

Eu trabalho com primeira série porque eu gosto, porque eu gosto de ver o retorno que eles te dão. Eu gosto de ver que eles chegam na aula sem saber nada, sem saber nada o que tu diz que eles têm que saber, porque eles sabem. Se tu mostrar para eles uma lata de Nescau, eles sabem que isto é Nescau, eles conhecem. E se tu vê, que quando ele saiu dali, ele acaba sendo uma pessoa maior, porque eu acho que de todas as séries iniciais a mais importante é a da primeira série. Porque é ali que ele vai ter um interesse ou não de continuar estudando, é dali que ele vai ter um interesse ou não pela escola, pelos colegas. É o primeiro contato que ele tem com professora, que para eles é uma autoridade, que eu não acho, para eles é. Então, se a primeira série para eles for traumatizante, o resto todo vai ser; então tu não tem como não te emocionar. Este ano eu tenho 23 criaturinhas na minha mão, que nem massinha de modelar, que eu vou moldar do jeito que eu quiser. É responsabilidade. Então, tu tem que fazer o teu trabalho, pensando sempre no melhor para eles. Mas não o melhor utópico, que tu vai imaginar que eles vão sair daqui uns anjinhos, uns mocinhos de colégio particular, por que não vão. Eles não vão. Mas o melhor que tu puder fazer, tu vai ter que fazer. Vai ter que fazer eles esquecerem um pouco que na vila todo dia tem bandido, tem tiro, tem isso, tem aquilo. E aqui dentro ele vai ter que pensar no futuro dele. Não impondo, não botando muita responsabilidade, mas tu já tem que começar a fazer pensar. Já tem que começar a fazer comparações, além do teu trabalho de alfabetizar para a segunda série.

(...) Ele vai ter que optar, porque se ele optar pela marginalidade, ele não vai mais voltar para a escola.(...) Então, é muita responsabilidade que tu tem na 1ª série, não tem como tu não te emocionar, pensando em tudo que tu faz durante um ano, com uma turma...

Profª de 1ª série da escola pesquisada

**Dedico esta dissertação a todos os
sujeitos que, junto comigo,
teceram esta história...**

AGRADECIMENTOS

À grande mestra, professora orientadora Dr^a Maria Netrovsky Folberg, por tudo. Certamente não cabem em palavras o muito que há a ser dito, mas agradeço principalmente pelo carinho, pelo incentivo sempre presente e por ter me “emprestado” seu desejo – a interlocução psicanálise e educação –, possibilitando posteriormente que eu reconhecesse o meu próprio.

À todo corpo docente do Programa de Pós Graduação em educação, em especial a Prof^a Dr^a Maria Luisa Becker e a Prof^a Dr^a Jaqueline Moll, com quem compartilhei minhas primeiras indagações, no projeto desta pesquisa.

À colega Cláudia Cisiane Benetti, pela “mão” firme e sempre presente, nas vezes que lhe procurei.

À colega Simone Olsiesky dos Santos, por ter me ensinado tanto, desde o começo. Certamente devo a ela muitas reflexões importantes na construção desta pesquisa.

À colega Cristina Gomes Mairesse, com a qual dividi muitas vezes o certificado nas participações de eventos, junto com amizade e carinho recíprocos.

Aos colegas de Mestrado, também companheiros desta história, agradeço... Pelo carinho, conversas de bar, alegrias e “ombros” amigos, sempre dispostos a auxiliar.

À CAPES, que financiou esta pesquisa e aos funcionários da UFRGS.

À escola que possibilitou a realização desta pesquisa, por aceitarem o desafio de tecer junto comigo esta história, interrogando e repensando o “fracasso” escolar.

Ao amado Roger, companheiro de vida, pelo amor sempre presente, pela paciência, pelo zelo, pela cumplicidade, por tanto e tanto....

Aos meus amados filhos Matheus e Pietra, por existirem e me ensinarem diariamente sobre a vida, sobre eles e eu mesma, falando com o coração...

Aos meus pais, pelo amor que plantaram no meu coração, que de tão bem plantado, frutifica sempre...

RESUMO

A presente pesquisa nasce a partir de indagações sobre os caminhos que levam o sujeito da classe popular a fracassar. Fazem parte desta pesquisa alunos da rede estadual de ensino, de uma escola da periferia de Porto Alegre, RS, onde há elevado índice de reprovações, evasões e desistências. Pretende-se, além de buscar entender a influência das condições sociais, econômicas, políticas e culturais, descortinar uma possibilidade a mais para ser pensada, buscando produzir um re-olhar sobre a questão, indagando como o “fracasso” escolar vem sendo dito. Quem fala? De que lugar fala? Levanta-se uma hipotética suposição: **o sujeito fracassa ao não passar de ano na escola ou responde ali onde ele é chamado a responder? Qual o lugar do “fracasso” escolar para alunos, pais, professores e para a instituição?** Problematiza-se a questão numa perspectiva que inclui o ponto de vista dos sujeitos que constituem a “vida” escolar, e esta inclusão se dá pela utilização das falas dos alunos, professores e orientadores educacionais. Discute-se o tema, percorrendo uma trajetória que vai desde o histórico do fracasso escolar, até o “fracasso” visto à luz da Psicanálise, enquanto sintoma social. Ao final desta pesquisa, apontamos que o “fracasso” escolar não pode ser dito nem pensado, sem o uso adequado das aspas que cercam a palavra desde o início deste trabalho de pesquisa, pois esta é uma construção coletiva e deve ser (re)pensada por todos e seus efeitos ultrapassam o “aqui” e “agora”, subjetivando **todas** as vidas que estão envolvidas no seu entorno. Urge que se priorize medidas necessárias na (re)construção deste lugar, ressignificando o “fracasso”.

“(...) a psicanálise nos informa que o discurso sobre as ausências, o discurso dos sonhos, das esperanças, têm o seu lugar na interioridade de nós mesmos, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo, racional e estabelecido de nossas rotinas institucionais”.

(RUBEM ALVES, 1993, p.19)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ERA UMA VEZ UM SUJEITO, UMA ESCOLA, UMA HISTÓRIA...	10
1.1	OS PRIMEIROS PASSOS: A IMPLICAÇÃO PESSOAL	10
2	DELINEANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA: UM OLHAR IMPLICADO.	14
3	QUESTÕES A SEREM ESTUDADAS: DIFICULDADES E INQUIETAÇÕES.	18
3.1	TECENDO O RUMO DA PESQUISA	24
3.2	SEGUINDO O RUMO: QUAIS CAMINHOS?	26
4	FRACASSO ESCOLAR: QUE LUGAR É ESTE?	29
4.1	ALINHAVANDO UMA DEFINIÇÃO	30
5	HISTÓRICO DO FRACASSO ESCOLAR	34
6	UMA LEITURA POSSÍVEL PELO VIÉS PSICANALÍTICO	39
6.1	OS ALUNOS E SEUS DIQUES	43
7	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	51
7.1	A CENA INFANTIL	51
7.2	A FASE DO ESPELHO	53
7.3	OS TRÊS TEMPOS DO ÉDIPO EM LACAN	56
7.4	O BRINCAR E SUA FUNÇÃO	57
8	SINTOMA, INIBIÇÃO E ANGÚSTIA	62
9	A RELAÇÃO ENTRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O NASCIMENTO DO DESEJO E DA APRENDIZAGEM	66

10 (RE)OLHANDO O LUGAR DO FRACASSO: UM ENFOQUE PSICANALÍTICO.	71
10.1 OS REGISTROS SIMBÓLICO, REAL E IMAGINÁRIO	74
10.2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL.	83
10.3 TRANSFERÊNCIA: UM DOS OPERADORES POSSÍVEIS NA RELAÇÃO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO.	87
11 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	96
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO: ERA UMA VEZ UM SUJEITO, UMA ESCOLA, UMA HISTÓRIA...

1.1 OS PRIMEIROS PASSOS: A IMPLICAÇÃO PESSOAL

Escrever esta dissertação de mestrado implica certamente voltar-me sobre minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, e isto configura um desafio, puxando o passado para o presente, priorizando as intensidades vividas, fazendo recortes no tempo, articulando momentos significativos na congruência de vivências e de práticas, tecendo e alinhavando os pedacinhos buscando formar o todo, semelhante à montagem de uma “colcha de retalhos”.

Vou recompondo minha história, pensando nas práticas discursivas e não-discursivas propostas, impostas e sugeridas por mim, pelo meu grupo social, pela sociedade onde vivo, pela cultura onde tomo meu “banho” e que vem subjetivando meu discurso e constituindo-me.

A educação está presente em todos estes momentos, justificando-se, portanto, o apontamento de momentos da minha história. Ao escrever, vou desnudando-me, desvelando situações que permitam uma compreensão do que me moveu a escolher este curso de Pós Graduação em Educação e do que me inspirou esta pesquisa.

Nasci numa pequena cidade do interior e percebo hoje o quanto minha vida escolar foi marcada em consequência de tais pertencas, tanto familiar quanto sócio- geográficas, resultando daí inúmeras questões que impulsionaram minha trajetória.

