

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Vanessa Andreucci Mello

**A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O CONHECIMENTO COMO EFEITO DA SUA
POSIÇÃO NA FAMÍLIA**

O “não aprender” como sintoma deste lugar

Monografia apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo como
exigência
parcial para a obtenção do Certificado
de Especialização do curso de Psicopedagogia,
Pós-Graduação “*Lato Sensu*”,
sob a orientação da
Professora Dr. Maria Luiza Andreozzi.

São Paulo

2013

Folha de aprovação

Título:

A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O CONHECIMENTO COMO EFEITO DA SUA
POSIÇÃO NA FAMÍLIA: O “não aprender” como sintoma deste lugar.

Monografia apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo como
exigência
parcial para a obtenção do Certificado
de Especialização do curso de Psicopedagogia,
Pós-Graduação “*Lato Sensu*”,
sob a orientação da
Professora Dr. Maria Luiza Andreozzi.

Aprovado em:

Professor (a): _____

Integrante da Banca Examinadora

Professor (a): _____

Integrante da Banca Examinadora

Professor (a): _____

Orientador (a):

São Paulo

2013

Dedico este trabalho a todos os professores, pais e psicopedagogos que assim como eu sentem-se incomodados e inquietos com a maneira como nossas crianças veem sendo rotuladas. E espero que a partir desta leitura possamos repensar a criança como um sujeito desejante constituído a partir da sua família e do mundo que a cerca.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus,

Agradeço aos meus pais,

Agradeço a minha família, em especial ao Luiz e a Luiza, que sem medir esforços desejaram comigo a realização deste trabalho, me dando apoio e carinho mesmo quando precisei estar ausente.

Agradeço a todas as professoras do curso de Psicopedagogia, que de alguma forma colaboraram para a minha formação, especialmente as professoras Rita de Cássia M. B. B. Linkeis, Vera Maria S. Pricoli, Maria Liliana Inés E. M. Pereira, Claudia Ap. B. Sagula e Roberta Ecleide de O. G. Kelly que desejaram o meu desejo de aprender com aulas enriquecedoras e inesquecíveis.

Agradeço a Professora Terezinha Calil que me despertou a vontade e a coragem de saber um pouco mais sobre a minha história de vida.

Agradeço em especial a Professora Dra. Maria Luiza Andreozzi, minha mestra, que aceitou me orientar e compartilhar a sua sabedoria, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Agradeço às famílias que confiaram no meu trabalho oferecendo os seus filhos para o atendimento psicopedagógico possibilitando a minha construção como psicopedagoga. E através de suas histórias me trouxeram inspiração e determinação para a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os profissionais que lutam pelo reconhecimento da Psicopedagogia a qual eu tive o prazer de conhecer.

Muito obrigada a todos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a relação entre o sujeito e o conhecimento como efeito da sua posição na família, apoiados sobre a hipótese de que a dificuldade de aprendizagem do sujeito pode estar relacionada ao lugar que ele ocupa na sua dinâmica familiar. Pensando o “não aprender” como sintoma deste lugar. A pesquisa foi realizada através de uma Revisão Bibliográfica inspirada por alguns casos em atendimento fundamentados pela Psicanálise. Concluiu-se que um bom trabalho psicopedagógico deverá olhar para a criança como um sujeito constituído a partir das suas relações familiares, assim como as suas dificuldades.

Palavras chave: sujeito, conhecimento, família.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the relationship between the subject and the effect of knowledge of his family position, resting on the assumption that the learning difficulty of the subject may be related to the place he occupies in the family dynamics. Thinking "not learning" as a symptom of this place. The research was conducted through a Literature Review inspired by in some cases attendance and grounded by psychoanalysis. It was concluded that a good job psycho should look at the child as a subject constituted from their family relationships, as well as their difficulties.

Keywords: subject, knowledge, family.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. CAPÍTULO I - OS TRÊS TEMPOS DE ÉDIPO.....	10
2.1 Primeiro Tempo de Édipo.....	10
2.2 Segundo Tempo de Édipo.....	15
2.3 Terceiro Tempo de Édipo.....	19
3. CAPÍTULO II - O SINTOMA NO APRENDER.....	21
3.1 O sentido dos sintomas.....	21
3.2 O sintoma do pequeno Hans e o sintoma do não saber ler e escrever..	22
3.3 Um possível tratamento dos sintomas.....	26
4. CAPÍTULO III - PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM - O SUJEITO EM QUESTÃO.	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
6. BIBLIOGRAFIA.....	41

1- INTRODUÇÃO

As relações familiares sempre me instigaram de alguma forma pela força que exercem sobre a vida de um sujeito. A criança desde o seu nascimento vai sendo marcada por suas relações parentais. É a partir destas marcas que a criança se constitui subjetivamente, e mais tarde, se relaciona com o mundo e com o conhecimento. Sendo assim, a história familiar é a base da história do desejo na criança. O lugar que a criança ocupa no seio da família pode simbolizar a sua relação com o conhecimento, assim como num caso de dificuldade de aprendizagem, o seu “não-aprender” aparece como um sintoma deste lugar.

Através da Psicopedagogia vista aos olhos da Psicanálise, pude iniciar uma compreensão da complexidade das famílias e das suas relações. Com ensinamentos de Freud a Lacan conheci os três tempos de Édipo, presente em todas as famílias, independente de sua constituição. Aprendi que falhas e fixações nestas etapas podem marcar para sempre um sujeito, que aprenderá viver ou não com suas dificuldades, podendo sofrer as vicissitudes destas marcas. Encontrei na psicanálise fundamentação para minha atuação e é nesta perspectiva teórica que percorrerei o tema proposto.

A partir do momento que se entra em contato com estas verdades, fica muito difícil e insatisfatório, olhar para um sujeito que não seja o sujeito do desejo. A minha construção dentro da psicanálise iniciou-se a partir de um caso o qual me inspirou a buscar respostas para um diagnóstico neurológico de dislexia que aos poucos foi se transformando através do discurso da família, da escola e do paciente em hipóteses relacionadas ao lugar deste sujeito na família, permitindo-me pensar no “não aprender” como sintoma deste lugar.

Acredito que os pais representam o ponto de partida da subjetividade no caminho que caracteriza a passagem de um ser biológico e natural para um sujeito psíquico e cultural.

Submerso nos emaranhados familiares a criança ocupará um lugar, e é desse lugar que ela vai estabelecer suas relações com o mundo, inclusive com o saber e com os objetos do conhecimento.

Portanto, assim como a agulha nas mãos de uma bordadeira, farei movimentos de idas e vindas, passando muitas vezes pelo mesmo lugar, a fim de tecer hipóteses sobre: qual a relação entre o lugar que o sujeito ocupa na família e o seu conhecimento?

Dessa forma, discorrerei no primeiro capítulo sobre os três tempos de Édipo, enquanto que no segundo capítulo olharei para o sintoma, enfatizando o “não aprender” como sintoma do lugar que o sujeito ocupa na família e no terceiro capítulo buscarei relacionar o sujeito e a aprendizagem a partir da Psicopedagogia a luz da Psicanálise.

2. Capítulo I - OS TRÊS TEMPOS DE ÉDIPO

Falar em relações familiares é falar em complexo de Édipo, dessa forma, discorrerei neste primeiro capítulo sobre os três tempos de Édipo, o complexo o qual nenhuma criança escapa e todo sujeito carrega marcas e inscrições desta fase por toda a sua vida. Então é para este momento que dirijo o meu olhar buscando encontrar respostas para o que acontece na relação do sujeito com o conhecimento que possam ter sido determinadas durante a sua passagem pelo Édipo.

2.1 Primeiro Tempo de Édipo

O bebê vem ao mundo simplesmente como um organismo, e através das suas relações com os outros vai se constituindo como sujeito. Inicialmente essas relações se dão com os próprios pais, especialmente com a mãe.

Para Freud apud Kupfer (2000, p. 70):

“as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual. Para ele, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual. Melhor dizendo, a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual”.

Neste aspecto, Freud apud Garcia Roza (1994, p.95) afirma:

“A relação de uma criança com quem quer que seja responsável por seu cuidado proporciona-lhe uma fonte infindável de excitação sexual e de satisfação de suas zonas erógenas. Isso é especialmente verdadeiro, já que a pessoa que cuida dela, que, afinal de contas, em geral é a sua mãe, olha-a com sentimentos que se se originam de sua própria vida sexual: ela a acaricia beija-a, embala-a e muito claramente a trata como um substitutivo de um objeto sexual completo.” (ESB, v. VII, 1905, p. 229-30).

