

## A INFLUÊNCIA PATERNA E MATERNA NO FRACASSO ESCOLAR INFANTIL – UMA VISÃO PSICANALÍTICA

Bárbara Cristina Rodrigues FONSECA  
Psicóloga, Faculdade de Ciências da Saúde - ACEG/ FASU  
Garça, São Paulo, Brasil  
E-mail para contato: [barbara.cristina2@itelefonica.com.br](mailto:barbara.cristina2@itelefonica.com.br)

### A INFLUÊNCIA PATERNA E MATERNA NO FRACASSO ESCOLAR INFANTIL – UMA VISÃO PSICANALÍTICA

A curiosidade e o desejo de conhecer fazem parte da dinâmica da vida, pois o bebê apreende desde o nascimento. No entanto, a aprendizagem, que parece tão natural no desenvolvimento da criança, pode apresentar dificuldades quando ela entra para a escola. Muitos fatores podem levar a criança a ter dificuldades na aprendizagem, e estes devem ser sempre remetidos a sua história de vida e a sua relação familiar, pois o não-aprender pode estar ligado a um não-saber, atuando como um sintoma, e reportando, portanto, a um conflito inconsciente. Objetivou-se discutir a relação entre a influência das funções paterna e materna e o fracasso escolar infantil. A literatura revelou consenso dos autores quanto à influência, positiva ou negativa, que pode ser exercida pelos pais (enquanto função) no processo da aquisição do conhecimento. Foi constatado que, em muitos casos, o fracasso escolar infantil apresenta-se como um modo de defesa do aparelho psíquico infantil, levando a criança a uma inibição intelectual, ou seja, à construção do sintoma do “não-aprender”. Os temas abordados nessa revisão poderão contribuir para que, psicólogos, pais e educadores, sejam estimulados à busca de novas possibilidades para ajudar a criança, que apresenta dificuldades de aprendizagem, a retomar seu desenvolvimento emocional.

**Palavras-Chave:** Fracasso Escolar, Inibição, Psicanálise.

### PATERNAL AND MATERNA INFLUENCE IN THE FAILURE OF THE CHILDREN'S PERFORMANCE IN SCHOOL - A VISION PSICANALÍTICA

The curiosity and the desire to know are part of the dynamics of the life, because the baby has learned since its birth. However, learning that seems so natural in the development of the children, can present difficulties when the child starts school. Many factors can make the children have difficulties in learning and these factors are due to their life story, as well as their family relationship because lack of learning may be connected to lack of knowledge and so it is acting as a symptom, with is related to an unconscious conflict. We aim to discuss the relation between the parental influence and the failure of the children's performance in school. The literature showed consensus of the authors about the positive or negative influence that from the parents (while in function) in the process of the acquisition of knowledge. It was evidenced that in many cases, the failure of the children's performance in school is presented as a way of defense of the children's psychic function making the children to an intellectual inhibition, or to the construction of the symptom of lack of learning. The subjects approached in this revision will be able to contribute so that, psychologists, parents and educators, are stimulated to the search of new possibilities to help the children, who present difficulties in learning, to retake emotional development.

**Keywords:** Failure of the children's performance in school, Inhibition, Psychoanalysis.

## 1. INTRODUÇÃO

*“O professor deve ser capaz de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas, continuarão adorando seus deuses antigos. Ouvirão o que lhes ensinam de acordo com seus desejos, seus recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente”. (Freud)*

A primeira Constituição Brasileira promulgada em 1823 estabeleceu a instrução primária como obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos. Porém, o país tem revelado na prática um quadro bastante diferente dos discursos oficiais.

Segundo o relatório anual (2006) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, numa pesquisa feita com 125 países em relação ao desempenho educacional mundial, o Brasil ficou na 72ª posição. Os países com o melhor desempenho foram Reino Unido, Eslovênia e Finlândia, todos, países europeus.

Esta constatação também está demonstrada no documento “Brasil, o Estado de uma Nação”, lançado em 2006 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Apesar do aumento do número de vagas, especialmente no ensino fundamental, os pesquisadores do IPEA consideram má a qualidade do ensino, e constatam que não há estímulo para a permanência do aluno na escola. Embora o ensino fundamental tenha se universalizado, ou seja, todos entram na escola, somente 84% concluem a quarta série e, 57% terminam o ensino fundamental.

Há muitos anos o fracasso escolar tem sido um dos mais graves problemas da realidade educacional brasileira. Tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do país, mas incide com maior frequência nos primeiros anos da escolarização.

Comumente atribui-se a situação sócio-econômica e cultural de origem da criança, como fatores dominantes na sua capacidade de superar ou não as primeiras etapas da escolarização. Apenas conhecendo o cotidiano do viver pedagógico nas escolas, que podemos perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios sócio-culturais mais pobres.

De acordo com as autoras Collares e Moysés (1996), Patto, (1990) e Ragonesi (1997), as principais causas apontadas pelos profissionais da educação como responsáveis pelo fracasso escolar infantil são: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

A desnutrição rotula como deficientes mentais as crianças mais pobres da população e que apresentam baixo rendimento escolar. As crianças

desnutridas que estão hoje freqüentando a escola são aquelas portadoras de desnutrição leve que sacrificam seu crescimento físico para manter o seu metabolismo. Este grau de desnutrição, embora não podemos devemos considerar sua importância, não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central, não torna a criança deficiente mental, incapaz de aprender o que a escola tem a lhe ensinar.

A maioria dos educadores, segundo Collares e Moysés (1996), considera que a presença de doenças prejudica a aprendizagem. Para eles, se o fracasso escolar é consequência de problemas de saúde, a solução terá de ser buscada na área da Saúde.

Trata-se, portanto, de uma concepção de saúde e doença, que prioriza ao extremo o aspecto biológico, que foca sua atenção quase que exclusivamente no indivíduo.

Assim, geralmente, essas crianças são encaminhadas a um serviço médico ou a um serviço de saúde mental, onde são atendidas por médicos ou psicólogos imbuídos dos mesmos preconceitos da professora, que não hesitam em atribuir às crianças, sem a devida avaliação, um retardo mental, que justificam ser consequência do estado de nutrição. Para as crianças pobres, o fracasso escolar é sinônimo de deficiência intelectual (COLLARES, 1990).

A outra categoria de causas atribuídas ao fracasso escolar infantil é a das disfunções neurológicas, conhecida popularmente por vários nomes, como: hiperatividade, DCM (disfunção cerebral mínima), dislexia, disritmia, distúrbios de aprendizagem, distúrbios de déficit de atenção e outros. Embora existam diferenças entre eles, há uma circularidade entre todos, pois um remete ao outro e na prática todos falam de uma mesma situação: um padrão de comportamento ou de aprendizagem que incomoda, porque diverge das normas socialmente estabelecidas.

Conceitualmente, o distúrbio de aprendizagem refere-se a uma condição biológica, inerente ao indivíduo, que prejudica ou impossibilita a aprendizagem em alguma área específica e que é uma consequência de uma disfunção neurológica comprovada ou presumível. Só se pode pensar o diagnóstico de

distúrbio de aprendizagem quando se suspeita de uma disfunção neurológica (COLLARES; MOYSES, 1996).

Porém, quando os educadores ou psicólogos defendem a existência de um distúrbio de aprendizagem não conseguem estabelecer critérios precisos para seu diagnóstico. Não há resposta ao ponto central da questão de como identificar com precisão, por exemplo, a criança disléxica e a mal alfabetizada.

Muitas vezes, os métodos reeducativos aplicados na escola (recuperação paralela e castigos) para as crianças com baixo rendimento escolar, não apresentam sucesso e essas crianças, então, acabam sendo encaminhadas para os psicólogos, como portadoras de algum bloqueio emocional. Os discursos normalmente são “parece que ela não quer aprender”, “é muito desatenta embora pareça inteligente” ou ainda “ela aprende algo, mas logo esquece tudo”.

Parece que alguma coisa impede que a criança aprenda, neutralizando todas as possibilidades externas que procuram atenuar suas dificuldades. Muitas vezes a resistência à aprendizagem é tão grande que, para justificar o fracasso surge novamente a hipótese de debilidade mental. Essa justificativa privilegia as funções cognitivas e motoras como se fossem autônomas, onde o sujeito unitário, dono de si e de seus atos é livre também em seus desejos e aspirações. De forma distinta, para a Psicanálise, o indivíduo não se constitui enquanto unidade e adotando-se, portanto, o termo “sujeito”, pois este está subordinado ao inconsciente.

