atenção, pra você ser o que você quer ser, desde agora. Não adianta agora você falar que quer ser médico e depois ter que mudar. Você falou que quer ser médico, eu vou te ajudar você a ser médico - eu falo pra ele, entendeu? Então...*

*Lilian - Você acha que ele pode chegar lá?*

**Úrsula** - *Acho, se Deus quiser, acho sim.*

---

<sup>22</sup> L. é a filha mais velha de Úrsula.

Lilian - *Você falou que ele quer ser médico, como que você sabe assim, que ele quer ser médico? Você falou que você leva ele junto no médico (...) E quando ele conversou com este seu médico, ele gostou?*

**Úrsula** - *Ele adorou, nossa, ele ficou todo feliz, nossa, falou assim: nossa, como que o senhor consegue ser médico? Ele perguntou, porque é uma profissão que, né. Aí o ginecologista falou que estudou muito. Realmente falou com ele. Aí o Aureliano falou pra ele: Ah, eu vou ser médico também. E ele: - Ah, então eu vou te esperar pra gente fazer um parto junto. Foi um barato esse dia lá.*

Lilian - *Legal. Você já contou algum dia pra ele, que você tinha as mesmas dificuldades dele?*

**Úrsula** - *Não nunca contei. (...) Eu já falei que eu parei na quinta série. Eles perguntam porque. "Por que mãe?" Eu falei assim: Ah, por que... O que que eu falei na época? Eu não contei pra eles que eu não tive o apoio da minha mãe, eu não falei pra eles. Não lembro o que eu falei pra eles. Mas, falei que eu tinha parado. E hoje ele falou pra mim: "- Mãe, por que você não volta a estudar?"*

Lilian - *E você tem vontade de voltar?*

**Úrsula** - *Tenho e não tenho.*

Lilian - *Por quê?*

**Úrsula** - *Eu acho que eu tenho um pouco de medo. Por eu ter dificuldade, entendeu, eu acho que eu fico meio assim de voltar a estudar e não conseguir, entendeu? Eu fico meio com medo. Sou medrosa.*

Julgo interessante confrontar dois trechos da fala de Úrsula:

Em um momento, ela diz: *"Eu sempre tive o apoio da minha mãe e do meu pai"*. Mais adiante, diz: *"Eu não contei pra eles que eu não tive o apoio da minha mãe, eu não falei pra eles"*.

Em alguns momentos, Úrsula atribui seu fracasso escolar à falta de apoio dos pais, à agressão da mãe, à diferença com que o pai tratava a ela e a sua irmã, que havia estudado em escola particular e ela não. É nessa posição que Úrsula se mantém. Numa posição infantil, vítima da própria mãe e da história familiar. Esta posição lhe é confortável, mas ela não consegue mantê-la em seu discurso, uma vez que é ela mesma quem diz: *"Eu sempre tive o apoio da minha mãe e do meu pai"*.

O aparente paradoxo revela o posicionamento de Úrsula frente ao seu suposto fracasso escolar. Mesmo agora, já adulta, a escola é vista por ela com

aversão; ela tem medo de fracassar: *"Eu acho que eu tenho um pouco de medo. Por eu ter dificuldade, entendeu, eu acho que eu fico meio assim de voltar a estudar e não conseguir, entendeu? Eu fico meio com medo. Sou medrosa"*.

Qual é, na verdade, seu medo? De fracassar nos estudos? De fracassar como mãe? De agredir seu filho como fazia sua mãe? De não apoiar seu filho nas suas necessidades? De ser acusada de ser a causa do fracasso do filho?

Num processo de identificação, Úrsula vê Aureliano repetir sua história, mas dá a essa nova história uma nova significação. O filho fracassou como ela, mas ela agora não é culpada, pois dá a ele o apoio que a mãe não lhe deu. É por isso que Úrsula acredita que Aureliano, embora repita sua história, dará a ela um final diferente. Ele irá estudar e seguir uma carreira. Desloca para ele, portanto, o final feliz que acredita não ter sido possível para ela; desloca para o filho a responsabilidade de consertar a ferida de sua infância.

Comparando os três relatos, destaco um aspecto interessante: Úrsula culpa a falta de incentivo dos pais pelo seu fracasso; Sofia atribui à falta de credibilidade do pai toda a sua insegurança e Fernanda, por sua vez, confere sua superação à ajuda que teve das irmãs.