Nestas idas e vindas dentro da psicanálise fez-se necessário compreender como se constitui o lugar da mãe, do pai e do filho, para então compreender a constituição da família. Partirei do lugar da mãe na relação com o filho, já que se fala em função materna, no Outro, na função do Outro-primordial.

Sobre isso Ocariz (2002, p.280) escreve:

“A função materna é a de ser o Outro primordial que introduz a criança no campo da cultura e da linguagem. Para Lacan, em princípio, desde o ponto de vista formal, a única função é a do pai, no sentido de que a única alternativa para que se produza um sujeito se articula a partir do Simbólico. Aceita-se falar de função materna em sentido descritivo, como aquele lugar que ocupa o agente da intermediação do simbólico para a criança. Lacan fala de papel da mãe. Winnicott fala da função materna, incluindo nela os cuidados primários reais que atendem as necessidades da criança”.

Ainda em Ocariz (2004):

“A mãe é a personagem principal nos primeiros tempos da vida de qualquer ser humano: ocupa o lugar simbólico do Outro da primeira dependência, que atua marcando o corpo do filho e é a matriz simbólica que permite a constituição do aparelho psíquico da criança, a partir de sua relação com ela. O grande Outro, propriamente dito, é da ordem do discurso: o simbólico não é de ninguém, é anônimo, mas alguém tem de transmiti-lo. O Outro primordial é regido pela constelação das regras, das leis do simbólico, mas alguém, entorno da criança tem que ser esse Outro “de carne e osso”. Esse pequeno outro é frequentemente encarnado pela mãe, que tem um duplo papel a desempenhar: ele é o outro da relação dual, e ao mesmo tempo o Outro, lugar do tesouro dos significantes e também, enquanto grande Outro barrado, suporte do olhar desejante, constituinte do eu e germe da posição do sujeito”.

Dessa forma, para que o sujeito possa se delinear em um primeiro esboço de sujeito, é necessário que ele seja cuidado por este outro primordial, para que a função paterna opere separando esta dupla, função esta, que deve primeiramente funcionar na mãe.

A cada passo dado, percebo a importância dos pais na vida dos seus filhos, onde gerar um filho torna-se a tarefa mais simples, diante da complexidade em tornar este filho um sujeito. Sobre isso Sauret 1997 nos lembra: “para fazer um filho são necessários um homem e uma mulher, mas isso não basta para fazer um sujeito.”

Os pais são os primeiros a permitirem o conhecimento para os filhos, enquanto primeiros “anfitriões” da cultura, já que estão inscritos num mundo simbólico, nomeando através da linguagem, da palavra, aquilo que até então era somente “coisa”, dando um significado à ação ou sensação vivida pelo bebê. A criança então deseja o desejo do outro, até que passe por transformações através do social. Sobre isso Lacan (1957, p. 233) afirma: “a primeira relação de realidade desenha-se entre mãe e filho, e é aí que a criança experimenta as primeiras realidades de seu contato com o meio vivo”.

O Estádio do Espelho, descrito por Lacan em 1938, como o 1º Tempo de Édipo, diz que neste primeiro momento o bebê se constitui como objeto de falta na mãe, e a mãe como objeto de falta no bebê. Desse modo, mãe e filho são um só, onde existe uma completude da ordem do imaginário, portanto, não do real. Dessa forma, o bebê se estrutura como sujeito desejante no desejo da mãe, através do seu olhar, do seu toque, repletos de desejo através do discurso da mãe. É através do toque, da palavra que a mãe vai eroginizando seu filho, que se encontra ainda num corpo fragmentado, dando significados aos seus significantes, como descreve Andreozzi (1995):

“Aos poucos essa fragmentação vai constituindo uma unificação em torno dos pedaços do corpo que vão se integrando, desenhando uma imagem de si espelhada na imagem do outro-mãe. Esta primeira unidade dá nascimento ao eu, eminentemente corporal como representação imaginária e unificada do corpo.” [...] “Assim o olhar da criança vai se organizando porque o outro a olha, a fixa em seu olhar, preenchendo este ato com o conteúdo do seu desejo. O olhar vago, descoordenado adquire uma direção, cujo vetor é o desejo do outro posto neste olhar. [...] A criança vai estruturando seu eu com base nessa experiência corporal, mediada pelo outro, pelo discurso do outro por meio da linguagem. A criança, portadora de significantes que requerem significados, os encontra na significação que a mãe dá a seus movimentos, sons, etc. [...] Desse modo a incompletude, tanto da mãe quanto da criança, faz com que ambas se complementem, se unifiquem e se rejubilem nesta relação.”

Neste sentido, Ocariz (2004) descreve:

“O corpo fragmentado da criança transforma-se em um corpo organizado a partir de uma imagem. Esta imagem é especular: existe

um outro semelhante, a partir do qual “eu como eu vou me constituir”. [...] Cada vez que o Outro sai de cena, o corpo se despedaça. [...] A imagem especular construída tem um valor que depende da autentificação do Outro. Produz-se uma articulação direta entre a imagem especular e o significante vindo do Outro. No momento jubilatório de reconhecimento no espelho, existe um movimento da criança: ela se volta para aquele que a sustenta, procurando seu olhar. [...] Sem o testemunho e autentificação do Outro que porta a criança, não há estádio do espelho. A dimensão da alteridade penetra no sujeito e começa o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”.

A forma mais comum {rudimentar} dos bebês se expressarem nos primeiros meses de vida, é através do choro, o qual pode ser interpretado ou não pela mãe para satisfazer então as suas necessidades. A maneira como este choro será recebido e significado pela mãe coloca o bebê em posição de completo assujeitamento ao Outro materno, já que dela depende todas as suas satisfações, levando-o a perceber esta mãe, como uma mãe onipotente, como Lacan (1956, p.171) nos explica a seguir: “[...] a estrutura da onipotência não está, contrariamente ao que se acredita, no sujeito, mas na mãe, isto é, no Outro primitivo. É o Outro quem é todo poderoso.” O Outro é todo poderoso porque é dele que depende a satisfação da criança.

Pensando numa situação de atendimento psicopedagógico, onde a mãe de uma criança em atendimento fala que faz um grande investimento (no caso financeiro) para que a filha saia desta posição do “não saber” que inconscientemente a própria família a colocou; considero a hipótese de que a mãe ainda se coloca de forma onipotente sobre seu filho, como se ainda fosse capaz de garantir toda e qualquer satisfação à criança. Talvez o fato desta criança não ler e escrever venha representar sua dificuldade em ler e escrever sua própria história de vida, numa posição psíquica o não ler está ligado ao seu “não saber”.

Sobre isso, Andreozzi (1995), escreve:

[...] “quer dizer que em última instância a criança aprende aquilo que é desejado pelo outro (mãe). Ou, num caprichoso movimento de afirmação de seu desejo para separa-se, diferenciar-se do outro, não aprende aquilo que o outro deseja que ele aprenda. A aprendizagem

que tem significado para a criança [...] é aquela na qual a criança significa a posição que pode assumir diante do desejo do outro que a constitui.”

Neste enquadre o fragmento do atendimento psicopedagógico me aproxima um pouco sobre a possibilidade de que o “não aprender”, o “não querer aprender” seja uma forma de contrariar o desejo da mãe, para então diferenciar-se dela.

Para Andreozzi (1995):

“Certas aprendizagens podem apresentar limites que se repetem e insistem e que, no entanto, não são limites específicos do funcionamento da inteligência, mas limites do desejo de aprender do outro, inscritos na criança e na posição que a criança se constitui no desejo desse outro [...] a criança que se encontra numa posição que a impede de aprender algum conteúdo, ou seja, de tomá-lo como objeto de conhecimento, faz sobre ele uma construção; - de desconhecimento – não saber – que de algum modo revele um estilo de aprender sobre o que não pode aprender.”

O “não- aprender” aparece como sintoma desta alienação, presente no primeiro tempo de Édipo, entre mãe e filho.

No Estádio do Espelho a criança se introduz no mundo em função do discurso deste Outro- mãe. Entretanto as aprendizagens escolares mobilizam o sujeito a deslocar-se desta posição de assujeitamento inicial, promovendo no sujeito diferentes manifestações.