Considero que a mistura cultural e social que permeava minha infância, forjou minha arte de viver, possibilitando-me um jeito de ser e pensar muitas vezes diferente do que era esperado, trazendo-me esta diferença muitos sofrimentos e exclusões. Recordo que, enquanto meus colegas de infância repetiam o texto da cartilha, eu ocupava meus pensamentos “filosofando com meus botões” assuntos como política, história das civilizações e tantos outros que encontrava nos livros, fiéis companheiros de uma infância sem televisão. Estas leituras, incentivadas por uma professora, em especial, faziam-me pensar muito em todo o contexto em que vivia, inquietavam-me, alimentavam minha curiosidade, movendo-me a questionar, a investigar e a conhecer mais profundamente o que me cercava.

A escola pública foi parte integrante e crucial no meu processo de ir em busca do saber. No antigo ginásio, lembro-me da paixão que tinha pela aula, especialmente a de Língua Portuguesa (fazendo redações que avaliavam e valorizavam minha criatividade) e a de História, estudando com fascínio a civilização. Na época, pensava em ser professora, mas isto seria muito distante do que era visado pelos meus pais, através da escola: profissionalizar. Hoje percebo que, ser professora, seria visto no discurso familiar como uma profissão muito elevada, seria muita distância entre mim e minha família novamente.

Como formular tal possibilidade de estudar, ter acesso ao saber para “ser alguém na vida”, diante de tantas “distâncias” a serem percorridas? Esta pergunta, na fase adulta de minha vida, num primeiro momento, levou-me à psicanálise, via tratamento pela minha análise; depois, pelo estudo teórico associado à práxis, a psicanálise mostrou-me o quanto tinha a dizer e contribuir para esta questão, que acabei percebendo, ao longo da vida acadêmica, não ser só minha.

Anos depois, já tendo experimentado o gosto de engrossar os índices do “fracasso”, ingressei na faculdade, sempre travando uma luta interna, entre “a dor e a delícia” de querer aprender e evoluir. Como acadêmica do curso de Psicologia, fiz o estágio de clínica, priorizando por fazê-lo num lugar onde o

referencial teórico fosse psicanalítico, pois tinha o desejo de estudar psicanálise infantil. A universidade, mesmo oferecendo cadeiras com enfoque psicanalítico, não oferecia um estudo mais aprofundado no atendimento às crianças, neste referencial. Estagiei então em uma APAE, estudando, entre outros, psicanalistas como Françoise Dolto, Maud Mannoni, Alfredo Jerusalinsky, Ricardo Rodulfo.

Atendia na clínica crianças e adolescentes da comunidade, na sua maioria advindos com encaminhamentos das escolas onde estudavam, com diagnósticos de distúrbios de conduta, dificuldades de aprendizagem, psicose, enfim, com várias faces do que configura o “fracasso” escolar.

Chegada a hora de fazer estágio em escola, opto novamente por fazê-lo num lugar onde possa continuar meus estudos em psicanálise. Surge, então, a possibilidade de trabalhar com psicologia clínica/escolar num CAE (Centro de Atendimento ao Educando), em Porto Alegre.

Entendo como muito importante este estágio, porque me possibilitou estudar psicanálise, relacionando teoria e prática, com a clínica direcionada ao atendimento de crianças e adolescentes da rede estadual de ensino, em sua maioria encaminhados pelos problemas enfrentados na aprendizagem, com inúmeras repetições de ano e problemas de conduta na escola.

Também vejo como importante este período no CAE, pela rica possibilidade de aprender com demais profissionais da saúde, pois ali trabalhavam psicólogos, médicos, dentistas, pedagogas, assistente social, enfermeira e nutricionista. Além disso, como se situava no pátio de uma escola, estávamos em contato diário com a vida escolar, com seus alunos, pais e professores, orientadores educacionais e direção, enfim, com a comunidade escolar.

Compreendo hoje quanto os acontecimentos e sentimentos em torno destes fatos aqui narrados marcaram-me, e as indagações resultantes são impulsionadoras desta pesquisa que desenvolvo através deste Programa de Pós

Graduação em Educação, ampliando meus estudos acerca da temática do “fracasso”¹ escolar.

¹ Utilizo-me da expressão “fracasso”, colocando-a entre aspas, para salientar que seu uso é contestado; não há uma concordância com o significado usual da palavra, significando ausência de sucesso. Durante todo o texto, a palavra será utilizada desta forma, com tal significação contestada, problematizada. Esta discussão é o cerne desta pesquisa, extrapolando esta nota de rodapé.

2 DELINEANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA: UM OLHAR IMPLICADO.

Esta pesquisa justifica-se pela contribuição que o estudo proposto poderá trazer, somando-se aos já existentes, sobre a questão **“aprendizagem – não aprendizagem”** dos alunos. Objetivei, no percurso deste trabalho, além de compreender o sujeito aprendiz na sua subjetividade, valorizar o estudo do “fracasso” escolar, não comprovando de forma explicativa uma suposta “verdade” sobre esta questão, mas buscando produzir um re olhar sobre a mesma, onde desejo examinar como o “fracasso” escolar, vem sendo dito. Quem fala sobre ele? De que lugar fala? Enfim, problematizando em torno da questão, levanto uma hipotética suposição: **o sujeito fracassa ao não passar de ano na escola, ou responde, ali onde ele é chamado a responder? Qual o lugar do “fracasso” escolar para alunos, pais, professores e para a instituição?**

Durante esta pesquisa, observei que a relevância do tema encontra respaldo em mais de uma área, pois o “fracasso” escolar é discutido tanto na área da Psicanálise quanto no campo da Educação e o quanto há de interesse em torno do tema, em diferentes áreas, com a possibilidade de se construir debates produtivos, através desta interlocução entre psicanálise /educação.

Uso esta expressão, “diferentes áreas”, pois há várias áreas do conhecimento e da atuação humana que estão interligadas nesta problemática que articula vários campos de estudo. Trata-se de um tema pertinente, atual e necessário e pude constatar isto nos eventos em que participei e apresentei minhas idéias.

Percebi, nestas participações, que é necessária a interdisciplinaridade, a complementaridade. Não é possível, usando uma expressão que ouvi de um

sábio professor, permanecer cada um na sua “igrejinha”; faz-se necessário o encontro dos educadores com outros estudiosos de áreas interessadas em discutir assuntos pertinentes à Educação.

Também é fundamental que o “meio psi” perceba o quanto as novas Pedagogias – como citou BAPTISTA², falando de inclusão/exclusão – pensam de um modo que não pensava a pedagogia tradicional, aceitando as diferenças como singularidades.

Sobre isto, DORNELES (2000, p.28), abordando o fracasso escolar diz:

De uma vez por todas, é preciso incluir na pauta de discussão das questões educacionais a diversidade como aspecto necessário e irrevogável. A compreensão da diversidade como valor positivo e desejável na sociedade é algo a ser imediatamente pensado na escola que realmente pretenda repensar as relações escolares. Entendemos a diversidade como igualdade entre os diferentes, entre os diversos, considerando cada ser humano único, com seu ritmo, suas possibilidades e limitações. A singularidade precisa ser estimulada e valorizada como parte da condição humana, e não vista como problema a ser resolvido. (DORNELES, 2000, p. 28)

Da mesma forma, hoje o “meio psi” se interroga veementemente sobre esta aceitação das diferenças, entendendo-a de forma diferente daquela citada no histórico do fracasso escolar, onde aponto o quanto este meio serviu-se dos testes psicométricos para patologizar qualquer sujeito que não cabia numa normalidade dada. Falando sobre esta questão, cito FOLBERG (1997):

As crianças vêm em busca de algo, talvez aprender. Será que estamos capacitados a “ensinar”? Ensinar o quê? Temos nós algum saber? Observo, talvez, que nós é que estamos aprendendo a viver e a conviver, a respeitar a singularidade e o tempo de cada um, aprender com cada um, como cada um é capaz de crescer no seu espaço, de se desenvolver nas suas condições que para nós são sub-humanas. Muitas vezes não entendemos como estas crianças sofridas e desamparadas ainda

² A palestra citada foi proferida no Encontro de Psicanálise e Educação: Exclusão/ Inclusão, que ocorreu na UFRGS, em 24 de janeiro de 2002. O prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista é professor/ orientador do PPGEDU-UFRGS.

têm força para sorrir e produzir, ainda são alegres e dão alegrias; cada uma com a esperança renovada e a vontade de crescer. Como podemos negar a quem quer que seja este direito? Quem somos nós para fazer isso? É preciso uma revisão de nossas referências para que possamos escutá-los (FOLBERG, 1997, p.158).

Nas leituras que fiz dos materiais produzidos pelas diversas linhas de Pesquisa do PPGEDU, nos encontros, seminários e congressos que participei, vi que há muita afinidade no que se fala, mesmo que de formas diferentes; percebi que todos temos a ganhar com a pluralidade de olhares sobre a mesma questão. É este, também, meu sentimento nesta pesquisa; espero que, a partir dela, possamos re olhar esta problemática.

Também compreendi que existem outras pesquisas afins, envolvendo-se no estudo do “fracasso” escolar, mas meu foco é diferente, pois utilizo ferramentas conceituais advindas da teoria psicanalítica freudo-lacaniana, articulando estes conceitos com questões filosóficas contemporâneas, a sociologia e as novas pedagogias, para dar conta de pensar esta problemática.