Esses fatos evidenciam o quanto a dinâmica familiar ou, mais especificamente, a forma como a criança apreende as relações afetivas familiares, interfere na sua aprendizagem escolar.

As três entrevistadas, em diversos momentos, falaram sobre como vêem suas histórias se repetirem em seus filhos. Suas infâncias foram revisitadas através da história de seus filhos. O conceito de identificação possibilitou em minhas análises compreender como tais mães lidam com essa dialética. Cada uma delas vê seu filho como continuidade de si mesma, e entende o sintoma da criança (o fracasso escolar) como repetição de seu próprio sintoma. Freud afirma que a "identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo" (1976c, 134).

Pela teoria psicanalítica, podemos compreender que o que mobiliza o "fracasso escolar" de cada criança (Aureliano, José e Renata) é um mecanismo inconsciente, e que pela identificação o ego assumiu as características do objeto. A identificação, então, faz-se de cada criança com

sua mãe e de cada mãe com seu filho. É importante, porém, destacar aspectos que diferenciam as três relações: Fernanda - Renata; Sofia - José; e Úrsula - Aureliano

Fernanda tem uma expectativa de superação, visto que idealiza para a filha o mesmo que vivenciou. Fernanda identifica-se com Renata, encontra nela as mesmas dificuldades que tinha em sua infância: motoras, lingüísticas e de aprendizagem escolar. Vê, porém, que todas essas dificuldades são passageiras e que nada impedirá Renata de ter um futuro brilhante, com um sucesso profissional semelhante ao dela. A relação de cumplicidade com as irmãs, à qual atribui seu sucesso, faz com que Fernanda enxergue as dificuldades da filha como efêmeras e não como marcas de um "fracasso". Essa convicção aparece nesta parte da entrevista:

**Fernanda:** *Por que eu acho, eu quero que ela tenha uma vida assim tão tranqüila que ela nem perceba que ela passou por isso um dia. Que ela só vai descobrir quando ela estiver adulta. Mas eu quero que ela seja, assim, tão normal quanto o irmão. Que isso seja, assim, uma coisa tão natural pra ela, que ela só vai descobrir que ela vai ser uma grande estrela, uma grande atleta. Ela vai descobrir que um dia ela teve dificuldade também, mas isso ela só vai descobrir lá pra frente. Eu quero que o caminho dela seja, como se diz, as mães jogam as pétalas de rosa para os filhos pisarem, né. Mas nem sempre eles pisam, né, mas eu tento fazer isso para os meus filhos, tento aliviar a carga, porque ele vai ter que passar pelo caminho.*

Assim como almejou e conseguiu sentir-se normal como as irmãs, compara também seus dois filhos. Quer que Renata seja normal como o irmão. Também nesse sentido vê repetir-se uma desigualdade entre seus filhos, a mesma que havia entre ela e as irmãs, mas que foi anulada com o sucesso que obteve cursando a faculdade, a pós-graduação e com o trabalho atual.

Novamente aparece na fala de Fernanda o pré-construído da dicotomia deficiência / normalidade. Fernanda vê a filha como "deficiente" e o filho como "normal". Sua compreensão do fracasso escolar coaduna-se com a idéia defendida pela medicina e ciências afins: "a causa do fracasso escolar está na criança que não aprende". Depende, portanto, do esforço do próprio sujeito a superação de suas dificuldades.

Na relação de Sofia e José há pouca expectativa de mudança da realidade atual. Sofia vê em José suas dificuldades repetindo-se. Acredita que,

como ela, ele não consegue falar, não tem argumentos para justificar-se, e essa é a causa de seu fracasso. Ainda que esteja realizando um sonho, cursando a faculdade que escolheu, Sofia demonstra sua insegurança quanto ao seu sucesso e, em conseqüência, ao do filho: *"Eu confio nele porque ele hoje é melhor do que eu era na idade dele, eu sinto isso. Ele teve muito mais ajuda, ajuda correta. Então eu acho que ele vai ser melhor do que os pais dele, se Deus quiser. Mas hoje, se for ver hoje, ele não é uma criança esforçada. Ele não se interessa por nada"*.