Quando ocorre uma fixação nesta etapa, os sintomas podem aparecer, sobre isso Ocariz (2002, p. 281) nos coloca:

“Muitos dos sintomas apresentados pelas pessoas que nos consultam hoje tem a ver com esses tipos de fixações primárias, com as vicissitudes dessa alienação primordial e sua saída dela. (...) Na relação mãe-filho se organiza um dos conflitos fundamentais do ser humano, entre a força e o poder da primeira sedução exercida pela mãe e o corte necessário para virar sujeito e sexuado.”

2.2 Segundo Tempo de Édipo

Passarei a olhar agora para o segundo tempo de Édipo, onde o pai deixa de ser velado no discurso materno e surge como um terceiro capaz de interditar esta relação dual, atravessando este acoplamento entre mãe e filho, permitindo a este sujeito ocupar o seu verdadeiro lugar de filho.

É neste sentido que Lacan (1957, p. 200) afirma: “em primeiro lugar, a instância paterna se introduz de uma forma velada, ou que ainda não aparece. Isso não impede que o pai exista na realidade mundana, ou seja, no mundo, em virtude de neste reinar a lei do símbolo.”

Para Lacan (1957, p. 174), “o pai intervém em diversos planos. Antes de mais nada, interdita a mãe. Esse é o fundamento, o princípio do complexo de Édipo. É aí que o pai se liga à lei primordial da proibição do incesto. É o pai, recorda-nos, que fica encarregado de representar essa proibição.”

Lacan (1957, p.191) afirma que no segundo tempo de Édipo, “ (...) o pai entra em função como privador da mãe, isto é, perfila-se por trás da relação da mãe com o objeto de seu desejo como aquele que castra, coisa que digo apenas entre aspas, pois o que é castrado, no caso, não é o sujeito, e sim a mãe.”

Sobre isso, ele nos coloca que o fator da constatação da castração materna deve ser buscado não na ausência do pênis materno, mas na própria ausência da mãe, “instaurar a mãe como aquele ser primordial que pode estar ou não presente” (1957, p.188), para ele é porque a mãe pode ou não estar presente, que pode ser situada uma falta, uma hiância, entre a criança e a mãe. Indicando que há na mãe um outro desejo que não pela criança, que existe um outro objeto interessante para ela, capaz de situar para a criança, um enigma em relação ao desejo materno, o que exige da criança uma dialetização de sua posição, impensável no primeiro tempo.

Além disso, a ausência materna é o que oferece à criança a condição fundamental de inserção no campo simbólico, pois a simbolização implica lidar com a presença na ausência, como uma representação, quando o objeto falta. Na medida em que a mãe pode estar ou não presente, a criança adquire condição de simbolizá-la.

Enquanto no primeiro tempo a criança se relaciona com a mãe como pura presença, como um Outro fálico, onipotente, no segundo tempo passa a ter de lidar com um Outro faltante, desejante.

Segundo Lacan (1956, p. 38), “a ausência de alguma coisa no real é puramente simbólica. É na medida em que definimos pela lei o que deveria estar ali, que um objeto falta no lugar que é seu.” É só enquanto simbólico que o objeto pode faltar onde nunca existiu.

O pai opera assim a interdição, na relação dialética com a mãe, se a mãe permitir, já que permitindo ela ficará em falta, necessitando dirigir seu olhar a outros objetos que a satisfaça também. A criança dirige seu olhar para onde a mãe dirige o seu e perde o seu lugar de falo da mãe. Percebe que é insuficiente para suprir todos os desejos da mãe que se interessa por Outro além dela. Abre-se assim uma brecha neste acoplamento, o que possibilita a entrada do pai, e a criança passa finalmente a ocupar o lugar de filho.

Lacan (1957, p.191) define a interdição do incesto operada pelo pai como um ponto nodal no complexo de Édipo. “A experiência prova que na medida em que a criança não ultrapassa esse ponto nodal, isto é, não aceita a privação do falo efetuada na mãe pelo pai [...] ela mantém em pauta [...] uma certa forma de identificação com o objeto da mãe.”

Penso neste momento a partir do fragmento de um atendimento psicopedagógico, onde a mãe não olha para o seu marido e nem ao menos fala sobre ele, ela mantém seu olhar somente na criança. Impedindo dessa maneira que se abra uma brecha neste acoplamento entre mãe e filho que permita a entrada do pai e a interdição sobre esta mãe.

Afinal, se a criança esta assujeitada à mãe, e ao seu desejo, posso pensar que, ultrapassar este “ponto nodal” depende então do desejo desta mãe em não manter a exclusividade de seu olhar na criança. Permitindo a entrada do pai e aceitando sua falta. Caso contrário, a criança mantém-se identificada a ela.

É nessa articulação da privação como uma falta capaz de situar um enigma em relação ao desejo do Outro, que Lacan situa a entrada do pai: “o pai se afirma em sua presença privadora, como aquele que é o suporte da lei, e isso já não é feito

de maneira velada, porém de um modo mediado pela mãe, que é quem o instaura como aquele que lhe faz a lei.” (1957, p. 200).

Sobre isso Lacan (1957, p.209) nos explica:

“esse segundo tempo tem como eixo o momento em que o pai se faz pressentir como proibidor. Ele aparece mediado no discurso da mãe. [...] Dizer agora que o discurso do pai é mediado não significa que façamos intervir novamente o que a mãe faz da palavra do pai, mas que a fala do pai intervém efetivamente no discurso da mãe. Portanto, ele então aparece menos velado do que na primeira etapa, mas não completamente revelado.” [...] “Nessa etapa, o pai intervém a título de mensagem para a mãe [...] Essa mensagem não é simplesmente o *Não te deitarás com tua mãe*, já nessa época dirigido à criança, mas um *Não reintegrarás teu produto*, que é endereçado à mãe.” (grifos do autor)

É somente no segundo tempo que a criança pode perceber que existe falta na relação mãe-criança e atribuir isso ao pai. É nesse sentido que Lacan (1957, p. 191) situa o segundo tempo como um ponto nodal no Édipo, porque trata-se do momento em que “cabe ao sujeito aceitar, registrar, simbolizar, dar valor de significação à privação da mãe pelo pai, à privação da qual a mãe é o objeto.” “Essa privação, o sujeito infantil a assume ou não, aceita ou recusa. Esse ponto é essencial.”

Como citei anteriormente, a função do pai está ligada à hiância aberta na relação da criança com a mãe pelo desejo materno. Dessa forma, cabe ao pai ordenar esse desejo, situando-o em relação à lei. Por isso, para Lacan (1960), “a verdadeira função do pai é unir (e não opor) um desejo à lei.” Como Édipo nos mostra, unir o desejo materno à lei.

Sobre isso, Lacan (1957, p.190) afirma, trata-se do “desejo do Outro, que é o desejo da mãe e que comporta um mais-além. Só que para atingir esse mais-além é necessária uma mediação, essa mediação é dada, precisamente, pela posição do pai na ordem simbólica.”

Este pensamento justifica o fato colocado por Lacan (1957, p. 173), de que: “mesmo nos casos em que o pai não está presente, em que a criança é deixada

sozinha com a mãe, complexos de Édipo inteiramente normais [...] se estabelecem de maneira exatamente homóloga à dos outros casos.”

Voltando a olhar para uma situação onde mãe e filho se mantêm fechados numa relação dual, sem permitir a entrada simbólica deste pai que se mantêm velado no discurso da mãe. Permito-me pensar sobre o lugar que esta mãe coloca o pai, é como se ela anulasse este pai, talvez isso venha a anular também a sua função. Pois como acabei de ver em Lacan, isso só fará sentido se este pai não estiver simbolizado no discurso da mãe, o que nada tem a ver com a sua presença real ou com sua dedicação nos cuidados com este filho. Mas o que pensar, sabendo que este pai já possui o seu lugar desde que fez parte da fecundação desta criança? Afinal, apesar de toda tecnologia existente, ainda se faz necessário um homem e uma mulher para gerar um filho. Mas como já coloquei anteriormente, isso não basta para fazer um sujeito.

Para Andreozzi (1995):

“O significante paterno introduz a possibilidade de a criança significar a diferença, ou seja, a possibilidade de deixar de se constituir na exclusividade e semelhança do espelhamento do desejo da mãe e constituir seu desejo na constelação do significante paterno, diferenciado da mãe, separado da mãe. O significante paterno joga a criança fora da relação incestuosa, introduzindo-a na cultura, na representação simbólica.”

