

LUCINÉIA FRANCISCO BATISTELA

INIBIÇÃO INTELECTUAL E FRACASSO ESCOLAR:
ESTUDO DE UM CASO.



SVE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de
Marília-UNESP, como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Profª Drª Maria Aparecida Coria Sabini

Marília/SP

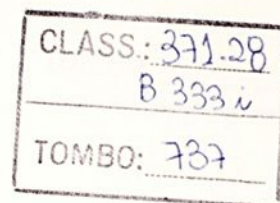
1996

371.28
B333i
737

371.28
B333i
Tese
737



LUCINÉIA FRANCISCO BATISTELA



SVE

INIBIÇÃO INTELECTUAL E FRACASSO ESCOLAR:

ESTUDO DE UM CASO.



Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Cória-Sabini.

Marília/SP

1996

1410000737



CLASS: _____
TOMBO: _____

AGRADECIMENTOS

PROFUNDOS...

À Célia, orientadora paciente de incansável compreensão.

À Márcia, irmã, amiga permanentemente incentivadora.

À Lida, irmã, amiga, com quem muitas trocas foram possíveis.

Ao Harly, lerapeuta instigador, para que eu me tornasse
conhecadora dos meus desejos.

À Eleni, amiga companheira nos momentos difíceis.

À Soraia, amiga imprescindível, que com abnegação dirigiu
este trabalho.

Aos meus pais, que me possibilitaram ser,
um ser, desejante de saber ...

Ao Wilson, eterno objeto de desejo ...

Ao Fábio, Gustavo e Amália, frutos do
desejo ...

AGRADECIMENTOS

PROFUNDOS...

À Cória, orientadora paciente de incansável compreensão.

À Márcia, irmã, amiga permanentemente incentivadora.

À Ilda, irmã, amiga, com quem muitas trocas foram possíveis...

Ao Harly, terapeuta instigador, para que eu me tornasse
conhecedora dos meus desejos ...

À Edna, amiga continente nos momentos difíceis ...

À Soraia, amiga imprescindível, que com abnegação digitou
este trabalho.

MARILIA

de

de 1996

SUMÁRIO

Resumo

Resumo

Apresentação

Objetivos e justificativa da pesquisa

Revisão da literatura

Objetivos e justificativa da pesquisa

BANCA EXAMINADORA

Resumo

Objetivos e justificativa da pesquisa

Resumo

Resumo

Resumo (Técnicas Projeção)

Bibliografia

MARÍLIA, de de 1996.

SUMÁRIO

Resumo

Résumé

Apresentação 1

Como aprendem as crianças e porque fracassam na escolaridade.....7

Psicanálise: um caminho (possível) para se compreender a inibição
intelectual e o fracasso escolar - leitura do desejo de saber.....23

Metodologia48

Análise de um caso de aluno fracassado na escolaridade.....58

Conclusão.....73

Glossário.....77

Anexos (Técnicas Projetivas)84

Bibliografia.....101

RESUMO

Neste trabalho apresentaremos, sob o ponto de vista psicanalítico kleiniano, o estudo de um caso de aluno fracassado na escolaridade. A leitura da inibição intelectual e do desejo de saber possibilitou-nos mostrar que constructos psicanalíticos podem explicar questões do ensino, neste caso específico, o fracasso escolar.

Realizamos uma revisão das principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem sob a ótica de Vygotsky, e apontamos como o fracasso escolar fora explicado desde meados da década de 40 até a década de 80.

Concluimos pela necessidade de mais estudos que enfoquem cognição e afetividade, pedagogia e psicanálise, fortalecendo, assim, o educador na sua função de promotor do prazer e do saber.

RÉSUMÉ

Dans ce travail nous présentons, à partir du point de vue psychanalytique de Melanie Klein, l'étude d'un cas d'un élève qui a échoué à l'école.

La lecture de l'inhibition intellectuelle et du désir de savoir, nous a permis de montrer que des constructus psychanalytiques peuvent expliquer certains problèmes de l'enseignement, dans ce cas particulier, l'échec scolaire.

Nous avons effectué une révision des principales théories du développement et apprentissage sur l'éthique de Vygotsky, et nous avons montré comment l'échec scolaire a été expliqué depuis le milieu des années 40 jusqu'aux années 80.

A partir de cela nous sommes arrivés à la conclusion que d'autres études sont nécessaires pour focaliser cognition et affectivité, pédagogie et psychanalyse, renforçant, ainsi, l'enseignant dans sa fonction de promoteur du plaisir et du savoir.

APRESENTAÇÃO

"... virá um dia em que a psicologia das funções
cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir
numa teoria geral que melhorará as duas, tornando-as
uma e outra..."

APRESENTAÇÃO

(Piaget, 1971)



Este trabalho trata de questões de caráter filosófico, que já foram tratadas em outros trabalhos, mas que aqui são abordadas sob uma perspectiva diferente.

Os autores acreditam que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise são duas abordagens que, embora distintas, podem ser complementares.

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições de cada uma dessas abordagens para a compreensão da mente humana.

Para isso, serão analisados os conceitos centrais de cada uma das abordagens, bem como as suas aplicações práticas.

Os autores acreditam que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise são duas abordagens que, embora distintas, podem ser complementares.

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições de cada uma dessas abordagens para a compreensão da mente humana.

Para isso, serão analisados os conceitos centrais de cada uma das abordagens, bem como as suas aplicações práticas.

Os autores acreditam que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise são duas abordagens que, embora distintas, podem ser complementares.

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições de cada uma dessas abordagens para a compreensão da mente humana.

Para isso, serão analisados os conceitos centrais de cada uma das abordagens, bem como as suas aplicações práticas.

Como a mente é formada? É um assunto que já foi tratado em outros trabalhos, mas que aqui é abordado sob uma perspectiva diferente.

Os autores acreditam que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise são duas abordagens que, embora distintas, podem ser complementares.

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições de cada uma dessas abordagens para a compreensão da mente humana.

Para isso, serão analisados os conceitos centrais de cada uma das abordagens, bem como as suas aplicações práticas.

Os autores acreditam que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise são duas abordagens que, embora distintas, podem ser complementares.

Este é o projeto de trabalho que os autores acreditam ser o mais adequado para a compreensão da mente humana.

“... virá um dia em que a psicologia das funções

cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir

numa teoria geral que melhorará as duas, corrigindo-as

uma e outra...”

(Piaget, 1971)

Este trabalho trata da questão do fracasso escolar que, sob a ótica psicanalítica, é consequência da inibição intelectual, que, por sua vez, é decorrente de dificuldades no desenvolvimento infantil. Olhar o fracasso escolar sob esse prisma envolve o procurar, o incluir-se, o interessar-se, o interpretar, permitindo ao sujeito que fale, dando ao investigador condições para compreensão da sua mensagem. Esse olhar diferencia-se também de outros olhares sobre os alunos fracassados na escolaridade, numa tentativa de partilhar com os educadores aspectos relacionados ao desejo de saber, ou ainda, numa tentativa de explicar um problema escolar através da teoria psicanalítica.

Como a história de M. que estava com sete anos e não conseguia aprender. Na escola tinha visões: via "homem nu sobre uma árvore", "sangue saindo do pote de danoninho". Não lia, não escrevia e não conseguia efetuar operações matemáticas simples. Sua dificuldade de aprendizagem fez com que a escola a encaminhasse para psicoterapia.

Esse é o trajeto percorrido por muitas crianças com dificuldades escolares, atribuídas principalmente à aprendizagem. Essas crianças iniciam a atividade escolar e, após meses (ou anos) de intenso sofrimento são encaminhadas para atendimento na área de saúde mental. Mas a história delas se iniciou muito antes, assim como a de M., que, desde muito cedo, já demonstrava intensa perturbação. M. é filha única; não consegue dormir senão na cama e entre os pais; vê um "monte" de homens no vitrô do banheiro quando vai banhar-se, assusta-se com os barulhos que ouve ao redor da sua casa, não quer mais andar de bicicleta "pois um homem a persegue com uma faca". Contraditoriamente, veste-se como uma

adolescente: muitas jóias, cabelos bem arranjados, roupas sofisticadas. O seu comportamento, entretanto, é o de uma menininha, sendo a queixa escolar o mobilizador da busca de atendimento psicológico.

Mobilizador, porque é na escola que o conhecimento (formal) é cobrado. É na escola que a competência para o mundo social transparece em forma de uma produção e de um saber. Esse saber resulta do crescimento, da investigação, da curiosidade, da dominação, enfim, do desejo de saber. O desejo de crescer é evidenciado pela aquisição de conhecimentos que a escola tem como objetivo repassar. Mas como conhecer, crescer ou saber, se não existe esse desejo?

Esse é o dilema enfrentado por muitas crianças denominadas e discriminadas como fracassadas na aquisição da aprendizagem escolar. Esse é, também, um problema enfrentado pela instituição escolar: dar conhecimento a quem não tem o desejo de saber. Esse é ainda o cotidiano de nosso trabalho enquanto psicólogos clínicos e terapeutas atuando na área de saúde mental infantil: enfrentar, com as crianças que recebemos para atendimento, o difícil caminho do crescimento e, juntamente com elas, crescer profissionalmente. Crescimento que envolve, neste momento, relatar esse caminho e a percepção que temos das dificuldades escolares. Esse mesmo crescimento envolve também a contribuição que podemos oferecer para o entendimento de uma questão polêmica, tanto para a área de Psicologia Clínica, quanto para a área da Educação: o fracasso escolar.

O fracasso escolar, ou as dificuldades de aprendizagem que os alunos e as escolas enfrentam, tem sido amplamente tematizado na

literatura tanto da Psicologia quanto da Educação. São inquietações que fazem parte do cotidiano dos profissionais que atuam nessas áreas de conhecimento, mas que ainda permanecem como um campo aberto à pesquisa e à espera de novas contribuições.

Há já vários anos, atuando na área de Psicologia Clínica, mantemos constante contato com crianças fracassadas na escolaridade. Estas experiências nos fizeram perceber o quanto o espaço psíquico dessas crianças já estava preenchido com problemas anteriores não resolvidos, revelando, portanto, não existir no imaginário delas, espaço para introdução de novas aquisições, restando-lhes tão somente o desejo de não aprender, ou seja, de não adquirir conhecimentos.

A aquisição do conhecimento escolar passa pelo desejo de converter o imaginário em algo compreensível e dotado de significado. Mas como transformar esse imaginário em um momento de abertura para o mundo externo, quando o mundo interno é povoado por imagens e objetos (até) temidos? Essa realidade psíquica, integrante do processo evolutivo da criança, negada na maioria das vezes pela família, imperceptível aos olhos de muitos educadores, acaba fazendo com que a queixa escolar, nesse momento, passe a ser o determinante da mobilização para a busca de psicoterapia, e o profissional da área de Psicologia Clínica passa a ser parte integrante do problema.

Muitos foram os casos, atendidos por nós, de fracassados, ou melhor, de inibidos intelectualmente, que conseguiram, após reelaborações das suas questões internas, enfrentar a aquisição de conhecimentos, a aprendizagem escolar, sem nenhum temor. Não precisaram mais bloquear o

seu desejo de saber. Por se tornarem crianças conhecedoras de si mesmas, puderam conhecer o que a educação formal lhes propunha.

Ainda, enquanto profissionais atuantes na área de psicoterapia infantil, a vontade de participarmos ativamente no processo de compreensão da queixa de escolaridade nos levou a pesquisar, primeiramente, qual o trajeto dessa queixa dentro do Centro de Psicologia Aplicada da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Nessa pesquisa demonstramos que não existe diferenciação entre os procedimentos psicológicos utilizados para a queixa de fracasso escolar e outras queixas. Deste fato, deduzimos que o profissional clínico vê as dificuldades escolares unilateralmente, renegando as questões sociais, institucionais e políticas como geradoras de fracassos, considerando que a clientela daquele Centro é constituída, na sua maioria, por pessoas pertencentes à classe média inferior. Como conclusão desse trabalho, discutimos a necessidade de repensar a formação profissional e a conseqüente prática clínica, para que a atuação desse psicólogo seja socialmente mais significativa e integrada, resgatando, por um lado, a totalidade do ser e, por outro, a sua individualidade no processo de aprendizagem.

Nessa trajetória que efetuamos apontou-se-nos a necessidade de persistirmos na elucidação da questão do fracasso escolar, descobrindo alternativas para refletir o problema e as justificativas para a sua existência. Esse percurso nos mostrou que muitos têm sido os caminhos percorridos para descobrir o significado desses fracassos que, em alguns momentos, foram explicados por fatores pedagógicos que passavam tanto pela má formação do corpo docente, quanto pela política educacional de se

destinar professores inábeis e desmotivados às classes das primeiras séries, o que inevitavelmente resultava em fracassos. Em outros, eram vistos como resultantes de fatores sociais alheios à escola e, nesse caso, particularmente a família, recebia a culpa dos mesmos. Também os fatores biológicos e psicológicos foram tidos como causas dos alunos fracassados na escolaridade, sendo os últimos alvos de intensa crítica na medida em que reduziam os aprendizes aos quocientes de inteligência (Q.I.). Pudemos, enfim, perceber que a questão do fracasso escolar já fora profundamente examinada dentro de um jogo intrincado entre política, ideologia e educação, permanecendo em aberto tanto na formação de educadores, quanto nas pesquisas realizadas, questões relacionadas ao conhecimento psicanalítico enquanto teoria do inconsciente, da subjetividade, do desejo de saber e da inibição intelectual.

No presente trabalho, pretendemos focalizar a questão da dificuldade de aprender, ou ainda, da inibição intelectual, enquanto consequência do desejo. Essa forma de enfoque não pretende efetuar propostas de métodos ou técnicas de como fazer, mas, oferecer uma contribuição clínica para uma visão alternativa dessa questão, numa tentativa de união entre conceitos da teoria psicanalítica e das questões educacionais.

Trataremos da relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças e as causas do fracasso escolar, no capítulo I, intitulado "Como aprendem as crianças e porque fracassam na escolaridade".

No capítulo II, sintetizaremos a abordagem psicanalítica, como uma possibilidade de leitura do conhecimento, do desejo do saber e da inibição intelectual.



A metodologia empregada para a realização deste trabalho, será apresentada no capítulo III.

No capítulo IV - "Análise de um caso" - faremos a narrativa de um caso de fracasso escolar através do referencial psicanalítico.

Finalmente, no capítulo V, exporemos as conclusões do estudo realizado, tendo como principal preocupação contribuir para uma leitura diferenciada sobre o fracasso escolar.

Através desse caminho, acreditamos estar colaborando com os profissionais que tratam dessa questão e, mais especificamente, colaborando com as crianças que tanto sofrem por não conseguirem aprender.

SOMO APRENDIZAS CRIANÇAS E
PORQUE FRACASSAM NA ESCOLARIDADE

Ninguém com bom senso atrever-se-á a negar a importância da escola, e a escola é importante porque é nela que se aprende. Mas, como aprendem as crianças e porque fracassam na escolaridade.

(Pavani, 1993)

"Ninguém com bom senso atrever-se-á a negar a importância da infância e o enorme interesse que há em proporcionar ao longo de toda ela as melhores e mais variadas estimulações. Mas uma coisa é aceitar que o que ocorre na infância é importante, e outra muito diferente é supor que é irreversível. Felizmente, o psiquismo humano parece muito mais plástico do que se pensava anteriormente ..."

(Palacios, 1993)

Apesar de amplamente estudado e pesquisado, o fracasso escolar continua sendo um dos maiores problemas enfrentados pelo Sistema Educacional Brasileiro. Estatísticas revelam que desde a década de trinta são altos os índices de reprovação e evasão escolar, dando-nos a dimensão da cronificação do problema.

A necessidade de realizarmos uma Dissertação junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação, trouxe-nos a possibilidade de estarmos unindo à nossa prática profissional em ludoterapia psicanalítica a questão do fracasso escolar, já que grande parte dos nossos clientes apresentavam dificuldades de aprendizagem entrelaçadas, no nosso entendimento, com dificuldades no desenvolvimento. Entretanto, dissertarmos sobre o fracasso escolar trouxe-nos duas preocupações básicas: a dificuldade, ou a quase impossibilidade, de esgotarmos o assunto e a diversidade de vertentes pelas quais poderíamos nos enveredar. Optamos por expor, primeiramente, as concepções teóricas sobre o desenvolvimento infantil, especialmente sobre desenvolvimento cognitivo e a sua relação com a aprendizagem, e em especial, no tocante à aprendizagem escolar. Posteriormente, faremos alguns apontamentos históricos sobre as causas do fracasso escolar no Brasil.

Maria Aparecida Cória-Sabini, psicóloga e educadora, em seu livro *Psicologia do Desenvolvimento* (1993), aponta-nos a pertinência de trilharmos esse caminho, quando pretendemos discutir questões do ensino, como a problemática do fracasso escolar. Afirma que

"... é preciso salientar que a análise psicológica do ensino não pode ser corretamente desenvolvida sem nos referirmos à relação entre

aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar" (Cória-Sabini, 1993, p.124).

Encontramos em Lev Semyonovitch Vygotsky, psicólogo russo atuante entre os anos de 1917 e 1933, em obra traduzida pelo título *A formação social da mente* (1991), uma exposição consistente da sua concepção e de outras abordagens sobre a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de apontar certa obscuridade, decorrente de questões metodológicas nas pesquisas sobre essa relação, considera a existência de três grandes posições teóricas, aparentemente divergentes, nas quais a relação entre desenvolvimento e aprendizagem são explicitadas.

A primeira posição teórica a ser considerada por Vygotsky pressupõe que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos independentes. A aprendizagem se utiliza dos avanços do desenvolvimento, mas não modifica o seu curso.

"O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento" (Vygotsky, p. 89).

Vygotsky enquadra Jean Piaget, nessa posição teórica. Na medida em que, através do método que utiliza, realiza perguntas, que estão além do alcance intelectual das crianças, Piaget elimina a *"experiência e o conhecimento prévios ... obtendo as tendências do pensamento das crianças na forma pura, completamente independente do aprendizado"* (idem, p. 90). Nessa postura, os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos da aprendizagem. Sob essa ótica, Piaget, como bem nos aponta Cória-Sabini, por considerar como universais as características dos estágios de

desenvolvimento, é colocado *"na posição de predeterminista ... Piaget estaria afirmando, segundo seus opositores, que elas já estariam programadas na herança genética"* (op. cit., p. 141).

Ainda dentro desse enquadre teórico, e considerando a literatura psicológica, Vygotsky aponta que Binet (1890) e outros, em seus trabalhos,

"... admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadurecem a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil" (op. cit., 1991, p. 90).

Para Binet, a questão central para o bom desenvolvimento e aprendizagem, está na maturação, ou seja, na prontidão para aprender determinados assuntos. Esse fato, sob a ótica de Vygotsky, vem portanto demonstrar que para esses teóricos, o desenvolvimento é, sem dúvida, anterior à aprendizagem e que esta não altera o curso do mesmo, ou seja, a maturação é anterior à aprendizagem e a instrução deve acompanhar o crescimento mental.

A segunda proposição teórica apontada por Vygotsky, no sentido de estabelecer relação entre desenvolvimento e aprendizagem, tem pressuposto que aprendizagem é desenvolvimento. Entre várias outras, é destacada a teoria do reflexo na qual *"O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados ... isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento"* (idem, p. 91). Nesse sentido os adeptos da teoria do reflexo demonstraram que a aprendizagem seria a aquisição de muitas capacidades especializadas para

pensar sobre muitas coisas, ou seja, a aprendizagem seria específica e não geral.

Thorndike (1930) foi um dos teóricos que mais se preocupou com a aprendizagem escolar, dentro desse referencial teórico

"... da especificidade não só dependeria o sucesso do professor mas também o grau de transferência daquilo que está sendo ensinado. ... a presença de elementos idênticos aos da aprendizagem inicial é indispensável para que ocorra a transferência. Portanto, caberia ao professor condicionar um número bastante grande de conexões, conexões estas que deveriam ser semelhantes às encontradas fora da situação escolar" (Cória-Sabini, 1986, p. 5).

Piaget em sua obra *Aprendizagem e Conhecimento* (1979) comentando as duas posições teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento, apresentadas anteriormente, afirma:

"Estudando a formação das estruturas lógicas, fomos levados a rejeitar a mesma dicotomia, (maturação X experiência adquirida) mas por uma razão que nos parece mais decisiva ainda: é que com os fatores inatos (maturação) e de experiência (física ou social) se combina um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência, e que é o fator de equilíbrio" (Piaget, 1979, p. 35).

Acredita Piaget que o processo de desenvolvimento é independente dos processos conhecidos de aprendizagem, a menos que se incorpore aos modelos já existentes, a dimensão da equilíbrio
"...combinando os fatores de ação exterior (reforços externos, etc) com fatores

de organização que seriam ao mesmo tempo internos e não hereditários" (idem, p. 36).