Já Úrsula vê Aureliano repetindo sua história, mas, de maneira distinta, acredita que ele terá uma vida profissional de sucesso, será médico. Faz essa diferenciação, pois acredita que o filho está tendo o apoio que ela não teve na infância. Coloca a afetividade como mola geradora do sucesso que ela não teve, mas que o filho, certamente, terá.

Assim, o conceito de identificação revela-se crucial, na análise dos três pares mãe-filho, para compreender como cada mãe entende o fracasso escolar do filho, bem como cada criança se coloca numa situação de confirmar aquilo que sua mãe deseja: ser uma continuidade dela, com os mesmos sintomas.

Embora cada uma vislumbre o futuro de maneira distinta – Fernanda veja Renata repetindo sua história na vida adulta, Sofia tenha dúvidas de que José possa superar suas dificuldades e Úrsula acredite que Aureliano terá um futuro melhor que o dela – as três mães colocam seus filhos como alvo de projeção de seus idealizações, frustrações e feridas não cicatrizadas da infância.

A identificação, nos três casos, passa pelo mecanismo de projeção. Cada mãe projeta em seu filho a parte sua que é negada. Ela, agora adulta, já não tem mais o sintoma, mas o filho o tem. A mãe não quer, racionalmente, que o filho tenha dificuldades na escola, mas inconscientemente assim o deseja.

Por que desejam essa repetição do sintoma? Porque o sintoma, embora as faça sofrer, é, ao mesmo tempo, uma forma de gozo.

A criança é alvo da projeção dos ideais, das idealizações, das frustrações e dos problemas dos pais. Este é um lugar de gozo, gozo de realizações e de desejos inconscientes e, às vezes, inconfessáveis dos pais, como gozo da criança por sentir-se

encaixada nos *desiderata* que a determinam e subordinam (CHECCHINATO, 2007, p. 139-140).

Cada mãe procura consertar suas feridas da infância na história da criança, amparando-a como foi amparada pela mãe, pela fonoaudióloga, pela professora; ou como gostaria de ter sido amparada. Por outro lado, o cuidar do filho que tem dificuldades na escola permite-lhes também aplacar o sentimento de ódio que muitas vezes tiveram dos adultos que delas cuidaram, dos pais que muitas vezes não acreditaram em sua capacidade, dos professores que a humilharam, da escola que as subestimou.

Amor e ódio estão juntos nessa relação de identificação. Tanto da criança que assimila o sintoma da mãe, como da mãe que "sofregosa" com o sintoma que vê repetir no filho. O sintoma do filho faz com que se sintam uma "boa mãe". Elas podem ajudá-los, pois sabem o que é "ter dificuldades na escola", como afirma Fernanda: *"Então eu acho que a melhor maneira seria ajudá-la da melhor maneira possível. Então, eu descí ao mundo dela e tentei interpretar o mundo dela de acordo com o que ela via. Eu comecei a ver e eu comecei a lembrar o meu passado que era muito parecido com o dela. Eu comecei a entender perfeitamente o que ela sentia, a angústia de não saber ler, a angústia de não saber entender"*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista social, o fracasso escolar é, em grande parte, derivado dos processos de normalização, postos em marcha nas instituições a partir do século XVII (Foucault, 1979a). A procura de possíveis causas que expliquem por que algumas crianças não aprendem de acordo com as expectativas da escola e da família baseia-se em uma imagem de sociedade ideal. Essa imagem é a de que seria possível uma sociedade em que todos fossem iguais e aprendessem da mesma maneira e em um tempo semelhante.

Esse modo de compreender me fez retornar a Canguilhem para pensar como seria a escola fora do paradigma da normalização. Segundo o autor, "o normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim um conceito dinâmico e polêmico" (CANGUILHEM, 1995, p. 211). Isso significa que cada sociedade em cada momento histórico cria padrões de (a)normalidade, e estes são mutáveis com o decorrer do tempo. Nessa perspectiva, o fracasso escolar também é um conceito mutável e sua compreensão variável de acordo com a história. Ainda segundo Canguilhem, a normalidade não está na ausência da doença, mas na capacidade de instituir novas normas de vida.