Posso então pensar na importância do lugar que o pai ocupa no discurso da mãe, já que é este lugar que permite ao pai, entrar nesta relação como suporte da lei, o que determinará mais tarde a relação da criança com o conhecimento. Uma vez que o conhecimento escolar está no lugar do Pai Simbólico, como um terceiro, ocupando um lugar diferente na constituição do sujeito. Todavia se este pai não foi introduzido na relação mãe-filho, a criança mantém-se alienada a mãe numa posição do “não querer saber” desejado pela mãe, que paralisa a criança a um não querer saber da diferença que o Pai Simbólico introduz, bem como diante da aprendizagem escolar. Como mostrarei na passagem pelo terceiro tempo de Édipo.

2.3 Terceiro Tempo de Édipo

No terceiro tempo ocorre a configuração final do complexo de Édipo, como ordenador da sexualidade humana, que depende fundamentalmente da metáfora paterna e da articulação do falo como elemento significante, o que é preparado pelo primeiro e segundo tempos.

No terceiro tempo de Édipo, o pai adquire um novo estatuto. Enquanto no segundo tempo era terrível e onipotente encarnando a lei, no terceiro tempo “intervém como permissivo e doador- doador no nível da mãe”. [...] “O pai se revela como aquele que tem. É a saída do complexo de Édipo.” (1957, p. 213)

Para Lacan (1957, p. 200): “O terceiro tempo é este: o pai pode dar à mãe o que ela deseja, e pode dar porque o possui.” O pai que tem e pode dar é, segundo o autor, um pai potente, e é esse pai que está no terceiro tempo.

Lacan nos coloca que “nesse nível a questão que se coloca é ser ou não ser. No plano imaginário, trata-se, para o sujeito, de ser ou não ser o falo. A fase a ser atravessada coloca o sujeito na situação de “escolher”.” (1957, p.192)

E explica “é por intervir no terceiro tempo como aquele que tem o falo, e não que o é, que se pode produzir a balança que reinstaura a instância do falo como objeto desejado da mãe, e não mais apenas como objeto do qual o pai pode privar.” (1957. p. 200).

Dessa maneira, a criança pode compreender que o pai, enquanto aquele que tem, é um pai potente, que dá a mãe o que ela deseja, e que isso que a mãe busca e deseja no pai pode ser um objeto buscado e desejado por ela.

Sendo assim, o objeto pode no terceiro tempo, adquirir o estatuto de objeto simbólico para a criança. Um objeto que pode preencher aquilo que falta, mas nunca completamente, já que a falta sempre existirá em qualquer sujeito vivo.

Segundo Lacan (1957, p. 200), é nesse ponto que situa-se a saída do Édipo: “O falo, o pai atestou dá-lo em sua condição e apenas em sua condição de portador ou de suporte, diria eu, da lei. É dele que depende a posse ou não desse falo pelo sujeito materno.”

É então, no terceiro tempo que Lacan (p.180) pode afirmar sobre a função do pai: “o pai é um pai simbólico [...] o pai é uma metáfora”.

Portanto, Lacan define: “a função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno.” É necessária esta substituição significante para que haja metáfora paterna, na qual o pai toma lugar como um significante que vem substituir o significante do desejo materno. Para melhor explicar essas relações, Lacan desenvolve uma fórmula, a qual não descreverei aqui por ter me proposto a uma breve passagem pelos três tempos de Édipo.

É por ocupar esse lugar simbólico, que o pai aparece, no terceiro tempo, como um pai potente, que dá à mãe o que ela deseja. Segundo Lacan, esse é o momento em que a criança pode encontrar a saída do Édipo.

Para Lacan (1955, p. 203):

“a realização da posição sexual no ser humano está ligada [...] à prova da travessia de uma relação fundamentalmente simbolizada, a do Édipo [...] É na medida em que a função do homem e da mulher é simbolizada, é na medida em que ela é literalmente arrancada ao domínio do imaginário para ser situada no domínio do simbólico, que se realiza toda posição sexual normal, consumada. É pela simbolização a que é submetida, como uma exigência essencial, a realização genital – que o homem se viriliza, que a mulher aceita verdadeiramente sua função feminina.”

3. CAPÍTULO II - O SINTOMA NO APRENDER

3.1 O Sentido dos Sintomas

Antes da psicanálise, pensar em sintoma era pensar no corpo físico, em doença e nos seus sinais, como por exemplo: um sintoma de febre poderia significar uma possível infecção, isso de acordo com a medicina convencional.

Falar em sintoma na psicanálise pode também me levar a pensar em algo que não vai bem e que de alguma forma mostre sinais sobre este mal estar, mas trata-se de um mal estar inconsciente, o qual muitas vezes não pode ser percebido nem mesmo pelo sujeito, mas acaba interferindo de alguma forma na sua vida e nas suas relações. Estes sintomas podem ser dos mais variados tipos e só poderão ser amenizados ou ressignificados com a análise do sujeito, através do seu discurso e da sua palavra.

Sobre isso Freud (1917-1919) explica:

“[...] a psiquiatria clínica atenta para a forma externa do conteúdo dos sintomas individualmente considerados, que a psicanálise, entretanto, valoriza precisamente este ponto e estabeleceu, em primeiro lugar, que os sintomas têm um sentido e se relacionam com as experiências do paciente.”

Na Conferência XVIII, após descrever dois casos de neurose obsessiva, Freud (1925-1926) completa:

“[...] sempre e em toda parte o sentido dos sintomas é desconhecido para o paciente, e que a análise regularmente demonstra que esses sintomas constituem derivados de processos inconscientes, contudo podendo, sujeitos a variadas circunstâncias favoráveis, fazer-se conscientes. [...] a possibilidade de conferir um sentido aos sintomas neuróticos, mediante interpretação analítica, é uma prova inarredável da existência --- ou, se preferem, da necessidade de manter a hipótese ---- de processos mentais inconscientes.”

Ainda em Freud (1925):

“Estou de acordo com Breuer ao afirmar que sempre ao encontrarmos um sintoma, poderemos concluir existirem determinados processos mentais definidos, no paciente, os quais contém o sentido do sintoma. Mas, também é necessário que este sentido seja inconsciente, para que o sintoma possa surgir. Jamais se constroem sintomas a partir de processos conscientes; tão logo os processos inconscientes pertinentes se tenham tornado conscientes, o sintoma deve desaparecer.”

3.2 - O sintoma do pequeno Hans e o sintoma do não saber ler e escrever

Um caso muito comentado dentro da psicanálise é do pequeno Hans, um garotinho analisado pelo pai através de Freud, publicado mais tarde em 1909 em a “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos”. Caso este que não me cabe citá-lo na íntegra neste momento, mas o que pretendo aqui é buscar algumas relações entre Hans e uma criança na qual o sintoma apareça como uma dificuldade de aprendizagem, como um não saber ler e escrever, que para Hans este “não saber”, se traduziu numa fobia.

Para Mannoni (1980, p. 16), “a aparição da doença de Hans pode considerar-se como aparição daquilo que está errado nos pais.” Para ela, “não se podia, pois, cuidar de Hans sem abalar todo um edifício.”

Como já citei anteriormente, no atendimento de crianças se faz necessário o discurso dos pais, e mais que isso, o posicionamento de cada um deles dentro da sua família, isso sem dúvidas pode abalar as estruturas, já que a pretensão de um trabalho significativo para a criança vai remanejar, se necessário, cada um em seu lugar, podendo gerar incômodos. É um trabalho que deverá ser realizado com calma, através do movimento de idas e vindas, respeitando o tempo e a constituição de cada sujeito.

Segundo Mannoni (1980, p.36-37) no caso de Hans,

“o que ele busca num e outro é sua posição face ao desejo, a fim de poder situar-se em face de uma escala de valores.” [...] “A sede de conhecimento de Hans está diretamente ligada a suas investigações

sobre o sexo (quer dizer, sobre o sentido de sua existência: donde vim, para que devo tender?). A riqueza desta criança faz que ela se supra a si mesma, por uma sucessão de temas míticos, por insuficiência das respostas adultas. Ele chega (à custa de uma fobia) a impor ao adulto seu saber e, se não pode, a se mistificar mais que a ser mistificado [...] (eu me minto, parece dizer o menino, posso pois continuar a fazer perguntas para lá da mentira, contanto que respeite uma regra do jogo que é *fazer como se eu não compreendesse nada*).”