A terceira posição teórica, apresentada por Vygotsky tem no gestaltista Koffka (1935) o seu representante. Dentro dessa linha teórica, o desenvolvimento se baseia na maturação que depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e depende da aprendizagem, que é, em si mesma, um processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, há nessa posição teórica uma combinação das duas primeiras, superando, por um lado, o extremismo das mesmas, e apontando, por outro, novos aspectos quanto à relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, se as duas posições teóricas foram combinadas, elas não são excludentes e têm, na sua essência, algo em comum; há uma interação e mútua dependência entre maturação do sistema nervoso e aprendizagem; a aprendizagem desempenha um amplo papel no desenvolvimento da criança. Mas, para os adeptos dessa posição, desenvolvimento e aprendizagem não coincidem pois *"desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendido"* e o processo de aprendizagem

"...não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas" (op. cit., 1991, p. 94).

Divergindo das três posições teóricas expostas, Vygotsky propõe uma nova abordagem para a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, apontando as implicações dessa relação no período escolar da criança.

A posição de Vygotsky é que desenvolvimento e aprendizagem estão em íntima relação desde a mais tenra idade da criança. A criança aprende muito antes de ir para escola e na escola se defronta com situações de aprendizagem que já têm uma estória prévia.

Dentro da sua abordagem teórica, pressupõe a existência de dois níveis de desenvolvimento, o nível real e o nível potencial. O primeiro, desenvolvimento real, é produto de funções já amadurecidas, e nesse nível a criança consegue aprender sozinha. O segundo, nível de desenvolvimento potencial, é o que está latente, são funções que certamente amadurecerão com a ajuda de outras pessoas.

O conceito desenvolvido pelo autor para explicar como estão delimitados esses dois níveis foi o de zona de desenvolvimento proximal.

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (idem, p. 97).

Nesse sentido, o acesso ao estado interno da criança poderá ser delineado a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, possibilitando a psicólogos e educadores trabalhar com o imediato e com o dinâmico em termos de desenvolvimento mental. Afirma Vygotsky:

“A zona de desenvolvimento proximal, torna-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos

diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais"

(idem, p. 98).

Sob essa ótica, a posição de Vygotsky é de que por ser a aprendizagem um processo de natureza social, é através dele que as crianças penetram na vida intelectual tanto dos adultos, quanto das outras crianças que a rodeiam. A zona de desenvolvimento proximal permitiria que a criança aprendesse além do nível real, podendo-se então considerar que o processo de aprendizagem não coincidiria com o processo de desenvolvimento, ou seja *"... o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado..."* (idem, p. 102).

Pelo exposto, podemos perceber que a diferença entre os grupos teóricos apontados por Vygotsky, quando trata da relação desenvolvimento e aprendizagem, estão relacionados ao peso que se dá a um ou outro aspecto no crescimento contínuo e global do ser humano. Dessa diferença pode-se postular sobre atitudes e comportamento de pais e educadores em relação à infância, que é o período de maior transparência do desenvolvimento e da aprendizagem.

Contribuindo para uma melhor compreensão desses dois aspectos (desenvolvimento e aprendizagem), Cória-Sabini (1993) apresenta uma análise das proposições teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo que mais exerceram influência na aprendizagem escolar, ou num nível mais amplo, nas práticas pedagógicas do Brasil.

Nessa análise, a autora agrupa as teorias em: *"tese da hereditariedade na determinação das diferenças individuais, tese ambientalista e teorias interacionistas de Piaget e Vygotsky"* (op. cit., 1993, p. 121).

Para os adeptos da tese da hereditariedade, os indivíduos nascem com potenciais intelectuais que serão desenvolvidos ou não pelo ambiente em que vivem. Dentro desse pressuposto, os testes de inteligência foram utilizados como quantificadores do potencial intelectual expresso em termos de Q.I.(Quociente de inteligência). As pesquisas decorrentes dessa abordagem, permeadas por componentes ideológicos, mostraram a inferioridade das classes sociais menos favorecidas, especialmente decorrente de carências nutricionais e culturais.

A influência da tese da hereditariedade sobre a prática pedagógica se fez, então, sobre três conceitos chaves: o déficit cognitivo, a prontidão e o dom, os quais determinariam o sucesso ou o fracasso escolar do aprendiz.

Nas palavras de Cória-Sabini: *"O déficit cognitivo foi, durante muito tempo, usado para explicar o baixo rendimento escolar, principalmente de crianças das classes menos favorecidas"* (op. cit., p. 124). Essas crianças apresentavam no período da escolaridade várias dificuldades, incluindo disciplinares e problemas de saúde e nutrição, que as levavam ao fracasso ou à evasão escolar.

A prontidão, segundo conceito chave apontado pela autora, envolveria a crença na maturação, ou seja, enquanto certos esquemas não estivessem prontos, não seria possível ensinar determinados conteúdos às crianças.

Por último, o dom, que teria o sentido de qualidade inata para determinadas atividades, resultando também na facilidade ou dificuldade de aprendizagem para determinados conteúdos.



Para os teóricos adeptos da tese ambientalista, "... as capacidades mentais são produtos de aprendizagens e ... as diferenças individuais de inteligência são resultantes do grau da variedade de vivências oferecidas a cada um ao longo de sua existência." (idem, 1993, p. 127). Acreditavam esses teóricos que os danos sofridos por um indivíduo, em função de um ambiente menos favorecido, poderiam ser revertidos na medida em que houvesse um enriquecimento de vivências. O ambiente era portanto o agente ativo sobre os indivíduos e que as diferenças quanto ao potencial intelectual eram basicamente decorrentes da linguagem. Assim, o empobrecimento das interações verbais conduzia a um empobrecimento dos processos cognitivos. A partir dessas proposições, o conceito de privação cultural foi introduzido na literatura psicopedagógica propondo que o processo educacional deveria, então, envolver: *"a habilidade do professor para estabelecer, de maneira precisa, os comportamentos a serem adquiridos, a criação de técnicas adequadas de ensino e o oferecimento de oportunidades para a transferência da aprendizagem"* (idem, p. 130), o que culminou numa mecanização do ensino.

As teorias de Piaget e de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo foram as consideradas como "teorias interacionistas".

O estudo da inteligência, de acordo com a teoria piagetiana *"envolveria uma análise de como o ser humano se torna progressivamente capaz de construir o conhecimento"* (idem, p. 140), e, nesse sentido, o conhecimento pode ser visto como produto da ação do indivíduo que atravessa por estágios de desenvolvimento integrados, nos quais as estruturas

precedentes são parte das estruturas subseqüentes. O conceito piagetiano de equilíbrio relacionado ao conceito de organização, é que permite a transição de um nível de conduta de um estágio, para outro, ocorrendo uma construção natural da cognição, *"... ao se reequilibrarem esquemas e estruturas, ao longo de contínuas assimilações e conseqüentes acomodações"* (idem, p. 143).

Aprender, de acordo com o construtivismo de Piaget, não é reproduzir, mas sim elaborar, organizar e estruturar os conhecimentos; é agir a partir do esforço próprio e conquistar o saber.

"Quando a compreensão prevalece sobre a memorização, os conhecimentos não são impostos de fora e há remoção das inibições causadas pelo sentimento de inferioridade que, com bastante freqüência, ocorre na situação em que o professor é o único detentor do saber" (idem, p. 146).

Para Vygotsky, teórico também interacionista, o desenvolvimento mental se dá através da apropriação, que o indivíduo faz do mundo humano, ou seja, através da apropriação de um mundo criado pelo homem, incluindo-se fundamentalmente a linguagem. O pensamento se forma e evolui através dos contatos e das interações sociais. *"...o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre a percepção, memória e atenção. Esse controle é adquirido a partir da interação verbal com os adultos"* (idem, p. 156). Nessa perspectiva, é através da zona de desenvolvimento proximal que a escola irá transformar o estado atual de desenvolvimento da criança, sendo essa transformação a sua tarefa primordial.

“Durante o processo de aprendizagem a criança parte de suas próprias generalizações e significados. Ela raciocina sobre as explicações recebidas e as transforma de acordo com seus esquemas lógicos e conceituais. Para entrar no caminho da generalização e da abstração, propostas pelo conceito estudado, ela necessita do auxílio dos adultos e de outras crianças. Esse processo de mediação é fundamental para a absorção e transformação do conteúdo proposto” (idem, p. 157).

A exposição que fizemos sob a ótica de Vygotsky e a contribuição de Cória-Sabini sobre as teorias de desenvolvimento cognitivo e as implicações das mesmas sobre o processo educacional, permitiu-nos refletir sobre os trabalhos realizados no Brasil, que objetivavam explicações a respeito do fracasso escolar. O vínculo entre o exposto anteriormente e o que passamos a relatar é natural e óbvio: a maioria das posições teóricas permearam os estudos feitos sobre o fracasso escolar, além de se associarem a elas questões políticas e ideológicas. Esses estudos, realizados desde meados da década de 40 até a década de 80, revelam a ambigüidade com que a questão do fracasso escolar fora tratada.

Para realizarmos alguns apontamentos históricos sobre as causas do fracasso escolar, reportamo-nos principalmente à pesquisadora Maria Helena Souza Patto, que realizou em sua obra *A produção do fracasso escolar* (1991), uma análise histórica e crítica da literatura existente sobre o tema, tendo como base a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que, por ser publicação do INEP-MEC^(*), refletia o pensamento oficial da política educacional do país.

^(*) Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Ministério da Educação e Cultura.



Nessa análise, a autora caracteriza períodos distintos na educação, começando pelo que chama de "discurso fraturado", que vai desde 1945 até o final da década de 50, onde as causas apontadas para o fracasso escolar são de duas ordens: as que consideram a natureza econômica, política, social e cultural de maneira não crítica; e as que apontam as dimensões psicológicas e pedagógicas como responsáveis pelo fenômeno. Patto afirma que a fratura se evidencia por críticas aos métodos de ensino, à incapacitação do corpo docente, além de atribuírem as causas das dificuldades de aprendizagem a distúrbios físicos e psíquicos do próprio aprendiz, da família ou até mesmo do professor.

Na década de 50-60 para Hoggart (1957) e Lewis (1967), o fracasso escolar foi considerado como resultante do fracasso de uma classe social: a classe baixa não valorizava a educação, essa era a questão colocada. Os seus membros necessitavam de trabalho para sustento das famílias e, por não atribuírem à educação um "valor prático", deixavam de almejá-la, evadindo-se da escola ou nela fracassando.

O discurso que justificava e caracterizava a época era que:

"Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas" (Harper, Ceccon, Oliveira, 1984, p.28).

Na década de 60-70 surgiu o que Patto denomina de "sutura do discurso fraturado", cujos adeptos, num primeiro momento,

apontavam para a *"existência das mais variadas deficiências entre crianças de ambientes desfavorecidos"* (Carraher e Schliemann, 1988, p.23).

Harper, Ceccon, Oliveira e outros, pesquisadores do tema, comentando sobre os dados do Censo Escolar de 1980 no Brasil mostram que:

"Nada menos do que seis em cada dez crianças que freqüentam a primeira série não conseguem passar de ano. As reprovações e repetências continuam nos anos seguintes. Em São Paulo, o estado mais rico do Brasil, apenas 14 em cada 100 estudantes estão freqüentando o 2º grau. Se considerarmos o conjunto da população com mais de cinco anos de idade, veremos que no Brasil o número dos que ficam na escola menos do que um ano ou nem conseguiram entrar é de mais de 35 milhões" (idem, p.19).

Esses dados revelam que continua, portanto, o grande desafio ao Sistema Educacional Brasileiro: o número de crianças que fracassam e evadem-se das escolas é muito significativo; por isso, continua em aberto a busca para explicar esse fato.

A visão de Patto para as décadas de 70/80 é de "ruptura e repetição". Essas são as designações dadas pela autora para esse período, no qual o fracasso escolar é visto como resultante do sistema social, econômico e político. Sob essa ótica, observa-se que o próprio sistema de ensino é seletivo, obstruindo a entrada para a educação formal de determinada camada social, especificamente, a classe de baixa renda. Dentro desse contexto, a escola é considerada como "Aparelho Ideológico do Estado", pois visa à manutenção de uma classe dominante e uma classe dominada.

As colocações de Destutt de Tracy (1802), citadas em um estudo crítico, denominado *Cuidado, Escola!*, expressam claramente esse fato:

"Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria erudita."... "Os filhos da classe erudita... podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro" (idem, 1984, p. 28).

Ainda na década de 80, aparece uma visão alternativa para os fracassados na escolaridade, segundo a qual a escola é que não alcança o conhecimento da sua clientela. Os estudos realizados com crianças pobres, por Carraher e Schliemann, em Pernambuco, afirmam que o fracasso escolar é fracasso da própria escola, pois esta não consegue avaliar a real capacidade da criança, não consegue *"estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte já dispõe"* (op. cit., p. 42), e porque a escola desconhece o processo natural pelo qual a criança adquire conhecimento^(*).

Embora considerados de grande relevância social, e as causas do fracasso sejam intra ou extra-escolares, os estudos realizados têm uma marca comum: os sujeitos, objetos dos estudos, são sempre crianças pobres, ou num nível mais amplo, fazem parte de uma classe sócio-cultural e

(*) Carraher e Schliemann destacam explicitamente em seu trabalho o fato das escolas desconhecerem as formas de como se dá o conhecimento.

economicamente menos favorecida que fracassa na escolaridade. É a "repetição", nas palavras de Patto. E inquietações permanecem: Apenas as crianças pobres fracassam nas escolas? Quais as relações existentes entre desenvolvimento infantil e aprendizagem, dentro da teoria psicanalítica?

No presente trabalho, o fracasso escolar está dissociado da condição sócio-econômica e cultural da criança, ou seja, não enfocamos a criança marginalizada, pobre e carente. Nosso foco principal se relaciona à aquisição do conhecimento, do saber de crianças, que tendo boas condições físicas, sociais, econômicas e culturais, não conseguem adquirir o que se considera ensino formal.

A teoria psicanalítica nos dá o suporte teórico, para que possamos tratar de questões inconscientes que permeiam o desenvolvimento infantil e a aprendizagem escolar.

Não encontraremos, nos escritos de Freud, algo específico a respeito de uma teoria da aprendizagem; a sua preocupação era predominantemente a de atenuar o sofrimento psíquico das pessoas. Entretanto, a teoria freudiana aparece entre as obras que tratam de teorias da aprendizagem, pelo valor inegável dos determinantes psíquicos nesse processo. Portanto, ao apontarmos o "desejo de saber" como causa de sucessos ou fracassos escolares, estamos praticamente nos referindo a uma teoria freudiana da aprendizagem. Analogamente, quando trabalhamos com a questão da "inibição intelectual", estamos trabalhando com questões do desenvolvimento infantil na medida em que, sob a ótica da teoria kleiniana, os impulsos sádicos característicos de determinada fase do desenvolvimento afetivo-emocional, podem inibir ou interromper o desenvolvimento cognitivo.

As publicações com esse enfoque teórico iniciaram-se em 1990 e estão apontadas no capítulo II.

PSICANÁLISE, UM CAMINHO (POSSÍVEL) PARA SE
COMPREENDER A INIBIÇÃO INTELECTUAL E O
FRACASSO ESCOLAR - LEITURA DO DESEJO DE SABER



PSICANÁLISE: UM CAMINHO (POSSÍVEL) PARA SE
COMPREENDER A INIBIÇÃO INTELECTUAL E O
FRACASSO ESCOLAR - LEITURA DO DESEJO DE SABER.

No âmbito sobre o conhecimento percebe-se que, no

passado, a sociedade alegava como uma representação legítima e válida

o conhecimento e a cultura e entre as várias formas de conhecimento, o conhecimento

científico era considerado o mais válido e o mais importante, sendo que a cultura

era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

"Nem por um momento devem os senhores supor que o ponto de vista psicanalítico seja um sistema de idéias especulativo. Pelo contrário, é o resultado da experiência, sendo fundado sobre observações diretas e sobre conclusões inferidas dessas observações. Após vinte e cinco anos de pesquisa, posso afiançar-lhes, sem parecer presunçoso, que nossas observações são fruto de um trabalho particularmente difícil, intenso e absorvente."

(Freud,1916-17)

Dados Descritos em nome do século XVIII e

subjetividade era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

A cultura era considerada uma forma de conhecimento inferior e menos importante.

Na história sobre o conhecimento percebe-se que, no passado, a sociedade elegeu como seus representantes legais a Igreja e a Jurisprudência, para traçarem o limite aceitável entre a razão e a desrazão. O papel atribuído à Igreja foi em função do poder e do domínio que ela possuía sobre o conhecimento: os problemas da mente eram considerados propriedades exclusivas dos sábios clericais. A Jurisprudência, por sua vez, não se preocupou em conhecer o "débil", mas em defini-lo dentro de *"uma situação jurídica, numa sociedade cuidadosa, antes de tudo, em salvaguardar os bens da família"* (Mannoni, 1971, p. 199). Dada a impossibilidade de se estabelecer uma relação humana correta com o débil ou alienado, buscou-se a racionalização científica para explicar as perturbações da razão. Nesse período, em que retardo mental e psicose se enquadravam numa mesma entidade nosográfica, o princípio básico dos psiquiatras ou especialistas não era o de conhecer a loucura, mas sim de dominá-la.

Somente a partir das posições teóricas de Freud (final do século XIX e início do século XX), especificamente no que diz respeito à existência de uma instância inconsciente no psiquismo humano, iniciam-se os questionamentos sobre as classificações das doenças psíquicas e sobre o sofrimento dos doentes. A relação médico-paciente passou a situar-se não *"em face da verdade da loucura, mas em face de um ser de palavra, detendo uma verdade que lhe é escondida, subtraída, ou que não lhe pertence mais"* (idem, p. 200).

Desde Descartes, em meados do século XVIII, a subjetividade era identificada como a consciência, lugar do conhecimento e do saber. A psicanálise vai nos apontar um sujeito cindido: sujeito consciente e

inconsciente. A grande diferença nessa nova visão é que ela vai nos apontar não o sujeito da verdade, mas a verdade do sujeito, opondo-se assim à subjetividade cartesiana onde o Eu, a consciência, era o lugar da verdade, decorrendo daí o cogito cartesiano "Penso, logo sou". A concepção da subjetividade freudiana nos aponta uma nova instância no psiquismo humano, o inconsciente e, a partir daí, a consciência pode ser concebida como o lugar do ocultamento, abrindo um espaço entre o "eu falo" e "eu sou".

Luiz Alfredo Garcia-Roza, filósofo e psicanalista, em seu livro *Freud e o Inconsciente* (1988), expõe a evolução dinâmica do pensamento freudiano e quanto ao inconsciente afirma:

"O inconsciente permanece sendo o irreduzível. Essa irreduzibilidade não é devida, porém, a uma irracionalidade do inconsciente, ele não é o lugar das trevas por oposição à racionalidade da consciência. A concepção freudiana do homem não opõe, no interior do mesmo indivíduo, o caos do inconsciente à ordem do consciente, mas sim, duas ordens distintas. Aquilo a que ela se propõe é precisamente explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima" (Garcia-Roza, 1988, p. 24).

Dissertar, portanto, sobre o desejo de saber, terá sempre a conotação e fácil aceitação de que se está dissertando sobre algo da dimensão da subjetividade; subjetividade que tem na psicanálise o campo privilegiado para sua compreensão. Entretanto, aceitar a psicanálise para entendimento de alguns fenômenos humanos, não é algo tão simples e nem de tão fácil aceitação como o colocado acima.

Já em 1917, em um texto intitulado "Uma dificuldade no caminho da Psicanálise", Freud escreve:

"Para começar, direi que não se trata de uma dificuldade intelectual, de algo que torna a psicanálise difícil de ser entendida pelo ouvinte ou pelo leitor, mas de uma dificuldade afetiva - alguma coisa que aliena os sentimentos daqueles que entram em contato com a psicanálise, de tal forma que os deixa menos inclinados a acreditar nela ou interessarem-se por ela. Conforme se poderá observar, os dois tipos de dificuldade, afinal, equivalem-se. Onde falta simpatia, a compreensão não virá facilmente" (Freud, 1917, p. 171).

Acredita também Freud, que as dificuldades adviriam da importância que a psicanálise atribuiu aos *"instintos sexuais, cuja forma é representada na mente humana pela libido(1), ... desejo sexual, e consideramo-la como algo análogo à fome, à vontade de poder e assim por diante..."* (idem, *ibid.*, p. 172)

"Eu posso ter errado em muitas coisas, mas estou certo de que não errei ao enfatizar a importância do instinto sexual. Por ser tão forte, ele se choca sempre com as convenções e salvaguardas da civilização. A humanidade, em uma espécie de autodefesa, procura negar sua importância" (Freud, 1926).