A Psicanálise é convocada no exato ponto em que a Medicina e a Pedagogia se deparam com seus limites e aceitam o inconsciente como constituinte fundamental no ser humano. Nesse sentido, devemos considerar que qualquer abordagem, seja médica ou educacional, que aborde o sujeito como puro organismo, desconsiderando o campo do inconsciente e do desejo, faz uma leitura parcial do ser humano.

Na abordagem psicanalítica, a figura paterna e materna assume um valor fundamental no processo de constituição do sujeito, em termos de funções e não, necessariamente sendo desempenhada pelos pais biológicos.

Quando as causas do seu “não saber”, têm origens inconscientes, não adianta submeter uma criança a aulas de reforço ou castigos (âmbito da consciência). O “não-saber” é produzido como um sintoma (no caso, o fracasso escolar), como sinal de um profundo mal-estar, desconhecido por ela mesma, pois está fundado no seu inconsciente.

Então, o que está reprimido no inconsciente, quando a criança faz o sintoma de dificuldade de aprendizagem? Para os autores acima, está defendendo-se de algo que desconhece e, portanto, não pode traduzir em palavras. O não aprender pode significar, por exemplo, uma recusa em denunciar um segredo familiar.

Esta revisão bibliográfica, de fundamentação psicanalítica, pretende discutir a influência paterna e materna, no fracasso escolar infantil. A literatura aponta uma imensa e direta influência, positiva ou negativa, que poderá ser exercida pelos pais (enquanto função) nesse processo e alguns autores psicanalíticos consideram o fracasso escolar infantil como um modo de defesa do aparelho psíquico, levando a criança a uma inibição intelectual, ou seja, à construção do sintoma do “não-aprender”.

As pesquisas foram efetuadas em 14 obras das áreas de Educação e Psicanálise, sendo destas, 4 obras básicas de Freud e 2 obras de expoentes como Lacan e Winnicott. Além disso, foram pesquisados artigos de periódicos científicos em sites reconhecidos, tais como Scielo e Lilacs. As palavras-chave utilizadas foram: Fracasso Escolar, Inibição e Psicanálise. Foram encontrados, lidos e fichados 8 artigos científicos e teses de doutorado, visto abordarem assuntos pertinentes à discussão proposta.

Os temas abordados nessa revisão poderão contribuir para que, psicólogos, pais e educadores, sejam estimulados à busca de novas possibilidades para ajudar a criança, que apresenta dificuldades de aprendizagem, a retomar seu desenvolvimento emocional.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1.A ESTRUTURAÇÃO DO PSQUISMO INFANTIL**

## O complexo de Édipo

O Complexo de Édipo, segundo Maria Cristina Kupfer (1989, p. 64), é um conceito que foi sendo construído gradualmente ao longo da obra de Freud. De início, Freud fazia apenas algumas reflexões sobre a trama da tragédia escrita por Sófocles, em meados do século I a.C. Em 1897, Freud lança a idéia do Édipo numa carta endereçada a Fliess, e relata que descobriu em seu próprio caso o fenômeno de se apaixonar por sua mãe e ter ciúme de seu pai e passa a considerá-lo um acontecimento universal do início da infância.

Essa descoberta é confirmada pela lenda do Rei Édipo, da Antigüidade clássica, cujo resumo encontra-se no livro *A Interpretação dos Sonhos*:

“Édipo, filho de Laio, Rei de Tebas, e de Jocasta, foi enjeitado quando criança porque um oráculo advertira Laio de que a criança ainda por nascer seria o assassino de seu pai. A criança foi salva e cresceu como príncipe numa corte estrangeira, até que, em dúvida quanto a sua origem, também ele interrogou o oráculo e foi alertado para evitar sua cidade, já que estava predestinado a assassinar seu pai e receber sua mãe em casamento. Na estrada que o levava para longe do local que ele acreditava ser seu lar, encontrou-se com o Rei Laio e o matou numa súbita rixa. Em seguida dirigiu-se a Tebas e decifrou o enigma apresentado pela Esfinge que lhe barrava o caminho. Por gratidão, os tebanos fizeram-no rei e lhe deram a mão de Jocasta em casamento. Ele reinou por muito tempo com paz e honra, e aquela que, sem que ele soubesse, era sua mãe, deu-lhe dois filhos e duas filhas. Por fim, então, irrompeu um a peste e os tebanos mais uma vez consultaram o oráculo. É nesse ponto que se inicia a tragédia de Sófocles. Os mensageiros trazem de volta a resposta de que a peste cessará quando o assassino de Laio tiver sido expulso do país. A ação da peça não consiste em nada além do processo de revelação, com engenhosos adiamentos e a sensação sempre crescente de que o próprio Édipo é o assassino de Laio, mas também de que é o filho do homem assassinado e de Jocasta. Estarrecido ante o ato abominável que inadvertidamente perpetrara, Édipo cega a si próprio e abandona o lar. A predição do oráculo fora cumprida” (FREUD, 1999, p. 261-262).

Se Édipo Rei comove tanto uma platéia moderna quanto a platéia grega da época, deve haver algo que desperta dentro de nós uma voz que está pronta a reconhecer a força compulsiva do destino no Édipo, e podemos descartar como arbitrários os desígnios das tragédias do destino (FREUD, 1999, p.262).

E existe, para Freud (1999), um fator dessa natureza presente na história do Rei Édipo:

“Seu destino comove-nos apenas porque poderia ter sido o nosso – porque o oráculo lançou sobre nós, antes de nascermos, a mesma maldição que caiu sobre ele. É destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe, e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino, para nosso pai. Nossos sonhos nos convencem de que é isso o que acontece. O Rei Édipo, que assassinou Laio, seu pai, e se casou com Jocasta, sua mãe, simplesmente nos mostra a realização de nossos próprios desejos infantis” (FREUD, 1999, p. 263).

Na citação acima já se esboça a idéia de que o Édipo é uma estrutura, um conjunto de relações anteriormente dado, isto é, uma estrutura vazia, uma espécie de roteiro prévio que as personagens – pai, mãe e filho- vão preencher quando chegar sua hora de entrar em cena. Essa estrutura prefixada tem uma função de, uma vez que as crianças a atravessam (e quase todas o fazem, com exceção dos casos muito graves), aprendem algo com a travessia. A criança aprende a ser uma mulher ou um homem e articula seu desejo com a lei humana universal que a regulamenta: a lei do incesto (KUPFER, 1989, p.66).

Através dessa estrutura, afirma Kupfer (1989), o ser humano define-se como sexuado. O Édipo tem caráter constitutivo, ou seja, constitui pessoas segundo modelos fornecidos pelo pai e pela mãe, ou por quem que venha a ocupar essa função. Essas identificações são inconscientes, portanto, não são simples imitações que fazem papai e mamãe.

O complexo de Édipo, que Freud (1924) constatou ser uma fantasia imaginária criada por todas as crianças, bem como o complexo de castração associado a ele, culmina toda uma etapa do desenvolvimento sexual infantil iniciada desde o nascimento.

Freud (1924) apontou como “destino” de todo ser humano dirigir seu primeiro impulso sexual ao primeiro objeto de amor que é a mãe, e ao mesmo tempo, dirigir talvez o que seria seu primeiro ódio e hostilidade, ao pai. Com a menina, esta hostilidade se dirige para a mãe, quando se volta para o pai como seu objeto de amor. Esta seria a essência do complexo de Édipo, o que Freud chamou de Édipo positivo.

A fase que antecede a passagem pelo complexo de Édipo desperta grande interesse na criança por seus genitais e condiciona o seu pensamento,

todo o seu modo de entender a realidade. O interesse despertado pelos genitais é tão dominante na criança, por volta dos três aos cinco anos, que quase chega ao interesse que ocorre na fase adulta. A diferença é que não há a subordinação das pulsões parciais à primazia dos órgãos genitais (FREUD, 1924).

“Mesmo não se realizando uma combinação adequada das pulsões parciais sob a primazia dos órgãos genitais, no auge do curso do desenvolvimento da sexualidade infantil, o interesse nos genitais e em sua atividade adquire uma significação dominante, que está pouco aquém da alcançada na maturidade” (FREUD, 1924, p.86).