Para a autora,

“É porque a criança chega quase conscientemente a se enganar que ela permanece inteligente, à custa, é verdade, de um episódio neurótico: na ausência do direito de se significar verdadeiramente na linguagem, é no sintoma que manifesta o que tem a dizer. O sintoma torna-se uma linguagem cifrada, de que a criança conserva o segredo. Não são os mitos (cegonha) que são desagradáveis às crianças, é a mentira do adulto, que tem o *aspecto de dizer a verdade* e bloqueia assim a criança na sucessividade das suas incursões intelectuais.” (p.37)

É a partir destas reflexões da autora que permito aproximar-me de uma situação de atendimento psicopedagógico, onde a mãe determina desde o início uma posição invertida de parentesco à sua filha, desconsiderando a própria mãe e posicionando em seu lugar sua avó paterna. Impondo a filha que aceite a bisavó no lugar da avó. Estas inversões de papel dificultaram ainda mais a possibilidade da criança saber sobre a sua origem. Toda esta investigação sobre a própria existência ficou sem respostas, mantendo-a na posição do não-saber. Esta posição representa o desejo da mãe. O fato de a mãe determinar alguns lugares familiares a partir do seu desejo, não impede hoje, após um trabalho psicopedagógico, que a paciente saiba do lugar de cada um dentro desta família, mas, como ela ainda se encontra muito ligada a esta mãe, e mantém-se neste lugar desejado pela mãe, a forma que ela encontra para comunicar este “segredo” sobre a sua origem é através do seu sintoma do “não saber”, o que não a permite que se posicione frente ao saber.

Dessa forma: “Se respostas lhe devem permanecer vedadas, a criança terá dificuldade em introduzir a sua questão de outro modo que não pela desordem de seu comportamento.” (Mannoni 1980,p.32)

Na história de uma paciente, os pais aguardavam a chegada de um filho homem. Sonharam, esperaram e desejaram um menino. Mas no dia tão esperado, nasceu uma menina. Que a princípio saiu do hospital vestida de “João”. Segundo a mãe, passado o susto e a desconfiança, foi tudo “muito tranquilo”. Já nas palavras da paciente quando questionada sobre a escolha do seu nome, ela diz: “o meu nome era João Vitor, mas como nasci menina minha mãe escolheu um nome que significa “princesa”, sem a opinião do meu pai, minha mãe escolheu sozinha.” Nestas palavras aparece o pai anulado, velado nesta relação, além do fato da sua falta de identidade.

Sobre isso Mannoni (1980, p. 65) escreve:

“O que se depreende é a maneira pela qual uma criança é marcada, não somente pela maneira como é esperada antes do seu nascimento, como também pelo que vai ela em seguida representar para um e outro dos pais em função da história de cada um. Sua existência real vai chocar-se assim com as projeções paternas inconscientes donde vem os equívocos. Se a criança tem a impressão de que todo acesso a uma palavra verdadeira lhe é vedado, pode em certos casos procurar na doença uma possibilidade de expressão.”

A verdade é sempre uma verdade, portanto há sempre um “não saber” inconsciente que demanda do sujeito elaboração como suposição de saber que constroem conhecimentos exatamente no lugar do não saber, no lugar da falta. As crianças que não se encontram em falta, não se encontram com o não saber e com a possibilidade de construírem conhecimento. Afinal buscamos aprender aquilo que não sabemos. O que explica as palavras de uma paciente durante o atendimento psicopedagógico, a qual sempre se utilizou das mesmas colocações de “está tudo bem” e “ponto final” frente às suas dificuldades, já que não se vê em falta, mas numa relação de completude com a mãe, o que a impede de movimentar-se em relação a construção de conhecimento.

Todavia, penso nesta postura como uma forma deste sujeito não contrariar esta mãe tão arbitrária; mas quando olho para sua dificuldade com o aprender, sinto-a como um grito saindo de sua garganta querendo separa-se desta mãe. Na falta dessa palavra, o sintoma aparece como máscara ou palavra cifrada.

Para Mannoni (1980, p.50)

“a criança, a exemplo do pequeno Hans, está *sem palavras* para exprimir o que pensa. No lugar do que tem a dizer, encontra o sintoma que, neste caso, é também palavra enganadora ou, mais exatamente, enigma a decifrar. [...] A criança confusamente sente que não tem o direito de comunicar à mãe certo saber de que ela nada quer ouvir. Seu disfarce (sintoma) é a expressão de uma linguagem codificada, instituída por intenção do interlocutor.”

Descrevo a seguir mais uma citação de Mannoni (1980, p.38) sobre o caso do pequeno Hans, a qual acredito que valha para a constituição de qualquer criança e o aprimoramento de um sujeito adulto:

“É a palavra do adulto que vai marca-lo e determinar as modificações ulteriores da sua personalidade. A criança aparece como o suporte dos fantasmas e das exacerbações sexuais dos adultos. (...) o não-dito traduz uma dificuldade, um drama no casal - drama muito nitidamente percebido pela criança. O fator traumatizante, tal qual possa entrever-se numa neurose, não é jamais um acontecimento real em si, mas o que foi dito ou silenciado pelo ambiente. São as palavras, ou a ausência delas, associadas à cena penosa que dão ao indivíduo os elementos que vão ferir lhe a imaginação.”

Para Lacan (1957, p. 335-337),

“O sintoma apresenta-se sob uma máscara, apresenta-se de uma forma paradoxal. [...] A ideia de máscara significa que o desejo se apresenta sob uma forma ambígua, que justamente não nos permite orientar o sujeito em relação a esse ou aquele objeto da situação. Há um interesse do sujeito na situação como tal, isto é, na relação desejante. É precisamente isso que se exprime pelo sintoma que aparece, e é isso que chamo de elemento de máscara do sintoma.”

Lacan enfatiza a ideia de que o desejo é essencialmente desejo da falta a qual o sintoma vem denunciar. Para o autor, o sintoma existe “para fazer o desejo ser reconhecido”. (p.338)

Segundo Lacan (1957, p.340), o desejo se coloca através do sintoma, no caminho do seu reconhecimento:

“Substituímos por um alguém o ninguém a quem o sintoma é dirigido, na medida em que ele está no caminho do reconhecimento do desejo. Assim, sempre desconhecemos, até certo ponto, o desejo que quer fazer-se reconhecer, uma vez que lhe atribuímos seu objeto, quando, na verdade, não é de um objeto que se trata - o desejo é desejo daquela falta que, no Outro, designa um outro desejo.”

Portanto, o “não-aprender” aparece como sintoma de um “mal estar” do sujeito em relação ao seu lugar na família e a sua constituição. É a partir da manifestação do sintoma no sujeito como uma mensagem cifrada que posso conhecer a sua história e suas dificuldades com o conhecimento.

3.3 - Um possível tratamento dos sintomas

Sabendo que o que poderá tornar algo inconsciente em consciente, será o discurso do paciente no trabalho de análise; posso pensar que no trabalho psicopedagógico com a contribuição da psicanálise, se torna possível olhar para o não saber como um sintoma relacionado ao não saber- inconsciente. Mas que através da sua fala, da sua palavra, possa construir um “saber”. Nesse sentido, o trabalho psicopedagógico ligado aos problemas de aprendizagem está articulado à relação do inconsciente - ao não saber inconsciente.

Claro que este processo requer tempo e um trabalho árduo entre profissional e paciente, no caso de crianças, envolvendo também a família deste paciente. Para Mannoni, trata-se de um discurso coletivo formado ao redor do sintoma da criança, pelos pais, a criança e o analista (1980, p.9).

“Quando Freud nos fala do lugar que ocupam os pais na infância do indivíduo, sublinha que se trata menos de suas qualidades reais do que daquilo que os marcou, também a eles, na infância.” (Mannoni 1980, p. 21)

Este é um ponto que a meu ver merece destaque, afinal ter os pais como participantes ativos no atendimento de crianças não significa culpa-los pelo problema em questão, mas, levar em consideração a sua história como base daquilo que de alguma forma se inscreveu na constituição do seu filho.

Lembro-me ter ouvido, durante a minha formação como psicopedagoga, que estes sintomas nem sempre trazem sofrimentos, trazem satisfação.

Para Conde (2008, p. 64), “É interessante notar que o sujeito se sustenta não em um sofrimento, mas em uma satisfação. Por isso, para o sujeito, é tão difícil abrir mão do sintoma, pois ele manifesta, mesmo que de modo invertido, a sua via de contentamento e sustentação.”