Freud, ao comentar sobre a crença dos homens de que o que é mental é consciente, ou ainda, de que aquilo que se conhece é tudo que existe em relação à vida mental, enfatiza que o homem privilegia a força do ego, da onipotência e do controle consciente e narcísico de todos os acontecimentos mentais. Demonstra, entretanto, como o homem fora ferido por três momentos no seu narcisismo, e o mais duro golpe sofrido pelo homem,

chamado por Freud de "golpe psicológico" (os outros dois foram produzidos por Copérnico e Darwin) fez com que o homem descobrisse "*que o ego(consciência), não é o senhor da sua própria casa*" (op. cit., 1917, p. 178) ou seja, que os "instintos" não podem ser inteiramente dominados, e que os processos mentais são inconscientes, só atingindo o ego e submetendo-se ao seu controle por meio de "*percepções incompletas e de pouca confiança*" (idem, ibid.). Torna-se portanto o homem, movido por forças, dentre as quais o desejo, que desconhece, inconscientes, e essa é a marca da sua singularidade.

Três grandes expoentes da Psicanálise trataram do desejo de saber e serão enfocados neste trabalho: Freud, sem dúvida alguma, por deter a descoberta, por ser "o pai da psicanálise". Lacan que, por divergir (em alguns momentos) de Freud, possibilitou em vários trabalhos realizados, a junção de Psicanálise e Educação. E Melanie Klein, que formulou uma "Teoria Psicanalítica da Inibição Intelectual", buscando o entendimento de várias questões ligadas ao conhecimento escolar.

Mesmo com enfoques às vezes diferenciados sobre o desejo de saber, é o inconsciente a base comum entre esses autores, estando portanto as suas teorias permeadas pela questão de que todo homem é um ser desejante, que é o desejo que mobiliza o saber e, contrariamente, o não saber. É o desejo que permite conhecer e aprender.

Para chegarmos às conceituações sobre o desejo de saber, no campo psicanalítico, percorreremos as idéias e o caminho desses autores sobre o funcionamento psíquico. Desta forma, presumimos estar

possibilitando que pessoas pouco familiarizadas caminhem conosco para entendimento do desejo de saber.

Segundo Freud, é a partir da "experiência de satisfação" que podemos entender o aparecimento do desejo. Usando o exemplo da alimentação, Freud demonstra a fragilidade e a dependência do ser humano recém-nascido; quando o bebê sente fome ele necessita que alguém, mais precisamente, a mãe, lhe dê o alimento, suprimindo assim uma tensão interna, gerada pelo estado de necessidade de alimentação. Isto se constitui dentro da teoria psicanalítica, na "experiência de satisfação", que se associa à imagem do objeto (mãe) que lhe proporcionou satisfação, levando a um alívio da tensão interna. Essa satisfação deixa, então, um traço mnésico no aparelho psíquico, deixando de ser uma pura necessidade, pois ela já está investida mnesicamente, já está portanto representada no aparelho psíquico. Quando a fome reaparecer, surgirá imediatamente um impulso psíquico que reativará a imagem mnésica do objeto que a satisfaz, reproduzindo, dessa forma, a situação original de satisfação. Por não conseguir discriminar, nesse momento, o objeto representado da situação passada e o objeto real de satisfação, a criança tende a satisfazer-se de forma alucinatória. Esse impulso para reproduzir alucinatoriamente a satisfação original é denominado por Freud de desejo, marcado inconscientemente pela busca do prazer que é mediada dinamicamente por uma representação psíquica de um objeto. Torna-se o homem, a partir dessa primeira experiência (desse momento), um ser desejante, um ser capaz de contornar o desprazer, mas via recalcamiento (2), o que faz com que o desejo permaneça inconsciente, podendo entretanto reaparecer sob a forma de sintomas, sonhos, atos falhos etc.

Laplanche e Pontalis definem o desejo freudiano como *"...um dos pólos do conflito defensivo. O desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo, segundo as leis do processo primário, os sinais ligados às primeiras vivências de satisfação"* (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 113).

Maria Cristina Machado Kupfer, pesquisadora do tema "Desejo de saber", escreve:

"Assim, o desejo, para Freud, consiste nesse movimento cujo modelo é a primeira experiência de satisfação. Todo ele é voltado para a sua reconstituição, para aquele momento, praticamente mítico em que não houve mediação entre necessidade e sua satisfação, momento em que não foi necessária a intermediação da demanda, ou de uma busca pelo objeto" (Kupfer, 1990, p. 79)

Garcia-Roza afirma:

"Como ponto de partida, podemos dizer que o desejo é uma idéia ou um pensamento; algo completamente distinto, portanto, da necessidade e da exigência. O desejo se dá ao nível da representação tendo como correlato os fantasmas" (fantasias) (op. cit., p. 83).

Podemos, a partir dessas conceituações, pensar que o aparecimento do desejo e a sua satisfação através do imaginário, se constitui num processo inicial de aprendizagem que mobiliza o psiquismo humano na busca do prazer e do saber.

Para Freud, é por volta dos três aos cinco anos de idade que começam a aparecer os primeiros sinais de atividades ligadas à pulsão (3) de saber. Essa fase se dá quase que na mesma época em que a vida sexual

das crianças atinge o seu primeiro ápice. Freud não classifica a pulsão de saber como sendo puramente sexual, entretanto afirma que:

"Suas relações com a vida sexual, contudo, são de particular importância, já que aprendemos através da psicanálise que o instinto (4) de saber nas crianças é atraído inesperadamente cedo e intensamente para os problemas sexuais e é, na realidade possivelmente despertado de início por eles" (Freud, 1901, 1905, p. 200).

Segundo Freud, a criança atravessa um período marcado por um prazer insaciável de realizar perguntas. Essa curiosidade infantil, essa pulsão de saber, traz em seu bojo uma pergunta, que segundo Freud, nunca é feita diretamente e que se refere à origem das crianças. Tendo observado a diferença sexual anatômica, a criança se vê frente a um novo sentimento de perda (castração (5)), que a angustia; essa angústia a impele a querer saber das coisas, mesmo que de forma indireta. *"Quando elas crescem e se sentem mais bem informadas, essa forma de curiosidade muitas vezes desaparece repentinamente."* (Freud, 1910, p. 72)

Nessa mesma linha de pensamento, Kupfer enfatiza as afirmações de Freud de que as primeiras investigações infantis são sempre de origem sexual, pois segundo a pesquisadora *"... o que está em jogo é a necessidade da criança de definir o seu lugar no mundo... e esse lugar é a princípio, um lugar sexual"* (op. cit., p. 81). Esse lugar sexual de que trata Freud e assinalado por Kupfer situa-se primeiramente na relação com os pais, para posteriormente sublimar-se em pulsões de saber, dominar e ver.

Na análise que fez da origem do espírito investigativo de Leonardo da Vinci, Freud enfatiza a força da sublimação (6) dos instintos

sexuais, observando que a profissão da maioria das pessoas é resultante de desvios desses instintos. Nesse sentido, os estudos de Christophe Dejours desenvolvidos na França (1987) expostos em "Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações" (1993) tratam dos aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho apontando para uma estreita correlação entre os obstáculos vividos durante o desenvolvimento psico-afetivo, a capacidade produtiva e a possibilidade de realização profissional.

É na obra, *Leonardo da Vinci, uma lembrança da sua infância*, que Freud (1910) aponta a possibilidade de existirem três destinos para a curiosidade sexual infantil:

A primeira possibilidade se dá através da inibição da curiosidade e a conseqüente limitação da atividade intelectual durante toda a vida do indivíduo.

"Bem sabemos que o enfraquecimento intelectual adquirido nesse processo representa um fator efetivo na irrupção de uma enfermidade neurótica" (op. cit., p. 73)

Numa segunda possibilidade, o desenvolvimento intelectual resiste à repressão (7) sexual que o domina, transformando-a em obsessiva investigação intelectual.

"...a inteligência, tendo se tornado mais forte, recorda a antiga associação e ajuda a evitar a repressão sexual, e as suprimidas atividades sexuais de pesquisa emergem do inconsciente sob a forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva, ... suficientemente forte para sexualizar o próprio pensamento e colorir as operações

intelectuais, com o prazer e a ansiedade características dos processos sexuais." (idem, p. 74)

A terceira possibilidade, chamada de "destino mais perfeito" da curiosidade sexual infantil, quando ela foge à repressão, sublimando-se, parte dela, em ânsia de saber e incrementando ainda mais o instinto de investigação.

"É verdade que nele também existe a repressão sexual, mas ela não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente instintivo do desejo sexual. Em vez disso, a libido escapa ao destino da repressão sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa como forma de se fortalecer" (idem, *ibid.*).

Embora Freud não tenha se preocupado em estabelecer conceituações teóricas que resultassem em teorias da inteligência, da aprendizagem ou do conhecimento, é inegável o valor que atribui às questões sexuais, ou mais especificamente, à curiosidade sexual infantil como sendo o alicerce para o bom desenvolvimento dessas capacidades. Sendo assim, se a inteligência se constitui com restos da sexualidade, o saber terá também a mesma conotação: a pulsão de saber, que tem na sexualidade o seu objeto é, em parte, sublimada para saberes constituídos, aceitos socialmente, dentre os quais, a escolaridade.

Necessitamos nesse momento, explicitar melhor a questão: trata-se de pulsão ou de desejo de saber?

À leitura das obras de Freud percebe-se uma certa ambigüidade em relação aos termos pulsão e desejo, como bem aponta

Kupfer: "... ora aparecem esforços de se definir uma pulsão de saber, ora surgem expressões como desejo de saber, menos rigorosas em seu uso" (op. cit., p. 76)

O desejo, como já dissemos, nos remete a uma experiência passada, a um objeto perdido que necessitou ser representado psiquicamente para livrar a criança recém-nascida do desprazer, dada a impossibilidade de realização. A pulsão não busca um alvo determinado e não tem a preocupação da sua realização através do imaginário; por ser maleável e indiferente ao objeto, pode a pulsão sexual ser sublimada e satisfeita por caminhos socialmente aceitos e valorizados como é a educação. A conclusão a que chega Kupfer sobre essas duas conceituações é que

"falar em desejo de saber implica introduzir em seu bojo, essa dimensão de fantasia, de insatisfação que a precisa referência a uma pulsão não abarca. Há, pode-se dizer assim, um ganho de sentido quando se elege a expressão desejo de saber", (idem, p. 77).

É nas obras de Jacques Lacan (década de 30), psicanalista francês, discípulo dissidente de Freud, e nas obras de seus seguidores, que a expressão desejo de saber ganha força e corpo teórico.

Lacan identifica o desejo associado à necessidade que é um dado biológico, e à demanda, que é uma necessidade atravessada pela linguagem, sendo esta inseparável da mediação do outro.

Na sua tese *Desejo de saber*, Kupfer, fazendo uma leitura lacaniana do desejo, enfatiza que

"...a mediação de um Outro dá à demanda um caráter que a necessidade não possui: fica marcada por um apelo dirigido a alguém

que, ao escutar o apelo, reconhece-o, torna-o digno de ser atendido ... aquele que escuta o apelo de uma demanda torna seu demandante digno de ser atendido e, portanto, digno de ser amado". (idem, p. 81)

É pois, pela dependência de amor que a criança deseja ser o objeto de desejo da mãe. Entretanto, antes que houvesse o aparecimento da demanda, houve, também para Lacan, uma primeira experiência de satisfação, sem que a criança houvesse pedido alguma coisa. A partir da segunda experiência de satisfação, já com a mediação da demanda, a criança se confronta com a perda e quanto mais se desdobram as demandas, aumentando a distância da primeira experiência de satisfação, mais aumenta o vazio deixado por ela. Esse vazio, essa falta, constitui para Lacan o desejo, desejo também inconsciente, de um objeto que será sempre buscado e nunca encontrado, pois essa experiência de satisfação equivale a um momento "mítico" e jamais o indivíduo reencontrará ou usufruirá da mesma satisfação que o traço mnésico provocou na situação original. É, portanto, a falta do objeto, *"a causa do desejo, ou seja, aquilo que o fez nascer"*. (idem, p. 82)

Ampliando assim a conceituação freudiana do desejo, Lacan introduz a dimensão do Outro, demonstrando que o desejo só pode surgir numa relação com o Outro. Considerando ainda o exemplo da alimentação, Jöel Dor em *Introdução à leitura de Lacan* (1989) afirma:

"A mãe, elevada assim à posição de Outro para a criança, desta mesma feita assujeita-se ao universo de seus próprios significantes, visto que mobiliza, através do oferecimento do objeto alimentar, uma resposta ao que ela mesma previamente interpretou como uma suposta demanda (manifestações corporais). Ora, de uma certa maneira, não se pode

deixar de tomar esta demanda suposta como projeção do desejo do Outro." (Jöel Dor, 1992, p. 144).

Nesse sentido, para haver desejo há um inter jogo de desejo(s): o Outro (mãe) projetando o seu desejo no filho, o filho desejando ser objeto de desejo do Outro (mãe). Ou seja, essa mãe, está habitada pelos seus desejos, sendo o filho que ela espera um campo de projeção dos mesmos, que foram constituídos inconscientemente pelo desejo do Outro e pela sua história singular como sujeito desejante.

Dessa forma, compensando a sua "falta", e a "falta" do Outro, a criança deseja ser o objeto de desejo do Outro, e é somente na dialética edipiana (8) que, segundo Lacan, a criança abandona a posição de objeto do desejo do Outro, para uma posição de sujeito desejante *"...onde lhe é dada a possibilidade de trazer para si objetos eleitos como objetos substitutivos de desejo colocados metonimicamente no lugar do objeto perdido"*. (idem, p. 147)

Quanto ao saber, Lacan o define duplamente: a primeira definição se refere ao saber constituído, ao conhecimento, e a segunda ao saber inconsciente, um saber que determina e rege a vida de um indivíduo, mas que ele próprio desconhece, ignora.

"É, evidentemente, uma ignorância ambígua, pois incide sobre tudo o que o constitui... o próprio ser do sujeito: o que ele esqueceu de sua história, dos acontecimentos por ele vividos, dos pensamentos e sentimentos que o constituíram e que ainda o constituem. É uma ignorância ativa, uma rejeição: o que ele prefere não saber". (Michel Silvestre, 1989, p. 85)

Afirma Lacan que o desejo e o saber são partes estruturantes da constituição do sujeito inconsciente e que o último tem implicações decorrentes diretamente da operação de castração. Na descoberta da diferença sexual anatômica, e por acreditarem até então que todos os seres possuíam um pênis, as crianças descobrem também que o saber é enganoso e errôneo, surgindo assim, um lugar para o não saber, pois o saber se dá sobre a falta e a castração e sobre isso nada querem saber, recalcando portanto as suas investigações, a princípio, sexuais.

Afirma Oscar Masotta em *Lecciones de introduccion al Psicoanálisis*: "A criança, que é um investigador incansável de coisas sexuais, nada quer saber sobre aquilo mesmo que motiva sua investigação: a diferença dos sexos". (Oscar Masotta, 1986, p. 40) E acrescenta Kupfer: "Não quer saber que estava enganada a respeito da premissa universal do pênis. E o mais importante é que o saber se vê freado, impedido, recalcado..." (op. cit., p. 89)

Instalam-se assim as primeiras dificuldades sobre o saber, pois novamente a criança se confronta com a possibilidade ou com a falta propriamente dita, o que a remete ao estado do desejo, que na teoria lacaniana é desejo de não querer saber. Não deseja saber sobre o desejo do Outro (mãe), como também não deseja saber sobre o fracasso do saber referente à diferença sexual anatômica.

Diante dessa abertura na psicanálise lacaniana, surgiram vários trabalhos que entrelaçaram psicanálise e educação, alguns dos quais serão brevemente descritos abaixo:

Sara Pain (1987), em seu livro *A Função da Ignorância*, enuncia a possibilidade de junção de duas teorias, cujos objetos de estudo se

diferenciam: a teoria da inteligência de Piaget e a psicanálise de Freud, especificamente na visão lacaniana, enquanto teoria do desejo. Reservados os pontos incompatíveis entre essas duas teorias, Pain trabalha com a articulação da cognição e da sexualidade procedendo a uma análise do conhecimento e da ignorância, esta última tida como sintoma; sintoma de algo inconsciente bem expresso nos dizeres da própria Sara Pain: *"Saber o que não se sabe, não saber o que se sabe"* (Pain, 1987, p. 7)

Nessa mesma linha, Alicia Fernández publica *A Inteligência Aprisionada* (1990) a partir da experiência que teve com o *Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma só Jornada*, em uma instituição hospitalar argentina. Na sua obra, enfatiza também o cruzamento da inteligência e do desejo na aprendizagem, podendo resultar desse cruzamento o "problema de aprendizagem-sintoma ou inibição cognitiva", que significam um aprisionamento da inteligência decorrente do desejo inconsciente. Nas palavras de Fernández:

"O sintoma é o retorno ao reprimido. É uma transação que tem a ver com uma luta entre instâncias conscientes e inconscientes, para que aquilo que se pretendeu e se pretende reprimir mantenha-se reprimido...". *"Denuncia e renuncia"* (Fernández, 1990, pg. 85).

"...Cremos que quando está sexualizado o pensar, o conhecer, o aprender, é possível produzir-se um tipo de inibição que chamamos de inibição cognitiva..." *"...O conhecer implica aproximar-se do objeto do conhecimento, porém o objeto do conhecimento pode estar sexualizado e por esse motivo, sexualiza-se também o conhecimento. Sexualiza-se a elaboração objetivante e então evita-se usá-la"*. (Idem, p. 87)

Karen Zelan (1993), a partir da sua experiência na Orthogenic School da Universidade de Chicago, com crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem, publica a obra *Os Riscos do Saber*. Baseando-se na prática clínica, mas indo além dessa prática, Zelan propõe-se a oferecer contribuições a professores, psicólogos, psicopedagogos, pais e psicanalistas, no sentido de ampliar a compreensão do fracasso escolar. Na sua obra demonstra, através da análise de casos clínicos, como o aprender é "perigoso", não por falta de condições cognitivas mas sim por crenças inconscientes, o que fazem com que os aprendizes evitem correr os riscos do aprender. Zelan também estabelece uma comparação entre a Psicologia Cognitiva e a Psicanálise, realizando uma profunda análise do desejo de não saber. Escreve a autora:

"O desejo de algumas crianças de dizer não para o saber, ocorre quando elas percebem que seu pensamento mágico distorce a realidade. Porque continuam a desejar evitar certos aspectos da realidade, elas rejeitam o pensamento lógico e apegam-se ao pensamento mágico" (Zelan, 1993, p. 7).

"Quando meus esforços de tratamento focalizam-se em seus motivos para não aprender e em seus sucessos subsequentes para entender a si mesmos, estes 'fracassos escolares' de inteligência normal, começam a aprender novamente". (Idem, p. 27)

Sob a mesma ótica, destacamos dois trabalhos publicados no Brasil, o de Leda Barone (1993), que publica a obra intitulada *De ler o desejo ao desejo de ler*, que constitui a sua tese de doutoramento, pela

Universidade de São Paulo. Nessa obra, Barone aponta para a necessidade de que a prática psicopedagógica deva abranger tanto o desenvolvimento dos aspectos instrumentais e cognitivos da aprendizagem, quanto a dimensão da subjetividade, do desejo inconsciente do aprendiz; dessa forma, considera também que a psicanálise deve ser apropriada enquanto teoria, diferenciada da sua prática clínica, podendo modificar a relação aluno-psicopedagogo.

A outra publicação brasileira é a de Glória Mendes (1994) *O Desejo de Conhecer e o Conhecer do Desejo*. A partir da sua experiência enquanto psicopedagoga, formada pela Escuela Psicopedagogica de Buenos Aires, Glória Mendes analisa em sua obra o desejo de "aprendentes e ensinantes" que se permitem serem "roubados" por aqueles que detêm o "mito" do saber. Embasada na psicanálise lacaniana e integrando teoria e prática, a autora desvenda o desejo de saber escondido pelo saber do desejo instituído, através do psicodrama e do jogo dramático na psicopedagogia.

Essas publicações trazem em seu bojo algo em comum: a possibilidade do fracasso diante do saber constituído, decorrente do desejo de não querer saber sobre o saber inconsciente. E mais, tratam da inteligência e do desejo, em um mesmo lugar na aprendizagem escolar. Afirma Fernández:

"O pensamento é um só, não pensamos por um lado inteligentemente e depois, como se girássemos o dial, pensamos simbolicamente. O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical" (op. cit., 1990, p. 67).

Melanie Klein iniciou-se na psicanálise por volta de 1919 e já em 1921 publica seu primeiro artigo intitulado "O desenvolvimento de uma

criança", onde procura demonstrar os benefícios de uma educação orientada por princípios psicanalíticos.