Há uma organização genital infantil que consiste, no fato de, para ambos os sexos, entrar em consideração apenas um órgão genital, ou seja, o masculino. Na organização genital fálica, a criança considera, num primeiro momento, que tudo que existe é dotado de pênis. Num outro momento, há um esboço de classificação, tendo por critério o pênis, em que os seres vivos diferem dos inanimados porque têm pênis. Posteriormente, a atenção se fixa nos seres humanos: todos são dotados de pênis. Não há a percepção da diferença anatômica entre homem e mulher (FREUD, 1924).

Para o menino, o falo corresponde ao pênis, presente na anatomia do seu corpo, e para a menina, a sua falta não é notada: tem um pênis pequeno, que ainda vai crescer. Num outro momento da fase fálica, a criança descobre que as mulheres não têm pênis. No entanto, esta percepção não ocorre na primeira vez que o menino vê os genitais de uma menina, mas somente quando isto lhe remete ao seu próprio corpo, ao fazer associação entre a excitação, a proibição da masturbação e a falta de pênis, associação que o leva à conclusão de que o pênis pode ser perdido (FREUD, 1924).

Esta descoberta é percebida simbolicamente como uma ameaça da castração para o menino que, com medo de perder o seu pênis força-o a renunciar ao amor da mãe e, assim, a sair do Édipo (FREUD, 1924).

### **O complexo de Castração**

No centro do complexo de Édipo, Freud coloca então, o complexo de castração. Este é o organizador simbólico das pulsões e se dá no real do



corpo. Entretanto, incide sobre a mente infantil devido às representações psíquicas que decorrem do reconhecimento da diferença sexual anatômica (FREUD, 1924 apud DI GIORGI, 2004).

Existe, para Freud, um momento decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta daquilo que ele chama de diferença sexual anatômica. Se, até esse momento, os meninos e as meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir desse momento descobrem que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e sem pênis. A descoberta implica em entender que, de fato, alguma coisa falta (Freud, 1924 apud DI GIORGI, 2004).

Porém, o que causa angústia na criança não é a constatação de que algo falta nas meninas, e pode vir a faltar nos meninos. A angústia origina-se de uma nova compreensão de antigas perdas à luz desse novo sentimento de perda. A essa angústia das perdas Freud denominou angústia de castração (KUPFER, 1989, p. 80).

A castração, segundo Freud (1924 apud Di Giorgi, 2004) se articula com o Complexo de Édipo, porque neste momento, o menino deseja a mãe e luta contra o pai para ocupar o seu lugar junto a ela. Seu pênis identificado ao falo é totalmente investido de sua função sexual e quando o menino entra no complexo de castração, que geralmente é posto em atividade pela intervenção dos adultos na masturbação, seu Édipo sucumbe frente à angústia de perder os genitais (castração) e, portanto, frente ao interesse narcísico pelos mesmos.

O interesse pelo pênis ocupa completamente a mente infantil. Para a menina, esta descobre que sua mãe não a dotou suficientemente de um “equipamento” igual ao do menino, inferioriza-se por isso e é acometida pela inveja do pênis, sabe que não o tem, e quer tê-lo. É quando se volta para o pai e sente hostilidade pela mãe. A angústia que sente é pela perda de amor (FREUD, 1924).

Tanto para o menino quanto para a menina, a percepção da castração e a conseqüente passagem pelo Édipo são muito traumáticas, dando-nos a idéia de como o real do corpo pressiona e domina o pensamento infantil. A criança preocupa-se apenas em responder ao que provém de si mesma, por isso, o

seu pensamento é extremamente egocêntrico: tudo o que procura explicar tem por referência seu próprio eu (FREUD, 1924 apud DI GIORGI, 2004).

Como exposto acima, o reconhecimento das diferenças sexuais é um momento muito importante no desenvolvimento infantil. É a partir desse reconhecimento que a teoria em torno do falo começa a se desintegrar, e a criança pode perceber a diferença, fato que contribuirá para que ela aprenda a discriminar. Se remetermos isto para a aprendizagem da escrita, discriminar é um passo fundamental para a percepção da diferença entre as letras (FREUD, 1924 apud DI GIORGI, 2004).

A renúncia ao amor da mãe ou do pai torna possível que a criança passe da anarquia inicial para uma organização psíquica. Segundo Freud (1924), não há apenas a renúncia ao amor da mãe ou do pai, mas também em nome de uma identificação com a cultura.

A organização decorrente do complexo de castração e da saída do Complexo de Édipo é uma representação que se dá na ordem do simbólico, e possibilita o acesso à cultura devido à constituição do superego, que se encarregará de manter a proibição do incesto, a interiorização e a aceitação da Lei (FREUD, 1924).

A operação inconsciente de castração articula o drama do Édipo (SER ou TER o falo) e assim, podemos dizer que é em relação a ela que o sujeito acaba encontrando uma posição subjetiva particular de "estar" no mundo.

“ (...) dos embates que o infantil sujeito tenha enfrentado no Édipo dependerá a modalidade ou sabedoria com que um sujeito consagre sua vida a saber sobre o desejo. Ou, se preferirmos, as vicissitudes edípicas que tenha enfrentado acabam por fazer-lhe ou fabricar-lhe uma "forma de estar" no interior do campo do Outro, isto é, uma forma de metaforizar ou processar as tensões que imperam no seu seio” (LAJONQUIERE, 1992, p.228).

Há um apaziguamento das pulsões sexuais e a criança entra num período de latência, onde sua curiosidade sexual, antes impulsionada pela força do valor do pênis, dá lugar a um querer saber sobre o mundo. Nesse momento, a energia da pulsão sexual pode ser desviada de seus fins sexuais, e voltar-se para outros fins, num processo que Freud chamou de sublimação (FREUD, 1924 apud DI GIORGI, 2004).

As crianças avançam em suas pesquisas; as meninas ao longo de sua travessia edípica percebem-se castradas, aproxima-se do pai na expectativa que este ofereça o que sua mãe negou. Os meninos, orgulhosos de seus pênis temem perdê-lo e por temor da castração abrem mão de uma posição privilegiada junto à mãe e finalizam o Complexo de Édipo.

Todo este processo abre à criança a possibilidade de se constituir como sujeito autônomo, sujeito que tem um desejo e um pensar, daí o seu fundamental valor na constituição do sujeito.

## **2.2. TEORIAS PSICANALÍTICAS DA APRENDIZAGEM**

### **A busca pelo saber – uma teoria freudiana**

Freud, não deixou nenhum texto escrito especificamente sobre a aprendizagem, mas devido a sua própria posição frente ao conhecimento gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber” (KUPFER, 1989, p.79).

A pesquisadora Kupfer (1989), diz que, abordar a aprendizagem infantil a partir de uma perspectiva analítica é buscar respostas para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Somente a partir dessa resposta pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois este depende da razão que motiva a busca de conhecimento.

Na busca de determinantes estruturais para a questão acima, Freud desenvolveu melhor um dos aspectos mais importantes da sua teoria: o complexo de Édipo. A descoberta da diferença sexual anatômica da criança não depende de sua observação, mas da passagem pelo complexo de Édipo. O Édipo, como anteriormente exposto, é o processo através do qual uma menina se define como mulher e o menino como homem (ou vice-versa), depois de terem retirado das relações com o pai e a mãe as referências necessárias a essa definição (KUPFER, 1989, p.80).

O complexo de Édipo proporciona uma organização psíquica que dá sustentação ao desenvolvimento do pensamento lógico-operatório, condição para a aprendizagem da escrita e da leitura, para a aquisição da noção de número e das operações matemáticas.

Da mesma maneira como a criança formula teorias sobre a sexualidade para tentar dar conta de se entender, também formula respostas para tentar dar conta de explicar a forma como vê o mundo.

Com a resolução do Complexo de Édipo, a criança introjeta a Lei e tem acesso à ordem simbólica, adquire condições de compreender os signos que a cultura construiu. A criança consegue então alfabetizar-se porque entende que a escrita, entre outras coisas, representa os sons da fala e entende como se estrutura esta forma de representação (LAJONQUIÉRE, 1992).

O que possibilita esta aquisição é que a criança vivenciou, no plano psíquico, uma transformação ocorrida na sua relação com os pais: permanecem os mesmos pais, ela também é a mesma, mas houve uma mudança na forma de se relacionarem e se posicionarem um em relação ao outro (DI GIORGI, 2004).

A criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber. Mas a abordagem direta é muito difícil, exatamente por envolver angústia. Os instrumentos de que a criança pode dispor são o que Freud chamou de "*investigações sexuais infantis*". Pode-se exemplificar essa afirmação, por meio de um relato de Melanie Klein em "A influência do esclarecimento sexual e o afrouxamento da autoridade no desenvolvimento intelectual das crianças":

"Um menino de mais ou menos 5 anos pergunta à mãe se Deus existe, ao que ela, depois de algumas evasivas, responde "não". Pergunta depois ao pai, que afirma acreditar em Deus. Mais tarde, andando na rua com a irmã, ela lhe diz que precisa perguntar as horas a um passante. Então, o menino lhe diz: "Vai perguntar a um homem ou a uma mulher?". "Ora", replica ao irmão, "tanto faz". E ele: "Se perguntar a um homem, terá uma resposta. E se perguntar a uma mulher terá outra!" (KLEIN, 1923 apud KUPFER, 1989, p. 127).

Segundo Klein (1923 apud Kupfer, 1989), esse menino, mais do que sobre a existência de Deus, extraiu informações sobre aquilo que ele supõe ser representativo das posições feminina e masculina, e saiu literalmente pela rua aplicando o novo conhecimento de que homens pensa diferente de mulheres. Esse menino provavelmente pensará assim, porque os homens possuem pênis.

A pesquisa sexual faz com que a criança coloque a sua investigação a partir do desejo de saber sobre a sexualidade. As teorias sexuais das crianças serão construídas por elas próprias e depois abandonadas, esquecidas e recalçadas ou fixadas no inconsciente (FREUD, 1924).

Para Freud (1924), a busca do saber é marcada pelo recalque sexual. Segundo ele, existem três destinos para a investigação sobre a sexualidade:

- 1- A inibição neurótica: o desejo de saber vai permanecer inibido, limitando a atividade da inteligência. A curiosidade permanecerá inibida, a liberdade da atividade intelectual será limitada durante o decorrer da vida e a influência da educação vai inibir intensamente o pensamento.
- 2- A compulsão ao saber: após o fim das pesquisas sexuais infantis, as atividades sexuais de pesquisa emergem do inconsciente como atividade pesquisadora compulsiva, de forma distorcida e não-livre, sexualizando o pensamento e colorindo as operações intelectuais.
- 3- A sublimação: a libido escapa ao recalque e surge como avidez de saber. Ao final do Complexo de Édipo a investigação sexual é reprimida. Porém, parte de sua energia é sublimada em Pulsão de Saber e a criança passa a querer conhecer o mundo.

Para exemplificar, remetemo-nos ao relato escrito por Freud em 1910 sobre Leonardo da Vinci. Neste relato, Freud indica um forte laço libidinal deste à mãe que pode fixar no inconsciente uma teoria sexual infantil. Mais tarde, vai ler em um dos escritos de Da Vinci o testemunho de uma crença infantil na existência do pênis materno, o que é entendido como a base da homossexualidade platônica do célebre artista.

Como a busca do saber é, com Freud, marcada pelo recalque sexual, após sua curiosidade ativada na infância a serviço dos interesses sexuais, Leonardo da Vinci sublinhou grande parte da libido em desejo pela pesquisa nas áreas das artes plásticas, engenharia e ciências e tornou-se conhecido em todo o mundo.

As primeiras investigações são sempre sexuais, pois o que está em jogo é a necessidade que a criança tem de definir seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual situado em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais esperam e desejam dele. O “de onde viemos?” equivale a “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?” O “para onde vamos?” equivale a “por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?” De novo, o Édipo está presente (KUPFER, 1989).

A criança que vai à escola para aprender e ler e a escrever não parece denunciar nenhuma dessas preocupações. Até a entrada na escola, por volta dos 7 anos de idade, algumas coisas já poderão ter acontecido com as investigações sexuais infantis e estas terão uma grande influência na aprendizagem (KUPFER, 1989).

Ao final da época do conflito edípiano, espera-se que parte da investigação infantil caia sob o domínio da repressão. A outra parte “sublima-se” em “pulsão” de saber, associada a “pulsões de ver”. Portanto, o desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar (FREUD, 1905).

A intensa curiosidade sexual inicia uma atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira precoce e intensa pelos problemas sexuais. A sublimação de parte da pulsão sexual leva, provavelmente, ao interesse intelectual posterior a esta fase (FREUD, 1923).

A partir do momento que as investigações sexuais são reprimidas, as crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Não porque lhes dizem que é “feio”, mas por que precisam renunciar a um saber sobre a sexualidade. Precisam nada saber sobre isso. E assim, porque não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem inconscientemente a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais. A força de pulsão continua estimulando essas crianças não permitindo que deixem de perguntar, mas perguntam sobre outras coisas não-sexuais (KUPFER, 1989, p. 82)

Essa investigação sexual sublimada se associa com a pulsão de domínio. Saber associa-se com dominar. Segundo Kupfer (1989, p. 82), encontra-se um bom exemplo no poema “A mosca azul”, de Machado de Assis, 1901.

“Era uma mosca azul, asas de ouro e granada, filha da China ou do Indostão, que entre as folhas brotou de uma rosa encarnada, em certa noite de verão. [...] E ele deixou-se estar a contemplá-la, mudo, e tranqüilo, como um faquir, Como alguém que ficou deslembado de tudo, sem comparar, nem refletir. [...] Então ele, estendendo a mão calosa e tosca, afeita a só carpintear, como um gesto pegou na fulgurante mosca, curioso de a examinar. [...] Quis vê-la, quis saber a causa do mistério. E, fechando-a na mão, sorriu. De contente, ao pensar que ali tinha um império, e para casa se partiu. [...] Alvorçado chega, examina, e parece que se houve nessa ocupação miudamente, como um homem que quisesse Dissecar a sua ilusão [...]” (ASSIS, 1901 apud KUPFER, 1989).

No poema, um homem fica alucinado com o que vê nas asas de uma mosca. Para saber o que há lá dentro, disseca-a, destrói, mata a mosca. Uma criança que passa seu tempo caçando bichinhos e cortando seus pedaços pode ser classificada como sádica ou agressiva, quando na verdade está apenas exercendo sua pulsão de domínio, que se relaciona à idéia de curiosidade (KUPFER, 1989).

A investigação sexual, agora sublimada, relaciona-se, igualmente, com o ver. De acordo com Kupfer (1989), muito tem sido dito sobre as pulsões oral, anal e fálica, mas, embora menos comentada, a pulsão visual é muito importante. Durante a constituição da sexualidade, segundo Freud (1905) é a fantasia da cena primária, ou seja, a cena da relação sexual entre os pais, onde o sujeito imagina (imagens) sua origem. É através dessa fantasia, uma das três universais, que o sujeito não representa apenas sua origem, mas também, se imagina personagem, através da identificação com uma das personagens em cena. Essa pulsão (imaginar, olhar) dessa cena primária imaginada, uma vez sublimada, transforma-se em “pulsão de saber”. Transforma-se em curiosidade dirigida (porque está sublimada) pelos objetos não-sexuais, pelo prazer de pesquisar, o gosto pela leitura, etc.

O ato de aprender e a apropriação desse saber nos constituem-nos como sujeitos pensantes. As operações da inteligência como observar, deduzir

comparar, analisar, classificar, escolher e generalizar são desencadeadas em qualquer atividade, intelectual ou manual, e na maioria das vezes, nem se quer nos damos conta delas. E é o desejo, inconsciente, que se encarrega de fazer com que a subjetividade faça sua marca nesta exploração, quer dizer, atribua significado.

A inteligência vai possibilitar conhecer os objetos, mas é preciso que a criança tenha o desejo de conhecer para que aquela possa atuar em toda a sua capacidade. Assim, tanto a inteligência (como estrutura cognitiva) e o inconsciente (na ordem do desejo e do simbólico), contribuem para a aprendizagem (FREUD, 1923).

A psicanalista Ana Lydia Santiago (2000), em sua tese de doutorado “A inibição intelectual na psicanálise demonstra que, para Lacan, o complexo de castração tem função de nó na estruturação dinâmica dos sintomas e na regulação que permite que se instale no sujeito uma posição inconsciente que lhe permita identificar-se ao tipo ideal de seu sexo. O ser sexuado masculino é aquele que tem o falo, e o ser feminino aquele a quem falta o falo. Assim, como no menino há o privilégio da significação fálica, eles aprendem com mais facilidade os números, e as meninas podem aprender primeiro as letras. Para saber lidar com os números, é preciso saber contar até quatro, incluindo no trio edipiano o quarto elemento, que é o falo.