Problematizo a questão, colocando que o “fracasso” escolar é um lugar, na cultura, dado ao sujeito. Neste sentido, levanto a hipótese de que “fracassar” na escola seria responder à demanda, aceitando este lugar; portanto, ser bem sucedido equivale a “fracassar”. O sujeito acaba por aceitar este lugar, porque mesmo que isto lhe cause algum sofrimento, acomoda-se a ele. Por outro lado, ele está inserido numa cultura em que é importante o grau de escolaridade. Exemplifico: vivemos tempos em que as empresas aderem a programas de qualificação dos seus produtos. Estes programas (as certificações ISO 9000, entre outras) exigem das empresas que solicitam a certificação o preenchimento de pré-requisitos, sendo um deles, o grau mínimo de escolaridade: no mínimo o ensino médio para a menor das funções do quadro de trabalho. O indivíduo que não tem o ensino médio concluso fica com uma possibilidade bem menor de conseguir colocação no mercado de trabalho, ficando mais disponível para o mercado informal ou aumentando a imensa fileira de desempregados ou

subempregados. Num segundo momento, como vemos, esta posição de “fracasso” escolar tem um preço alto a ser pago, que é a exclusão social.

A partir desta suposição, questiono: “fracassar” na escola pode ser sentido como um “fracasso” de ordem muito pessoal, um fracassar em si mesmo? Parece-me que, de qualquer maneira, o sujeito acaba colando-se, de uma forma ou outra, a este lugar de “fracasso”.

3 QUESTÕES A SEREM ESTUDADAS: DIFICULDADES E INQUIETAÇÕES.

Trabalhar como psicóloga numa escola de nível médio é algo que, num primeiro momento, me remeteu a pensar em receber, neste ofício, os encaminhamentos das professoras, em analisar as suas demandas e da comunidade escolar, em fazer com que os alunos sejam menos violentos, mais interessados em aprender; pensei que estas fossem as demandas mais comuns provenientes do professorado.

A clínica, praticada numa instituição escolar, revelou-se um espaço de surpresas, pois, ao estagiar durante quatorze meses num CAE que atende escolas da rede estadual, deparei-me com o elevado índice do que costumamos chamar de “fracasso” escolar: em torno de 65%, chegando até 75% da 6^a à 8^a séries. Inquietações e dúvidas começaram a surgir, na medida que eu entendia, através da escuta dos alunos, o quanto o seu “não aprender” estava relacionado a outras questões que não eram apenas cognitivas e/ou orgânicas.

Havia algo que me desassossegava: o “fracasso” daquele aluno, aparentemente não o incomodava; pelo contrário, parecia que ser bem sucedido implicaria ter que “fracassar”.

Também me chamava a atenção o número muito elevado de encaminhamentos para atendimento clínico. Tal fato dava-me a impressão de que os professores selecionavam todos os alunos que poderiam dar algum “problema”. Para exemplificar: estávamos no mês de março, fomos apresentados às professoras numa reunião. Logo em seguida, recebi de uma professora de 1^a série, com trinta e cinco alunos, vinte e cinco encaminhamentos. Decidi, então,

falar com ela e analisar, um a um, o porquê de cada encaminhamento e sua real necessidade. Resultado: os encaminhamentos reduziram-se a cinco alunos.

MOLL, em seu parecer sobre a proposta desta dissertação, coloca-nos que diante de situações absurdas como a da professora que, tendo 35 alunos, encaminhou para atendimento 25 deles, encontramos a materialização do que, segundo ela, chamamos de “pedagogia do encaminhamento” que é também a “pedagogia do descompromisso”.

A professora que me encaminhou quase todos os seus alunos, a partir da nossa primeira conversa, formulou uma demanda própria para suas questões, percebendo o motivo de tantos encaminhamentos e permaneceu algum tempo me procurando, falando da sua história, resultando destas conversas um entendimento do quanto havia uma implicação de sua história com as histórias dos seus alunos.

Entendeu o quanto dar aula para a 1ª série era sentida como “um castigo; ninguém quer esta série, pois aparece se a gente é eficiente ou não; se a gente consegue alfabetizar, tudo bem; se não, acham que a gente não sabe ensinar. Sempre fui “legal” com a diretora, não sei porque fui “castigada”³.(sic) Então, percebeu que, encaminhando as crianças, ficava livre da responsabilidade sobre o possível “fracasso”, que presumia poder ocorrer.

Quando formulei o projeto desta pesquisa, elaborei o mesmo visando pesquisar o “fracasso” escolar na adolescência, pois, na época em que fiz meu estágio de Psicologia Escolar num CAE, esta era uma questão “perturbadora”: o grande número de adolescentes que nos procuravam, muitas vezes

³ Informo que nas transcrições de entrevistas para o texto, não é colocado o nome do informante e, a título de metodologia, uso este caráter para diferenciar as falas do restante do texto e as iniciais dos nomes são fictícias. Da mesma forma, mantenho incógnito o nome da escola pesquisada, igualmente demais citadas, justamente visando salvaguardar a instituição, as informações e as pessoas envolvidas na pesquisa. As fitas, com as entrevistas transcritas no texto, ficarão à disposição para posterior consulta, aos cuidados da pesquisadora.

espontaneamente, sem encaminhamentos, com problemas de reprovação e evasão nesta faixa etária.

Minha inserção numa escola estadual da periferia de Porto Alegre deu-se através deste estágio, atendendo alunos da rede estadual de ensino que fosse da abrangência deste CAE. Como o CAE ficava no pátio da escola, comecei a estabelecer contatos, visando inteirar-me da vida da comunidade escolar.

A partir disso, comecei a conviver mais com o alunado da escola; houve uma preferência, da minha parte, em envolver-me com a “vida” escolar porque, como citei no início do trabalho, os encaminhamentos eram muitos. Acabei estabelecendo um diálogo com a Orientadora Pedagógica, com as professoras, com os pais, com os alunos e com a diretora. Considero que foi muito rica esta aproximação, pois me permitiu questionar o que me era dado como pronto.

Também aprendi muito com a “equipe da saúde” que trabalhava no CAE, sendo que, muitas vezes, este ensinamento veio-me às avessas: aprendi o que não deveria fazer, pois via as conseqüências, que entendia serem negativas, de alguns fazeres.

Terminei o estágio acadêmico, mas permaneci mais algum tempo indo à escola, de modo “independente”; ainda havia questões me “incomodando”. Resultou deste desassossego a questão que desenvolvo nesta pesquisa. Como já fizera toda uma transferência de trabalho com as pessoas da escola que permanecia com as “portas abertas”, optei por ali retornar anos depois, para continuar a desenvolver minha pesquisa. Entendo que estes dados, embora restritos a uma realidade, são representativos de um todo .

Num primeiro momento, pensei em continuar a investigação sobre o “fracasso” na adolescência. Borbulhavam e povoavam meus pensamentos as questões envolvendo esta fase: a Identificação, o Ideal de Eu, o acolhimento que eu percebia haver em relação ao lugar dado de “fracasso”.

Iniciando minhas interlocuções, fui até a escola, falei da minha pesquisa e fui bem acolhida. Uma das entrevistadas solicitou auxílio em sua fala, colocando que “teria que ser feito um trabalho assim; eu sinto assim; a escola repensar qual é o sentido da escola hoje, e ela ser mais atraente para o aluno, para o aluno não se evadir e gostar de vir para a aula e sentir este interesse, mas eu sinto que não se pode citar culpados e às vezes a gente ouve isto: a culpa é do aluno, ou a culpa é só do orientador, ou é só do diretor, a culpa é do supervisor...eu sinto assim, que a escola pública teria que refletir num âmbito maior” (sic). Concluí que um trabalho, como esta pesquisa, poderia auxiliar a escola a repensar sobre a questão do fracasso escolar.

Dirigi-me à secretaria e procurei, coletando nos dados enviados à Secretaria de Educação, informações para minha pesquisa. Aí, iniciaram-se surpresas que acabaram por deslocar meu foco inicial de interesse na pesquisa. Nesta busca por dados, encontrei um índice que, descrito assim, parece apenas um número: o “fracasso” escolar na primeira série. Exemplificando tais índices, encontrei em uma turma do ano de 2001, de 30 alunos, apenas seis que foram aprovados; doze foram reprovados e doze foram transferidos⁴ ou evadiram-se. Temos, então, um índice do “fracasso” escolar, nesta turma, de 80%. Em outra turma, dos 25 alunos, apenas sete foram aprovados, nove foram reprovados e nove se evadiram ou foram transferidos, ficando o índice de “fracasso” escolar, nesta turma, em 72%.

Impactada, inúmeras vezes pensava na vida escolar daqueles sujeitos e, mesmo optando por fazer nesta pesquisa um recorte específico sobre a questão do “fracasso” na 1ª série, este recorte só é eficiente teoricamente falando, pois não é possível separarmos os acontecimentos deste período do restante da vida escolar do sujeito. Estes fatos aparecem inclusive como determinantes no “sucesso” do aluno, quando aprova na 8ª série.

⁴ Esta questão da transferência é um dos dados que me chamou a atenção, pois ocorre em grande número e sem ser levada em conta, a meu ver, o processo de aquisição de conhecimentos e necessidades do aluno. Normalmente é apontado como causa da transferência, mudança do país, ou a inadaptação do aluno ao professor, sendo que o maior número de solicitações ocorre em uma determinada turma. Nestes casos, a posição da escola, ao invés de pensar no que acontece nesta relação professor/aluno, é de trocar o aluno de turma. Cito um aluno repetente, que começou o ano de manhã e, no segundo semestre, passou para o turno da tarde. Questiono: como se vincula o aluno ao professor, como se dá a transferência, nestas condições?