Klein foi analisada por Sandor Ferenczi que, em 1908, apresentou no Congresso de Salzburgo o artigo intitulado "Psicanálise e Pedagogia", no qual aponta que mesmo a educação guiada pelas melhores intenções e efetuada em condições ideais, não deixa de exercer uma ação maléfica sobre o desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que incrementa a repressão da sua vida psíquica. Talvez influenciada pela posição teórica do seu analista, Klein inicia-se na psicanálise com intenções nitidamente pedagógicas, acreditando, como o seu analista, que uma educação inspirada na psicanálise deveria favorecer a capacidade do indivíduo de vivenciar prazer. Além disso, Klein toma conhecimento da obra publicada, em 1909, por Freud, que trata da análise da fobia do *Pequeno Hans*, baseada na confirmação dos enunciados teóricos dos "Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade" e resolve proporcionar a seu filho Erich uma educação psicanalítica, ou seja, de forma não coercitiva, evitando a repressão severa, resguardando assim, as crianças *"da doença ou de um desenvolvimento errado de caráter"* (Klein, 1921, p. 15). Um outro ponto, não menos importante para Klein, consistia em

"... deixar a criança adquirir tanta informação sexual quanto o requer o crescimento do seu desejo de conhecimento, assim despojando imediatamente a sexualidade do seu mistério e de grande parte do seu perigo... isto evitará que os desejos, pensamentos e sentimentos... sejam parcialmente reprimidos" (idem, p. 16).

Conclui Klein, em *Contribuições à Psicanálise* (Capítulo I - 1921), que ao se prevenir a repressão estaremos alicerçando o equilíbrio dos indivíduos e influenciando decisivamente sobre o desenvolvimento dos poderes intelectuais.

Em outras palavras: para Klein, a repressão da curiosidade sexual provoca inibição na capacidade intelectual da criança, uma vez que, no curso normal do desenvolvimento, é a curiosidade sexual sublimada (como disse Freud), que permite expandir o interesse nas várias atividades do mundo externo.

"Esta crença é sustentada pela freqüente observação do contraste entre a espontaneidade e a vivacidade intelectual da criança pequena e o caráter mais contido, de alguma forma 'achatado', dos interesses intelectuais da criança em idade escolar. A diferença se explica pela repressão da curiosidade sexual inerente ao complexo de Édipo" (Petot, 1991, p. 14).

Através da "educação psicanalítica" que desenvolve com seu filho, a quem em suas publicações dá o nome de Fritz, Melanie Klein vê confirmadas as suas hipóteses teóricas de que somente após esclarecimentos reais relacionados às perguntas de Erich quanto ao lugar em que estava antes do nascimento, sobre o nascimento propriamente dito, sobre Papai Noel, Coelho da Páscoa e a existência de Deus, é que Erich expande seus interesses, aumenta o número de perguntas e passa a questionar sobre a origem e o funcionamento das coisas em geral. Esse fato significa então, para Klein, que a diminuição da repressão aumenta a capacidade de sublimação e que através da diminuição da autoridade dos pais, a criança vai adquirindo

elementos para realizar o teste da realidade, o que provoca a redução da onipotência do pensamento.

Entretanto, mesmo recebendo informações reais acerca da curiosidade sexual infantil, Erich volta a apresentar resistência na aquisição de conhecimentos já esclarecidos. Nesse momento Klein passa a usar gradativamente o brincar da criança, o conteúdo de suas histórias fantásticas, para comunicar-lhe interpretações relativas às fantasias edipianas. Isso lhe permite avaliar melhor a força da repressão e dar maior importância ao brincar e às fantasias enquanto formas de expressão do inconsciente, inerentes à constituição infantil. Melanie Klein passa então a analisar o seu filho através das fantasias e sonhos, recorrendo ao simbolismo para compreender estes últimos. Percebe-se, dessa forma, que não bastava influenciar pedagogicamente a criança, diminuir a autoridade dos pais e promover o esclarecimento sexual para eliminar a repressão e abrir o caminho para a sublimação que permitiria a plena expressão da capacidade intelectual. Klein descobre que a origem da repressão é antes interna do que externa, como declara: *"Nenhuma educação é possível sem que surjam dificuldades e, certamente as que agem de fora para dentro representam um peso menor para a criança do que aquelas que surgem inconscientemente do interior"* (op. cit., 1921, p. 82). Ou seja, as repressões internas provenientes das fantasias, da imaginação das crianças são as maiores determinantes (inconscientes) das suas condutas; sendo assim, deveríamos permitir a expressão dessas fantasias inconscientes, especialmente através do brincar, para que pudéssemos aliviá-las da repressão interna em que vivem, promovendo dessa forma a sublimação.

Klein mantém o seu interesse quanto às questões intelectuais e em 1923 publica um artigo intitulado "O papel da escola no desenvolvimento intelectual da criança", através do qual recoloca a questão de que a inibição (9) intelectual é um, entre outros sintomas que apontam para a ansiedade da criança, e que o meio de superar esta inibição e favorecer o amplo desenvolvimento intelectual reside na análise das fantasias inconscientes (10) que interferem na espontaneidade intelectual. Ainda nesse artigo, Klein procura demonstrar o significado que assumem a escola e as atividades de estudo para a criança, diante das tendências libidinais e do Complexo de castração. Demonstra que a escola e o estudo estão libidinalmente determinados, uma vez que estas atividades exigem da criança a sublimação de certa quantidade de energia libidinal. Afirma Klein: *"A sublimação da atividade genital, acima de tudo, tem uma parcela decisiva no aprendizado de várias matérias, as quais, portanto, estariam correlativamente inibidas pelo medo de castração"* (idem, p. 88).

Através da análise das fantasias inconscientes que realizou com diversas crianças, a autora pôde desenvolver uma teoria da inibição e da sublimação. A inibição é explicada, neste momento, como uma consequência da repressão da libido, que estava sendo investida em outro objeto, o estudo, por exemplo, sendo que a causa dessa repressão reside no medo de castração. Nas palavras de Klein:

"... procurei demonstrar que o medo da castração constituía a base comum das primeiras inibições e de todas as seguintes. O medo da castração interfere em todas as atividades e interesses do ego porque, além de outras determinantes libidinais, sempre tem fundamentalmente

uma determinante genital simbólica, isto é, um significado de coito (11)"

(idem, p. 106).

Indo além de Freud e de Lacan, na tentativa de explicar a origem da sublimação, Klein afirma que através da identificação (12), que antecede o simbolismo, as sublimações primárias adquirem o valor equivalente da cena primitiva (13). Dessa forma, o investimento libidinal da fala e do movimento efetua-se a partir da identificação do pênis com o pé, a mão, a língua, a cabeça, tendo as atividades desse corpo a significação do coito.

Portanto, as sublimações têm início a partir do investimento libidinal no próprio corpo, constituindo-se, dessa forma, as sublimações primárias representadas pela fala e pelo movimento. Por intermédio de identificações estas sublimações primárias darão origem à simbolização (14). Na medida em que as sublimações primárias falham no objetivo de proporcionar satisfação libidinal, inicia-se a busca por um novo meio de satisfação e a primeira sublimação secundária é o brincar, que abre caminho para as sublimações subseqüentes como o estudo e o esporte.

Até esse momento, Klein procurou explicar a inibição intelectual dando ênfase ao Complexo de castração e às tendências libidinais que são considerados como elementos centrais que impulsionam o desenvolvimento infantil. A partir de 1930 e 1931, período em que escreve dois artigos: "A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego (15)" e "Uma contribuição à teoria da inibição intelectual", respectivamente, Melanie Klein começa a procurar as origens da inibição intelectual nos componentes agressivos da criança, ou seja, no papel desempenhado pela agressividade na vida psíquica da criança. Isso decorre do quadro de intensa

agressividade apresentado pelos seus pacientes e Klein passa a avaliar a importância do sadismo (16) no desenvolvimento psíquico dos mesmos. Formula então uma teoria sobre a existência de uma fase de desenvolvimento na qual as pulsões agressivas atuam de forma intensa, configurando-se como a fase do apogeu do sadismo. Esse período tem início com as primeiras frustrações orais provocadas pelo desmame e termina com a fase anal.

Declara Melanie Klein:

"... o sadismo alcança seu ponto culminante naquela fase, que se inicia com o desejo sádico-oral de devorar o seio da mãe (ou a mãe toda) e desaparece com o advento do primeiro estágio anal. No período a que me refiro, o alvo predominante do sujeito é apoderar-se do conteúdo do corpo da mãe e destruí-la com todas as armas de que o sadismo possa dispor" (Klein, 1930, p. 295)

Para Klein, a frustração do desmame provoca também o início do Complexo de Édipo, já que a frustração oral e os ataques dirigidos ao seio da mãe, fazem com que a criança busque no pênis paterno uma nova fonte de gratificação oral.

Dessa forma, quando a criança realiza em fantasia ataques sádicos aos objetos originais, ou seja, vagina, seio e pênis, passa a temer em contrapartida, os ataques desses objetos, surgindo assim o temor de retaliação. Uma das formas encontradas pelo ego para diminuir a angústia e a ansiedade provocadas por essa relação é a busca de novos objetos no mundo externo, que se equiparam aos objetos originais, mas devido à equiparação feita, os objetos externos também se convertem em objetos de ansiedade. Assim, a criança é impelida a realizar novas equações, o que se torna a base

do seu interesse em novos objetos, e do simbolismo. O simbolismo se torna o fundamento das fantasias infantis e sobre ele se constroem as relações das crianças com o mundo externo e com a realidade em geral.

Dentro dessa nova perspectiva kleiniana, podemos afirmar que a formação simbólica e o relacionamento do sujeito com o mundo externo têm na sua base as pulsões agressivas, ou seja, o sadismo. Como as relações primeiras com o mundo externo acontecem a partir da relação com a mãe, é o corpo dessa mãe, com seus conteúdos fantasiados, que será o primeiro objeto dos impulsos epistemofílicos (17) levando a criança a desejar explorar o corpo da mãe.

Diz Melanie Klein:

"A criança espera encontrar, no interior do corpo da mãe, a) o pênis do pai, b) excrementos e c) crianças, e homologa todas essas coisas como substâncias comestíveis. De acordo com as mais primitivas fantasias (ou teorias sexuais) infantis a respeito do coito entre os pais, durante o ato o pênis do pai (ou todo seu corpo) é incorporado pela mãe. Assim, os ataques sádicos da criança tem por alvo ambos os pais, que morde, rasga, corta ou despedaça em suas fantasias" (idem, p. 295-296).

Esse interesse em explorar o corpo materno, gera ansiedade e culpa, fazendo com que o impulso epistemofílico seja deslocado para outros objetos numa tentativa de diminuir a persecutoriedade, e isso se constitui a base da sublimação.

Por outro lado, quando a ansiedade e a culpa, decorrentes dos ataques sádicos ao corpo da mãe, são muito intensas, o processo de deslocamento do impulso epistemofílico para outros objetos externos, ou

ainda, o desejo de saber, fica inibido, surgindo assim a inibição intelectual, uma vez que aprender, corresponde a explorar e encontrar destruído o corpo materno.

"... a presença de situações precoces de ansiedade excessivamente fortes e a predominância de um superego (18) ameaçador provenientes dos primeiros estágios de sua formação são fatores fundamentais, não somente na gênese das psicoses, como também na produção de distúrbios do desenvolvimento do ego e de inibições intelectuais". (Klein, 1931, p. 333)

Podemos perceber, através da trajetória que percorremos do pensamento e das obras kleinianas, que o seu objetivo primeiro e principal foi compreender as produções ou inibições intelectuais dentro do corpo teórico da psicanálise, abrindo assim um novo caminho para entendimento e tratamento dessas dificuldades.

Dentro dessa linha teórica, encontramos apenas um trabalho publicado no Brasil, de autoria de Audrey Setton Lopes de Souza (1995) intitulado *Pensando a inibição intelectual*. Nesse trabalho, resultado da sua tese de doutoramento pela USP/SP, Souza propõe a utilização da Entrevista Familiar Diagnóstica (E.F.D.) como parte integrante do processo psicodiagnóstico, tendo a sua atenção voltada especialmente para os inibidos intelectualmente, de acordo com o referencial teórico kleiniano. *"A análise desses aspectos permite a passagem e articulação: dos objetos internos aos vínculos, do intrapessoal para o interpessoal e do conflito individual para o conflito familiar"* (Souza, 1995, p. 70). Alerta a autora, entretanto, para não

cairmos no “... extremo oposto, isto é, interpretar o transtorno infantil unicamente como uma expressão dos conflitos familiares” (idem, p. 66).

Conclui Souza que o estudo e as reflexões embasados em diagnósticos psicológicos que incluem a E.F.D., além de auxiliarem preciosamente o trabalho clínico com crianças inibidas intelectualmente, facilitarão o desenvolvimento de trabalhos preventivos de orientação aos pais e às escolas.

Para finalizar e voltando às três teorias expostas, diríamos que, embora caminhem por explicações diferenciadas sobre o desejo de saber, elas têm uma base comum: são teorias psicanalíticas que enfatizam o poder do inconsciente sobre todos os atos, atitudes e comportamentos do indivíduo. Valorizam o desejo enquanto falta e, como tal, mobilizador da busca do prazer e do alívio do desprazer pelo ser humano, marcado pela sua subjetividade e singularidade. Apontam o desejo de saber constituído como sendo consequência do desejo de saber inconsciente que tem implicações com o desenvolvimento da sexualidade. Entrelaçam-se Freud, Lacan e Klein, na medida em que promovem o sujeito do conhecimento à condição de sujeito conhecedor de si mesmo e dos outros.

"A observação científica METODOLOGIA

a pura descrição de fatos isolados. Seu principal objetivo é examinar um evento de tantas perspectivas quanto possível."

(Luna, 1999)

As pesquisas qualitativas são aquelas que buscam compreender o significado das ações e dos fenômenos sociais a partir da interpretação dos sujeitos envolvidos. Elas são caracterizadas por serem abertas, flexíveis e subjetivas, permitindo a exploração de temas e a descoberta de novas perspectivas. A metodologia qualitativa é frequentemente utilizada em áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a educação. Ela envolve a coleta de dados por meio de entrevistas, observações, grupos focais e análise de documentos. O objetivo principal é entender o contexto e a experiência dos participantes, fornecendo uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos estudados.

“A observação científica não é meramente a pura descrição de fatos isolados. Seu principal objetivo é examinar um evento de tantas perspectivas quanto possível.”

(Luria, 1968)

Segundo Luria (1968), a observação científica não se trata apenas de registrar fatos, mas de compreender o contexto e a experiência dos participantes. Isso envolve a coleta de dados por meio de entrevistas, observações, grupos focais e análise de documentos. O objetivo principal é entender o contexto e a experiência dos participantes, fornecendo uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos estudados.

Na apresentação deste trabalho, pudemos mostrar que a escolha do objeto desta pesquisa, a inibição intelectual, ou ainda, o desejo de saber, foi permeada pela nossa experiência profissional terapêutica e pelo nosso desejo de partilharmos o conhecimento psicanalítico com educadores. A escolha da Abordagem Qualitativa e do Método de Estudo de Caso^(*), para investigarmos a questão da inibição intelectual e do desejo de saber, também não foi casual; essa escolha traz em seu bojo a possibilidade de tratarmos a singularidade do indivíduo, muitas vezes alienada ao sistema, à escola e aos professores, quer por preconceito quer por desconhecimento. Essa percepção advém do fato de que por diversas vezes, quando prestamos assessoria ao Colégio Diocesano "Santo Antônio" (escola freqüentada pelo nosso sujeito), e trabalhamos com os professores questões do desenvolvimento infantil dentro da linha psicanalítica, percebemos a necessidade, a vontade, o desejo de conhecerem a Psicanálise, enquanto teoria, para melhor compreenderem algumas dificuldades escolares ligadas tanto à questão da aprendizagem, quanto à da disciplina escolar.

Entretanto, essa escolha também nos trouxe certa ansiedade e insegurança, acostumados que estávamos a receber a criança fracassada na escolaridade dentro de um contexto tipicamente clínico, dentro da psicologia. Tivemos que sair do lugar por nós assumido e irmos buscar num contexto escolar uma criança que não conseguia aprender e que não trazia marcas de outras deficiências a não ser no processo de aquisição de conhecimentos.

(*) Segundo Lüdke, M. e André, M.E.D.A. (1986), os Estudos de Casos, enquanto abordagens qualitativa "...visam à descoberta... buscam retratar a realidade de forma completa e profunda... usam uma variedade de fontes de informação... permitem generalizações naturalísticas... encerram um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola".

Saímos de um local onde a demanda pessoal estava presente e, nessa saída, buscamos a demanda. Destacamos um aluno fracassado e sob esse prisma, tivemos que ser continente da demanda já existente, embora "ignorada" e por nós levantada. Permeados por esses sentimentos é que iniciamos esta pesquisa, que será enquadrada e descrita dentro dos moldes de um trabalho científico.

A ESCOLHA DO LOCAL

Para a realização desta pesquisa escolhemos uma escola particular, cuja clientela se enquadra, na sua maioria, na classe média, quanto aos aspectos econômicos, sociais e culturais. O "Colégio Diocesano Santo Antônio", situado em Assis, fora em tempos remotos administrado pela Diocese de Assis e se constitui atualmente, em termos físicos, uma das maiores escolas da nossa cidade. Hoje, essa escola é dirigida por supervisores de escolas públicas, já aposentados.

Nessa escola pudemos ter uma sala de aula que em determinados horários foi reservada para o desenvolvimento deste trabalho.

PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS

LEVANTAMENTO DOS SUJEITOS:

De acordo com o objetivo desse trabalho, buscamos uma criança que apresentasse, aos olhos do professor, apenas dificuldade de aprendizagem escolar a ponto de ser considerada uma criança fracassada na escolaridade. Pedimos então aos professores das primeiras séries os nomes

das crianças que “não aprendiam” e que eles (professores) “não entendiam” porque essas crianças não conseguiam aprender, considerando que não demonstravam indícios de quaisquer outros distúrbios. Recebemos uma lista com quatro nomes, provenientes de três classes de mais ou menos trinta alunos cada uma. Considerando-se o universo total de crianças, o número de quatro sujeitos pode ser interpretado como um número reduzido. Entretanto, o predomínio das variáveis: nada aprendiam e nada sabiam do porquê dessa não aprendizagem, foi a determinante principal da existência de apenas quatro sujeitos.

O SUJEITO

A escolha de um sujeito entre os quatro, foi aleatória, e as primeiras identificações do sujeito deste trabalho são: iniciais: R.M.; sexo: masculino; idade: 8; 1 ano (1994); escolaridade: repetente da 1ª série do 1º grau.

PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS:

Iniciamos a coleta de dados realizando uma ENTREVISTA livre com a professora, através da qual puderam ser evidenciadas a relação e a percepção que a mesma possuía sobre o aluno fracassado. Essa entrevista foi realizada no horário do intervalo entre as aulas.

Foram realizadas também ENTREVISTAS (livre e de Anamnese) com a mãe da criança (duas sessões, com mais ou menos uma hora de

duração cada), que possibilitaram a compreensão da história de vida, ou vida pregressa do sujeito. Pedimos também o consentimento da mãe para trabalhar com o seu filho, expondo-lhe o que fizemos, como o relatado abaixo.

Com o sujeito, foi realizado um contato inicial com duração de mais ou menos uma hora, visando tanto estabelecimento de uma relação de confiança quanto o esclarecimento da causa do estudo. Foi dito à criança, que estava ali porque não conseguia aprender a ler e escrever; que juntas iríamos procurar entender o que estava acontecendo com ela, que eu estava disposta a ajudá-la para que conseguisse sair-se bem na escola e, para isso, iríamos fazer uma série de jogos com desenhos e histórias, se ela concordasse.

Dessa forma, estabelecemos um contrato diagnóstico com o sujeito, propondo-lhe mais quatro encontros nos quais foram aplicadas as seguintes técnicas: Escala de Maturidade Mental-Colúmbia; Teste Gestáltico Viso-motor Bender; Teste das Fábulas de Düss; Children's Apperception Teste - CAT - animal; House, Tree, Person - H.T.P.

Através desse procedimento, realizamos com o sujeito, usando uma terminologia psicológica, um psicodiagnóstico, também denominado estudo de caso.

SOBRE O PROCESSO PSICODIAGNÓSTICO E AS TÉCNICAS PSICOLÓGICAS UTILIZADAS:

O **psicodiagnóstico** ou estudo de caso é um processo dinâmico que tem como finalidade a investigação da personalidade de um indivíduo, chegando-se à descrição e compreensão, o mais completa possível, dessa personalidade.

Ao realizar um psicodiagnóstico com crianças, o psicólogo deve estar atento tanto aos aspectos evolutivos do desenvolvimento infantil, quanto aos sinais psicopatológicos referentes a esses aspectos.