O que a criança faz no aspecto cognitivo diz respeito à representação de seu próprio processo de diferenciação sexual e de seu processo de constituição como sujeito de seu desejo (COSTA, 1995).

### **O campo do conhecimento consciente e inconsciente**

A psicanalista Sara Pain (1996), revela que o campo do conhecimento avança em duas instâncias: consciente e inconsciente. Estaria ligado à função consciente do conhecimento o desenvolvimento de categorias, noções sobre o objeto, tempo, espaço, causalidade e número. Uma série de ações demandadas em ingênuos exercícios escolares mobiliza aquilo que filtra o conhecimento desde um lugar inconsciente: conhecimento da realidade, mecanismos de assimilação e acomodação, inibição, esquemas sensório-



motores, operações mentais (desde um referencial piagetiano) concretas e lógicas. O desejo situa-se no campo do inconsciente e a ele estão ligadas as fantasias, os mecanismos de projeção, identificação, repetição, recalque, esquemas, representação, afetos, operações mentais, retóricas, metáfora e metonímia (PAIN, 1996).

De acordo com Sanada (2006), pesquisas realizadas com base no referencial de Melanie Klein demonstram que a busca pelo conhecimento se inicia numa fase bastante precoce do desenvolvimento infantil, onde a criança possui um ego ainda pouco estruturado, o que faz com que ela vivencie fantasias persecutórias, próprias da posição nomeada esquizo-paranóide.

### **O processo de simbolização – Melanie Klein**

O processo de busca de conhecimento, para Melanie Klein tem como mola propulsora, os impulsos anais sádicos, sendo que o corpo da mãe será tomado pela criança como o primeiro objeto de seu interesse, estendendo posteriormente à figura paterna (SANADA, 2006).

Para Klein (1923, apud Sanada, 2006), na medida em que a criança seja capaz de separar os conteúdos do mundo interno dos conteúdos do mundo externo, a ansiedade é o que põe em movimento o mecanismo de identificação e contribui para que a criança iguale os órgãos atacados com outras coisas. Isto faz com que esses novos objetos também se tornem ansiógenos, estabelecendo-se um processo constante de novas equiparações que formam a base do simbolismo e do interesse em novos objetos.

O processo de simbolização permite o deslocamento da libido para outros objetos e atividades ligadas ao instinto de conservação e lhe empresta um componente prazeroso. Assim, as atividades que antes não eram prazerosas, passam a sê-las, permitindo que seja socialmente aceita a energia que estava socialmente proibida (Sanada, 2006).

### **2.3.A INFLUÊNCIA PATERNA E MATERNA NA BUSCA PELO SABER**

A figura paterna e materna assume um valor fundamental no processo de constituição do sujeito. No entanto, essa influência se dá em termos de funções e não, necessariamente sendo desempenhadas pelos pais biológicos.

Segundo Sanada (2006), podemos considerar uma distinção entre pais imaginários e simbólicos (duas dimensões dos pais reais), que podem substituir a distinção entre pais reais e pais fantasiados. Os pais simbólicos podem ser entendidos como significantes, ou seja, não como personagens, mas como funções no processo de produção e significação da castração.

É importante diferenciarmos a função paterna, como operadora da castração, e a *imago social* do pai. A função paterna é da ordem do simbólico, em que o pai encarnado pode ser ou não o seu suporte. Quando falamos do declínio do pai, certamente estamos falando de sua representação no imaginário social (AZENHA, 2006).

O referencial de Melanie Klein considera a influência dos pais e a noção de frustração como elemento a ser superado pela criança em sua relação objetal com as figuras parentais, como fatores fundamentais para o desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, cognitivo infantil (SANADA, 2006).

A existência da família e a preservação de uma atmosfera familiar resultam do relacionamento entre os pais no quadro do contexto social em que vivem. A criança, ao nascer, é reconhecida pelos pais e dá a estes uma grande sensação de alívio, livrando-os de idéias que procedem de seu sentimento de culpa ou inutilidade (WINNICOTT, 2001).

O inconsciente se constitui a partir das palavras (marcas significantes) veiculadas pelo discurso familiar (representado pelos pais) e sustentado por um desejo, inerente às relações humanas. Assim, cada criança ocupará um lugar particular na história da família, anterior até mesmo ao seu nascimento, e que direcionará o seu percurso (DEGENSZAJN, 2000).

Para Winnicott (2001), não seria possível entender a atitude dos pais em relação a seus filhos, sem considerar o significado de cada criança em termos da fantasia consciente e inconsciente dos pais em torno da concepção. Os pais têm sentimentos muito diferentes, e agem de modo diferente, em relação a cada um dos filhos. Muito disso depende do relacionamento dos pais na época da concepção, durante a gravidez, quando do nascimento e depois. A família é composta de crianças individuais cujas diferenças não são apenas genéticas,

mas também bastante determinadas quanto ao desenvolvimento emocional pelo contexto da fantasia dos pais.

Segundo Degenszajn (2000), inicialmente, a criança é “falada” por aqueles que a cercam, surgindo de uma maneira alienada, referenciada pelo que dizem dela (com quem se parece, como ela é, como deveria ser). Somente após o complexo de castração ocorrerá a separação, e surgindo a possibilidade de colocar-se como um sujeito que se posiciona frente ao outro e possui seus próprios desejos.

Atualmente há configurações familiares muito distintas de 30 ou 40 anos atrás: famílias monoparentais, homoparentais, geradas por inseminações artificiais, decompostas e recompostas. A mulher tornou-se financeiramente independente do homem e o controle da fertilidade por esta conferiu-lhe um maior poder sobre seu destino. Sabe-se de bancos de espermatozoides, vendidos por catálogos, nos Estados Unidos. Isso provoca uma crise na identidade e no papel do homem na atualidade (AZENHA, 2006).

Os laços sociais modernos dispensaram as famílias da sua função mais essencial: a transmissão da castração. No discurso social, não há nada que autorize que os valores de pai e mãe sejam de fato referenciais para seus próprios filhos, ou seja, parece não haver, na atualidade, nenhuma razão para que uma criança esteja sob a orientação dos seus pais (DECOURT, 2006).

Na fala pedagógica, os efeitos experimentados por esta criança diante da inoperância da função paterna no âmbito familiar se traduzem em diversas manifestações de fracasso escolar, tais como: dificuldades de trabalhar em grupo, rendimento escolar insuficiente, desatenção, etc. O fracasso se faz presente em todas as atividades escolares que exigem da criança autonomia, divisão de tarefas, disciplina e responsabilidade. Assim, o fracasso escolar pode ser compreendido como uma das novas modalidades de sintoma de uma cultura marcada pelo fracasso da função paterna (DECOURT, 2006).

Algumas crianças têm dificuldades pessoais que as impedem de desenvolver-se. Quando a criança se retrai, isso pode ser sinal de que há algo de errado com a mãe que se julgava perfeita. Algumas mães funcionam em dois níveis, Num nível, querem que sua criança cresça, saia do cercado, vá a

escola, encontre o mundo. Noutra nível, mais profundo e não de todo inconsciente, encontramos aquelas que, não concebem a idéia de deixar seu filho ir. A mãe, não consegue abdicar de sua função materna; é mais fácil para ela sentir-se maternal quando seu bebê é dependente, do que quando, pelo crescimento, ele já começa a gostar de ser separado, independente e desafiador (WINNICOTT, 2001).

O filho percebe isso muito facilmente. Embora goste da escola. Chega em casa aos soluços; a cada manhã, berra antes de entrar em aula. Tem pena de sua mãe, pois sabe que esta não suportaria perdê-lo e que, portanto, não conseguiria deixá-lo ir. A criança sente-se melhor quando a mãe dá graças ao vê-lo ir, e age do mesmo modo ao tê-lo de volta (WINNICOTT, 2001).

Chega a hora de a criança ir à escola, e a mãe começa a temer o vazio que será deixado em sua casa e em si mesma; passa a sofrer as ameaças de um sentimento de fracasso pessoal interno, que poderá levá-la a adotar preocupações alternativas. Se, quando a criança volta da escola, encontra instalada na mãe uma nova preocupação, não achará mais lugar para si, ou então terá de lutar para reconquistar seu espaço no coração da mãe. Essa batalha torna-se mais importante para a criança do que a escola (WINNICOTT, 2001).