Para a autora:

“A evolução da cura é, em parte, função da maneira pela qual certa situação é aprendida por nós. A criança, que se nos traz, não está só, ocupa no fantasma de cada um dos pais um lugar determinado. Enquanto indivíduo, é muitas vezes alienado no desejo do Outro. A criança não pode ser isolada artificialmente de um contexto familiar, é-nos preciso no começo contar com os pais, sua resistência e a nossa.” (p.64)

Segundo Freud (1925, p.330):

“ A construção de um sintoma é o substituto de alguma outra coisa que não aconteceu. Determinados processos mentais normalmente deveriam ter evoluído até um ponto em que a consciência recebesse informação deles. Isto, porém, não se realizou, e, em seu lugar - a partir dos processos interrompidos, que de alguma forma foram perturbados e obrigados a permanecer inconscientes - o sintoma emergiu. Assim, passou-se algo semelhante a uma troca; se isso puder ser invertido, o tratamento dos sintomas neuróticos terá atingido seus objetivos.”

Para Freud (p.331):

“ A descoberta de Breuer ainda é o alicerce da terapia psicanalítica. A tese, segundo a qual os sintomas desaparecem quando se fazem conscientes seus motivos predeterminantes inconscientes, tem sido confirmada por todas as pesquisas subsequentes, embora nos defrontemos com as mais estranhas e inesperadas complicações ao tentarmos pô-la em prática. Nossa terapia age transformando aquilo que é inconsciente em consciente, e age apenas na medida em que tem condições de efetuar essa transformação.”

É a partir destes conceitos que vejo as dificuldades do aprender como sintoma no sujeito e como uma enorme possibilidade de se iniciar um trabalho com a criança. Como psicopedagoga, com a contribuição da psicanálise, percebo que estes sinais nos dizem muito sobre a história de vida do sujeito, mas é preciso ouvi-lo e fazê-lo falar sobre esta história que pertence somente a ele e a sua família.

4. CAPÍTULO III - PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM - O SUJEITO EM QUESTÃO.

Neste capítulo discorrerei sobre a aprendizagem numa perspectiva mais ampla da constituição do sujeito e da sua relação com o aprender, direção esta que indica o papel da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem como já teci até aqui.

O caminho escolhido por mim dentro da Psicopedagogia me permite pensar nas questões de aprendizagem a partir da constituição do sujeito, desde as mais remotas relações que ele estabelece com o meio. Considerando que este sujeito faz parte de um contexto social, inicialmente sustentado pela sua família, a qual determinará o seu lugar no mundo.

Neste percurso, atravessei o Complexo de Édipo, pelo qual toda família passa, já que se trata essencialmente da relação triangular entre pai- mãe- filho. Entendi que falhas nesta passagem podem deixar marcas no sujeito, que de alguma maneira podem se camuflar na forma de sintoma.

Abordei brevemente no segundo capítulo do que se trata o sintoma, olhando especialmente para o sintoma do não aprender, que de fato, é o que me interessa neste momento; já que minha questão central é repensar o sintoma do sujeito a partir do seu lugar no mundo. Dessa forma, um sintoma que surge na forma de uma dificuldade de aprendizagem está relacionado à posição que este sujeito ocupa dentro da sua família. Olhar para este sujeito é permitir que ele encontre o seu lugar nesta família, conseguindo ler a sua própria vida, livre para escrever a sua própria história.

A partir do sintoma do sujeito o atendimento psicopedagógico buscará compreender o sentido inconsciente deste sintoma, o que ele vem mostrar, quando na verdade o que ele faz é mascarar a verdade do sujeito, ou seja, o seu não saber-inconsciente. Este trabalho será feito acompanhando o discurso do sujeito e de sua família, e como nos disse Freud: [...] “tão logo os processos inconscientes pertinentes se tenham tornado conscientes, o sintoma deve desaparecer.”

Para Sara Paín (1985, p.28):

“A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa [...] é entendê-lo como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar este tipo de comportamento, que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem. Desta forma a não-aprendizagem não é o contrário de aprender, já que, como sintoma, está cumprindo uma função positiva tão integrativa como a desta última, mas com outra disposição dos fatores que intervêm. Por exemplo, a maioria das crianças conserva o carinho dos pais gratificando-os através de sua aprendizagem, mas há casos nos quais a única maneira de contar com tal carinho é precisamente não aprender. O diagnóstico do sintoma está constituído pelo significado, ou, o que é a mesma coisa, pela funcionalidade da carência funcional dentro da estrutura total da situação pessoal.”

Esta citação me levou aos atendimentos que norteiam as minhas indagações, onde o não-aprender aparece na vida da criança como sintoma do lugar que ocupa na família. E embora exista uma tentativa de muitas crianças diferenciarem-se da sua mãe; a sua alienação perante esta mãe não permite que elas encontrem o seu lugar, mantendo-as numa posição do não saber, que é desejada pela mãe. Como se essas crianças dissessem inconscientemente através dos seus sintomas: mãe, eu tenho muitas dificuldades em aprender, eu não sei de nada, pode ficar tranquila, eu sou disléxica, e desse modo satisfizessem a mãe.

Para Paín (1985, p.69):

“Diagnosticar o não-aprender como sintoma consiste em encontrar sua funcionalidade, isto é, sua articulação na situação integrada pelo paciente e seus pais. [...] A falta de aprendizagem revelará seu significado se prestamos atenção à maneira como o sujeito é para o outro - evidentemente, a partir de sua maneira particular de ser como organismo e como história. Desta forma, o eixo do diagnóstico será a articulação do sintoma, o sentido da ignorância no triângulo edípico.”

Dessa forma, repenso o fragmento do atendimento, onde a situação apresentada mostra que a entrada do pai como representante da lei, não ocorreu de forma suficiente para efetivar a castração, já que a mãe não permitiu esta entrada, mantendo-o velado em seu discurso. Mesmo quando deveria falar, discursar sobre este pai, o ignora, o anula, tornando difícil a entrada da diferença na qual o conhecimento é construído e conseqüentemente a aprendizagem.

Para Andreozzi (1995):

“O significante paterno introduz a possibilidade de a criança significar a diferença, ou seja, a possibilidade de deixar de se construir na exclusividade e semelhança do espelhamento do desejo da mãe e constituir seu desejo na constelação do significante paterno, diferenciado da mãe, separado da mãe. O significante paterno joga a criança fora da relação incestuosa, introduzindo-a na cultura, na representação simbólica.”

Este é um momento decisivo na relação do sujeito com a aprendizagem, onde se torna possível sua entrada na lei simbólica que rege o mundo social, o mundo escolarizado. Em contrapartida, posso refletir sobre as possíveis conseqüências da permanência do pai fora do discurso materno, existindo somente de carne e osso, e mantendo todo o simbolismo necessário desta etapa aprisionado, assim como a possível elaboração de saber desta criança. Uma das minhas hipóteses revela o fato do sujeito apresentar um sintoma do não-aprender como resposta a um não-saber sobre o significante paterno.

Um dos meus objetivos é compreender as dificuldades de aprendizagem do sujeito como resultante da sua constituição subjetiva, repensar sua relação com o conhecimento a partir do seu lugar na família. Portanto compreender a relação da sexualidade com o conhecimento é compreender a trajetória do sujeito do desejo na sua relação com o aprender por toda a vida, na posição em que ele está inscrito no desejo do Outro, que o constitui.

Para Andreozzi,

“[...] A satisfação original que foi perdida devido à interdição do incesto desloca o sujeito da natureza para a cultura, lugar Outro, onde deverá de agora em diante buscar a realização do desejo. Na interdição do incesto surge em cena o pai, como terceiro entre dois (mãe e filho), cortando esta unidade (mãe-filho), constituindo a função paterna, ou seja, uma lei de ordenação. A interdição do incesto exercida pela função paterna organiza assim as relações de parentesco, isto é, o lugar de cada um na família e nos laços sociais. Ao deslocar a criança da natureza para a cultura, atribui-lhe um lugar na rede de laços sociais da cultura. Ela remete a criança para um lugar Outro, da cultura, pleno de simbolizações e significantes e organizados como discurso na linguagem e pela linguagem.”

Se o pai se manteve velado e nada fez para sair desta posição, como se faz possível a separação de mãe e filha e a entrada da lei, representada pelo pai e que mais tarde resultará na relação deste sujeito com o mundo, com o conhecimento?