O processo psicodiagnóstico configura uma situação onde os papéis entre examinador e examinando estão bem definidos e com um tempo limitado de duração. Dentro desse processo, o psicólogo deve estar consciente de que já não é mais apenas um testólogo, mas sim o depositário de problemas íntimos, muitas vezes nunca relatados. É, pois, numa interrelação pessoal de continência que se efetua o processo diagnóstico.

Há algumas etapas a serem seguidas para a realização desse trabalho. A partir do recebimento da queixa, ou motivo da consulta, realiza-se o planejamento das técnicas a serem utilizadas. Em seguida, aplicam-se as técnicas e procede-se ao exame minucioso do material colhido, objetivando-se a interrelação dos dados obtidos. Por último é feita uma devolução oral ao paciente e ou responsáveis, em linguagem acessível, permitindo-lhes a compreensão do problema e a opção pelos encaminhamentos a serem realizados, encerrando-se assim o processo.

A **entrevista psicológica** é um instrumento básico para a realização de um psicodiagnóstico, podendo, às vezes, constituir-se como único instrumento de investigação. É uma técnica científica que possibilita a coexistência de duas funções de um psicólogo: a função de profissional e a de pesquisador, num processo dinâmico de interação.

A entrevista pode ser aberta ou fechada, individual ou grupal, dependendo dos objetivos da realização da entrevista. Entretanto, teoria e

técnica são indissociáveis quando se quer investigar, compreender e ajudar, por meio de uma relação interpessoal.

A entrevista psicológica pode despertar ansiedade, resistência, pode facilitar a transferência e a contratransferência, e todos esses aspectos do dinamismo psicológico devem ser trabalhados pelo entrevistador.

A entrevista não é uma anamnese, mas a anamnese, realizada por meio de um roteiro semi-dirigido, constitui-se numa entrevista, onde se obtêm dados tanto da situação presente, quanto da história de um indivíduo. Os roteiros de anamnese envolvem, na sua maioria, questões referentes a: concepção, gestação, condições de nascimento, alimentação, sono, saúde, motricidade, linguagem, vida afetiva, social e sexual, escolaridade e dinâmica familiar. A leitura que se faz desses aspectos permite-nos levantar hipóteses para continuidade do estudo a ser realizado, bem como a compreensão de dados apresentados em outras técnicas psicológicas utilizadas.

A Escala de Maturidade Mental-Colúmbia foi utilizada neste trabalho, a exemplo de estudos de casos clínicos, numa tentativa de aceitar ou rejeitar a hipótese de que, em termos de maturidade mental, o nosso sujeito não apresentava qualquer déficit. Não nos preocupava, em nenhum momento, a transformação dos pontos obtidos nesse teste em Q.I. Estávamos interessados em saber qual era o seu comportamento diante de uma técnica que avaliaria a sua produção intelectual.

O Colúmbia, como costumamos denominar, tem como autores Bessie Burgemeister, Lucille Hollander Blum e Irwing Jorge, da Universidade de Colúmbia (Nova York). Após revisões foi publicado em 1959, em sua forma definitiva, tendo como objetivo a avaliação do nível mental de crianças com

sérias deficiências motoras e verbais, pois não exige respostas verbais e o mínimo de respostas motoras. Entretanto, é também apropriado e válido para crianças normais, especialmente de 3 a 12 anos. A Escala de Maturidade Mental Colúmbia foi padronizada e adaptada para crianças brasileiras e a sua edição foi em 1992. É uma técnica de aplicação individual e não há tempo limite para a sua aplicação. A escala é composta por um conjunto de cem pranchas e em cada prancha o sujeito deve apontar a figura que “não combina”. As diferenças entre os elementos figurativos de cada prancha vão desde diferenças flagrantes em cor e forma, até o reconhecimento de diferenças sutis em pares de figuras, de modo a excluir uma, dentre uma série de quatro ou cinco figuras. A avaliação do teste Colúmbia consiste na contagem dos acertos que são transformados em pontos e posteriormente, em idade mental.

O Teste Gestáltico Viso Motor-Bender - foi publicado pela primeira vez em 1938 por Lauretta /Bender e tem como objetivo o exame da função gestáltica viso-motora, seu desenvolvimento e suas regressões. Seguiram-se adaptações feitas por Elizabeth Koppitz (1964) e Hilda Santucci (1964).

A adaptação de Koppitz trouxe um estudo comparativo entre realizações de crianças normais e crianças com lesão cerebral, sendo, portanto, instrumento altamente fidedigno para se detectar indícios de comprometimento neurológico que possam estar afetando o desenvolvimento viso-motor.

Na adaptação de Santucci, foram estudadas as correlações positivas dos aspectos avaliados pelo teste com a aprendizagem da leitura e da escrita.

O teste consiste na apresentação de nove cartões com desenhos geométricos que devem ser copiados pelo sujeito. Cada cartão é apresentado separadamente e dentro de uma seqüência determinada. Não há tempo limite, mas o tempo total deve ser anotado; usa-se, na maioria dos casos, apenas uma folha de papel sulfite para a cópia dos nove desenhos. A forma original é apropriada para todas as idades; as adaptações de Koppitz e Santucci são mais apropriadas para a faixa etária de 6 a 12 anos.

O teste das **Fábulas de Düss** é uma técnica projetiva de avaliação da personalidade, baseada em estímulos verbais. A autora Louise Düss construiu as fábulas baseada em conceitos psicanalíticos e objetivava o diagnóstico dos conflitos infantis decorrentes dos estágios de desenvolvimento psicosssexual ou dos problemas característicos da infância. São dez fábulas que expressam situações simbólicas e que permitem a interpretação da linguagem inconsciente através da projeção.

O termo projeção no contexto das técnicas projetivas é decorrente da conceituação freudiana, que inicialmente possuiu um caráter primitivo e patológico e posteriormente evoluiu para um sentido mais comum, normal e necessário ao desenvolvimento da personalidade, respeitadas as condições de intensidade e adequação. A projeção é, pois, o deslocamento para o exterior de certas impressões sensoriais, as quais julgamos não pertencerem a nós mesmos, ou seja, projetamos no externo aquilo que faz parte da nossa dinâmica interna.

As Fábulas de Düss são aplicadas individualmente, não há tempo limite para a aplicação e o sujeito deve responder à pergunta feita ao final da leitura de cada fábula. Pode ser aplicado desde a infância até a idade adulta.

O **Children's Apperception Teste**, comumente denominada CAT é um teste aperceptivo temático de avaliação da personalidade, publicado em 1949 por Leopold e Sonya Bellak, com o objetivo de compreender a dinâmica do relacionamento das crianças com as outras pessoas e com os seus próprios impulsos. O teste é composto por dez pranchas figurativas e a forma escolhida foi a de figuras de animais em cenas, para as quais, o sujeito deveria compor dez histórias. O tempo médio para cada história é de cinco minutos, devendo ser anotado o tempo total e o tempo de latência, que vai desde a apresentação da prancha até o início da história, para cada prancha. O sujeito deve dar um título à sua história, que será literalmente anotada e, se for o caso, passará por um inquérito para esclarecimentos de pontos obscuros. É, também, um teste de aplicação individual e apropriado para crianças de 3 a 10 anos.

Além da projeção, o CAT envolve o processo psíquico da apercepção, através do qual novas experiências são assimiladas e transformadas por resíduos passados dos indivíduos, formando uma nova totalidade.

O teste **H.T.P. (House, Tree, Person)** é uma técnica projetiva gráfica de avaliação da personalidade. Sendo uma das primeiras técnicas projetivas, o grafismo ou desenhos, através dos aspectos simbólicos, têm-se mostrado extremamente eficazes na revelação de aspectos inconscientes. O teste consiste na solicitação dos desenhos de: uma casa, uma árvore, uma

pessoa, pessoa do sexo diferente da que desenhou em primeiro lugar e de uma família, sendo que cada desenho deverá ser realizado em folhas separadas. Ao término dos desenhos pode-se realizar um inquérito sobre os mesmos. É uma técnica de aplicação individual, sem tempo limite e apropriada a qualquer idade.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Cada técnica utilizada foi avaliada de acordo com as propostas dos autores. As técnicas de avaliação da personalidade foram interpretadas dentro do referencial psicanalítico kleiniano.

O resultado final da análise se deu em função da interrelação dos diversos dados obtidos, visando, especificamente, desvelar a questão do desejo de saber do sujeito em estudo, através da escuta da sua singularidade.

ANÁLISE DE UM CASO DE ALUNO FRACASSADO
NA ESCOLARIDADE

ANÁLISE DE UM CASO DE ALUNO FRACASSADO NA ESCOLARIDADE

"Uma tarefa primordial no diagnóstico é resgatar o amor. Em geral, os terapeutas tendem a carregar nas tintas sobre o desamor, sobre o que falta, e poucas vezes se evidencia o que se tem e onde o amor é resgatável. Sem dúvida, isto é o que nos importa no caminho da cura".

"Se no transcurso do diagnóstico ou do tratamento não conseguimos apaixonar-nos por essa vida, nem pensá-la como um drama onde se está jogando este tipo de coisas que a mitologia põe em relevo especial, mas que estão em todos os seres humanos, estaremos banalizando o sujeito. Não podemos curá-lo nem entendê-lo. Justamente a possibilidade de curá-lo, ou seja, de fazê-lo surgir como diferente, é facilitar seu trabalho de recriar-se como pessoa interessante. Que sinta que sua personalidade se diferencia das outras e tem um caminho próprio que é capaz de construir, que vislumbre uma possível escolha, certo grau de liberdade, ainda que seja no conhecimento"

(Pain, 1986)



RESULTADOS

Os resultados abaixo apresentados provêm de duas fontes: - transcrições das entrevistas e -interpretações das projeções do sujeito nas técnicas projetivas (em anexo).

A projeção, como já dissemos, é o deslocamento de algo do mundo interno, para algo do mundo externo. Nas técnicas projetivas, as respostas aos estímulos apresentados são representações simbólicas de conteúdos inconscientes, podendo o símbolo enquanto signo, representar um ou mais significantes, ligando-os a um ou mais significados.

“Os fenômenos psicológicos, enquanto simbólicos, são representações de signos e, portanto, constituem um domínio de linguagem. Ou seja, é a teoria ampliada da linguagem que permitiria inserir o fenômeno psicológico, como representação simbólica, objeto de interpretação, no campo mais vasto de uma hermenêutica, onde há ‘textos’ a serem lidos” (Silva, 1981, p. 71).

A interpretação psicológica é, pois, a leitura de um discurso construído por um sujeito, através de representações simbólicas, utilizando o interpretador de uma linguagem que é comum àqueles que a interpretam.

“Quando o psicólogo interpreta testes projetivos, mobiliza um conjunto tão amplo e tão intrincado de conhecimentos, suposições e dados de sua experiência de diagnóstico que, se lhe indagássemos por que concluiu ‘isto’ e não ‘aquilo’, certamente teria dificuldade em esgotar todas as relações estabelecidas entre os dados analisados e em

apresentar de modo organizado os passos seguidos em seu raciocínio”

(idem, p. 9).

Entrevista com a professora: segundo a professora, R. é uma criança distraída, desligada e “talvez por isso não consegue aprender”. Ponderou, entretanto, que já possuiu outros alunos com essas características, que demonstravam dificuldades na aprendizagem, “mas aprendiam”. Disse que R. é uma criança “educada” e que não entende porque não aprende ler e escrever. Comentou que os pais vão às reuniões, ficam atentos às tarefas de casa (que R. não consegue fazer sozinho), mas parece que nada disso faz com que R. se interesse pela escola e aprenda.

Solicitou que, ao final do trabalho, ela fosse informada dos resultados, colocando-se à disposição para ajudá-lo no que lhe cabia, enquanto professora.

Na entrevista livre e de anamnese, a mãe informou que R. é o único filho de sexo masculino, com 8 anos de idade, segundo filho do casal, sendo a primogênita e a caçula do sexo feminino. A mãe se queixou inicialmente das dificuldades escolares: R. não consegue aprender a ler e escrever, é disperso e conseqüentemente não consegue se concentrar. Disse a mãe que a professora o considera um aluno “educado e que não consegue entender porque R. não aprende”; quando solicitado para a leitura, sente dor de barriga e “faz xixi”. Em casa, a queixa da mãe foi que R. age e reage com intensa agressividade, enfrentando até mesmo, em alguns momentos, o pai.

R. foi concebido dois anos após o casamento, foi uma criança esperada até mesmo quanto ao sexo (masculino). Durante o primeiro mês da gestação de R., a mãe sofreu ameaça de aborto, que foi controlada por

medicação. A mãe considerou que a partir do quinto mês, a gestação de R. foi “acidentada”; justificou que o avô materno arrumou uma amante e isso a fez entrar em depressão por um longo período, esquecendo até mesmo que estava grávida. O parto foi através de cesariana; a mãe precisou fazer uso de calmantes pois “só chorava” e a anestesia “não pegava”. R. não conseguiu mamar no seio materno - “mamava e vomitava”; fez uso de mamadeira até 7 anos de idade e de chupeta até os 6 anos.

O sono é “tranquilo”, dorme desde bebê em quarto separado dos pais e das irmãs; até mais ou menos 5 anos de idade, acordava e ia para a cama dos pais; até hoje, 1994, apresenta enurese noturna. É canhoto, teve desenvolvimento motor normal, embora a mãe o considere muito “acidentado” - esbarra nas coisas, deixa cair objetos das mãos, etc.

Começou a falar com mais de 2 anos de idade, somente depois dos 3 passou a falar “bem”; até hoje gagueja e “tropeça” quando vai contar fatos ou está “nervoso”.

Freqüentou escola desde o maternal e, segundo a mãe, não aprendeu a ler e escrever porque foi “abandonado” pela professora. O pai e a irmã mais velha chamam-no freqüentemente de “burro”, “ignorante” e que “vai puxar carroça”.

Quanto à sociabilidade, a mãe o considera de difícil relacionamento: é bem aceito pelos amigos, mas R. não consegue manter as amizades; é “retraído” no contato com os adultos, especialmente com os professores. Não manifestou curiosidade sexual; R. “aproveita” as explicações que a mãe dá à irmã menor, quando ela pergunta alguma coisa. Segundo a mãe, R. sente medo de sair de casa, e mente em algumas situações,

especialmente referentes à escolaridade. R. não apresenta qualquer problema físico.

Durante o primeiro contato lúdico estabelecido com R., este mostrou-se retraído, contido e com falta de iniciativa. Gaguejou quando disse que achava que ia melhorar na escola, pois “não tomava café antes de sair de casa e agora a minha mãe está dando today”.

Os resultados obtidos através das provas de inteligência e de nível percepto-motor (E.M.M. Colúmbia e Bender) revelaram que R. está dentro do esperado para a sua faixa etária, em relação à cognição e à produção percepto-motora; não há indícios de distúrbios neurológicos. Durante a realização desses testes R. se mostrou com sinais de intensa ansiedade e com atitudes ambíguas: ora hesitava em apontar a figura que não combinava, ora apontava rapidamente, dando-nos a impressão de resposta sem reflexão (Colúmbia).

Nas cópias das figuras do Bender, demonstrou grande insatisfação, fazendo mais de uma vez, duas vezes a cópia de uma mesma figura. As figuras foram copiadas maiores do que os modelos, usando, entretanto, apenas metade da folha de papel sulfite. Esses dados nos deram indícios da ansiedade do sujeito e da sua dificuldade em estar ocupando o espaço que lhe fora oferecido.

Nas técnicas projetivas da personalidade, R. pôde revelar claramente o seu funcionamento interno, ou seja, a sua estrutura e dinâmica psíquicas. R. demonstrou sinais de regressão, atribuindo, a si mesmo, a idade de 5 anos, quando atribui essa idade à árvore que simbolicamente é a representação de si próprio (anexo I). Mostrou-se com sinais de desajuste,

especialmente quanto aos relacionamentos interpessoais, manifestando dificuldades no estabelecimento dos mesmos: os desenhos estão localizados nas bordas das folhas e as portas e janelas da casa estão fechadas (anexo I).

O galho saindo da copa da árvore, estando ambos vazios, são indícios de traumatismo no desenvolvimento emocional, e de sentimento de vazio afetivo.

Manifestou ansiedade frente à sua origem (inquérito sobre a árvore - anexo I), e, em decorrência, colocou-se como tendo nascido sozinho, sentindo-se frágil ("fraco"), restando-lhe pouco tempo de vida (simbolicamente identificou-se também com o galho da árvore - anexo I).

Entretanto, quando se identifica com a árvore, que dará frutos (anexo I), vislumbrou a possibilidade de crescimento e produção. Essa possibilidade se manifestou sob a forma de desejo de crescer, para que houvesse mudança na sua vida (Fábula do elefante- anexo II).

Na fábula do enterro (anexo II), demonstrou a necessidade de um renascimento para que os vínculos com a figura materna fossem restabelecidos, surgindo, assim, uma nova criança.

Na fábula do sonho (anexo II), apresentou sinais de desvalorização e angústia frente aos problemas da escolaridade, o que generaliza para outras situações, revelando-se bloqueado, pouco criativo e com dificuldades para resolver esses conflitos: as histórias do CAT são, na sua maioria, descritivas e sem um final (anexo III).

Houve indícios de necessidade de mudança nas relações familiares, pois as mesmas são percebidas como sendo indiferentes

afetivamente, quando completa a fábula da notícia (anexo II) e quando conta a estória da galinha e seus três filhos (anexo III).

Na história da mãe e seus filhos (anexo III), R. mostrou-se diferente das irmãs, necessitando ser gratificado e amado pela mãe. A fábula do elefante (anexo II), confirmou os sinais de carência afetiva, e nas histórias do cachorrinho dorminhoco e do urso que não gostava de brincar com seus amigos (anexo III), demonstrou a necessidade de ajuda para liberação da sua angústia, alcançando, dessa forma, a independência psíquica.

Apresentou indícios de valorização da figura feminina e dificuldade de aceitação do próprio sexo, quando desenhou em primeiro lugar uma mulher e quando não conseguiu atribuir um sexo à árvore desenhada (anexo I).

No inquérito da figura da mulher desenhada (anexo I), demonstrou que a irmã mais velha é percebida como inteligente, sem defeitos, mas não quer ser como ela.

Através do desenho da família e seu inquérito (anexo I), expressou ciúmes da irmã mais nova, desejando retirá-la do contexto familiar. Na fábula do desmame do carneirinho (anexo II), utilizou-se da repressão para não sentir-se culpado por desejar a morte dessa irmã, reparando esse sentimento, quando permite que a mãe a alimente.

As fantasias quanto às figuras parentais, permearam todas as suas produções. Na fábula da festa de casamento dos pais (anexo II), demonstrou intensa ansiedade e ciúme frente à relação dos mesmos.

Através da história do cachorrinho dorminhoco e do urso que não gostava de brincar com seus amigos (anexo III), manifestou indícios de que as

relações sexuais dos pais são tidas como fonte de curiosidade, sentindo-se excluído, solitário e angustiado. Expressou desejo de receber amor e carinho, para superar sentimentos depressivos, utilizando do desligamento, da idealização e da repressão como defesas, correspondendo assim, fantasiosamente, às expectativas que os pais possuem em relação a ele.

Demonstrou indícios de forte ansiedade frente à castração, na fábula do elefante (anexo II), necessitando, por um lado, da interdição da figura paterna, mas não conseguindo, por outro lado, enfrentar a competição na situação triangular: a história do tigre, que tentava comer os macaquinhos (anexo III). O complexo edípico não se encontra, ainda, solucionado adequadamente, o que fica evidenciado na fábula do passeio com a mamãe (anexo II).

No inquérito da figura masculina desenhada (anexo I), houve sinais que a figura paterna é percebida como potente, forte, às vezes severa, desejando ser como ela, mas para isso, precisa ser "estudioso".

Através da história do rei que voltou a ficar alegre (anexo III), manifestou temor de que a figura paterna se torne impotente, o que o leva a uma necessidade de ajudá-lo, para mantê-lo numa posição de autoridade. Ambivalentemente, através da história do tigre que tentava comer os macaquinhos mas não conseguia (anexo III), sentiu a figura paterna como persecutória, devoradora, insatisfeita, o que obriga R. a reagir agressivamente, para não ser destruído pela mesma.

Na história do macaquinho orgulhoso de sua mãe (anexo III), a figura materna foi percebida como castradora, controladora e repressora;

entretanto, orgulha-se dessas características que impõe à mãe, por ensinar-lhe algo, ou ainda, por limitar os seus comportamentos.

Por último, através das histórias do coelho sonhador e da mãe que educou o seu filho (anexo III), demonstrou intensos sentimentos de angústia, depressão e solidão, frente às produções inconscientes (sonhos). Apresentou-se com temor à punição que pode receber por parte da mãe por, senti-la como rejeitadora; reprime os sentimentos hostis que possa ter pela mesma, e racionaliza as ações punitivas como sendo ações educativas. Expressou, ainda, necessidade de ajuda por parte da figura materna, o que poderá salvá-lo e colocá-lo em contato com a realidade.