As mães que têm essa característica talvez tenham proveito em saber que isso acontece com muita gente, A mãe talvez goste de ver que a criança é sensível aos sentimentos maternos e aos de outras pessoas, mas lamenta que sua própria ansiedade inconsciente e não-expressa leve a criança a ter pena dela. O filho é incapaz de sair do cercado (WINNICOTT, 2001).

As crianças tendem a sentir-se desleais quando gostam da escola e apreciam esquecer-se de suas mães por algumas horas. O crescimento não é só flores para a criança; para a mãe, é muitas vezes um caminho pontilhado de espinhos (WINNICOTT, 2001).

Em Psicanálise o sintoma do fracasso escolar é visto como um arranjo entre diversas forças em jogo e a posição da criança frente ao saber (representado pela escola), encontra-se ligada a sua estrutura familiar.

O fracasso escolar demonstra um importante sofrimento psíquico que recai sobre a criança e a sua família. O fracasso do filho revela a falha de um projeto de “filho perfeito”, capaz de realizar os projetos por eles idealizados. Os pais, ressentidos com as dificuldades do filho culpabilizam o educador e a escola.

Todo este sofrimento, diz Degenszajn (2000), no entanto, não é suficiente para que o sintoma desapareça. Na estrutura familiar, cada um extrai necessariamente algum benefício secundário à situação instalada, que em Psicanálise denomina-se gozo. Assim, o sujeito é mantido alienado ao outro, impedido de desejar por si mesmo e buscar sentido e satisfação em suas relações.

Para ilustrar, Degenszajn (2000, apud LACAN, 1991) toma uma leitura possível desta problemática a partir da hipótese de Lacan, sobre o aparecimento de sintomas na criança: o sintoma da criança se encontra em situação de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar.

Nas histórias apresentadas por Degenszajn (2000), sobre crianças atendidas no consultório de Serviço de Psiquiatria e Psicologia do ICr HC-FMUSP, comumente são encontrados casos, cujo o sintoma de dificuldades escolares estejam relacionados a eventos marcados por uma relação de absoluta dependência entre a mãe e a criança. A autora levanta a hipótese de que este filho se encontra em posição de objeto destinado a satisfazer o desejo de sua mãe. Desta forma, reconhece-se que aquilo que é pedido pela mãe (“estude”, “aprenda”) não corresponde ao que, inconscientemente é desejado por ela (“não cresça”, “continue preso a mim”).

A criança, ao produzir o sintoma, permite que a mãe exerça seu domínio e onipotência, pois estabelece uma aliança com o desejo da mãe. Esta criança mantém-se protegido por ela, mas, o sintoma revela o funcionamento daquela estrutura familiar. O pai deve assumir, nesse momento, a função muito importante do terceiro elemento que irá apoiar o corte na relação mãe-criança. No entanto, o pai, muitas vezes não interfere neste vínculo e identifica-se com o fracasso do filho, reforçando ainda mais a sua impotência.

No processo de identificação, a criança nunca se vê com seus próprios olhos, mas com os olhos da pessoa que a ama ou detesta. Para se constituir, é preciso que a criança seja objeto do olhar e tenha um lugar no campo do Outro. A criança inicialmente é o desejo da mãe.

De acordo com Degenszajn (2000), é necessária uma grande mobilização psíquica para dar conta dos conflitos gerados pela escolha de identificação do lado feminino ou masculino que se organiza nesse momento e que afetará o sujeito em todas as etapas de sua vida. Portanto, nos primeiros anos de vida espera-se que o sujeito se posicione frente ao desejo de seus pais, pois isso fundamentará todas as suas futuras escolhas.

A inibição para aprender se constitui, segundo Degenszajn (2000 apud FREUD, 1981), portanto, como uma limitação que o ego impõe para não despertar a angústia na criança, sendo este dispositivo acionado pelo ego, frente a uma situação de perigo. Quando a criança é identificada como objeto do outro, nesse caso pai ou mãe, as cobranças são entendidas como uma intenção de domínio direto sobre seu corpo, despertando o medo do aniquilamento. Como mecanismo de sobrevivência diante do perigo sinalizado pela angústia, a criança anula seu desejo e coloca em funcionamento a inibição.

A inibição intelectual, como foi abordado no capítulo anterior, que se apresenta em alguns casos de fracasso escolar, encontra-se ligada às identificações que se referem ao ego, fundamentais para a constituição da identidade do sujeito. Também mostra a implicação do superego, como resultado do atravessamento que a criança realiza, quando se confronta com a função paterna, fundamental para o corte da relação mãe-criança (DEGENSZAJN, 2000).

Azenha (2006, apud LACAN, 1966), a partir da perspectiva lacaniana, mostra que a constituição do sujeito ocorre graças a duas estruturas: o estágio de espelho e a metáfora paterna. A primeira refere-se à formação do Eu e de uma unidade imaginária para que um sujeito possa advir. A segunda diz respeito à condição de entrada no campo do simbólico, o da linguagem. E a

função paterna é a operadora da castração, ou seja, da possibilidade de o sujeito não se julgar maior que a Lei.

O enfraquecimento do significante pai na atualidade, desde a ausência concreta do pai na família, passando por figura, nome e significante, mostra-nos a necessidade de analisarmos as implicações do declínio da imago social do pai para a constituição de subjetividades do sujeito, inclusive para o processo de aquisição da escrita pelas crianças. De acordo com AZENHA (2006) não é indiferente para o destino psíquico de um sujeito quem sustenta o papel de representante do discurso do Outro.

### **Estudo de caso: A história clínica de Tobias**

A influência materna no fracasso escolar apresenta-se, segundo Nezan (2006) na história de Tobias, levado pela mãe para a análise, com a queixa de que ele repetira várias vezes na escola.

A mãe é a esposa do segundo casamento do pai de Tobias, que faleceu quando ele tinha sete anos. É filho único desse casamento e suas repetições na escola começaram aos 7 anos, logo após a morte do pai. Teve que faltar muito à escola, porque precisou fazer companhia para a mãe. Segundo a fala da mãe, Tobias não chorou com a morte do pai. Ela só o viu chorar um ano depois, quando morreu seu cachorro.

Mora em um apartamento de um só quarto, a mãe dorme no quarto e ele, na sala. Ele pediu, então, à mãe, que colocasse uma divisória na sala, o que ela demorou a fazer. Há pouco tempo, ela colocou essa divisória na sala onde ele dorme.

Tobias não sai de casa, não tem amigos, comprometendo seu laço com o outro. Eles só saem juntos; a mãe o leva ao cinema ou à casa de uma amiga que ela tem.

Nas sessões, Tobias “não tem nada a dizer”: não se importa com o fato de não ter mais contato com as “irmãs” paternas. Quanto ao tratamento, para ele “tanto faz” vir ou não. Quando se pergunta sobre seu pai – lembranças da época em que era vivo – também traz um “nada a dizer” (não se lembra). Também esse “nada” aparece no fazer, ou seja, “não faz nada”. Segundo a

mãe, recebeu queixa da escola dizendo que ele falta e não avisa. Nas sessões, isso se repetiu também, falta sem avisar e reaparece do “nada”; quando se pergunta o que aconteceu, a resposta é um “nada a dizer”.

Tobias parece fracassar no ato. Não pode aprender. Não faz nada, não quer nada. Na inibição escolar, vê-se que o trabalho intelectual fica interrompido. Ele tem muita dificuldade em aprender matemática. O seu pai era contador, um homem que lidava com números, que sabia contar.

Para o menino, portanto, para quem “ter o falo” é a resposta privilegiada ao fato fundamental da castração, a quantidade torna-se uma ferramenta preciosa para operar com as unidades, determinar conjunto de coisas, considerá-las equivalentes e susceptíveis de aumento ou diminuição. A quantidade serve de instrumento, no plano psíquico, para calcular o valor de cada objeto na sua dimensão fálica (SANTIAGO, 2000).

Tobias testemunha com a sua inibição a dificuldade para sustentar o falo, para lidar com a castração. Ele precisa posicionar-se como aquele que tem o falo, como ser sexuado masculino.