Entendi, nesta pesquisa, que esta marca de “fracasso” acompanha o aluno em toda a sua vida escolar. Mesmo sabendo que este enfoque do “fracasso” dos alunos na 8ª série foge do eixo proposto por mim, que é investigar o lugar do fracasso escolar na 1ª série, entendo que este “lugar” é uma construção linear e não se dá de forma estanque, cabendo então, a meu ver, este adendo. Para ilustrar estas colocações, utilizo recortes de entrevistas, nas quais aparece esta construção.

Questiono uma das entrevistadas sobre os índices baixos do fracasso na 8ª série, coloco a ela que chama a atenção o fato de que nesta série não existem alunos reprovados, ao contrário de todas as demais turmas. Pergunto a ela: por que tu acreditas que não há reprovados na 8ª série? Ela, diante da minha pergunta, responde com um longo silêncio... Indago se ela tem alguma idéia sobre isso, pergunto se ela pensa alguma coisa sobre este fato. Ela, depois de novo silêncio longo, responde: “é que as notas são de aprovação; sinceramente eu não sei o que aconteceu.” (sic).

Dirijo esta mesma pergunta à outra entrevistada, pergunto o que ela imagina que acontece em relação a este dado. Responde-me: “É porque é assim, ó: na realidade, às vezes, a gente até dá uma forcinha porque nós não temos o segundo grau; então a gente diz para eles, pode ver que vai diminuindo o número de alunos e 7ª e 8ª nós temos só uma turma, na 7ª tem bastantes alunos e na 8ª já tem bem menos, então vai se reduzindo, então os que chegam realmente na 8ª são os que são os melhorzinhos; por isso que não tem reprovação, mas já houve reprovação na oitava, não no ano passado, mas no ano retrasado teve uma e nos anos anteriores também teve reprovação” (sic). Certifico-me, perguntando: Pelo que estás me dizendo, se o aluno consegue chegar à 8ª série, é como se fosse bom? E ela responde: “É, isto” (sic).

Reformulo minha pergunta, situando que chama a atenção nos dados fornecidos pela escola para a Secretaria de Educação exatamente esta desproporção entre as séries iniciais e as finais. Saliento, apontando a contradição da sua fala, que, inclusive, em anos anteriores, 99, 98, houve uma

repetição, que esta desproporção não é uma coisa que aconteceu só em 2000 e 2001.

Pergunto o que ela pensa sobre isso. Responde prontamente: "É que também tem uma coisa assim: geralmente quando eles estão maiores e vêm, às vezes tem alunos que são terríveis, né, e a gente não pode tirar eles da escola, porque só o pai pode fazer a transferência. Se o pai não pede a transferência, nós não podemos fazer nada com o aluno. Então, às vezes o que acontece, a gente passa eles, para eles saírem da escola. E como terminou a oitava série, ele não tem como continuar aqui, entendeu?" (sic).

Enfatizo se, neste caso, aprova-se o aluno para resolver o problema, basicamente. Ela diz: "Isto" (sic). Comento que penso, a partir das colocações dela, que a aprovação não é uma questão de conhecimento do aluno, e ela responde-me: "É, eu não sei como essas outras escolas fazem, porque eles saem das outras escolas e quando batem aqui na nossa, nós nunca conseguimos tirar o aluno. Nós fizemos, teve um aluno da escola XYZ, a gente sabia que ele tinha problemas, só que agora está aqui, já é o segundo ano na mesma série e continua igual, e nós não conseguimos resolver o problema" (sic).

Parece-me que a marca de "fracasso" acompanha o aluno em toda a sua vida escolar, tanto que, de qualquer maneira, o aluno fica colocado sempre nesta posição de "fracasso", mesmo aprovando. Conforme as informações da entrevistada, os "melhorzinhos" recebem, se resistirem, a aprovação. Mas, é difícil descrever, para além da teoria, algo que envolve emoções, sentimentos, enfim, o complexo dinamismo das relações humanas. Defrontei-me, ao longo desta pesquisa, com uma realidade dura apresentada pelos dados. Mantive-me isenta de opinar, mas em momento algum deixei de lado meus sentimentos em relação ao que ouvia e constatava. Não deixei de pensar em soluções para esta problemática, apesar do curto tempo do mestrado ou cerceada pela impossibilidade imposta pela isenção necessária ao lugar de pesquisador. Também senti dor pelos alunos e pelos professores, não estou isenta de colocar-me projetivamente no lugar deles, pois humanamente lido com esta tarefa, de ocupar este lugar de "pesquisador".

3.1 TECENDO O RUMO DA PESQUISA

Início este trabalho aos poucos, aproximando-me do campo educacional e, ao mesmo tempo, adentrando nas histórias dos alunos repetentes de 1ª série, bem como nas histórias das suas professoras e das orientadoras da escola. Amarro cada ponto tecido com peculiar escuta, com a qual me proponho a ir além do conteúdo manifesto, além do dito para o não dito nos discursos. Esta escuta norteará esta pesquisa e a construção desta trajetória.

Opto por realizar entrevistas semi-abertas e tal escolha se dá pela possibilidade de partir de uma questão mais ampla, continuando a confecção do trabalho, com o próprio dito dos entrevistados, o que os coloca mais “enredados” na malha que me auxiliam a tecer. Entrevisto duas professoras de 1ª série dos alunos que foram reprovados no ano de 2001 e para elas faço a pergunta inicial: “O que aconteceu com teu aluno X que foi reprovado no ano anterior ?” Da mesma forma, entrevisto todos os alunos que consegui localizar na escola e que foram reprovados no ano anterior na 1ª série, e faço a eles a pergunta: “O que tu achas que aconteceu, por que não passaste de ano?” Também entrevistei as duas orientadoras educacionais da escola, e com elas iniciei a entrevista perguntando: “Como tu entendes o “fracasso” escolar?”.

A partir destas perguntas iniciais, inaugurou-se uma possibilidade para os sujeitos desta história poderem falar sobre quais as razões que eles imaginam que contribuem com a construção deste lugar de “fracasso” escolar.

Há uma riqueza muito grande em ouvir estes alunos. Saliento que já tenho alguns dados colhidos que apontam esta importância. Encontro eco para esta afirmação, em diversos autores. Entre eles, cito:

(...) os relatos dos alunos que refletem e narram suas experiências de fracasso escolar fornecem um material empírico de valor incontestável para os profissionais da educação, não apenas pelo fato de poder apreciar as narrações das vivências, mas pela articulação de contradiscursos que reivindicam uma nova forma de aprender e

experimentalizar a escolaridade.(...) A voz dos alunos é pura vivência , ou seja, a personificação da relação educativa como a intersecção de dois mundos separados, de duas lógicas de discurso e de vida totalmente antagônicas: aluno e escola, adolescentes e professores, vida e instituição (CELLORIO, 2000, p.64).

Concordo com o autor e reforço a importância de ouvir os alunos que constituem a “amostra”⁵, juntamente com seus professores e orientadores educacionais, pois entendo que juntos constituam a “vida” escolar, e todos estão envolvidos de uma forma ou outra. Por isso, ouvirei estes três grupos em entrevistas semi-abertas.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, em que é importante o pesquisador obter as informações dos dados que compõem sua pesquisa no próprio local a ser investigado, levando-se em conta de que nada que se encontra nesta busca é trivial, pelo contrário, tudo tem um potencial para constituir uma pista esclarecedora sobre o objeto de pesquisa (cf. BOGDAN E BICKLEN, 1994, p. 49).

Uma pesquisa qualitativa se caracteriza, desta forma:

Ao realizarmos tal tipo de pesquisa, não se pode esquecer que estaremos trabalhando com sujeitos individuais; porém que cada pessoa forma parte de um mundo e que este mundo tem valores, crenças, costumes, história. Além disso, a pessoa vive e viveu num determinado mundo nacional e mundial, por isso os instrumentos que empregaremos na pesquisa, se bem articulados, colocarão o acento nas realidades e perspectivas individuais de cada uma das pessoas investigadas, mas também recolherão os aspectos básicos representados pelos sujeitos desse contexto mais amplo que, de alguma maneira, teve importância em suas existências (TRIVIÑOS, 2002, p.36).

Considerarei, também, material de pesquisa falas espontâneas dos outros alunos, tanto da 1ª série como de outras turmas, falas de outros professores, enfim, as falas da “vida” escolar. Também permeia minha pesquisa as discussões

⁵ A expressão está entre aspas, pois como lembra MOLL no parecer do projeto desta dissertação, o uso de uma amostra é contraditório numa pesquisa qualitativa. Enfatizo, então, que trabalho com a escuta destes sujeitos, tomando suas falas, juntamente com as da “vida” escolar, passando-as pelo meu mundo interno, como sugere René Barbier, fazendo uma história, que é esta dissertação.

que tive com colegas “psi”, bem como com meus colegas das disciplinas do mestrado e com os demais professores da Pós-Graduação em Educação. Somaram, de forma importante, discussões com minha orientadora que “atravessaram-me” positivamente, auxiliando o norteamento da pesquisa, os pareceres desta dissertação, enquanto proposta, em especial a contribuição de BECKER⁶, apontando a indagação sobre o “lugar” do “fracasso” escolar, sugerindo inclusive um título novo, que foi aceito, bem como as considerações de MOLL⁷, que oportunamente cito nesta dissertação.