Acredito que este sujeito teria uma nova chance de se diferenciar a partir da cultura, da escola na sua vida, mas se ele se encontra ainda tão acoplado à sua mãe, este terceiro (cultura, escola) não o atravessa e suas dificuldades com a aprendizagem perduram na forma de “erros”. Muitas vezes analisados de forma pedagógica, não olhando para o sujeito que existe além destes “erros”.

Segundo Andreozzi: “Ao se tentar corrigir o “erro”, tratando-o no limite do processo consciente, trata-se da deformação que ali aconteceu, como algo sem sentido, quando na realidade tem sentido ignorado (inconsciente).”

E complementa:

“Situando neste percurso o “erro” na aprendizagem, podemos olhá-lo como um ato falho, ou sintoma; enfim, como produção do inconsciente. O “erro” na aprendizagem enquanto ato falho representa a realização de um desejo (inconsciente), de modo desfigurado. Por isso requer uma escuta e não sua supressão imediata. Ele traz uma mensagem cifrada que requer interpretação, já que seu percurso é de quem busca um sentido enquanto significante (ausência de significação), mas não está podendo encontrá-lo.”

Penso na escola como detentora do saber que diante do erro do aluno, tenta corrigi-lo a todo custo, considerando apenas a sua produção externa, sem atentar para o que o sujeito está inconscientemente escrevendo sobre a sua vida. Por isso o trabalho psicopedagógico deve andar na contramão desta pedagogia ortopédica, permitindo ao sujeito ler e escrever o seu erro.

Para Andreozzi:

“Assim, para ampliar o horizonte sob o qual poderemos percorrer o “erro” da criança que “não aprende”, temos que recorrer à concepção de aparelho psíquico de Freud. Ou seja, para ampliar a concepção do “erro” na aprendizagem, e percorrê-lo, temos que deixar a psicologia e nos remetermos à psicanálise, pois é a psicologia que nos conduz a corrigir o erro, e o que desejamos é percorrê-lo, é lê-lo, e *não eliminá-lo de imediato; mas buscar o sentido de sua mensagem.*” (grifos do autor)

Pensaremos a partir de Freud, o “erro” como um “tropeço”, nas palavras de Andreozzi:

“O tropeço na aprendizagem escapa do discurso pedagógico, escapa ao discurso educacional; está fora dele. Então vamos percorrer o “tropeço” com ajuda de quem fez este percurso, Freud; ao invés de querer eliminá-lo porque escapou à lógica formal vigente do que se entende como aprendizagem, ao invés de querer reeducar o erro conduzindo-o a um acerto, ao invés de centrar nossa atividade numa postura normativa buscando corrigi-lo, como é comum na escola. Para isto é preciso ler o erro, ler sua mensagem, ler sua intenção, ler o que ele nos diz.”

Dirigindo nosso olhar para a escola de hoje, encontramos o oposto a este ensinamento de Freud. Qualquer desvio à regra convencional coloca-se o aluno como aluno-problema e a partir daí tenta-se de forma ortopédica corrigir os seus erros, e jamais decifrar a sua mensagem.

Sobre isso, Lins e Silva.” (ano XVII, p.26), escreve: “Reconhecer o aprendiz como pensante, capaz de construir conhecimento por caminhos próprios de raciocínio, reconhecer o erro como um momento da construção do conhecimento na

direção do saber instituído não é, em geral, o que acontece.” Mas a meu ver, sem dúvidas, é o que deveria acontecer.

O trabalho psicopedagógico vem para atravessar estas questões escolares de forma diferente da convencional, como acontece na pedagogia e na psicologia. Com contribuições da psicanálise podemos olhar para o sujeito e para sua subjetividade sem rotulá-lo.

De acordo com Andreozzi:

“Se entendermos o “erro” na aprendizagem, destacadamente aquele que se torna crônico, repetitivo como um sintoma, nosso lugar no tratamento também muda. Deixamos de tratar do “erro”, negando-o, corrigindo-o positivamente para conduzi-lo a um “acerto”; **passamos a olhar o sujeito do erro, e sujeito ao erro, passamos a tratar do sujeito que se manifesta no erro, percorrendo este processo, ou seja, sua história.**” (grifo nosso)

A partir destes conhecimentos podemos compreender o valor do erro na constituição do sujeito, e entender o grande número de encaminhamentos que saem da escola, um lugar do saber, para especialistas na busca da “cura” destes “erros” construídos pela própria instituição.

Ainda nas palavras de Andreozzi:

“Retomando o “erro” na aprendizagem, neste percurso, escutando-o, podemos dizer de forma lacaniana que ele é uma metáfora que o sujeito constrói e que o representa. Neste sentido não podemos olhar o “erro” isoladamente buscando corrigi-lo, normatizá-lo ou eliminá-lo, pois ele nos remete ao sujeito, à sua história como metáfora que simboliza, ao fim e ao cabo, sua posição singular diante da interdição do incesto. Isto é, como este sujeito singular está representando seu desejo singular e o tipo de construção que está podendo (não podendo) realizar, para recolocar este desejo numa cadeia simbólica (do Outro). Normatizar o “erro”, seu “não saber”, é negar ao sujeito a possibilidade de sua

constituição simbólica, deixando-o alienado no desejo do outro - que corrige, que normatiza ou elimina.”

Dessa forma, podemos concluir a partir desses pensamentos como é grandiosa a nossa função como psicopedagoga, já que o nosso trabalho está diretamente relacionado a dificuldade de aprendizagem, mas tem como ponto de partida um sujeito em construção sem linha de chegada.

Portanto, Andreozzi nos coloca:

“Somente percorrendo a história singular desse sujeito, isto é, sua posição diante da interdição do incesto, podemos escutar a metáfora do erro que representa o desejo deste sujeito e, portanto o sujeito, e intervir psicopedagogicamente apostando na sua emergência. Reviver o passado, e nele como se estruturou o estatuto deste sujeito, passa a ser o caminho possível. Ao reviver este passado, no entanto, temos que considerar que o passado não é o passado morto de um tempo que já passou, mas que atua no presente, pois os traços mnêmicos produziram impressões na memória carregadas de excitações, que não conhecem a organização formal do tempo, e de alguma forma estão atuando. Isto nos coloca diante da especificidade da intervenção psicopedagógica.”

Neste momento retomo uma questão que anteriormente ficou aberta. Se o pai se manteve velado e nada fez para sair desta posição, como se faz possível a separação de mãe e filha e a entrada da lei, representada por este pai e que mais tarde resultará na relação deste sujeito com o mundo, com o conhecimento?

Para Andreozzi: “É na transferência que o sujeito revive e ressignifica sua posição diante da interdição do incesto, isto é diante da lei do pai, podendo se constituir como sujeito de seu desejo. Não basta recordar, é preciso reconstruir.”

Dessa forma, permito-me pensar na possibilidade de ressignificação através do trabalho psicopedagógico à luz da psicanálise.

Em meio a tantas profissões e profissionais, fica realmente muito difícil saber qual é o lugar da psicopedagogia no mercado de trabalho. Este lugar talvez ainda esteja em construção. A psicopedagogia surge em meio a tantos problemas escolares, onde os psicólogos não souberam o que fazer e os pedagogos num lugar

do não-saber, também não o fizeram. Nasce então a psicopedagogia e com ela um sujeito mais complexo em contrapartida a um indivíduo uno.

Sobre a psicopedagogia Andreozzi escreve:

“A psicopedagogia vem se definindo como intervenção no campo da aprendizagem, tratando das condições de aquisição e produção do conhecimento por parte do sujeito, e das condições de transmissão por parte dos professores. A intervenção psicopedagógica diz respeito à relação ensino-aprendizagem que ocorre na relação professor-aluno, mediada pela transmissão de conhecimentos historicamente produzidos e socialmente reconhecidos. É, portanto, uma intervenção educacional, e mais que isso, a forma através da qual a educação se realiza. O mais provocativo na intervenção psicopedagógica tem sido o que se convencionou chamar de “problemas de aprendizagem”. Quanto a isto a intervenção psicopedagógica se encontra imersa numa gama de questões importantes de serem tratadas, pois elas expressam a forma como a educação vem ocorrendo, o lugar que ocupa no discurso social, e como se produz enquanto discurso social.”

Percebo nesta citação uma psicopedagogia mais voltada ao âmbito institucional, mas a qual sem dúvidas influencia diretamente a psicopedagogia clínica, que atende os frutos desta instituição fracassada que encontramos hoje.