Para Tobias, quem tem o falo é a mãe e não ele. Ele é o falo da mãe, que vive só para ele. O pai, ao morrer, leva consigo a possibilidade de fazer anteparo à falta da mãe, ao desejo materno. A mãe de Tobias nada pode desejar, além dele, após a morte do marido, a não ser fazer par com o filho, em um apartamento de um quarto só, sem divisória. Ele precisa solicitar à mãe que construa uma divisória, entre ele e ela, pois essa proximidade com a mãe parece ser para ele muito ameaçadora.

Tobias tem que responder às questões fundamentais do sujeito, sobre a origem e a morte. O que eu sou para o desejo do Outro? De onde eu vim? Para onde eu vou? Ele se vê confrontado à morte do pai, que ele não pode chorar, talvez porque essa morte lhe dê um ganho: ter a mãe só para si. Juntos, mãe e filho “se satisfazem”, como se não precisassem de mais ninguém. Ele se vê frente a frente com o desejo avassalador da mãe (Outro materno), que o coloca como o objeto fálico que poderia fazê-la suportar a dor de tanta perda: do marido, dos bens, do bem.



Algumas pessoas ganham com o fracasso, afirma FREUD (1916, apud NEZAN, 2006). Tobias, ao fracassar na escola, culpa-se por não aprender, faz um anteparo ao desejo ameaçador da mãe e pode puni-la, pois não responde ao seu ideal. Mantém a mãe junto a ele, preocupada com o seu fracasso e sem poder desejar nada além dele, já que a mãe não faz outra coisa a não ser ocupar-se dele, sair com ele, sofrer por ele.

Por outro lado, é difícil para ele saber sobre essas questões que dizem respeito ao desejo do Outro. Assim, ele produz uma inibição em relação ao saber. Pode-se então questionar: O que Tobias não pode saber?

É com o desejo da mãe que Tobias se vê às voltas. Ele tem em seus ombros o peso da morte do pai e a ameaça da proximidade com a mãe. Há um pai morto, uma mãe ameaçadora, e Tobias tem de encontrar a sua própria vontade.

Tobias tem que responder às questões da morte e do amor. O muro seria o lugar da castração. Pode-se pensar que, com a sua inibição, Tobias quer construir, muito mais que uma divisória, um muro entre ele e a mãe.

#### **2.4. A INIBIÇÃO INTELECTUAL**

Segundo Santiago (2000 apud Freud, 1905), a criança apega-se aos problemas sexuais com uma intensidade imprevista, e se pode mesmo dizer que esses são os problemas que despertam sua inteligência.

Como vimos anteriormente, um dos destinos para a investigação sobre a sexualidade é a inibição neurótica. Na inibição neurótica o desejo de saber e a curiosidade permanecerão inibidos. A liberdade da atividade intelectual será limitada durante o decorrer da vida e a influência da educação vai inibir intensamente o pensamento.

Na inibição, a proibição recai sobre a pesquisa intelectual. Na compulsão ao pensar, sobre o fim da atividade de pesquisa e na sublimação, sobre o objeto. O saber sexual, que foi objeto da investigação infantil, permanece proibido.

A inibição, para Freud (1998), é a expressão de uma restrição de uma função do ego, ou seja, uma verdadeira renúncia à função. O eu, assim,

renuncia às suas funções (sexual, nutricional, intelectual, motora, profissional, entre outras) como uma tentativa de evitar um conflito com o “id” ou com o “superego”.

Quando o ego se vê envolvido em uma tarefa psíquica particularmente difícil, como ocorre no luto, ou quando se verifica uma tremenda supressão de afeto, ou quando um fluxo contínuo de fantasias sexuais tem de ser mantido sob controle, ele perde uma quantidade muito grande de energia e terá que dividi-la em muitos pontos ao mesmo tempo.

O termo “inibição” vai servir a Freud para nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento (SANTIAGO, 2000).

A inibição difere de um sintoma, porquanto um sintoma não pode mais ser descrito como um processo que ocorre dentro do ego ou que atua sobre ele. Um sintoma é um derivado e substituto de um impulso reprimido (FREUD, 1998).

Quando a criança faz o sintoma de dificuldade de aprendizagem, ou seja, não consegue aprender e não possui nenhum problema orgânico, cognitivo ou má alfabetização, está se defendendo contra algo que desconhecem e, portanto, não podem traduzir em palavras. O não aprender pode significar, por exemplo, uma falta de possibilidade de conhecer sua origem no mundo, uma recusa em denunciar o que não pode ser dito (como um segredo familiar), uma recusa a ser devorado pelo Outro (como uma mãe dominadora), uma tentativa de resgate de seu lugar no mundo. São muitas as referências que estão além do pensamento racional e que estão se relacionando intimamente com o aprender, portanto, o sintoma não está determinado muitas vezes, por uma única causa.

Baseada também em Freud, Bautheney (2004) aponta outra forma de entender o processo de paralisia intelectual e que pode ser explicado nos moldes da conversão histérica. Há um excesso de excitação do órgão pensamento e o ego precisa proteger-se desta sobrecarga de excitação inibindo algumas de suas funções. Esse tipo de inibição ocorre então devido a uma falha no mecanismo de recalque. A função que um órgão desempenha a

serviço do *ego* se encontra inibida uma vez que sua significação sexual aumenta. O *ego* renuncia a certas funções para não efetuar um novo recalque, para não entrar em conflito com o *id*.

Para aprender, é preciso esquecer-se das representações que ameaçam o *ego* por conta de sua intensidade pulsional. Mas, nem todo processo inibitório pode ser considerado como negativo; a inibição tem função reguladora no psiquismo, uma vez que controla e domina qualquer excedente de excitação sexual.

Muitas vezes, crianças que apresentam uma queixa sintomática em relação à impossibilidade de aprender, revelam-se crianças muito inteligentes diante de outras situações cotidianas. Qualquer tentativa de reeducação e prática psicopedagógica para essa criança não funcionará, pois não estará se trabalhando com a ausência de inteligência.

Para Luzuriaga (1976), a resposta baseia-se no conceito de contra-inteligência, que funciona sob o comando da pulsão de morte, causando desconexão, falta de sentido, tédio e inibição das funções cinestésicas. Em consequência às situações vividas, a criança se rebela e restringe seu impulso cognitivo, pretendendo negar o contexto escolar, para ele traumático e indesejável. Na prática, isso aparece na figura de um aluno que esquece a lição, boicota a aula pela indisciplina, desafia regras, não aprende e deixa de ter vínculos afetivos com colegas e professores.

Esse quadro de desajustamento pode ser visto como uma reação à situação vivida, e denominado por essa autora como: "Inteligência Contra Si Mesmo". Em relação ao baixo rendimento escolar (indubitavelmente prejudicial), a atitude da criança é, no contexto de seus referenciais escolares (cicatrizes de fracasso, incompreensão e dor), uma sábia alternativa de autopreservação.

Em alguns casos, segundo Sara Pain (1996), a impossibilidade de acesso ao campo do saber acaba por impedir o acesso ao que é da ordem do conhecimento. O desejo situa-se no campo do inconsciente e a ele estão ligadas as fantasias, os mecanismos de projeção, identificação, repetição,

recalque, esquemas, representação, afetos, operações mentais, retóricas, metáfora e metonímia.

Entretanto, o campo do conhecimento avança nas duas instâncias; consciente e inconsciente. Estaria ligado à função consciente do conhecimento o desenvolvimento de categorias, noções sobre o objeto, tempo, espaço, causalidade e número. Uma série de ações demandadas em ingênuos exercícios escolares mobilizam aquilo que filtra o conhecimento desde um lugar inconsciente: conhecimento da realidade, mecanismos de assimilação e acomodação, inibição, esquemas sensório-motores, operações mentais (desde um referencial piagetiano) concretas e lógicas (PAIN, 1996).

Para Lacan, citado por Nezan (2006, p.37):

“o ser humano, É aquele que fala, tem olhos para não ver e não precisa cegar-se como o Édipo. O sujeito inibido é aquele que não pode saber sobre o desconhecimento, o não-saber original que marca a condição humana. O sujeito inibido faz um não-saber sobre o não-saber. Ele não quer saber nada disso”.

A inibição, como lembra Cordié (1996) é um véu negro que se abate sobre o espírito no momento de passar à ação ou de responder a alguma pergunta embaraçosa. Trata-se de uma manifestação para evitar o conflito com o “isso”, a autopunição e a patologia do luto. Pode se manifestar de maneiras diversas, como a inibição da função alimentar (anorexia), da função motora (paralisia), da função sexual (determinadas impotências) e da função intelectual.