3.2 SEGUINDO O RUMO: QUAIS CAMINHOS?

Tomando como referência um caleidoscópio, podemos pensar o quanto, justamente girando o seu prisma, possibilita-se que a entrada de luz incida sobre outros ângulos, dando-nos outra visão, outro aspecto do mesmo raio de luz. Utilizo-me, metaforicamente, de um caleidoscópio para pensar na questão que é objeto de minha pesquisa: **qual o lugar do “fracasso” escolar?**

De um lado, pergunto-me pela relação professor / aluno, visando pensar como se constrói o lugar de “fracasso” escolar pela escola e pelo contexto social. Podemos pensar no “fracasso” escolar como um lugar imaginário, subjetivo, juntando esta construção imaginária com o contexto social? Minha questão de pesquisa: A escola contribui nesta construção de lugar do “fracasso”? Esta construção pode ser diferente? Enfim, como sugere BECKER no seu parecer do projeto desta dissertação, perguntar sobre a “eficiência destes operadores”.

Por outro lado, pergunto por que este aluno aceita este lugar; o que leva um aluno a se identificar com estes aspectos, “colando-se” neste lugar dado de “fracasso”? Neste sentido, desejo contribuir na construção de uma saída para este lugar dado, questionando: O aluno da periferia é um fracassado?

⁶ A prof^a Dr^a Maria Luisa Becker é professora e orientadora do PPGEDU-UFRGS.

⁷ A prof^a Dr^a Jaqueline Moll é professora e orientadora do PPGEDU-UFRGS.

Na medida que conversei com os professores dos alunos das 1ª séries que “fracassaram” em 2001, percebia cada vez mais claramente, o quanto escola e aluno estão imbricados neste contexto de “fracasso” escolar. Utilizo-me para expressar o que penso sobre a necessária implicação de todos que constituem a vida escolar, na questão do “fracasso” escolar, uma metáfora: pensemos numa moeda: ela só tem validade com os dois lados, por ser um todo...

Acredito, pois, que desenvolver esta investigação neste Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Psicanálise e Educação, apresenta-se como uma oportunidade para, de um modo mais sistemático, pesquisar, investigar e desenvolver este estudo ao qual me proponho, viabilizando o alargamento e tornando mais rigoroso e consistente meus interesses teóricos e minha prática educativa.

Além disso, há a possibilidade de poder articular o campo conceitual lacaniano com as questões da cultura ocidental moderna e seus efeitos sociais e subjetivos ligados ao objeto de pesquisa, podendo alargar ainda mais meus conhecimentos com a rica possibilidade de interlocuções com as demais áreas do conhecimento humano.

KUPFER (1989) nos diz que, para trabalharmos com o tema “desejo de saber”, precisamos trabalhar numa dimensão de clareagem, de iluminação, pois o desejo é desejo de nada saber, é desejo de saber sobre desejo, não desejo de saber.

Mas, nos afirma: é porque existem sujeitos desejantes que existem sujeitos aprendentes e, através do estudo das relações entre a psicanálise e cultura, entendemos a posição do sujeito no discurso, pois a educação é um instrumento privilegiado de instalação do sujeito, e isto nos remete a pensar na importância da escola, no contemporâneo.

Encontro, nas palavras de MOLL (2002), falando sobre a “produção cotidiana do fracasso”, a importância necessária para olharmos com extrema

atenção os índices de “fracasso” escolar na 1ª série: “A saída extemporânea da escola, já na 1ª série de ensino de 1º grau, é o momento mais forte da seletividade escolar. Alfabetizar-se é a condição “sine qua non” para permanência no processo de escolarização” (MOLL, 2002 p 34).

Concordo com ela, e é exatamente a valorização deste enfoque que norteou o encaminhamento desta dissertação.

4 FRACASSO ESCOLAR: QUE LUGAR É ESTE?

O levantamento estatístico global da situação do ensino, depois da Revolução de 30, apresentado por LOURENÇO FILHO em 1934, diz que impressiona não só a taxa de crianças em idade escolar fora da escola, mas o fato de que para cada 8 milhões de crianças em idade escolarizável, 2 milhões apenas ficam nas escolas, dando então, para a época, a deserção escolar como um sintoma impressionante, colocando o ensino primário do Brasil como um dos mais pobres do mundo, à vista desta deserção. Este autor descrevia a seletividade da escola na época, com uma taxa de alunos que concluía o ensino primário, não chegando a 6%.

Sessenta e quatro anos depois, os índices não diferem muito da situação apontada; segundo dados fornecidos em 1998 por ESTHER GROSSI, no seu boletim informativo, intitulado Caderno de Mandato 7, atualmente de cada 1000 brasileiros que terminam a 8ª série, apenas 43 não repetiram algum ano letivo, e temos na alfabetização ainda por volta de 50% de insucesso a cada ano letivo. Além destes dados, temos também o fato de o ensino fundamental de 8 séries, em média, só é concluído em doze anos, o que aponta novamente como relevantes os índices do “fracasso” escolar.

Segundo matéria do Jornal Zero Hora de 29 de agosto de 2002, **o último levantamento da Secretaria Estadual da Educação (SEC) aponta que dos 379.219 alunos matriculados nas três primeiras séries da rede pública estadual em 2000, 69.017 abandonaram a escola antes do final do ano.**⁸ De acordo com os dados pesquisados, também é possível afirmar-se que não houve migração em massa para escolas particulares, pois as matrículas da rede particular encolheram, neste período, de 71.501 em 2000 para 64.930 em 2001.

⁸ O grifo é por minha conta, para demarcar a dimensão dos índices do fracasso escolar hoje.

Ainda em relação ao tema, é colocado que os números de abandono deflagram o sinal vermelho de alerta na educação do estado.

4.1 ALINHAVANDO UMA DEFINIÇÃO

Mas, o que significa fracasso? Buscamos no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p 806) a definição:

Estrondo de coisa que se parte ou cai “camas de ferro, trastes diversos, veladores, que vinham espatifar-se no jardim, com um fracasso de esmagamento” (Raul Pompéia, O Ateneu, p. 269). Desastre, desgraça. Ruína, perda. Mau êxito, malogro.

Desta definição, vamos para o termo fracassar: “Despedaçar com estrépito. Arruinar, quebrar. Produzir ruído, fragor. Ser malsucedido; falhar, malograr-se: Apesar do grande esforço comum, a empresa fracassou” (FERREIRA, 1986, p. 806).

Podemos, a partir destas definições, pensar no fracasso escolar como um fato que não passa despercebido, visto o “ruído” que pode produzir ao se dar. Diante da expressão que fala do esforço comum nas partes mas que não impede o fracasso da empresa, podemos levantar a hipótese de que o sucesso possa estar além do esforço comum, em algo que independa das vontades conscientes.

FERNANDEZ (1990) afirma que o sintoma-problema de aprendizagem expressa o “*atrape*”⁹ do aprender por desejos inconscientes. Também coloca que, mesmo existindo as possibilidades, assim como tem comida para o anoréxico, se o sujeito perdeu o desejo de aprender, ele não aprenderá e que, da mesma maneira como em todas as classes sociais pode aparecer anorexia, em todas as situações sócio-educativas pode aparecer o problema de aprendizagem-sintoma. (cf. FERNANDEZ, 1990 p. 83).

Partindo destas constatações, podemos supor que se o “fracasso” escolar ocorre em todas as classes sociais. Assim como a desnutrição não pode confundir-se com anorexia, da mesma forma problema de aprendizagem-sintoma ou inibição não podem confundir-se com o fato de o sistema sócio-educativo, que impõe modalidades de aprendizagem, cerceando as possibilidades do sujeito aprender aponta-nos que não podemos confundir o fracasso da escola, enquanto instituição que, com suas falhas, contribui para a não aprendizagem do aluno, com o fracasso do sujeito, que é o seu sintoma. Mas, durante esta pesquisa, muitas vezes pensei que esta separação é bem complicada fora da teoria. Parece-me que é mais fácil encontrarmos situações onde o sintoma e as falhas da instituição escola encaixam-se feito “mão e luva”.

Segundo a mesma autora, para se concluir se existem patologias estruturadas no aprender, temos que nos orientar, observando a relação do sujeito com o conhecimento. Ela sugere que façamos tal diagnóstico, interrogando com que recursos o aluno conta para aprender, questionando o que significa o conhecimento e o aprender no imaginário do sujeito e de sua família, indagando que papel foi-lhe designado por seus pais em relação ao aprender, verificando qual a modalidade de aprendizagem, buscando saber qual a posição do sujeito frente ao não dito, ao oculto, ao secreto, observando que função tem o não aprender para ele e para seu grupo familiar, refletindo sobre qual é o significado da operação particular que constitui o sintoma, verificando como aprende e como não aprende, observando se o não aprender responde a um sintoma ou é uma resposta reativa ao meio sócio-educativo (cf. FERNANDEZ, 1990, p. 37/38).

Se respondermos às questões colocadas acima, ainda assim veremos que não existe uma única causa nem situações que sejam determinantes exclusivas do problema de aprendizagem. Estas causas não estão no orgânico, unicamente, nem nos quadros psiquiátricos (tanto que há crianças diagnosticadas como psicóticas sem problemas de aprendizagem), nem apenas respaldados nas etapas da evolução psicosexual, nem na estrutura em si da inteligência (cf. FERNANDEZ, 1990, p. 38).