RELEITURA DOS RESULTADOS: A QUESTÃO DA INIBIÇÃO INTELECTUAL E DO DESEJO DE SABER.

Diante dos resultados obtidos, podemos afirmar que para bem aprender, não basta possuir boa ou até mesmo “normal” capacidade intelectual. R. é exemplo vivo dessa afirmação: compreendeu bem as instruções dadas durante a aplicação das técnicas, teve resultados esperados quanto às produções intelectuais e percepto-motoras. Entretanto, não conseguiu ser alfabetizado, ou seja, fracassou na escola. A inexistência de fatores orgânicos e cognitivos que pudessem interferir no processo de aprendizagem nos levou à confirmação da hipótese de que R. sofreu de inibição intelectual, ou ainda que fatores “emocionais” e, no caso específico o desejo de saber, estavam bloqueando a sua escolaridade.

O vínculo de R. com a figura materna foi interrompido desde a sua gestação, o que certamente pode ser sentido por ele como

descontinuidade da sua existência. R. teve que nascer sozinho, como um galho, frágil, necessitando de amor, de carinho, de conhecimento de si mesmo para sobreviver; precisa ser “estudioso” para ser como o pai: forte, potente, produtivo.

Analisemos a questão da mãe de R., que, não por acaso, possui a mesma inicial do nome: “R”. Desde Freud sabemos da influente importância das atitudes, conscientes e inconscientes dos pais, na estruturação de sintomas neuróticos, ou não, nas crianças. Os pais, e especificamente a mãe, devem estar prontos para lidarem com as suas partes imaturas, a fim de que possam acolher com segurança os seus filhos, já que estes podem reativar a parte imatura e primitiva dos mesmos.

Provavelmente “R”, mãe de R., não possuía uma resolução adequada do conflito edípico, na medida em que entra em depressão, quando tem **conhecimento** da traição do seu pai. Ela não desejou inconscientemente o nascimento de R., pois já havia sofrido ameaça de aborto nos primeiros meses, e, no momento do nascimento, teve que ser acalmada por medicação.

Diante dessa dinâmica, a relação de intersubjetividade de R., que deveria inicialmente ser estabelecida com a mãe e posteriormente com o pai e irmãs, ficou intensamente perturbada, o que, como consequência, prejudicou o desenvolvimento da sua subjetividade, do seu estado de desejo.

O desejo de aprender se origina espontaneamente, com seus mestres naturais, os pais, nos quais a capacidade de continência das angústias de crescimento, deve estar presente.

“O ato de aprender remove intensas ansiedades: persecutórias, depressivas, confusionais, sentimentos perturbadores como a inveja, os

ciúmes, onipotência, etc. Essas situações emocionais configuram por momentos uma violenta rejeição da internalização das noções que se vão recebendo no processo de ensino". (Soifer, 1982, p. 29)

Permeado internamente por fantasias onipotentes de destruição, ou sádicas, características do desenvolvimento, R. estabeleceu uma relação direta com os objetos externos (especialmente a mãe) destruídos, restando-lhe somente, em função dos mecanismos de projeção e introjeção, sentimentos e objetos maus: R. mamava e vomitava. A primeira experiência de satisfação, originadora do desejo, estava permeada por sentimentos maus e destrutivos e, a partir desse momento, o estado de desejo ficou representado pelo desprazer. Desejar, portanto, para R. teve sempre a conotação de algo ruim, e no caso, desejar saber, seria o reencontro com algo destruído e temido, devendo portanto ser inibido.

Sob a ótica kleiniana, a relação estabelecida com o objeto parcial, seio materno, que integraliza o objeto total, mãe, é de intensa destrutividade: R. projetava e expelia no seio materno os seus sentimentos maus, desejava introjetar e reter, em vão, sentimentos bons. Dessa forma R. constituiu-se apenas de sentimentos maus e destrutivos. A mãe, tida como objeto externo, não pode ser continente das angústias e ansiedades intensas que povoavam o seu mundo interno e, assim, deixou de executar o papel imprescindível de auxiliadora na estruturação do seu ego e superego, levando-o a se tornar desatento, distraído, distante, não querendo conhecer e aprender, pois certamente, em função da rigidez de seu superego, enfrentaria situações extremamente dolorosas, culposas e auto-punitivas. Em função da má representação que fez dessa mãe (imago negativa), generalizou e

transferiu para outros adultos e até mesmo outras crianças, a retração no contato. Incluímos entre esses outros adultos, especialmente o professor, não por questões do intelecto, mas pelo afeto que transita nessa relação pedagógica (professor-aluno). Gagueja, "tropeça" quando fala, para não pôr para fora toda a agressividade que imagina possuir internamente, desde a mais tenra idade, ou seja, desde a sua fase oral sádica. O retraimento de R. nas relações interpessoais fez com que as pessoas se afastassem dele; R. manifestou o seu desejo de não conhecê-las, de não destruí-las. Segundo a mãe, o filho não aprendeu a ler e escrever porque a professora o "abandonou".

R. apresentou enurese noturna até 1994 e até mais ou menos 5 anos de idade acordava à noite e ia para a cama dos pais. De acordo com a teoria kleiniana, R. manifestava temor diante a junção desses pais: na medida em que os pais se relacionam sexualmente, a mãe fica possuidora do pênis paterno, enquanto objeto parcial, ou do pai todo (objeto total). A combinação desses pais atemorizou ainda mais o nosso sujeito, pois os mesmos transformaram-se em "monstros" persecutórios e até auto-destrutivos e ele tenta também destruir essa relação através da urina, que simbolicamente é um elemento corrosivo e destruidor.

R. reprimiu (por temor) toda a sua curiosidade sexual e, conseqüentemente, não conseguiu sublimar parte dessa curiosidade para a escolaridade. Por ansiedade e culpa não conseguiu deslocar o impulso epistemofílico de exploração do corpo materno para outros objetos e, mais especificamente, para a escolaridade. Manteve-se regressivo e psicologicamente com a idade de 5 anos. Nessa idade, anterior à entrada na escolaridade obrigatória, poderia já ter elaborado o conflito Edípico. Poderia

ter desejado amorosamente a sua mãe, sem temer o que imaginariamente encontraria dentro dela. Posteriormente, identificar-se-ia com o seu pai, figura que necessariamente deveria fazer a interdição nessa relação amorosa, tornando-se a nova figura de gratificação, quer como objeto parcial (pênis), quer como objeto total. Entretanto, de acordo com Klein, os primórdios do conflito edípico de R., em tenra idade, na fase pré-genital, foram permeados por intensa angústia e ansiedade, decorrentes das circunstâncias externas e internas, que não possibilitaram uma resolução adequada desse conflito e que interferiram, diretamente, no desejo de saber.

Quando iniciamos os contatos, R. apresentou-se com falta de iniciativa, não brincava, não conseguia simbolizar, isto é, não conseguia identificar nos brinquedos e imprimir neles a sua angústia diante da problemática do seu desenvolvimento psicosssexual. Expressou-se, entretanto, com perspectivas de melhoras na escolaridade, na medida em que refizesse os primeiros estados de desejo, ou seja, quando estabelecesse uma relação positiva e gratificante, com o seio bom materno e com a mãe toda, passando, a partir daí, a possuir também, internamente, sentimentos bons: R. não tomava café antes de ir para a escola, agora a mãe está dando-lhe "tody".

A questão colocada acima, surge em decorrência do desejo de um renascimento, da elaboração de uma verdade que lhe fora subtraída - traição do avô e conseqüente doença da mãe. Inconscientemente, R. tem conhecimento e, por isso, desejou a morte simbólica do avô, evitando assim a doença materna, não existindo, portanto, um correlato externo das suas fantasias inconscientes. Mas conhecer e saber sobre o seu desejo, gerou em R. sofrimento e desprazer; assim, bloqueou, inibiu e rejeitou qualquer

conhecimento, mais especialmente o conhecimento formal, que estava impregnado pela sexualidade, conflito que sozinho não conseguia suportar e resolver.

Diante do exposto, podemos afirmar que a capacidade de simbolização de R. ficou prejudicada, impedindo que o mesmo buscasse, no mundo externo, novos e novos objetos, diminuindo assim a sua ansiedade, e podendo, dessa forma, estabelecer um contato mais positivo com o mundo externo e com a realidade em geral. Se, dentro da perspectiva kleiniana, as primeiras relações com o mundo externo se dão através da mãe, e, se é o corpo dessa mãe o primeiro objeto dos impulsos epistemofílicos, como R. poderia desejar imaginariamente, explorar esse corpo materno, já destruído, deprimido, antes mesmo do seu nascimento? Para Dolto (1988, p. 114), o corpo significa *“uma espécie de fala estagnada, mas é fruto de palavras trocadas que pode ser seco ou vivo e passar a se comunicar”*. Mas como foi para R. ainda bebê, ter sido carregado por um corpo permeado pela angústia de não ser em que vivia? Obviamente, o nosso sujeito inibiu, bloqueou todo o seu desejo de explorar e saber sobre o corpo materno, restando-lhe tão somente a culpa pelos estragos, surgindo assim o que Klein denominou de inibição intelectual.

Quando examinamos a percepção de R. das figuras parentais e fraternas, percebemos a intensa ambivalência de sentimentos em que viveu. Valorizou por um lado as figuras femininas, mas não queria ser como elas; sentiu ciúmes e culpa por certos desejos em relação às figuras fraternas. As figuras materna e paterna foram dotadas de qualidades boas e más. Dentro da teoria kleiniana, essa ambivalência de sentimento para um mesmo objeto,

característica da posição depressiva, deu-nos mostras de como R. ainda o percebia como cindido: amor e ódio não podiam coexistir, ou melhor, existiam em medidas diferentes. O nosso sujeito foi levado, então, a um estado de conflito interno, pois desde o seu nascimento a sua função egóica esteve permeada pela luta entre as pulsões de vida e de morte, prevalecendo a última. Por sentir culpa, R. tentava reparar os danos que fantasiosamente provocou ou desejava provocar nesses objetos, mas por utilizar de defesas primitivas como a repressão e a idealização, não conseguia, tanto interna, quanto externamente, vislumbrar a dominância do amor sobre o ódio.

R. angustiava-se, ainda, diante da possibilidade de castração, e, como consequência, relutava em aceitar o próprio sexo. Temia a retaliação e não possuía, até aquele momento, uma identidade sexual, ou seja, não havia solucionado adequadamente o conflito edípico, estava ainda permeado por dificuldades no desenvolvimento psicosssexual. Essas dificuldades, dentro da psicanálise kleiniana, certamente levaram o nosso sujeito a não desejar saber, a não querer conhecer ou aprender.

Diante de tantos comprometimentos durante o desenvolvimento psicoafetivo, fomos levados a indicar para R. um tratamento psicoterápico. Passadas algumas semanas, fomos procurados pelos seus pais e iniciamos a ludoterapia de base kleiniana. No transcorrer desse processo, o nosso sujeito, agora paciente, pôde reelaborar suas fantasias inconscientes, passando a exteriorizar o seu desejo de saber e conhecer o que se passava no seu mundo interno e externo. Pôde sentir-se como as outras crianças, capaz de desejar saber e aprender, na medida em que suas fantasias sexuais destrutivas foram removidas e parte delas sublimadas para a aprendizagem escolar. Em outras

palavras: R. foi capaz de aprender na medida em que foram sendo diminuídos os sentimentos perturbadores decorrentes de intensas ansiedades persecutórias que impediram a internalização e o conhecimento de objetos bons, apaziguadores de suas ansiedades.

CONCLUSÃO



"Nunca nos vangloriamos de possuir um saber e
uma capacidade definitivos e completos.
Estamos tão dispostos agora quanto estávamos
antes a reconhecer as falhas
do conhecimento, a aprender coisas novas e a
modificar nossos métodos de qualquer forma que
possa aperfeiçoá-los."

CONCLUSÃO

(Freud, 1910)

Este trabalho nasceu de um desejo, que teve a sua origem na nossa prática profissional, enquanto terapeutas de crianças. Fomos levados a acreditar na importância de transmitirmos a educadores construtos da psicanálise: a inibição intelectual e o desejo de saber como geradores do fracasso escolar. Para atingir esse objetivo fizemos um percurso ao qual não estávamos acostumados. Saímos de uma clínica psicológica onde recebíamos pacientes e fomos a uma escola buscar um sujeito. Saímos do lugar de terapeuta e procuramos investigar a questão da inibição intelectual e do desejo de saber por meio do estudo de um caso de aluno fracassado na escolaridade. Tínhamos presente que se queríamos apresentar questões relacionadas à teoria psicanalítica, teríamos que utilizar uma de duas formas possíveis: relatos de sessões psicoterápicas ou realização de um psicodiagnóstico. Certamente, relatar sessões de uma situação analítica envolveria conceitos, atitudes e comportamentos.

“Nunca nos vangloriamos de possuir um saber e uma capacidade definitivos e completos. Estamos tão dispostos agora quanto estávamos antes a reconhecer as falhas de nosso conhecimento, a aprender coisas novas e a modificar nossos métodos de qualquer forma que possa aperfeiçoá-los.”

(Freud, 1919)

Este trabalho nasceu de um desejo, que teve a sua origem na nossa prática profissional, enquanto terapeutas de crianças. Fomos levados a acreditar na importância de transmitirmos a educadores constructos da teoria psicanalítica: a inibição intelectual e o desejo de saber como geradores do fracasso escolar. Para atingir esse objetivo fizemos um percurso ao qual não estávamos acostumados. Saímos de uma clínica psicológica onde recebíamos pacientes e fomos a uma escola buscar um sujeito. Saímos do lugar de terapeuta e procuramos investigar a questão da inibição intelectual e do desejo de saber por meio do estudo de um caso de aluno fracassado na escolaridade. Tínhamos presente que se queríamos apresentar questões relacionadas à teoria psicanalítica, teríamos que utilizar uma de duas formas possíveis: relatos de sessões psicoterápicas ou realização de um psicodiagnóstico. Certamente, relatar sessões de uma situação analítica, envolveria conceitos, atitudes e comportamentos da técnica psicanalítica. Essa forma de trabalho, específica do terapeuta, não nos interessou na medida em que queríamos demonstrar a importância do método psicanalítico para entendimento de questões ligadas ao ensino, no nosso caso, especificamente, o fracasso escolar.

Por meio das interpretações e da integração das técnicas utilizadas no processo psicodiagnóstico pudemos demonstrar que os testes não constituem um fim em si mesmos, mas sim um meio, dentre outros, para entendermos a singularidade do sujeito. Em outras palavras: os testes nos permitiriam um diálogo, em cujo transcurso desvelou-se um sujeito: sujeito epistêmico e sujeito do desejo, entrelaçados, dando conta daquilo que o sintoma falava, ou seja, fracasso na escolaridade.

Nas técnicas projetivas de personalidade pudemos sentir que a inibição intelectual do nosso sujeito não prejudicou o uso de argumentos, algo pouco comum em crianças com dificuldades escolares. O espaço de confiança e interesse, no qual se transcorreu a relação interpessoal, permitiu o reconhecimento do nosso sujeito como um aprendiz e assim ele pôde argumentar sobre o que sabia inconscientemente.

Fomos a uma escola com um olhar clínico, para compreendermos o fracasso escolar. Mas esse fato nos obrigou a percorrer as linhas teóricas e os trabalhos já realizados referentes a esse tema. Essa trajetória nos possibilitou o acesso e o entendimento de questões de extrema importância para o processo de aquisição do conhecimento. A forma como os teóricos relacionam desenvolvimento e aprendizagem, acabam culminando, naturalmente, em métodos adotados pelo sistema educacional, visando ao aperfeiçoamento da aprendizagem escolar.

Os trabalhos, as pesquisas, permeadas por essas teorias, explicaram o fracasso escolar por várias vertentes, associadas às questões políticas e ideológicas.

Dessa busca que efetuamos, e consideradas as diferenças entre os objetos das teorias, poder-se-ia pensar em algumas analogias: quando Piaget aponta os fatores de organização como sendo resultantes de algo interno e não hereditário, está se referindo a um sujeito que intervêm no processo de aprendizagem.

Quando Vygotsky indica a zona de desenvolvimento proximal, e mais especialmente, quando se refere ao nível de desenvolvimento potencial como o “lugar” ideal de atuação dos professores, está revelando a existência

de algo interno que deverá ser trabalhado pelos mesmos objetivando o alcance de uma "verdadeira" aprendizagem.

Da mesma forma, na teoria kleiniana, a inibição intelectual e o desejo de não saber revelam que há algo interno a ser trabalhado para que ocorra um pleno desenvolvimento da criança e para que ela se torne um ser desejante de saber e aprender.

Procuramos demonstrar a importância dos pais, especialmente da mãe, como facilitadores ou inibidores da curiosidade sexual infantil e do deslocamento dessa curiosidade para objetos socialmente aceitos e necessários como é o caso da aprendizagem escolar. A possibilidade de bem aprender depende da sublimação, de como a criança foi acolhida nessa ânsia de conhecimento relacionado inicialmente ao corpo materno.

Trabalhamos com um caso de inibição total da cognição. Porém, sob a ótica kleiniana, há também os inibidos parciais os quais não conseguem aprender conteúdos de determinadas disciplinas por estarem as mesmas vinculadas a conteúdos fantasiosos e inibidores.

Várias Marias e Robertos foram por nós trabalhados em situação analítica (psicoterapia), conseguindo, os mesmos, resgatarem o desejo de aprender e continuaram aprendendo na escola e na vida. Nesses casos, somente o processo psicoterápico pode devolver-lhes a condição de aprendiz. E então nos perguntariam: Qual é a importância desse estudo para a educação escolar? Estaríamos propondo uma pedagogia psicanalítica? Certamente não. Desde Freud sabemos da impossibilidade de praticarmos a psicanálise num contexto educacional, no sentido de uma educação permissiva, evitando recalques e conflitos. No nosso entendimento, a chave

está no educador, que, como o analista, deverá facilitar aos indivíduos a passagem do princípio do prazer para o princípio da realidade.

O educador, para a maioria das crianças e adolescentes, representa a figura com a qual identificações positivas são possíveis. É através dele também que as interrelações (afetivas) com os companheiros podem ser estabelecidas e fortalecidas, evitando de certa forma o desajuste social. Os educadores reconhecem a existência e a importância do desejo de saber, mas não lhes é fornecida a gênese e as implicações dessa e de outras questões inconscientes, que permeiam a produção escolar.

Na medida em que nos propusemos a demonstrar que uma questão do ensino (fracasso escolar) pode ser explicada pela teoria psicanalítica, atingimos o objetivo proposto neste trabalho. Mas nos propusemos também a mostrar para educadores que conhecer a teoria psicanalítica é tão importante quanto uma terapia psicanalítica. Conhecendo-a, o educador poderá se sentir fortalecido frente à sua função: substituto de pais, facilitador de transferências, promotor do prazer e do saber. Nesse sentido, reconhecemos que o nosso trabalho não é conclusivo; haveria necessidade de mais pesquisas e publicações que entrelaçassem pedagogia e psicanálise, enriquecendo-as, uma e outra reciprocamente.



(1) **Libido**: "Energia potencial por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (desinvestimento dos investimentos), quanto à meta (sublimação por exemplo) e quanto à fonte de excitação sexual (diversidade das zonas erógenas). O termo libido significa em latim vontade, desejo. Na medida em que a pulsão sexual representa uma força que exerce uma pressão, a libido é definida por Freud como a energia dessa pulsão" (Laplanche e Pontalis, 1992, p.266).

(2) **Racionalamento ou recalque**: "A) No sentido próprio. Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão - substitutivo de proporcionar prazer por si mesma - ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências. B) Num sentido mais vago. O termo recalque é tomado muitas vezes por Freud numa acepção que o aproxima de defesa; por um lado, na medida em que a operação de recalque tomada no sentido de A se encontra ao menos como uma etapa - em numerosos processos defensivos complexos (a paria é então tomada pelo todo), e, por outro lado, na medida em que o modelo teórico recalque é utilizado por Freud como protótipo de outras operações defensivas" (Laplanche e Pontalis, 1992, p.430).

(3) **Pulsão**: "Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a seguinte natureza: excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é a supressão ou eliminação da causa que dá origem a ela; a pulsão tende a atingir a sua meta" (Laplanche e Pontalis, 1992, p.394).

GLOSSÁRIO

(4) **Instinto**: "A) "Clássicamente, esquema de comportamento herdado, próprio de uma espécie animal, que pouco varia de um indivíduo para outro, que se desenvolve segundo uma sequência temporal pouco suscetível de alterações e que parece corresponder a uma finalidade. B) Termo utilizado por certos autores psicanalíticos como tradução ou equivalente do termo freudiano *trieb*, para o qual, numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo pulsão" (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 241).