A autora assinala ainda que, há na inibição um “não” em que o sujeito revela alguma coisa de sua verdade. Se a inibição se produz como limitação, é uma limitação no ato, e o sujeito inibido é aquele que não pode realizar o ato. O ato não é uma ação, pois encontra-se relacionada à vontade enquanto o ato está relacionado ao inconsciente.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fracasso escolar, em linhas gerais, é geralmente observado através das repetências e da evasão de alunos que ocorrem nas escolas, o que

caracteriza uma definição através de suas conseqüências, sem buscar quais seriam propriamente suas causas

Embora muito se tenha a fazer para diminuir os dados estatísticos negativos do fracasso escolar nas crianças brasileiras, a literatura encontrada é escassa e demonstra que novos estudos e pesquisas necessitam ser desenvolvidos sobre o assunto.

Entre a literatura revisada encontra-se uma concordância entre os autores Freud (1924), Lajonquiére (1992) e Kupfer (1989), quanto a importância da resolução do complexo de Édipo e do medo da castração na construção psíquica da criança.

Ao final da elaboração edípica, acontece um apaziguamento das pulsões sexuais e a criança entra num período de latência, onde sua curiosidade sexual, antes impulsionada pela força do valor do falo, dá lugar a um querer saber sobre o mundo. Somente a partir desse momento, a criança será capaz de internalizar as interdições e os valores culturais vivenciados na relação com os pais, e com isto ter acesso ao simbólico, nível em que acontece a aprendizagem, estando capaz de construir e reconstruir conhecimentos.

É válido atentar para o fato de que essa transição é muito traumática para a criança, uma vez que ocorre quando esta sai do meio familiar, conhecido e seguro e entra num meio social amplo e desafiador como a escola.

A escola é o lugar socialmente designado como sede do saber, mas acaba gerando angústia em muitas crianças. Na maioria das vezes, excluindo-se os problemas orgânicos, cognitivos ou de má alfabetização, as crianças que “não aprendem o que a escola ensina” (pedagogia depositária) e apresentam um baixo rendimento escolar, são acometidas por um grande sofrimento psíquico relacionado ao saber.

A revisão de literatura psicanalítica nesse trabalho pretendia a discussão sobre a influência paterna e materna no fracasso escolar infantil. Constatou-se que, segundo os autores Freud (1910, 1924, 1999), Winnicott (2001), Nezan (2006), Sanada (2006), Degenszajn (2000), Azenha (2006), Costa (1995) e Decourt (2006) as figuras parentais assumem um valor crucial no processo de constituição do sujeito. Para Sanada (2006) e Kupfer (1989), no entanto, essa

influência se dá em termos de funções e não, necessariamente sendo desempenhadas pelos pais biológicos.

Constatou-se que autores como Lacan (1953), Cordié (1996), Bautheney (2004), Santiago (2000), Sara Pain (1996), abordam o conceito “inibição” como um modo de defesa do aparelho psíquico, dentro do contexto da problemática do fracasso escolar infantil. Para Freud (1925), o termo “inibição” vai servir para nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento. A autora Luzuriaga (1976) difere apenas na conceituação, denominando “contra-inteligência a esse modo de defesa, pois o não aprender implica em um processo ativo; ou seja, existe um trabalho de construção de um sintoma, e um trabalho para a manutenção do mesmo.

A literatura psicanalítica consultada evidenciou que, após a resolução do Complexo de Édipo é o momento propício para a aprendizagem, pois a criança entra no período de latência, onde sua curiosidade sexual tem uma diminuição e com isto um declínio das tensões que lhe permite desviar a atenção de seu corpo e buscar satisfação em outros interesses socialmente valorizados.

Os pais representam um importante papel na construção psíquica da criança, pois, para que a criança tenha curiosidade sobre o mundo a sua volta, é fundamental a sua passagem pela castração, embora traumática, pois recalca o desejo incestuoso e não aniquila o desejo de continuar querendo saber sobre a sexualidade. Porque o nada querer saber (sobre a sexualidade) pode se atrelar a um “nada querer saber” (sobre o mundo) e desta forma a inteligência sente-se impedida de atuar. O desejo de saber é o motor da construção do saber.

A partir da posição de analistas é possível interrogar cada criança, inibida intelectualmente, em que momento da sua história singular, ficou aprisionado o seu desejo de saber. Um trabalho analítico deve tornar a criança apta a responder por sim mesma, permitindo que ela rompa com os ideais parentais e descubra o quê e como realizar, explorando seu potencial e aceitando seus próprios limites.

Como vimos, o fracasso escolar infantil causa um profundo mal-estar na criança, nos pais e educadores. Abrir os olhos para suas verdadeiras causas, não procurando culpados, mas compreendendo a grande importância e influência parental exercida na criança em sua busca pelo saber sobre o mundo poderá contribuir efetivamente para a mudança do cenário da educação brasileira.

Faz-se necessário, portanto, novos estudos para investigar a relação do declínio do papel do pai na sociedade moderna e as falhas da operação das funções paternas e maternas, no processo de alfabetização infantil.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, M. A mosca azul. In: **Jornal de Poesias**. Fortaleza, 1901.

AZENHA, C. A constituição da subjetividade e a aquisição da língua escrita: reflexões psicanalíticas sobre o declínio da função paterna e a alfabetização de crianças. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, nº 5. 2006, São Paulo: Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 02 Abr. 2007.

BAUTHENEY, K. F. **O não saber e o sintoma neurótico**. Disponível em : <[http://www.sedes.org.br/departamentos/psicanalise/não\\_sei\\_2004.htm](http://www.sedes.org.br/departamentos/psicanalise/não_sei_2004.htm)>. Acesso em: 24 mar 2007.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Brasil fica em 72º lugar em ranking de educação da Unesco, 2006**. Brasília, Boletim 113. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/boletim/113.html>>.

COLLARES, C.A.L; MOYSES, M.A. **Por que as crianças não aprendem?** In: Preconceitos no cotidiano escolar- ensino e medialização. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

COLLARES, C.A.L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. In: Toda Criança é capaz de Aprender? Série Idéias, nº6. São Paulo: FDE, 1990.

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

DECOURT, M. **Psicanálise e educação: um diálogo indispensável** (2006). Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br> >. Acesso em: 28 mar 2007.

DEGENSZAJN, R.D.; ROZ, D.P.; KOTSUBO, L. **Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos?** São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.pediatrasiapaulo.usp.br>>. Acesso em: 25 mar 2007.

DI GIORGI, M. Z. A. **As encruzilhadas do Édipo: caminhos para a possibilidade de aprendizagem.** Colóquio de monografias do Curso de psicanálise. São Paulo, 2004. Disponível em : < <http://www.sedes.org.br>>. Acesso em : 25 mar 2007.

FREUD, S. A Resolução do Complexo de Édipo (1924). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (J. Salomão, trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 2.a edição, 1987. vol. XIX.

\_\_\_\_\_. Interpretação dos sonhos. In: **Edição Comemorativa -100 Anos.** (W.I de Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inibição, sintoma e ansiedade.** (C. M. Oiticica, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998. P. 9-24.

\_\_\_\_\_. Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910). In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976,vol. XI, p.81-89.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Baixo Nível da Educação Brasileira limita crescimento. In: Revista Eletrônica: **Brasil, o Estado de uma Nação**, 2006. Disponível em: <<http://www.edipr.org.br/noticias/vernoticia.php>>. Acesso em: 21 mai 2007.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Editora Spicione, 1989.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. (1966). In: **Escritos**, Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

LAJONQUIÉRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** Petrópolis (RJ): Vozes, (1992).

LUZURIAGA, I. La inteligencia contra si mesma. In: **El niño que no aprende.** Buenos Aires: Psique, 1976.

NEZAN, M.B.C. **Inibição Intelectual: manejos clínicos.** *Estilos Clínicos.* [online]. jun. 2006, vol.11, no.20, p.84-91. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php>>. Acesso em : 12 mar 2007.

PAIN, S. **Relações entre desejo e conhecimento.** São Paulo: CEVEC, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.



RAGONESI, M. E. M. **Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais**. Tese de doutorado, 1997.

SANADA, E.R. **Revista Educação em Foco**. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp>.>Vol 11, nº 2, 2006.

SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise. Melanie Klein, Freud e Lacan**. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

WINNICOTT D. W. **O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.