Neste trabalho busquei também compreender a relação afetiva que se estabelece entre mães e filhos que vivenciam uma situação definida e legitimada pelos classificadores da ciência, da escola e da sociedade: a do fracasso escolar. Procurei compreender as dificuldades escolares que vivenciaram as três mães em sua infância, bem como seus filhos, no momento dos relatos, a partir de uma abordagem psicanalítica. Nessa perspectiva, entendo e analiso esses casos de dificuldades de aprendizagem não como frutos de uma anormalidade orgânica, mas sim como sintomas de um conflito psíquico que são, portanto, da ordem do inconsciente.

Como pensar, então, numa escola que possa inventar uma "uma nova ordem de ensinar" para aqueles que inventam "uma nova ordem de aprender"? A psicanálise poderia nos ser útil nessa empreitada?

É o próprio Freud quem nos dá a dica:

A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos, a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios de desenvolvimento, e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não deve adjudicar-se o caráter de

vida: ela não deve pretender ser mais do que uma *maneira* de vida (FREUD, 1996d, p.244).

Parece-me uma bela lição. Embora Freud afirme ser a educação uma profissão impossível, a psicanálise (também considerada impossível pelo psicanalista) pode nos abrir uma possibilidade para pensarmos outra educação em que ao sujeito aprendiz seja permitido atrasar ou avançar, sem que isso seja considerado "fracasso". Permite-nos, ainda, entender a criança como o sujeito do inconsciente, ou seja, franqueia pensar uma escola na qual o educador leve em conta o sujeito, como afirma Kupfer (2001):

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno, que ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo (p. 125).

Nesse sentido compreende-se ainda, pela psicanálise, que aquele que aprende é um sujeito movido pelo desejo. O reconhecimento desse fato permite aos educadores entender que seus alunos se posicionarão diante dos conteúdos apresentados sempre de maneira distinta uns dos outros, uma vez que cada sujeito se relaciona com a aprendizagem de acordo com suas singularidades, seus desejos (KUPFER, 2000).

A compreensão da psicanálise permite ao educador desfazer-se do lugar de "todo-saber", renunciar à idéia de que tem o saber absoluto. Essa é uma questão ética para a psicanálise e para a educação. Sem esse posicionamento ético, corre-se o risco de um "aprisionamento do aluno enquanto objeto do discurso pedagógico e na atualização narcísica do educador" (CAMARGO, 2006, p. 82).

Quando aquele que ensina (ou simplesmente educa) acredita ser o sabe-tudo (o Mestre) e encarna esta função, eis um educador cujo poder torna-se absoluto e, por isso, alienador, dono da chave da prisão especular na qual encerra o aluno (CAMARGO, 2006, p. 82)

O que a psicanálise propõe é compreender o outro (neste caso o aluno – criança ou adolescente) como um sujeito de desejo. E como nasce o desejo?

O desejo de cada ser humano não lhe é próprio, mas é sempre o desejo do Outro. Portanto, na criança, o desejo nasce, em primeiro lugar, daquilo que desejam seus pais. "Lacan atribui a primazia do desejo no processo de constituição do sujeito. Neste sentido, ele acredita inicialmente que é preciso que o sujeito seja desejado para que ele possa se constituir enquanto sujeito" (MRECH, 2002, p. 52)

O sucesso escolar de seus filhos, em geral, é o que deseja qualquer pai ou mãe, porém a mensagem veiculada no ambiente familiar, nas entrelinhas do dito e também do não dito – mas nem por isso intangível – pode ser totalmente adversa. Refiro-me à mensagens como: "*Eu fracassei na escola, o que meu filho está vivendo não poderia ser diferente. Ele está repetindo minha história*". Mesmo que não seja dito com essas palavras, a constatação de uma repetição de um drama familiar pode ser lida pela criança como um desejo da mãe de que ela (criança) não a desaponte e mantenha a "sina do fracasso", ou seja, de que seu destino está traçado, e de que ela deve manter a herança de um sintoma familiar.