⁹ Esta é uma expressão espanhola que a autora emprega, significando atrapalhado.

Para seguirmos a discussão, é importante considerarmos a noção de significante, termo retomado por LACAN (1953) como um conceito central em seu sistema de pensamento, pois diz que a verdadeira liberdade humana provém da consciência que o sujeito pode ter de não ser livre, em virtude da determinação inconsciente. Ou seja, as respostas para as perguntas acima colocadas, podem ter um sentido absolutamente diferente de um sujeito para outro, mesmo que sejam iguais. Isto acontece porque o elemento significativo de cada uma delas é relacionado a um significante (consciente ou inconsciente), sendo que este significante é o que acaba determinando a vida do sujeito, seus atos, suas escolhas. Um significante representa o sujeito frente a outro significante, e isto forma uma cadeia significativa, na qual o sujeito está “amarrado”, amalgamado.

Diante disto, podemos pensar no quanto é difícil enquadrarmos o sujeito/aluno numa determinada categoria, de acordo com padrões estabelecidos, o que muitas vezes é objetivo da escola. É extremamente complexa a tarefa de entendermos a problemática do aluno; tal tarefa exige que estejamos dispostos a ouvir, para além das palavras, o que o sujeito/aluno tem a nos dizer.

MOLL (2002), no seu parecer sobre o projeto desta pesquisa, salienta que “este trabalho pode dar uma bela contribuição, ajudando a destramar os fios que mantêm este lugar praticamente inalterado desde a gênese da escola pública, pois nascendo dos ideais liberais-democráticos da Revolução Francesa, a escola pública nasce para todos, sem necessariamente pensar em todos com suas diferenças e singularidades”. Ressalta que não podemos nos esquecer que esta problemática existe desde a gênese da escola pública, pois a escola, “nasce de um claro projeto de homogeneizar linguagens, crenças, visões de mundo, para civilizar os “incivilizáveis”, portanto os que não são tão homogeneizáveis são mais sujeitos a este lugar de “fracasso””.

No presente trabalho, detenho-me no “fracasso” escolar, levando em conta a escola, os recursos que ela oferece para o sujeito aprender; questiono junto às coordenadoras pedagógicas e professoras por que o sujeito fracassa. Enfim, busco contribuir no entendimento deste lugar, que é o lugar do “fracasso” escolar.

Não descarto, de maneira alguma, a importância da qualidade da escola como elemento que auxilia no processo de aprendizagem, mas, para além disso, busco entender a relação particular do sujeito com seu não aprender, sintomaticamente estabelecido.

5 HISTÓRICO DO FRACASSO ESCOLAR

Pesquisando sobre o tema, encontrei que as primeiras tentativas no sentido de “patologizar” o fracasso escolar iniciaram-se a partir do século XX, na França, onde sua ocorrência era colocada como sendo comum às classes populares. Concomitantemente, ocorriam iniciativas semelhantes na Alemanha e na Bélgica, países onde a escolarização obrigatória é mais antiga.

Já no final do século XIX, nasce a Psicologia da Criança; em aliança com a medicina, busca “nas características das crianças as origens dos problemas” que a escola apontava. Há, nesta época, uma adoção de termos da medicina pela psicologia infantil, referindo-se às “doenças mentais” como “patologia orgânica¹⁰.”

Naquele período, duas categorias rotulavam as crianças com problemas na escola: os atrasados ou débeis mentais e os instáveis, que não aceitavam a disciplina escolar por debilidade na sua capacidade moral.

Somente depois de meio século, mais precisamente nos anos 50, mesmo com as velhas categorias em uso, inúmeras categorias novas surgem, em que o conceito de “inadaptação” começa a suplantar a noção de “anormalidade”.

MOKREJS (1993), no seu estudo sobre psicanálise e educação, aponta que, no Brasil, MORAES foi um dos pioneiros a discutir o tema, discordando das categorias vigentes da época, tendo escrito um livro para professores primários sobre o tema e, neste livro, salienta que o inconsciente comanda nosso consciente. Aponta para a “falência total de nosso pensamento lógico e consciente, que se manifesta nos fatos tão freqüentes dos nossos esquecimentos,

¹⁰ Tema discutido por FOUCAULT nas obras Doença Mental e Psicologia.

aparentemente inexplicáveis nos lapsos de linguagem, nos erros de escrita, nas falhas de memória e outras bizarras de nosso espírito” (MOKREJS,1993, p.103).

Concomitantemente, a inteligência passa a ser medida com a escala métrica, proposta por BINET e SIMON em 1905, verificando então o grau de inteligência de qualquer criança. Passa-se então a chamar de débil mental quem possuir grau de inteligência dita inferior pela tabela; enfim, o aluno é definido pelos testes de inteligência (surgem depois testes mais modernos e aperfeiçoados como o de Terman, Wisc, etc), que continuam a rotular os alunos ditos “inferiores” na escala, como atrasado, retardado mental, etc....

Aparecem novas categorias, de acordo com as dificuldades específicas na escola, com novos rótulos: dislexia para as dificuldades na leitura, discalculia para as dificuldades de cálculo, disortografia para as dificuldades em ortografia, disgrafia para as dificuldades na escrita.

Surgem, com estas novas “doenças”, todo um aparato de novos testes: de esquema corporal, adaptação espacial, ritmo. Ainda temos toda a sorte de descrição de sintomas que se enquadram em diagnósticos, procurando-se, através dele, as possíveis etiologias para o “fracasso” escolar, e surgem então os prognósticos, que inauguram a necessidade de “classes especiais”, que proliferaram depois dos anos 50, finda a Segunda Guerra Mundial, justamente com o desenvolvimento da falta de adaptação escolar.

A idéia do “fracasso” escolar é moderna; seu surgimento data de meados do século XX, mas este fato não significa que antes todos aprendiam na escola. A ordem das coisas ditava que somente alguns podiam ter acesso à cultura; os filhos de classes favorecidas freqüentavam pequenas classes para os liceus; os demais estudavam em outra escola, sendo que só no século XX, surgiu a escola básica para todos. Havia “fracassos”, mas eram mascarados pela própria estrutura da escola que, desde o ingresso do aluno, separava os ditos melhores dos considerados menos capazes, e esta regra era ditada pela pertença social. A escola passa a ser um mecanismo de seleção:

“Parecia ‘normal’ que a escola agrupasse crianças dotadas e outras não, crianças “nascidas para estudar” e outras nascidas para o trabalho manual aos doze anos. E mais normal ainda, que o sucesso estivesse estreitamente vinculado à condição social de origem: era a “ordem das coisas”. A exigência de igualdade não estava ausente, mas a escolarização e a alfabetização mínima de todos era suficiente para satisfazê-la. Para além disso, aumentava o jogo considerado “natural” das desigualdades” (cf. PERRENOUD, 2001, p. 16).

Há uma patologização do fracasso na escola claramente ligada ao meio familiar. Havia uma hierarquia social vigente, que apontava o quanto as normas dominantes eram ditadas pelas famílias burguesas como o modelo ideal de família. As normas escolares passam então a ter influência na delimitação das fronteiras entre o normal e o patológico, embasados nos postulados da medicina e da psicometria.

Segundo coloca a Revista Veja (1994), INA VON BINZER¹¹, em 1883, nos diz: “Todo brasileiro bem colocado na vida já nasce com direito a este título (o de doutor)” (p. 126). O que ela nos aponta parece com o Brasil de hoje, mas é de 120 anos atrás; no entanto, vemos que a hierarquia social continua a ditar normas.

Conforme MOKREJS (1993), a psicanálise nos mostra várias possibilidades, sendo uma delas o mecanismo de sublimação com suas inferências na área educacional, como um processo inconsciente, mas não descarta as influências do meio, decisivas para sua efetivação.

Ao escrever este histórico do fracasso escolar, reflito sobre o que ocorreu e o que ocorre hoje na escola e percebo o quanto o sujeito, ao longo da história, não é pensado, não é levado em consideração na sua subjetividade e na sua

¹¹ Uma professora alemã, que esteve visitando o Brasil entre 1881 e 1883, encarregada da educação de crianças nas fazendas de famílias ricas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Escreve suas observações em cartas a uma amiga e, de volta, publica um livro com as cartas, cuja primeira edição no Brasil foi em 1950.

singularidade, o que me faz retornar ao questionamento inicialmente proposto: enfim, por que mesmo este sujeito fracassa?

Este é o tema que elegi para o presente trabalho; questiono qual o lugar do “fracasso” escolar, levando em conta o entorno da vida escolar e a história do sujeito que fracassou, bem como o que implica tal possibilidade de “fracasso” na vida desse sujeito, fazendo a leitura pelo viés psicanalítico¹². Sabemos que existem outras possibilidades de leitura desta questão, mas não é esta a ênfase que priorizo nesta dissertação; enfoco a problemática à luz do referencial escolhido – a psicanálise.