Sobre isso, Lins e Silva (ano XVII. p. 231) escreve:

“ [...] o mal estar que a escola vem causando, com os jovens cada vez mais desinteressados e descrentes da importância da instituição, necessariamente traz discussões saudáveis para pensar novas práticas escolares. Discute-se a necessidade de um salto qualitativo para atender às necessidades da sociedade futura, o que exige um abandono de crenças profundas, uma mudança radical na relação do saber e da aprendizagem, que vai permitir uma escola que propõe conhecimento significativo, recuperando o desejo e a paixão de conhecer próprios da espécie humana.”

Finalizo nas palavras de Schurmann (ano XVII, p.242):

“A psicopedagogia terá como objetivo o acesso ao saber, aquele saber que se instala na sociedade e sobre o qual existe um projeto social. Mas seu olhar permanecerá centrado no processo de acesso ao conhecimento. E isto se fará sem desconhecer a relação que se dá entre um sujeito e seu saber inconsciente.”

Concluindo este percurso fica a certeza de que a sociedade, a escola, a família e o próprio sujeito têm de se haver com estas questões, cada um dentro das suas possibilidades e desejo. E a psicopedagogia surge como uma aliada para que isso se concretize.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão da complexidade das relações familiares que me introduziu nesta pesquisa, percebo o quão distante eu estava desta percepção. Explorar este caminho através da psicanálise, buscando por estradas desconhecidas compreender o complexo de Édipo me permitiu concluir que eu não sabia tudo sobre a minha constituição, mas que inconscientemente este não saber me movimentou nesta busca de conhecer melhor o sujeito, de compreender melhor a mim mesma, de saber qual é a minha posição em relação a este saber.

Este foi um longo percurso que me aproximou das famílias que se encontram de alguma forma desestabilizadas por alguma dificuldade relacionada ao saber. O fato é que raramente estas famílias se percebem como responsáveis por estes quadros apresentados a nós psicopedagogas. Pude compreender que é na família que o sujeito é fundado e constituído. Para isso, foi preciso olhar mais de perto para o Complexo de Édipo, um complexo ao qual nenhuma criança escapa, conclui através deste percurso, que o espaço clínico psicopedagógico é o lugar onde as crianças podem ser descobertas psiquicamente e podem autorizar-se abrir a porta do aprisionamento que se encontram.

Momento que me levou a hipótese de que as crianças que não se encontram em falta, não se encontram com o não saber e com a possibilidade de construir conhecimento.

Compreender a criança como um sujeito construído na base das relações familiares e perceber qual é o lugar que ele ocupa no seio desta família nos aproxima da sua subjetividade. Este é um dos motivos que justifica a importância de estar mais próximo das famílias dos nossos pacientes, a fim de compreendermos como elas funcionam, como se organizam, quais os lugares que cada um ocupa na dinâmica familiar, quais são os segredos que permeiam as relações.

Este trabalho feito através da escuta dos familiares, da escola e do sujeito no atendimento psicopedagógico pode ajudar a perceber o sentido do sintoma no sujeito. Visto que o sintoma vem sempre mascarar algo não dito pela criança, ela pode procurar na doença uma forma de se expressar, sem que exponha os

segredos da família. Dessa forma, olhar para esta criança e deixá-la falar é um bom começo na relação entre profissional e paciente.

O objetivo principal neste percurso era trazer a reflexão sobre a relação entre o lugar que o sujeito ocupa na família e o seu conhecimento, apoiados sobre a hipótese de que a dificuldade de aprendizagem do sujeito pode estar relacionada a posição que ele ocupa na sua dinâmica familiar. Podendo assim, o “não aprender” aparecer como sintoma deste lugar. Respeitando a singularidade de cada família, pude me aproximar destas situações de atendimento levantando possíveis hipóteses.

Embora todos estes conceitos sejam bastante novos para mim, foi através da psicanálise que pude dar os meus primeiros passos no conhecimento de um sujeito que vai além dos seus erros, mais que isso, que ultrapassa o sujeito epistêmico, apenas do conhecimento, mas que se completa como sujeito desejante, determinado pela dialética parental, do eu e o do outro, onde o eu não se constrói sem o desejo do outro.

Poder olhar para a criança e para sua subjetividade como fruto das suas relações parentais, nos movimenta para novas buscas com o desejo de aprofundar nestes conhecimentos e nas relações que nos inscrevem neste mundo simbólico.

A cada dia superado na construção deste trabalho, percebia a grande responsabilidade desta profissão e a necessidade da sustentação teórica, aliada a supervisão e análise pessoal como suporte e reflexão da atuação clínica.

Sendo assim, preciso compartilhar aqui o quanto todas estas necessidades que a profissão exige, mudaram a minha vida. Acreditar que a análise era necessária para atender ao outro, me levou a olhar para mim mesma, a superar algumas faltas e a me encontrar com outras faltas, que hoje me colocam em movimento numa direção a qual não havia pensado antes, mas que muito me satisfaz.

Como psicopedagoga posso resgatar o saber dos pais sobre os filhos, através da escuta e de intervenções a partir do discurso parental, elementos básicos e fundamentais para que os pais possam se reconhecer na dinâmica familiar e finalmente encontrar seus verdadeiros lugares.

Nos dias de hoje, onde os diagnósticos fechados satisfazem o desejo imediatista dos pais, não fica nada fácil realizar atendimentos investigativos os quais exigem paciência e não isentam os pais da responsabilidade sobre o sintoma e do envolvimento na marcha pela cura, o que não significa o fim dos problemas, mas uma nova maneira de olharem para eles e de se relacionarem em família. Compreender e saber lidar com estas situações também faz parte da vida de um psicopedagogo.

Apreendi que é preciso saber ler os erros da criança, saber o que ela vem me dizer com a sua dificuldade, com o seu sintoma, para não repetir as mesmas falhas da escola atual, onde focados no erro, perdem a chance de enxergar as potencialidades da criança, colaborando ainda mais para uma epidemia dos sintomas de aprendizagem.

E finalizo as minhas considerações certa de que em meio a tantas questões, encontrei na minha formação como psicopedagoga apenas iniciada, uma forma diferente e transformadora de olhar para as crianças com dificuldades de aprendizagem.

6. BIBLIOGRAFIA

ANDREOZZI, M. L. *A inteligência ancorada no movimento do desejo*. In: Doxa-Revista Paulista de Psicologia da Educação. Ano I, Vol. L, nº 3. Araraquara, São Paulo, setembro-dezembro de 1995. Disponível em: [<www.educacaoesubjetividade.com.br>](http://www.educacaoesubjetividade.com.br)

_____. *A mensagem cifrada do desejo nos “problemas de aprendizagem”*. Disponível em: [<www.educacaoesubjetividade.com.br>](http://www.educacaoesubjetividade.com.br)

CONDE, H. *Sintoma em Lacan*. São Paulo: Escuta, 2008.

FREUD, S. (1917-1919) Conferência XVII. O sentido dos sintomas. In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. (1925-1926) Conferência XVIII. *Fixação em traumas- O inconsciente*. In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GARCIA- ROZA, L. A. O discurso da pulsão. IN: *Freud e o inconsciente*. Cap. IV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1992.

LACAN, J. *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938). In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. *Seminário 3: as psicoses* (1955-1956). 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. Seminário 4: *a relação de objeto* (1956-1957). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. Seminário 5: *as formações do inconsciente* (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* (1960). In. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LINS E SILVA, P. A criança e o Saber. O saber escolar e o saber da criança: encontros e desencontros. In: *Letra Freudiana, Escola, psicanálise e transmissão*. Rio de Janeiro: Revinter, ano XVII, nº 23.

MANNONI, M. *A criança, sua doença e os outros*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980.

OCARIZ, M. C. Feminilidade e função materna. In: *Figuras clínicas do feminino no mal-estar contemporâneo*. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. A função materna na constituição e sexuação do sujeito. In: *Revista de Psicanálise Textura*. Ano 4, nº4, 2004.

PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem* / Sara Paín; tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SAURET, M. J. *O infantil e a estrutura*. Publicação pela Escola Brasileira de Psicanálise das conferências realizadas em São Paulo, ago. 1997.

SCHURMANN, P. A criança e o saber: Saber, conhecimento, deficiência. In: *Letra Freudiana, Escola, psicanálise e transmissão*. Rio de Janeiro: Revinter, ano XVII, nº 23.