(5) **Castração**: "Complexo centrado na fantasia de castração, que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) coloca para a criança. Essa

- (1)Libido: "Energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos), quanto a meta (sublimação por exemplo) e quanto à fonte da excitação sexual (diversidade das zonas erógenas). O termo libido significa em latim vontade, desejo. Na medida em que a pulsão sexual representa uma força que exerce uma pressão, a libido é definida por Freud como a energia dessa pulsão" (Laplanche e Pontalis, 1992, p.266).
- (2)Recalcamento ou recalque: "A) No sentido próprio. Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão - suscetível de proporcionar prazer por si mesma - ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências. B) Num sentido mais vago. O termo recalque é tomado muitas vezes por Freud numa acepção que o aproxima de defesa; por um lado, na medida em que a operação de recalque tomada no sentido de A se encontra ao menos como uma etapa - em numerosos processos defensivos complexos (a parte é então tomada pelo todo), e, por outro lado, na medida em que o modelo teórico recalque é utilizado por Freud como protótipo de outras operações defensiva" (Laplanche e Pontalis, 1992, p.430).
- (3)Pulsão: "Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta" (Laplanche e Pontalis, 1992, p.394).
- (4)Instinto: A) "Classicamente, esquema de comportamento herdado, próprio de uma espécie animal, que pouco varia de um indivíduo para outro, que se desenrola segundo uma seqüência temporal pouco suscetível de alterações e que parece corresponder a uma finalidade. B) Termo utilizado por certos autores psicanalíticos como tradução ou equivalente do termo freudiano triéb, para o qual, numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo pulsão" (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 241).
- (5)Castração: "Complexo centrado na fantasia de castração, que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) coloca para a criança. Essa

diferença é atribuída à amputação do pênis na menina. A estrutura e os efeitos do complexo de castração são diferentes no menino e na menina. O menino teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, surgindo daí uma intensa angústia de castração. Na menina, a ausência do pênis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar. O complexo de castração está em estreita relação com o Complexo de Édipo e, mais especialmente, com a função interditoria e normativa." (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 73)

(6) Sublimação: "Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo alvo, não sexual ou em que visa objetos socialmente valorizados (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 495)

(7) Repressão: "A) Em sentido amplo: operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: idéia, afeto, etc. Nesse sentido, o recalque seria uma modalidade especial de repressão. B) Em sentido mais restrito: designa certas operações do sentido A diferentes do recalque: a) Ou pelo caráter consciente da operação e pelo fato de o conteúdo reprimido se tornar simplesmente pré-consciente e não inconsciente; b) Ou no caso da repressão de um afeto, porque este não é transposto para o inconsciente mas inibido ou reprimido" (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 457).

(8) Complexo de Édipo: "Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o

principal eixo de referência da psicopatologia; para cada tipo patológico eles procuram determinar as formas particulares da sua posição e da sua solução. A antropologia psicanalítica procura encontrar a estrutura triangular do complexo de Édipo, afirmando a sua universalidade nas culturas mais diversas, e não apenas naquelas em que predomina a família conjugal" (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 77).

- (9) Inibição: "A inibição é um aspecto importante da teoria psicanalítica e descreve o bloqueio a uma saída natural da atividade mental. Freud (1900) desenvolveu a teoria mecânica de um bloqueio da energia mental, mas Klein acentuou a inibição da atividade simbólica e, particularmente em seu trabalho inicial, do brincar infantil. Ela constituía um dos sintomas mais prevalentes em crianças perturbadas e Klein atribuiu-o aos efeitos do sadismo (ou da retaliação que o sadismo das crianças pode provocar), o qual assustava tanto essas crianças que elas inibiam alguma atividade mental" (Hinshelwood, 1992, p. 358).
- 10) Fantasias inconscientes: "As fantasias inconscientes estão subjacentes a todo processo mental e acompanham toda atividade mental. Elas são a representação mental daqueles eventos somáticos no corpo que abrangem as pulsões, e são sensações físicas interpretadas como relacionamentos, com objetos que causam essas sensações. Irrompendo a partir de sua instigação biológica, as fantasias inconscientes são lentamente transformadas por duas maneiras: (i) pela mudança através do desenvolvimento dos órgãos para a percepção à distância da realidade externa, e (ii) pelo surgimento no mundo simbólico da cultura, a partir do mundo primário do corpo. As fantasias podem ser elaboradas para alívio dos estados internos da mente, quer pela manipulação do corpo e suas sensações, quer pela fantasia direto. A fantasia é a expressão mental das noções pulsionais e também dos mecanismos de defesa contra essas noções pulsionais" (Hinshelwood, 1992, p. 46).
- (11) Coito: "O brincar de uma criança mostra as numerosas teorias sexuais que ela está tentando explorar. Klein descobriu (na década de 20) que muitas dessas teorias derivaram de fantasias pré-genitais: o sugar mútuo, o morder, a alimentação com leite, com fezes, o espancamento, etc. As implicações, para ela, foram que as fantasias da cena originária começavam muito cedo na vida e que deveria haver alguma excitação genital (premonições de um casal

de pais) mesmo nos estágios oral e anal. Isto contrastava com a teoria ortodoxa da época, na qual idéias de relação sexual dos pais eram normalmente retardadas até a fase genital e formavam a base para o complexo de Édipo. O resultado disso foi que Klein descobriu-se descrevendo formas pré-genitais desse complexo e datando cada vez mais cedo a ocasião de suas origens” (Hinshelwood, 1992, p. 261).

- (12) Identificação: “A identificação refere-se ao relacionamento com um objeto com base em semelhança percebida com o ego. Contudo, trata-se de um fenômeno complexo que possui diversas formas. O simples reconhecimento de uma semelhança com algum outro objeto externo que é reconhecido como possuindo sua própria existência separada constitui uma realização sofisticada. No nível primitivo da fantasia, objetos que são semelhantes são encarados como sendo o mesmo, e esta forma onipotente de fantasia dá origem a uma confusão entre self e objeto. Os objetos internos são fantasias, mas, de início, as fantasias são onipotentes, de maneira que, através dessas fantasias primitivas envolvidas na identificação, o objeto é o self. Mudanças reais na personalidade surgem com base nisso e podem ser objetivamente observadas. Há processos primitivos que ocorrem muito cedo no desenvolvimento, quando existe pouca distinção entre a atividade de fantasia e a realidade. A fantasia é a realidade, e a fantasia constrói a realidade do mundo interno com base nessas formas primitivas de identificação introjetiva e identificação projetiva” (Hinshelwood, 1992, p. 354).

- (13) Cena primitiva ou originária: “Freud usou a expressão cena originária para designar a experiência que o bebê ou a criança tem do casal de pais em relação sexual. Tipicamente interessou-se pelo testemunho real, por parte da criança, da cópula dos pais. Os exaustivos pormenores de sua análise do Homem dos Lobos (Freud, 1918) referiram-se ao trauma do paciente por dormir no quarto dos pais nas férias as mistificantes fantasias que tinha a respeito disso, os desejos de identificar-se com um ou outro ou ambos os pais e, em particular, as tentativas de realmente datá-lo na primeira infância do paciente. Esta história clínica foi publicada por volta da época em que Klein estava começando a interessar-se pela análise e deve ter tido uma influência profunda sobre ela. Os trabalhos mais iniciais de Klein interessaram-se exclusivamente pelas teorias sexuais das crianças; ela cedo

veio a dar-se conta da profunda aflição causada pela mistificação, frustração e exclusão e da intensa reação sádica, mesmo na criança mais amável. Para a concepção que a criança faz da cena originária, Klein cunhou sua própria expressão, a "figura combinada dos pais". Esta figura é inteiramente uma fantasia, mas os efeitos da fantasia de atacar o corpo da mãe, onde a criança acredita que o pai (ou o pênis dele) constantemente reside, são reais no desenvolvimento normal e anormal da criança" (Hinshelwood, 1992, p. 257).

- (14) Simbolismo: "A) Em sentido amplo, modo de representação indireta e figurada de uma idéia, de um conflito, de um desejo inconscientes; neste sentido, em psicanálise, podemos considerar simbólica qualquer formação substitutiva. B) Em sentido restrito, modo de representação que se distingue principalmente pela constância da relação entre símbolo e o simbolizado inconsciente; essa constância encontra-se não apenas no mesmo indivíduo e de um indivíduo para outro, mas nos domínios mais diversos (mito, religião, folclore, linguagens, etc.) e nas áreas culturais mais distantes entre elas" (Laplanche e Pontalis, 1992, p. 482).
- (15) Ego: "Instância que Freud, na sua segunda teoria do aparelho psíquico, distingue do id e do superego. Do ponto de vista tópico, o ego está numa relação de dependência tanto para com as reivindicações do id, como para com os imperativos do superego e exigências da realidade. Embora se situe como mediador, encarregado dos interesses da totalidade da pessoa, a sua autonomia é apenas relativa. Do ponto de vista dinâmico, o ego representa eminentemente, no conflito neurótico, o polo defensivo da personalidade; põe em jogo uma série de defesa, estes motivados pela percepção de um afeto desagradável (sinal de angústia). Do ponto de vista econômico, o ego surge como um fator de ligação dos processos psíquicos; mas, nas operações defensivas, as tentativas de ligação da energia pulsional são contaminadas pelas características que especificam o processo primário: assumem um aspecto compulsivo, repetitivo, desreal. A teoria psicanalítica procura explicar a gênese do ego em dois registros relativamente heterogêneos, quer vendo nele um aparelho adaptativo, diferenciado a partir do id em contato com a realidade exterior, quer definindo-o como produto de identificações que levam à formação no seio da pessoa de um objeto de amor investido pelo id" (Laplanche e Pontalis, 1992, pp. 124/125).
- (16) Sadismo: "Os trabalhos iniciais de Klein (1922, 1923) referem-se muito ao sadismo de crianças e bebês. Ela ficou chocada pela

quantidade de violência que encontrou no brincar das crianças. Tal como Freud, tomou a sério as expressões de seus pacientes e observou que o brincar, que exibia formas poderosamente cruéis de agressão, amiúde seguido por tentativas de restaurar ou corrigir o dano causado pela violência. O termo sadismo, contudo, sugere um extremo patológico de agressão, especialmente de conexão sexual; entretanto desde que as primeiras fases do sadismo vieram a ser consideradas como parte do desenvolvimento normal, o emprego do termo tendeu a perder sua conotação gravemente patológica. Ao invés, a extrema crueldade é atribuída, no pensamento Kleiniano, aos dotes pulsionais básicos dos seres humanos. A expressão sadismo, portanto, perdeu sua conotação patológica e tende hoje a ser empregada antes em sentido não-técnico, a fim de enfatizar a escala de crueldade oculta que reside por trás da agressividade mais comum na experiência e no comportamento humanos" (Hinshelwood, 1992, pp. 466/467).

- (17) Epistemologia: "A exigência por saber a respeito da sexualidade constitui uma experiência intensa para a criança, uma vez que, devido à inconsistência e desigualdade do desenvolvimento humano, a vida pulsional da criança acha-se disponível para sua experiência antes que esta esteja física ou socialmente madura para ter satisfações sexuais. Os primeiros textos psicanalíticos de Klein demonstraram a estreita ligação existente entre o sadismo e o desejo de conhecer. Seu primeiro artigo interessou-se pela inibição das questões a respeito da sexualidade e a libertação da vida de fantasia conseqüente à resposta dessas perguntas. Mostrou ela que eram particularmente as respostas a questões inconscientes não formuladas que produziam um surto tão notável de fantasia expressa. Klein ficou interessada desde então pelo componente epistemológico da libido e chegou naturalmente ao estudo dos distúrbios da aprendizagem. Ela podia ligar as frustrações sexuais, o sadismo e, depois, a inibição de perguntas e impulsos sexuais como uma cadeia causal. A premência a saber como aspecto proeminente da frustração levou-a a acentuar a asserção da epistemofilia, feita por Freud, como pulsão componente da libido, relacionado à escopofilia (voyerismo, exibicionismo). Ao mesmo tempo, percebeu também que sérios problemas de aprendizagem podiam surgir com as inibições da epistemofilia, que se tomava demasiadamente inundada por impulsos sádicos" (Hinshelwood, 1992, p. 308).

- (18) Superego: "Uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um sensor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral,

na auto-observação, na formação de idéias, funções do superego. Classicamente, o superego é definido como herdeiro do complexo de Édipo; constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais. Certos psicanalistas recuam para mais cedo a formação do superego, vendo esta instância em ação desde as fases pré-edípias (Melanie Klein) ou pelo menos procurando comportamentos e mecanismos psicológicos muito precoces que seriam precursores do superego” (Laplanche e Pontalis, 1992, pp. 497/498).

ANEXOS

(Técnicas Projetivas)



2025/07/11 14:22

Desenho da casa

1. De quem é essa casa? minha.
2. Quem mora nela? minha família.
3. Que quarto escolheria para você? o último quarto.
4. Essa casa tem escadas? não.
5. Falta alguma coisa nessa casa? não falta nada.
6. Quem mais gostaria de morar nessa casa? não tem ninguém que gostaria de morar nessa casa.
7. O que você acha dela? ela é bonita.

Desenho da árvore

1. Que árvore é essa? (Não lembra que árvore é)
 OBS: sinal de ansiedade, a fala foi sussurrada e com balanço negativo da cabeça.
2. Onde ela está plantada? na chácara.
3. Quem plantou? lei. não se quem plantou.
4. Quantos anos ela tem? acho que uns 5 anos.
5. Essa árvore parece um homem ou uma mulher? (Sorriu)
 Como assim? É do sexo masculino ou feminino? (Sacudia a cabeça) ... não sei.
6. O que é isso no topo da árvore? é um galho.
 Como ele é? Galho fraco. Como nasceu? nasceu sozinho.

ANEXOS

(Técnicas Projetivas)

ANEXO I - H.T.P.

Desenho da casa:

1. De quem é essa casa? minha.
2. Quem mora nela? minha família.
3. Que quarto escolheria para você? o último quarto.
4. Essa casa tem escadas? não.
5. Falta alguma coisa nessa casa? não falta nada.
6. Quem mais gostaria de morar nessa casa? não tem ninguém que gostaria de morar nessa casa.
7. O que você acha dela? ela é bonita.

Desenho da árvore:

1. Que árvore é essa? (Não lembra que árvore é)
- OBS.: sinais de ansiedade, a fala foi sussurrada e com balanceio negativo da cabeça.
2. Onde ela está plantada? na chácara.
3. Quem plantou? Ichi... não sei quem plantou.
4. Quantos anos ela tem? acho que uns 5 anos.
5. Essa árvore parece um homem ou uma mulher? (Sorriu).
- Como assim? É do sexo masculino ou feminino? (Sacudiu a cabeça) ... não sei.
6. O que é isso na copa da árvore? é um galho.
- Como ele é? Galho fraco. Como nasceu? nasceu sozinho.

7. Falta muito tempo para essa árvore morrer? falta.
8. E o galho? não porque ele é fraco.
9. Essa árvore está sozinha ou no meio de outras? ela não gosta de ficar sozinha. *para ser como ele? ser estudioso.*
10. O que vai acontecer com essa árvore? vai dar frutos.

DESENHO DA PRIMEIRA FIGURA HUMANA DESENHADA: MULHER.

1. Quem é essa pessoa? minha irmã, a mais velha. *um, da Paula, era chco.*
2. Quantos anos ela tem? 13 anos. *os todos são felizes.*
3. Qual é a sua parte do corpo mais bonita? ... a cara.
4. Qual é a parte do corpo mais feia? as mãos(sorriu).
5. Que defeitos tem? nenhum.
6. O que ela faz de bom? brinca comigo. *brinca? nos meus pais.*
7. O que ela faz de errado? briga comigo.
8. Ela é inteligente? é.
9. Quer ser como ela? não (sussurrando).

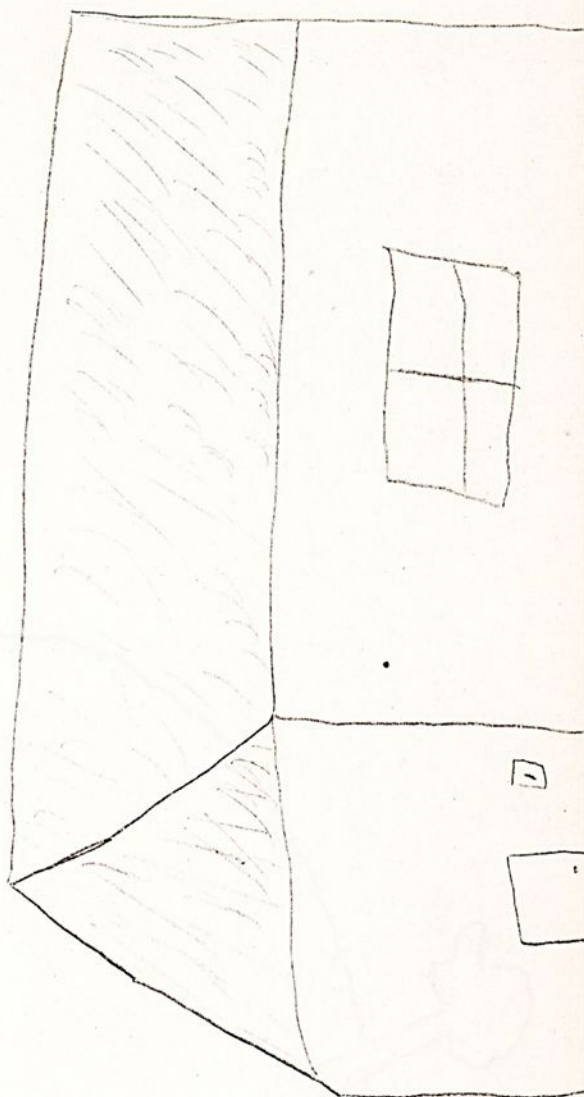
HOMEM:

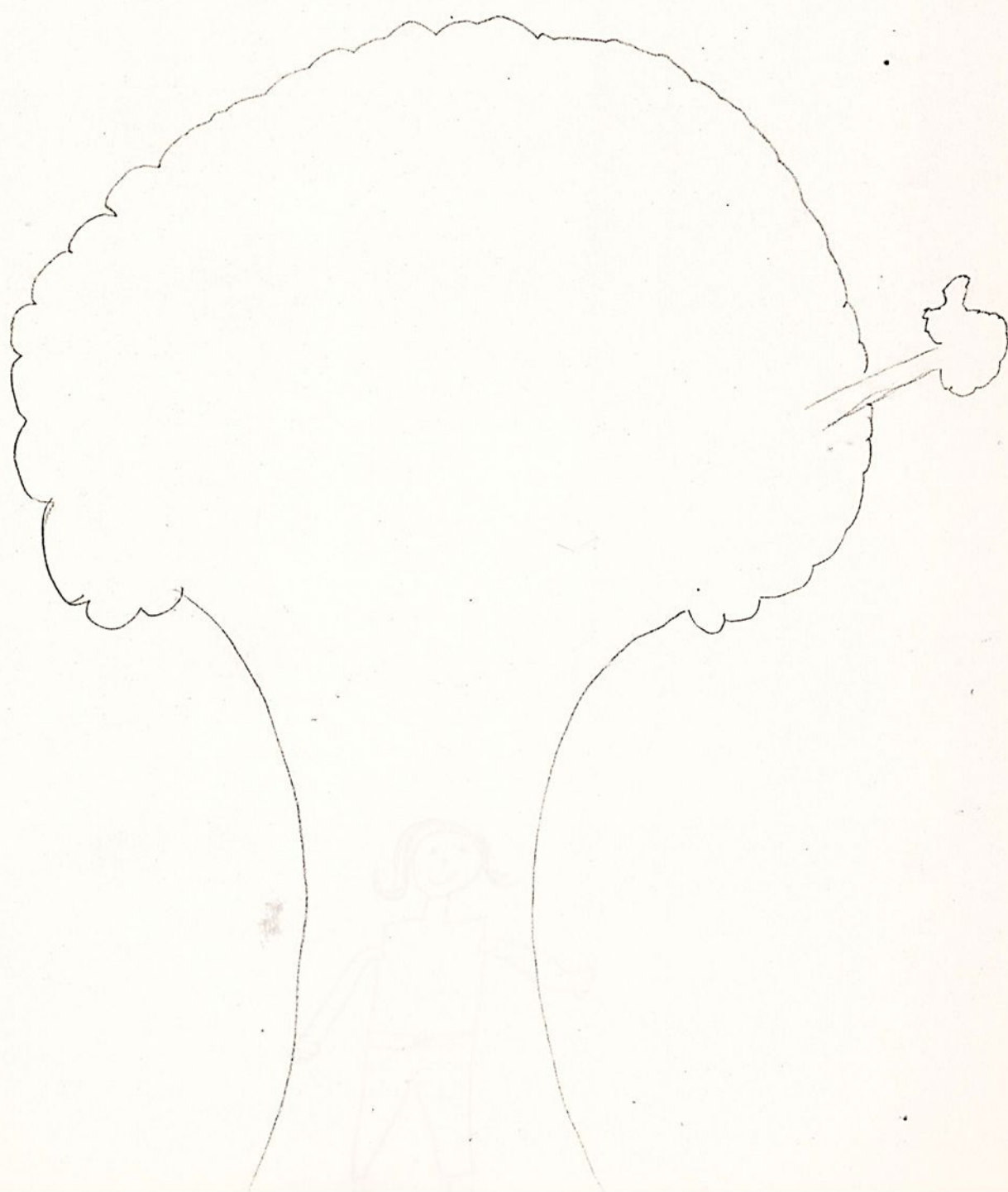
1. Quem é esse homem? um... meu pai.
2. Quanto anos ele tem? 38 anos.
3. Ele é casado? é.
4. Quantos filhos ele tem? 3 filhos.
5. Do que ele mais gosta? gosta da sua família.
6. Ele tem defeitos? alguns... Quais? (não quis falar).
7. Como ele é? às vezes é bravo.