A partir da perspectiva psicanalítica, BETTELHEIM (1987) sugere:

As influências da vida pregressa familiar que interferem na capacidade de aprender a ler, por parte da criança, podem ser de uma variedade imensa. Muitas vezes, uma atividade negativa de uma criança para com a leitura é consequência do desinteresse dos pais em assuntos intelectuais, inclusive uma aversão subconsciente a esses assuntos, a que a criança responde sem conhecer bem o que se passa. A recusa de se alfabetizar pode também se ligar a causas bem opostas: uma demasiada pressão em casa, para que a criança se saia bem na escola pode induzi-la a se recusar a aprender num esforço para afirmar a sua independência perante os pais, ou pode ela entender o fracasso escolar como uma maneira mais sutil de derrotar os pais lá onde lhes dói mais (BETTELHEIM, 1987, p.46).

A respeito do tema “fracasso” escolar, PATTO (1985) lembra que temos que nos questionar quanto ao uso dos termos carência, privação cultural e deficiência e sugere certa cautela na utilização dos mesmos, pois o que consideramos “exclusão” é uma forma de relação de participação- exclusão, necessária para a sobrevivência do capitalismo”, de uma forma de marginalização apenas aparente (...) nada mais é, portanto, que uma forma de participação que

¹² É importante frisar que este estudo baseia-se na psicanálise freudo-laciana, entendendo-se que Lacan retoma Freud, propondo suas bases na releitura de Freud. Nesta pesquisa, dedico-me a explorar mais a teoria psicanalítica em Lacan.

garante a acumulação do capital e a riqueza dos que o oprimem” (cf PATTO, 1985, p.221).

Penso no quanto o “fracasso” escolar permite que o sujeito se mantenha à margem desta sociedade, fazendo sua parte deste “jogo de participação”, excluindo-se. Ser excluído pode significar então, preservar a singularidade, não se “massificar”, enquanto que o oposto, entregar-se ao sistema, obter “sucesso” escolar, pode ter o sentido de nova pertença, abrindo mão da singularidade anterior que o mantinha no grupo originário. Diante de qualquer escolha, parece-me, parafraseando um dito popular, “se ficar o bicho come, se correr o bicho pega”: sentir-se-á sempre na condição de exclusão do seu grupo originário ou do grupo social diferente do seu.

6 UMA LEITURA POSSÍVEL PELO VIÉS PSICANALÍTICO

Início com uma indagação de PERRENOUD (2001): “O fracasso escolar incomoda vocês?” Diz o autor que, se incomoda, talvez seja possível fazer algo e que é preciso que nos sintamos incomodados!

Ele, nos seus fragmentos de uma sociologia do fracasso, diz que “se fosse tão simples combater o “fracasso” escolar, o problema já estaria resolvido” (cf. PERRENOUD, 2001, p.15).

Afirma que não podemos negar a existência de classes sociais ou ignorar o quanto elas contribuem nas desigualdades escolares, mas alerta que é absurdo repetir este modelo simplista, pois esta reprodução de desigualdades é fruto de toda a sociedade e visa prioritariamente favorecer uma determinada classe.

Entendo que este autor¹³ nos convida, com sua fala, a nos incluirmos nesta problemática, como participantes desta sociedade que exclui o diferente, ignorando a existência das diferenças, buscando “formatar” os sujeitos num padrão ditado pela escala que estiver na “moda”.

O aprendiz, sujeito da não-aprendizagem de quem falo neste trabalho, não é um principiante, um inexperiente. É um sujeito, constituído e constituinte em sua subjetividade, e trabalha os seus aspectos cognitivos muito antes de chegar na escola; quando isto não é levado em conta, ocorre o que PERRENOUD acima denuncia: uma reprodução simplista das desigualdades, eliminando-se os menos favorecidos.

¹³ Iniciei este capítulo, que propõe-se a dar ênfase à Psicanálise, com esta contribuição que tem suas raízes na sociologia, por entender justamente o quanto faz-se necessário uma articulação que ultrapassa as disciplinas, “borra” as fronteiras, visando cercar melhor a problemática e obter melhor entendimento.

À luz da teoria psicanalítica, conceitos fundamentais são abordados e se entrelaçam com as falas dos entrevistados, entre eles a constituição psíquica, o brincar e a imagem corporal, o Édipo, o narcisismo, as articulações entre o simbólico, o real e o imaginário, a transferência, enfim, alguns pontos que considero importantes para entendermos que o desejo é o motor das aprendizagens.

O desejo, para a psicanálise, desprende-se da busca de realizações no âmbito das necessidades; nesse sentido, o desejo é a realização de um anseio inconsciente. Para LACAN (1985), o humano é marcado pelo desejo, como condição de sua “humanidade” e é inserido numa cultura pelo mundo da linguagem. Em *A Ética da Psicanálise*, LACAN (1988) refere-se ao problema da Coisa (*das ding*), referindo ser este o objeto absoluto que foi perdido, ao qual o sujeito passa a vida almejando reencontrar, mas nunca reencontra. Para Freud, *das ding* é entendido como objeto inexistente da pulsão. Na releitura de Freud, LACAN retoma este conceito para falar do vazio, da incompletude que marca o psiquismo. O sujeito, então, deseja por não conseguir encontrar o objeto de uma satisfação supostamente absoluta, e é esta falta de absoluta satisfação que é motor dos desejos. O sujeito do inconsciente não é, portanto, um sujeito totalizado, mas dividido de forma radical pelo desejo.

Lidar com esta incompletude é uma tarefa bastante difícil, tanto para os alunos quanto para os professores. Segundo MRECH (1999), os professores recusam-se a aceitar esta incompletude. “Eles ainda acreditam na existência de um saber total (...) eles procuram ensinar de uma forma que apareça apenas a sua imagem modelar como mestres(...)” (cf. MRECH, 1999, p.98).

Deixar este lugar de saber como um lugar vazio é tarefa que se faz necessária na relação de aprendizagem e, sem dúvida, passa pela relação professor/aluno. Esta autora enfatiza também que há várias coisas enigmáticas nesta relação, que precisam ser melhoradas, “(...) contribuições que a Psicanálise pode dar à Educação, sem apagar o aspecto enigmático que apresenta todo saber” (MRECH, 1999, p.103).

A partir desta leitura, é possível questionar por que alguns elementos o aluno aprende e outros não, e o quanto ele pode assimilar estes conteúdos que lhe chegam, na medida que o desejo for reconhecido nesse processo. Este desejo não é comandado pelo sujeito consciente, mas pelo seu inconsciente.

LACAN, ao longo de sua obra, retoma FREUD, produzindo o que se chamou de um retorno a FREUD. É importante diferenciar a compreensão dele dos outros usos da expressão *desejo*, pois este uso, em muitos casos, é contraditório com a Psicanálise, pois refere ao desejo como sendo um querer consciente, e sua realização também.

Utilizo-me desta mesma teoria psicanalítica freudo-lacaniana para pensar no que a constituição do sujeito – seu Édipo – que ordena as instâncias psíquicas e funda as identificações, os registros que são da ordem do imaginário, simbólico e real e as demais instâncias psíquicas, pode influenciar no insucesso da aprendizagem, levando em conta sua possibilidade cognitiva de realizá-lo, pois o psíquico e o cognitivo interagem.

FREUD (1916-1917) evidencia a importância do complexo de Édipo na estruturação da personalidade, afirmando que é com a sua resolução, pelo medo da castração, que a criança internaliza e se identifica com as interdições e os valores culturais que recebe dos pais, desvinculando-se dos pais “reais”¹⁴ e assumindo seu lugar na sociedade.

Podemos questionar, a partir desta leitura: a aprendizagem tem sempre o mesmo sentido para cada pessoa ou é singular? O que, afinal, faz com que um sujeito não aprenda? Ele não aprende e responde ali onde é chamado a responder?

¹⁴ Os pais, na psicanálise freudo-lacaniana, não são necessariamente os reais, biológicos; são colocados como funções e, enquanto funções, qualquer um outro, pode ocupá-la. Exemplifico citando que um pai exerce a função materna, ao alimentar, acalentar, enfim, “maternar” seu filhote. Já uma mãe, ao impor lei sobre seu filho, exerce a função paterna. É comum os pais colocarem esta função na escola, dizendo: quando tu chegares na escola, vais ver, terás um limite. A escola entra na função paterna pela linguagem dos pais, como elemento terceiro, castrando esta criança.

LACAN aponta que há uma confusão entre saber e conhecimento. Para ele, o saber é uma elaboração pessoal do sujeito, enquanto que o conhecimento é apenas o que o sujeito sabe, instituído a partir da informação; é uma modalidade de crença. A partir do conhecimento, o sujeito se posiciona, dizendo o que ele acredita, enquanto que a partir do saber, o sujeito assume o que pensa, a partir de uma elaboração pessoal, que foi tecido e estabelecido pelo próprio. Ele salienta que o ensino, através do conhecimento, pode instaurar uma verdadeira barreira ao saber.

Esta pesquisa que desenvolvo não visa fazer clínica na escola; utilizo-me aqui de recortes da fala de alunos, professores e orientadores da escola que entrevistei, para ilustrar minhas colocações, mas tenciono dar outra ênfase, para além da clínica (psicanálise em intenção): trata-se de buscar entender o lugar do “fracasso” escolar, num primeiro momento. Num segundo, tenho o desejo de trabalhar com a psicanálise fora do consultório (psicanálise em extensão), visando justamente oferecer um espaço para quem participa da “vida” escolar poder se escutar, refletir sobre esta questão que constatei ser produtora de sofrimento para alunos e professores.