A esse tipo de mensagem, Checchinato (2007) dá o nome de *discurso fechado*, que mantém a criança destinada a dar continuidade a uma seqüência de gerações sintomáticas. O autor afirma:

Esses discursos se impõem pelo linguajar dos pais. Eles selam o presente com um passado carregado e impedem o filho de ser portador de seu próprio desejo, fecham-lhe o acesso ao corpo próprio e à subjetividade, privando-o de um périplo singular. O hábito é simplesmente pernicioso, porque impede o sujeito de vivenciar o presente e, conseqüentemente, de construir o futuro. O hábito gera a rotina e a rotina mata o espírito (p. 121).

José, Renata e Aureliano experimentaram desde cedo o discurso de que repetiam a história de suas mães. Por que Sofia, Fernanda e Úrsula elegeram esse filho ou filha para dar continuidade ao mito familiar?

O que explica tal escolha é o processo de identificação, que representa a forma como puderam amar seus filhos. Ao encontrar em seus filhos traços de semelhança consigo mesmas, identificam-se com eles, e podem assim amar a si mesmas na figura deles.

Neste trabalho, procurei evidenciar, através do discurso de cada mãe, como ocorre o processo de identificação delas com seus filhos e deles para

com elas; processo que contribuiu para a continuação de um sintoma: o do fracasso escolar. Trata-se de casos que podem ser apresentados como exemplos do segundo tipo de identificação – a identificação regressiva – dentre os três definidos por Freud no capítulo sete de *"Psicologia das massas e análise do eu"*. Nesse tipo de identificação, o sujeito imita não a pessoa com quem se identifica, mas um sintoma dela. Nos casos aqui analisados, cada criança tomou emprestado um traço da pessoa amada como forma de manter-se no que presume ser o desejo da mãe.

Importante frisar que entendo que o fracasso escolar pode, em outras situações, ser motivado por disfunções orgânicas. No entanto, o que chamou a atenção neste trabalho foi a inexistência desses fatores orgânicos nos três casos e a coincidência da forma como cada mãe narrou a história do filho. Solicitadas a falar sobre seus filhos, cada mãe falou sobre si mesma, como se a história de seu filho fosse a repetição de sua infância. Ao explicitar que as dificuldades dos filhos são, cada uma, uma repetição de sua história, cada mãe se devolve a possibilidade de desenvolver o papel social de ideal materno que havia se rompido quando a escola anunciou que a criança falhava no processo de aprender a ler e a escrever. Poder dizer *"ele está revivendo minha história"* dá a elas a oportunidade de sentir-se novamente protetora do filho, já que sabem como acolhê-los, uma vez que já vivenciaram esse sofrimento. Um primeiro *ideal do Eu* não suportando as exigências é substituído por outro que o *Eu* acredita poder alcançar. Ela não pode ter um filho bem sucedido na escola, seu *ideal de Eu*, então, vê-se fragilizada. Cria então como *ideal de Eu* ser a mãe acolhedora, que sabe ajudar o filho, porque ela também já vivenciou o fracasso escolar.

Se o *ideal do Eu* da figura materna – socialmente determinado – é o de uma mãe que deseje e promova o sucesso do filho, e esse ideal for rompido pela circunstância de ver que o filho fracassa na escola, cada mãe cria um novo *ideal de Eu*, colocando-se no papel de possuidora de um saber especial, de quem já vivenciou a mesma situação e, portanto, pode ajudar o filho.

O processo de identificação fica bem marcado na fala de Sofia, que diz: *"Eu já sentia o que ele ia sentir"*; na fala de Fernanda, quando afirma: *"Foi quando eu descobri que eu tinha vivido o mesmo problema que ela. Foi uma história assim muito parecida, eu achei que a história estava se repetindo"*; e

ainda de Úrsula, quando relata: "*Então eu comecei a ter muito problema na escola. Esse negócio de escrita, não conseguia ler. Olha, é o Aureliano escrito*", três formulações explícitas de como cada mãe vê a repetição de sua infância na vivência atual do filho.

São as lembranças do passado os elos de identificação entre Úrsula e Aureliano; entre Fernanda e Renata e entre Sofia e José. É pela linguagem que se dá a materialização dessa identificação. Quando falam, vão tecendo as tramas de sentido que lhes possibilitam ressignificar o fracasso escolar como uma experiência passada e, ao mesmo tempo, atual; como uma experiência amarga por causa do que sofreram, e ao mesmo tempo doce, por causa da superação; como algo de que se envergonham por terem sido depreciadas e ao mesmo tempo de que também se orgulham, uma vez que é essa experiência que as torna capazes de ajudar o filho. Ao narrarem os fatos atuais, entram em contato com os fatos do passado, num movimento de lembrar e esquecer, imprescindíveis para que a linguagem funcione.