- 8.Qual a parte do corpo mais bonita? é ele...
- 9.Qual a parte mais feia? nenhuma.
- 10.Queria ser como ele? queria.
- 11.O que falta para ser como ele? ser estudioso.
- 12.Tem mais alguma coisa para falar? não.

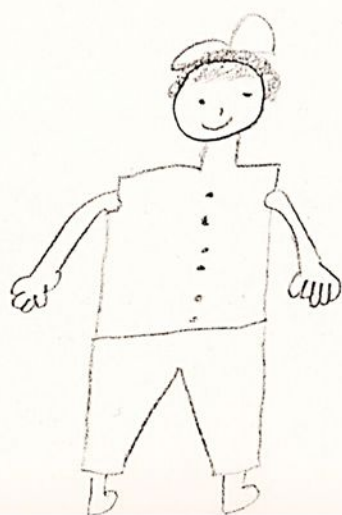
FAMÍLIA:

- 1.Quem são as figuras que desenhou? i esqueci de um, da Paula, era cinco.
- 2.Quem é o mais feliz? todos porque todos são felizes.
- 3.Quem é o melhor? não tem.
- 4.Quem é o mais infeliz? nenhum.
- 5.Quem é o pior? não tem.
- 6.Em que estava pensando quando desenhou? nos meus pais.
- 7.Quem gostaria de ser? ser o pai.





*concler*



ANEXO A

FABULAS DE DUSS

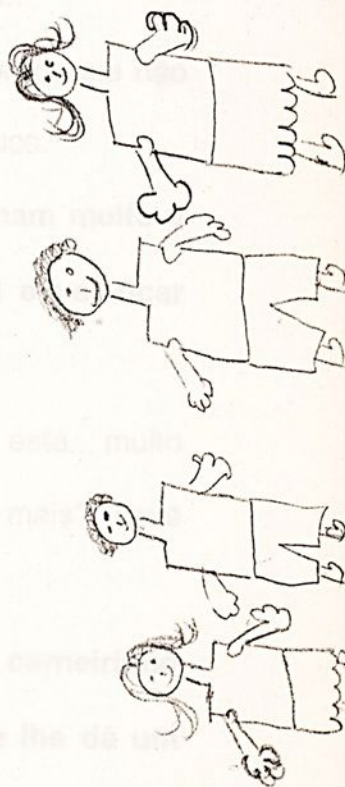
1. Um papai e uma mamãe pássaros e seu filhote passarinho estão dormindo num ninho, no galho. De repente começa a soprar um vento muito forte que sacode a árvore e o ninho cai no chão. Os três passarinhos são levados e instantaneamente o papai voa rapidamente para uma árvore, enquanto a mamãe passarinho voa para outra árvore. O que vai fazer o filhote passarinho? Ele já sabe voar um pouco...

R: Vai voar para uma outra árvore. "O que sente?" sente feliz porque vai cair no chão e morrer. "Por que?" porque ele sabe voar um pouco.

2. É a festa de casamento do papai e da mamãe. Eles se amam muito e dão uma bela festa. Durante a festa, a criança se levanta e sai sozinha no fundo do quintal. Por que?"

OBS.: história contada três vezes. R: Porque... ela... porque ela não está... muito feliz. "Por que?" porque ela não está participando da festa. Que mamãe e papai não deixaram ela participar.

3. Já no pasto estão uma mamãe ovelha e seu filhote ovelhinha. O carneiro trouxe um bife e separou a parte e deu para a mamãe e o filhote. Mas o filhote não tem fome, para que a mamãe lhe desse leite. Mas a mamãe ovelha não tem leite bastante para os dois e diz para o seu primeiro carneirinho: "Como



ANEXO II

FÁBULAS DE DÜSS

1. "Um papai e uma mamãe pássaros e seu filhote passarinho estão dormindo num ninho, no galho. De repente começa a soprar um vento muito forte que sacode a árvore e o ninho cai no chão. Os três passarinhos acordam num instante e o passarinho papai voa rapidamente para uma árvore, enquanto a mamãe passarinho voa para outra árvore. O que vai fazer o filhote passarinho? Ele já sabe voar um pouco..."

R: Vai voar para uma outra árvore. "O que sente?" sente feliz porque ele não vai cair no chão e morrer. "Por que?" porque ele sabe voar um pouco."

2. "É a festa de casamento do papai e da mamãe. Eles se amam muito e dão uma bela festa. Durante a festa, a criança se levanta e vai ficar sozinha no fundo do quintal. Por que?"

OBS.: estória contada três vezes. R: Porque...ela...porque ela não está... muito feliz. "Por que?" porque ela não está participando da festa. "Que mais?" seus pais não deixaram ela participar.

3. "Lá no pasto estão uma mamãe ovelha e seu carneirinho. O carneirinho pula todo dia ao lado da mamãe e todas as tardes a mamãe lhe dá um bom leite quente que ele adora. Mas ele já come capim também. Um dia, trouxeram para a mamãe ovelha um pequeno carneirinho que estava com fome, para que a mamãe lhe desse leite. Mas a mamãe ovelha não tem leite bastante para os dois e diz para o seu primeiro carneirinho: 'Como

eu não tenho leite bastante para dar aos dois, vá então comer capim fresco'. O que o carneirinho vai fazer?"

R: Ele vai comer capim fresco para deixar sua mãe alimentar o outro. "Como ele se sente?" sente mais ou menos feliz porque está deixando sua mãe alimentar o outro. "E daí?" senão ele pode morrer. *sozinho com sua mãe.*

4."Um enterro está passando nas ruas da cidadezinha e as pessoas perguntam: Quem morreu? Alguém responde: É uma pessoa da família que mora naquela casa. Quem é que morreu?" *se sentia o mesmo? mãe da*

R: O avô daquela família. "Por que?" porque...porque ele deveria morrer para deixar nascer outra criança em sua família. "Como se sentem?" os parentes sentem tristes. "Que mais?" quando nascer a outra criança vão sentir feliz. *the*

5."Uma criança diz baixinho: 'Ai que medo!' De que ela tem medo?"

R: Essa criança aqui? "De que tem medo?" ela tem medo do cachorro que quase avançou nela. "De quem era o cachorro?" o cachorro era da vizinha. *inho*

6."Uma criança tem um elefantinho do qual ela gosta muito e que é lindo, com sua tromba bem comprida. Um dia, voltando do passeio a criança entra em seu quarto e encontra seu elefantinho muito mudado. O que ele tem de diferente? Por que ele mudou?"

R: Ele mudou por causa que ele tava sentindo falta da sua mãe e do seu pai. "Quem mudou?"... cada dia que passava ele começou a crescer. "Que mais?" ele não tem medo de crescer.

7."Uma criança conseguiu fabricar um objeto de barro, por exemplo uma bonita torre, que ela acha lindo, lindo, lindo. O que ela vai fazer com ele?"

Sua mãe pede o objeto de presente e a criança é livre para dar ou não. O que esta criança vai fazer?"

R: Vai dar para a mamãe. "Como se sente?" sente feliz. "E a mãe?" Também a mamãe.

8."Um menino faz um lindo passeio na floresta, sozinho com sua mamãe. Eles se divertiram muito juntos. Voltando para casa, o menino acha que seu papai não está com a cara de sempre. Por que?"

R: Porque nesse dia ele não cortou a barba. "O que sentia o menino?" triste de deixar o papai.

9."Uma criança volta da escola e sua mamãe lhe diz: 'não comece já sua lição, pois tenho uma notícia para lhe contar.' O que a mamãe vai lhe contar?"

R: É que eles vão viajar nessa tarde para a fazenda de seus tios.

10."Uma criança acorda de manhã, muito cansada e diz: 'Ai, que sonho mau que eu tive!' O que ela sonhou?"

R:...ela sonhou...que tinha tirado zero na escola. "E daí?" daí ele começou chorar. "Que mais?" ... quando acordou sentiu aliviado.

ANEXO III

CAT-a

I - "A galinha e seus três filhos"

Era uma vez uma...mãe que tinha 3 filhinhos, três filhos e ela ia servir o jantar para os três... é... e tinha um que não gostava de usar babadinho... só... que mais? Só.

O que estavam sentindo? prazer de comer.

E a mãe? tá sentindo feliz com isso.

Como vai terminar? é que todos vão terminar de jantar e cada um foi dormir em sua cama.

II - "Os três ursos amigos"

Essa daqui é... é uma estória que conta sobre 3 ursos, dois ursos, um tinha um filho e ele foi disputar cabo de guerra, como chama?... cabo de guerra com outro urso. Os dois ficaram quase a tarde inteira para ver quem tirava do jogo... e no final quando terminar o jogo eles foram direto conversar... só. Conversar sobre o que? conversar sobre o jogo.

Quem eram esses ursos? amigos.

Quem ganhou? não teve ganhador.

E o filhinho? não ajudou.

Por que cabo de guerra? para ver quem tinha mais força.

III- "O rei que voltou a ficar alegre"



Era uma estória de um rei, ele era leão e já tava ficando enjoado de ter que ficar mandando nos outros... e ele gostava muito de fumar... charuto, como chama? é... cachimbo... só que um dia ele perdeu a vontade... só. Vontade de que? de fumar... e aí, o que aconteceu? aí ele voltou a ficar alegre.

Em quem ele mandava? no seu reinado.

E o ratinho? Eu vi.

Quem era? amigo dele.

O que fazia?... contava as notícias do reinado.

E a questão de estar enjoado? parou de mandar.

Por que estava enjoado? por causa que ele não achava mais graça de ficar mandando e agora ele parou...

IV - "...A mãe e seus filhos"

Essa daqui é a estória da mamãe canguru que levou os filhos num passeio: deu uma bexiga para o mais novo, uma bicicleta para o mais velho, um chapéu para ela e uma cesta com pães e leite e estava voltando para a mata, muito alegre... que mais?... só.

Como se sentiam os filhos? muito bem porque queriam a bexiga e a bicicleta.

Onde estava o pai? estava trabalhando...

Faltava alguma coisa? não faltava ninguém.

V - "O cachorrinho dorminhoco"

Esse aqui é um cachorrinho? é um cachorrinho então que estava dormindo no seu bercinho do lado da cama de seus pais... ele estava dormindo com o seu brinquedo... só.

O que estavam fazendo os pais? dormindo.

Como se sentia o cachorrinho? sentia felicidade de dormir ao seu lado.(voz muito baixa - pergunto se sabe porque? responde que fala baixo quando está com vergonha).

O que o cachorrinho estava querendo? precisando de amor de seus pais.

Ele tinha irmãos? Ah? tinha... dois.

O que sentia por eles? carinho.

Como vai terminar? que ele acordou e recebeu tudo aquilo que ele imaginou, amor, carinho.

VI - "O urso que não gostava de brincar com seus amigos"

Essa daqui é a estória também de um ursinho que está dormindo em cima de um monte de árvore seca... ao lado de seus pais dentro de uma caverna... ele dormiu bem na entrada da caverna e ficou olhando para as estrelas... tentando pegá-las... só.

Por que dormiu bem na entrada? porque ele não estava conseguindo dormir. Por que? porque ele tinha dormido a tarde inteira, não brincou. Por que? porque não quis.

Como sentiam-se os pais? tristes também. Por que? por causa que o filho dele não estava brincando com os outros...

E o filho? triste também.

O que precisa fazer? dormir à noite e ficar brincando com os amigos para ver seu pai e sua mãe felizes.

Por que tentava pegar as estrelas? para ficar brincando com elas à noite. Por que? porque elas brilhavam a noite inteira.

Como vai terminar? Ele voltou a dormir a noite e brincou com seus amigos a tarde inteira.

Quem é a figura do quadro? É a avó do macaquinho.

VII - "O tigre que tentava comer os macaquinhos mas não conseguia"

É um tigre que estava com fome e queria matar o macaquinho para comê-lo, mas o macaquinho também se defendeu com suas mãos e deu um tapa na cara do tigre e subiu rapidamente para a árvore. É... o tigre também subiu rapidamente para a árvore mas não conseguiu pegar o macaquinho porque ele foi mais ágil que o tigre... só, não, não, e o velho tigre continuou com sua baita fome...

O que sentia o macaquinho? sentia assustado.

Do que tinha medo? "O macaquinho?" de ser engolido pelo tigre.

Quem é esse tigre? pai.

O que sentia? sentia mais fome.

E depois da fome? ficava bravo porque não conseguia comer quase nenhum macaco.

O que ele achou do passado? ele achou que não estava no buraco.

VIII - "O macaquinho orgulhoso de sua mãe"

Essa daqui é uma família de macacos que tinha dois macacos metidos que ficava cochichando com os outros porque a mãe pedia para seu filho ir lavar as mãos antes de comer...

...e daí? e as duas macacas falam onde já se viu mandar o filho lavar as mãos antes de comer, e a mãe falou: meu filho tem que aprender desde pequeno higiene e lavar as mãos antes de comer... que mais? também eu quero que ele ensine seus filhos isso... só.

Como sentia-se o filho? Ele não queria ir mas ao mesmo tempo se sentia orgulhoso... do que? de sua mãe ensinar a ele...

Quem é a figura do quadro? É a avó do macaquinho.

Como ela é? muito alegre.

IX- "O coelhinho sonhador"

Essa daqui é a estória de um coelhinho que está em seu quarto, deitado em sua cama, dormindo... mas ele estava sonhando um pesadelo e acordou... ele rapidamente acendeu a luz do seu quarto e chamou a sua mãe... e a sua mãe falou que era apenas um sonho... e ele podia voltar a dormir... só.

Qual era o pesadelo? era que estava caindo num buraco e esse buraco não tinha fim.

E depois que a mãe veio? voltou a dormir.

E o medo? não(tenho) teve mais medo porque ele sabia que era apenas um sonho... que ele tinha imaginado...

Como era o coelho? ele era pequeno, branco e bom.

O que ele achou do pesadelo? ele achou que não cairia no buraco porque a sua mãe ia salvá-lo

De que forma? acordando.

X- "A mãe que educou o seu filho"



(riu) É uma mãe que estava brava com seu filho porque sujou todo o banheiro... ele pegou a toalha para sua mãe não descobrir e limpou ele... mas ele não pensava que sua mãe iria entrar dentro do banheiro e quando iria limpar a sua mão iria ver a toalha toda suja de barro... a mãe dele chamou-o e perguntou para ele se será ele que tinha limpado com a toalha o chão... ele falou que foi ele mas sua mãe revoltada com ele porque ele tinha sujado a toalha, pegou ele e começou a bater...só.

Como ele sentiu? ele sentiu que não iria fazer mais aquilo senão sua mãe iria bater nele de novo.

E a mãe? a mãe sentiu orgulhosa porque seu filho disse que não iria fazer mais aquilo.

E quando ele sujou? ele se sentiu nervoso porque se a mãe visse aquilo iria brigar com ele... só.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, F. e SELESNICK, S. T. História de Psicologia. Trad. Aydena Amato. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ANCONA-LOPES, M. (org.) Psicanálise: processos de intervenção. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARONE, L. M. D. De ler o desejo ao desejo da lei: uma leitura ao olhar do psicopedagogo. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BLEGER, J. Temas de psicologia: entrevista e grupos. Trad. Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CHAUI, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1999.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva. Trad. Franciaco F. Settenen e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.
- CÓRREA-SABINI, M. A. Psicologia aplicada à educação. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1993.
- DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: TORRES, O. L. S. (org.) O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. Trad. Aracy M. Rodrigues et al. São Paulo: Atlas, 1993.
- DOLTO, F. Inconsciente e destinos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.
- DOR, J. Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem. Trad. Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDEZ, A. A inteligência apodimada. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREITAS, L. B. de L. A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREUD, S. Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919). In: Obras completas. Trad. Jaime Salomão. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1901-1905). In: Obras completas. Trad. Jaime Salomão. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- _____. Cinco lições de Psicanálise. Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910). In: Obras completas. Trad. Jaime Salomão. v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- GARCIA-ROZA, L. A. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- HARPER, D. e outros. Cuidado, escola!. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- HINSHELWOOD, R. D. Dicionário do pensamento kleiniano. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- KEHL, M. R. O desejo da realidade. In: NOVAES, Adeuto (org.) O desejo. São Paulo: FUNARTE, 1990.
- KLEIN, M. Contribuições à psicanálise, 2. ed. Trad. Miguel Mallat. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- _____. Psicanálise da criança. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Mestre Jou, 1959.
- KUPFER, M.C.M. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- KUPFER, M.C.M. Desejo de saber. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990 (Não publicada).
- LACAN, J. Les formations del inconscient. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1970.

BIBLIOGRAFIA



- ALEXANDER, F. e SELESNICK, S. T. História da Psiquiatria. Trad. Aydana Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1968.
- ANCONA-LOPES, M. (org.) Psicodiagnóstico: processo de intervenção. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARONE, L. M. C. De ler o desejo, ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BLEGER, J. Temas de psicologia: entrevista e grupos. Trad. Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CHAUI, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva. Trad. Francisco F. Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.
- CÓRIA-SABINI, M. A. Psicologia aplicada à educação. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1993.
- DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: TORRES, O. L. S. (org.) O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. Trad. Arakcy M. Rodrigues et al. São Paulo: Atlas, 1993.
- DOLTO, F. Inconsciente e destinos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- DOR, J. Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem. Trad. Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREITAS, L. B. de L. A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREUD, S. Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919). In: Obras completas. Trad. Jaime Salomão. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1901-1905). In: Obras completas. Trad. Jaime Salomão. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- _____. Cinco lições de Psicanálise. Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910). In: Obras completas. Trad. Jaime Salomão. v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- GARCIA-ROZA, L. A. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- HARPER, B. e outros. Cuidado, escola! São Paulo: Brasiliense, 1984.
- HINSHELWOOD, R. D. Dicionário do pensamento kleiniano. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- KEHL, M. R. O desejo da realidade. In: NOVAES, Adauto (org.) O desejo. São Paulo: FUNARTE, 1990.
- KLEIN, M. Contribuições à psicanálise. 2. ed. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- _____. Psicanálise da criança. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- KUPFER, M.C.M. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- KUPFER, M.C.M. Desejo de saber. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990. (Não publicada).
- LACAN, J. Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1970.

- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Vocabulário da Psicanálise. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MANNONI, O. Chaves para o imaginário. Trad. Lígia Maria Pondé Vassalo. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- MANNONI, M. A criança, sua doença e os outros. Trad. de A. C. Villaça. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- MASOTTA, Oscar. Lecciones de introduccion al psicoanalisis. Buenos Aires: Gedisa, 1986.
- MENDES, G. M. S. O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de que ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MILLOT, C. Freud antipedagogo. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- OCAMPO, M. L. S. de. O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas. Trad. Miriam Felzenszwalb. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PAIN, S. A função da ignorância. Trad. Alceu Edir Fillmann. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- * PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Ltda, 1991.
- PETOT, J. M. Psicanálise: Melanie Klein. Trad. Marise Levi e outros. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Batos, 1979.
- * SCHLIEMANN, A. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, M. L. E. Interpretação de testes projetivos: projeção e representação. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- SILVESTRE, M. A transferência é amor que se dirige do saber. In: MILLER, Gérard(org.) Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- SIMON, R. Introdução à Psicanálise: Melanie Klein. São Paulo: E.P.U., 1986.
- SOIFER, R. Psicodinamismos da família: terapia familiar com técnica de jogo. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SOUZA, A. S. L. de. Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Copila Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZELAN, K. Os riscos do saber: obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1993.

"Aquilo, que, ao ler este livro, tocou você mais profundamente, tocou na sua própria loucura pessoal. E no que você tem, talvez de mais precioso dentro de si. Aí nos encontramos, você e eu, escritor e leitor, no 'intercâmbio intersujeito de nossos inconscientes'".

(Lamanno, 1990)