É preciso ao sujeito que fala esquecer que não é a origem do seu dizer, uma ilusão que lhe permite acreditar ser o dono de sua linguagem. É preciso esquecer que seu desejo é o desejo do Outro, que sua linguagem é a linguagem do Outro. É preciso esquecer que somos constituídos pelo Outro. Melhor dizendo, para lembrar e narrar nossas vivências é preciso de fato "esquecer", manter-nos na ilusão de que de fato somos donos de nosso desejo e de nossas palavras. É necessário o apagamento de que "o sentido vem / é necessariamente do Outro" (LEITE, 1994, p.145).

Sobre esquecer e lembrar, Freud também teorizou ao falar sobre os pacientes e seus sintomas. O autor afirma que a compulsão à repetição, em muitos casos, é a maneira que muitos sujeitos têm de se lembrar. Em seus estudos clínicos, muitos pacientes verbalizavam a impossibilidade de lembrar fatos da infância, mas repetiam o fato reprimido em forma de sintoma. "O paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-se pela atuação ou atua-o. Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente, saber que o está repetindo" (FREUD, 1996c, p. 165).

Nos três casos aqui descritos e analisados, posso inferir que ao acreditar que seus filhos repetem suas histórias, essas mulheres podem entrar em

contato com fatos recalcados da sua própria infância, não pela lembrança, mas pela repetição. E as lembranças que nos narram, na verdade, podem ser apenas "lembranças encobridoras"; a verdadeira lembrança se dá pela repetição. Daí o caráter ao mesmo tempo amoroso e desprazeroso que se reflete na relação com os filhos.

Estender ao filho o "mito familiar", legando-lhe a sina da repetição do sintoma, é na verdade um pedido de ajuda para si mesma, um grito de socorro. Ao trazerem os filhos à clínica fonoaudiológica e verbalizarem a queixa da escola sobre eles, o que as mães buscam é falar sobre sua própria verdade. Mesmo que agora já saibam ler e escrever e não sejam mais classificadas como portadoras de uma dificuldade de aprendizagem, o sentido de suas narrativas é dizer que o sintoma ainda está presente. Por isso Sofia afirma: *"Eu não sabia o que fazer, eu queria, eu não queria que ninguém percebesse que eu sentia isso, né?"*. Afirma e nega sucessivamente seu pedido de socorro, num lapso que evidencia seu conflito.

Da mesma forma Úrsula, quando questionada sobre se tinha vontade de voltar a estudar, diz: *"Eu acho que eu tenho um pouco de medo. Por eu ter dificuldade, entendeu, eu acho que eu fico meio assim de voltar a estudar e não conseguir, entendeu? Eu fico meio com medo. Sou medrosa"*. Nessa fala, Úrsula expõe seu medo do fracasso, de continuar sendo a garotinha que fracassou na escola.

Das três mulheres, apenas Fernanda relatou ter se submetido a um processo de psicanálise: *"até os 36 anos eu não dirigia, tinha carta, mas não dirigia, porque tinha medo, era insegura. Depois que eu fiz terapia, psicanálise, por dois anos, fui perdendo o medo, quebrei um bloqueio e comecei a acreditar mais em mim. Aí eu comecei a dirigir e dirijo até hoje"*. Foi também a mãe que menos tempo manteve a filha em processo de terapia fonoaudiológica. Após um ano de atendimento me disse: *"A Renata já está alfabetizada, consegue ler e escrever, não precisa mais vir aqui. Eu tive o mesmo problema e superei"*. Fernanda encerrou o processo de terapia sem que eu o desse por encerrado. Parece-me que, das três, essa mãe foi a que melhor superou suas dificuldades na infância e que não vê como um "problema" o que a filha vivencia. Portanto, era a que menos pedia ajuda para si própria.

Por fim, posso concluir que o fracasso escolar, na perspectiva psicanalítica, não pode ser analisado como uma manifestação de incapacidade da criança, mas como uma apreensão dos significantes maternos.

A criança é significada pela mãe. Os sentidos produzidos como efeito de atos de fala e de silêncio trazem à tona tanto conteúdos manifestos (conscientes) como latentes (inconscientes). Os significantes movimentados pelos atos maternos produzem sentido na criança. Ao ler essas duas cadeias de significantes, a criança, para alçar-se no desejo da mãe, corresponde à forma como é idealizada. Se a mãe significa-a como semelhante a si, ou seja, como alguém que repete sua história de fracasso; é assim que a criança se constitui, pois se coloca no lugar do desejo da mãe; mantém, portanto, seu lugar de fracassada para obter o amor materno.

Essa posição permite à criança reconhecer-se numa filiação e, à mãe, confirmar-se na figura materna; ou seja, permite estabelecer a relação afetiva através da identificação filho-mãe e mãe-filho.

A fala de Fernanda, ao final da entrevista, confirma minha afirmação anterior. Quando falava de tudo o que tem feito para que sua filha superasse as dificuldades escolares diz: *"Eu me senti assim feliz. Eu acho que meu papel como mãe está cumprido."*



## REFERÊNCIAS

ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e psicanálise, lingüística e inconsciente:** Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ASSIS, M. Contos da escola. In **Várias histórias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

AUTHIER- REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Vanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul-dez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAGLIARI, L. C. Sob o signo da ortografia. In MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras:** A escrita da alfabetização. Campinas: Mercado das letras: Associação Brasileira de Leitura ; São Paulo: FAPESP, 1999.

CAMARGO, A. C. C. S. **Educar: Uma questão metodológica?** Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CASTRO. E. M. **Psicanálise e linguagem**. São Paulo: Ática, 1992.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. São Paulo: Papyrus, 1995.

CHECCHINATO, Durval. **Psicanálise de pais: criança, sintoma dos pais**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONDE, G. Freud e Pêcheux. In LEITE, NINA V. A. **Corpolinguagem: a estética do desejo**. Campinas: Mercado das letras, 2005.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Tradução de Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORRÊA, R. M. **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

DIEHL, A. A. **Cultura historiográfica: Memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.

DIMENSTEIN, G. e ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papyrus: 2003.

DMS-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em 19 de outubro de 2005.

DOLTO, Françoise. Prefácio. In MANNONI, Maud, **A primeira entrevista em psicanálise**. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Campos, 1982.

FLORES, Valdir. **Lingüística e psicanálise**: princípios de uma semântica da enunciação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FOUCAULT, M. O poder e a norma In Kantz, C. S. **Psicanálise, poder e desejo**. Tradução de C.S. Katz e P. Viana Vida. Rio de Janeiro: Coleção IBRAPSI, 1979.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOURMENT-APTEKMAN, M.C. e CHAPUIS, E. A integração escolar de crianças deficientes mentais: estudo histórico e questões atuais. **Estilos da clínica**, São Paulo, n. 9, p. 52 - 68, 2<sup>o</sup> semestre de 2000

FRAGO, Antonio V. **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras e textos. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro M. Hypolito e Helena B. M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas: 1993.

FRANÇA NETO, Oswaldo. Identificação e culpa: Questões éticas e contemporâneas. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 1, 95 - 106, jan/jun. 2005

FREUD, S. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância [1910]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970a.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar [1913-1914]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1970b.

\_\_\_\_\_. O interesse científico da psicanálise [1913]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Mal-estar na civilização [1929]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

\_\_\_\_\_. Conferência XIV - realização de desejo [1915-1916]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XV. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.

\_\_\_\_\_. Psicologia das massas e análise do eu [1921]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976c.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da transferência [1912]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Aspectos arcaicos e infantilismo dos sonhos (conferência XIII). [1916]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XV. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

\_\_\_\_\_. Fragmento da Análise de um caso de histeria. [1901]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

\_\_\_\_\_. Recordar, repetir e elaborar (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III) [1915]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma Discussão acerca do Suicídio. [1910]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

\_\_\_\_\_. Conferência XXXI - A dissecação da personalidade Psíquica. [1933]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996e.

\_\_\_\_\_. A negativa. [1925] **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996f.

\_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer. [1919-1920]. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**, volume II, coord. geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FUIZA, Evandro. Mães na escola: Muito além da sala de aula. **Marie Claire**, São Paulo. n. 155, p. 64 - 67. Fev. 2004.

GALLO, Solange L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso.** Vol. 1, nº 2, jan./jun. 2001

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique el la coupure saussuriense: langue, langage, discours. **Langages nº 24.** Paris, Didier-Larousse, 1971, p. 93-106.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise:** O legado de Freud e Lacan. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KUPFER, MARIA CRISTINA M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001

KUPFER, M. C. M. e PETRI, R. "Porque ensinar a quem não aprende". **Estilos da clínica**. Vol. V, nº 9, 2º semestre de 2000.

LACAN, J. A ciência e a verdade. In **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente. In **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

LACAN, J. Função do campo da fala e da linguagem. In **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAVANDERA, B. R. Variacion y significado: se/uno/usted. In II Congresso Nacional de Lingüística, 1981, San Juan. **Anais do 2º Congresso Nacional de Lingüística**. San Juan, 16 a 19 / 9 / 1981.

LEITE, N. V. A. **Psicanálise e análise do discurso: O acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

MAIA, M. Cláudia G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos: Reflexões em Análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux** hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, Pontes: 2003.

MANNONI, Maud, **A primeira entrevista em psicanálise**. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Campos, 1982.

MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos: Reflexões em Análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MARIGUELA, Adriana D. B. **Português dos quinhentos: cultura, gramática e educação em Fernão de Oliveira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MARIGUELA, Márcio A. Notas sobre as lições 5 e 6 do seminário 9 de Jacques Lacan - a identificação. **Literal: Revista da escola de psicanálise de Campinas**, Campinas, v. 7, p.81-87, 2004.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2003.

MELO, Maria de Fátima V. Psicanálise e análise de discurso: interlocuções possíveis e necessárias. *Latin-american Journal of Fundamental Psychochopathology on Line*. Ano V, n. 1, p. 62-71 nov/2005, disponível em [www.fundamentalpsychopathology.org/journal](http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal). Acesso em 15 de novembro de 2006.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução de Ângela C. Jesuíno. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem, **Cadernos Cedes**, Campinas, nº 28, 1993.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação**: Novos Operadores de Leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NASIO, J. D. **O prazer de ler Freud**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso**: Princípio e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editores, 1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso. In GADET, F. e HAK, T. (orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al.]. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PUGLIESI, M. **Dicionário de expressões idiomáticas**: locuções usuais da língua portuguesa. São Paulo: Parma, 1980.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1995.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROAZZI, A. e SOUZA, B. C. Repensando a inteligência. **Paidéia**, 2002, 12 (23), 31-55.

ROUDINESCO, E. e PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAMPAIO, C. S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2003.

SÀNCHEZ, J. N. G. Historia y Concepto de las Dificultades de Aprendizaje. In BERMEJO, V. S. e LLERA, J. A. B, **Dificultades de Aprendizaje**. Madri: Sintesis, 1998.

SARTORI, C. H. G. **Entrada da criança na escola e período de adaptação**. Campinas: Alínea, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1979.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar In ARAÚJO, U. F. (coord.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa In KLEIMAN, A. B. (ORG.) **Os Significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SISTO, Fermio F. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In SISTO, Fermio F., DOBRÁNSZKY, E. A. e MONTEIRO, A. (org.). **Cotidiano Escolar**: Questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, Regina M. Práticas alfabetizadoras e Subjetividade. In LACERDA, C. B. F e GÓES. M. C. R. (org.) **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SOUZA, Regina M. e Gallo, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto de 2002.

## OBRAS CONSULTADAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões In BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (org.). **A Educação de um Selvagem**: As experiências pedagógicas de Jean Itard, São Paulo: Cortez, 2000.

BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial In BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (org.). **A Educação de um Selvagem**: As experiências pedagógicas de Jean Itard, São Paulo: Cortez, 2000.

BENJAMIM, Walter. **Rua de Mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança**: Estudos na construção social do currículo. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto editora: 2001.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988

MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar In Ribeiro, R. J. **Recordar Foucault, os textos do colóquio Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Yasbek, M. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Lilian Cristine R. **Fonoaudiologia e Surdez**: Uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.