Ao perceber as mais variadas demandas que se apresentavam nas falas das professoras, dos alunos e das orientadoras que entrevistei, perguntava-me o que teria a Psicanálise a oferecer em extensão. Ocorreu-me então lembrar de LACAN (1988, p. 169) que, em seu Seminário “As formações do Inconsciente”, coloca:

Numa obra, assim como qualquer produção em palavras, existem dois *pla*, o que ela formula em seu discurso, o que ela quer dizer na medida que há em seu sentido, separando o que quer e o dizer, sua intenção. Além disso, nós não seríamos analistas no sentido como tento fazer as coisas serem entendidas aqui, se não soubéssemos que, às vezes, ela diz um pouquinho mais que isso. De hábito, aliás, é nisso que consiste nossa abordagem – em captar o que é dito para além do que se quer dizer.

Há uma escuta analítica e, através dela, posso ouvir cada componente desta pesquisa e cada um que fala pode se ouvir, se indagar a partir da sua fala e

perceber que a resposta certa está dentro de cada um de nós. (cf. GRANCHER, 1991, p.07). Este foi o fio condutor das entrevistas, na pesquisa: a partir da resposta dada, devolvia a resposta com nova pergunta, permitindo que o entrevistado se “escutasse” no eco da pergunta, escutando então a si mesmo, além do que queria dizer.

6.1 OS ALUNOS E SEUS DIQUES

Para podermos entender melhor a problemática que envolve os alunos da escola onde desenvolvo esta pesquisa, acredito que seja fundamental situar o alunado, pois conhecer o meio onde vivem é importante para entendermos suas perspectivas, podermos pensar em como se sentem na escola e o que fazem com seus sentimentos em relação a esta pertença social.

Reforço meu pensamento, citando FOLBERG (2002) que, ao discorrer sobre a tese de doutorado de LACAN, salienta que ele dá ênfase à importância da inter-relação das estruturas fenomenologicamente dadas com a história. A autora também nos aponta que “a personalidade é apreendida pelos ângulos do individual, do social e do estrutural” (cf. FOLBERG, 2002, p. 12).

Os alunos provêm, na sua maioria (80%) de uma vila existente nas proximidades da escola, na periferia de Porto Alegre, intitulada Vila Dique. Questiono inúmeras vezes: por quê o nome “Dique” para a vila? Sua população é composta de famílias de classe popular, em grau de pobreza bastante grande. Ali moram, na sua maioria, biscateiros, papeleiros, traficantes. Faço uma relação deste “Dique” com o dique que se apresenta na escola. Na escola, percebo a existência de uma forma de dique, enquanto barreira, entre professores e alunos, quando os professores “virtualizam” ou idealizam o aluno, ignorando sua realidade de vida, preparando a sua aula para aquele aluno que gostariam de ter, não para aquele que têm na realidade.

Podemos constatar esta virtualização no depoimento de uma professora, quando ela comenta sobre os seus alunos que foram reprovados no ano anterior: “A maioria dos casos que eu tenho de repetência são aqueles alunos que não têm acompanhamento da família; são aqueles alunos que tu diz assim: olha, fulaninho, este teminha aqui tu vai fazer, tu tem que fazer, tu entrevista tua mãe, tu conversa com algum vizinho, sabe, algum tema que precisa de alguma ajuda, de algum auxílio que não fazem, tu vê que não tem um acompanhamento, a maioria das repetências é isso. Porque o jeito que eu trabalho, se eles não tiverem uma ajuda, um interesse, eles não vão conseguir. Porque, assim, quando eu entrei aqui, a minha cabeça era totalmente construtivista e eu tive que ir me adaptando conforme eu fui vendo que não dava, eu tive que ir me adaptando. Agora eu estou um misto, sabe, eu pego uma coisinha de uma metodologia, uma coisinha que eu acho que é útil de outra, outra coisinha que eu acho é útil de outra para fazer um trabalho assim, no máximo que eles não precisem ter um acompanhamento em casa. Tanto que nem tema eu estou dando mais porque eu sei que não adianta tu mandar tema que eles não vão fazer. Eu estou tendo que adaptar todo o meu trabalho apenas para essas 4h que eles têm de tarde e a gente sabe que 4h é muito pouco em relação ao resto do tempo que eles passam em casa, ainda mais que é uma criança, que a maioria aqui vem sem pré-escola, vem sem jardim, não tendo contato com material escolar. Então, eu vejo assim, a maioria dos que tu me perguntar (sobre o fracasso escolar) eu vou dizer a mesma coisa, assim com raras exceções.”(sic).

Mesmo consciente das limitações dos alunos e justificando sua mudança metodológica, a professora continua dando šula para aquele aluno idealizado e adverte: “Porque o jeito que eu trabalho, se eles não tiverem uma ajuda, um interesse, eles não vão conseguir.”

Em relação ao conhecimento adquirido pelo aluno, também se percebe esta aspiração por parte do professor, que o aluno seja qualificado a partir da sua construção pessoal e, a partir da sua construção imaginária, para a instituição escolar. Sobre esta questão, pergunto para uma das entrevistadas quais são os critérios básicos que ela entende que sejam necessários para haver a aprovação.

Responde que “O básico para passar para a segunda série é ler e escrever, porque como eu te disse antes, se ele passar para uma segunda série sem ler nem escrever, que é o mínimo, ele vai ficar na segunda por mais vários anos”. (sic)

Questiono por que isto aconteceria, e ela me responde prontamente: “Porque ele não vai conseguir acompanhar e nem uma outra professora vai pegar o fulaninho em separado, para alfabetizar. Dentro de uma segunda série, ninguém vai fazer isto, porque a gente sabe que aqui nenhuma professora vai fazer isto. São várias cabeças aqui e cada uma pensa diferente”. (sic)

Indago: Como assim? Continua: “Se eu tivesse uma segunda série e tivesse um aluno que está fraco em alfabetização, eu faria o trabalho de alfabetização com ele. Eu. Mas eu sei que as outras aqui não fariam. Porque não gostam de fazer o trabalho de alfabetização, né. Então, o que é que eu faço? Eu tenho que passar ele para a segunda série apto a cursar a segunda série, porque senão eu vou ser uma professora incompetente, o meu aluno é um burro, como é que está numa segunda série se não acompanha, sou uma professora incompetente, que passei um aluno para a 2ª série sem saber nada, o meu aluno é um burro, a minha turma é uma bagunça. Que tem esta cobrança de profissional para profissional e eu não gosto que ninguém me cobre, porque eu sei do meu trabalho eu sei o trabalho que eu faço, eu dou valor ao trabalho que eu faço, né. E eu sei que se eu pegasse uma segunda série com um aluno que não estivesse totalmente alfabetizado, eu alfabetizaria. Eu. Como eu não posso responder pelas outras, então eu tenho que”. passar um aluno bom”.(sic)

Esta referência, “aluno bom”, nos aponta para o aluno idealizado pela professora, por suas colegas e pela escola. Pergunto então se há uma pressão para o aluno permanecer mais tempo na 1ª série, e ela prontamente me responde: “com certeza”. (sic) Penso então, nos “diques” construídos, que vão aos poucos confinando o aluno e demarcando um território, um espaço: o lugar do “fracasso” escolar.

Procurando no Aurélio a definição de “dique”, encontro: “Construção sólida, para represar águas correntes. Represa, açude. Construção com comportas, para controlar ou confinar as águas: os diques da Holanda (...) obstáculo, estorvo, impecilho, barreira” (cf. FERREIRA, 1986, p.593).

Interrogo-me sobre este “dique” que percebo entre professores, alunos e escola: quem “represa” e qual será o objetivo da “barreira”?

E, do ponto de vista do aluno, como pode se dar este “dique”? Represa-se o quê aí?

Ocorre-me uma fala de MANNONI (1988): “Não se educa um indivíduo em função dos fins que lhe devem convir, mas em função das necessidades da sociedade” (cf. MANNONI, 1988, p.234). Quais as necessidades desta sociedade, o que ela demanda destes alunos que estão “fracassando” continuamente?

Do ponto de vista da inserção/ exclusão, notamos sua eficácia, pois o bom desempenho escolar favorece oportunidades futuras; cria-se a ideologia de que os bons alunos alcançarão as melhores posições sociais pela mesma lógica; o funcionamento deste “dique” responsabiliza os que “fracassaram” pelo próprio “fracasso”.

Nas entrevistas que fiz com todos os alunos que foram reprovados no ano de 2001 na 1ª série, perguntei inicialmente: “O que tu achas que aconteceu?” Nas suas falas aparecem, quase que por unanimidade, uma culpabilização. Argumentam de várias formas: “eu não fazia nada... eu incomodava um pouco... eu errava tudo... eu conversava muito e só brincava... porque eu não estudei... eu tirava tudo vermelho... eu não sabia ler nem escrever... eu não sabia continhas... eu não faço as coisas direito... eu não prestava atenção... eu não sabia juntar as sílabas...”

Quanto às professoras, na maioria dos casos atribuem ao descaso da família a não-aprendizagem dos alunos, seguido das queixas em relação ao fato de os alunos serem super agitados, desobedientes, também com problemas de nutrição e muitas faltas nas aulas.

MOLL (2002), sobre esta questão, cita FREIRE (1989), FERREIRO e TEBEROSKY (1986) que propõem, uma inversão conceitual: “ao invés do abandono voluntário, compreende-se que é a instituição escolar que abandona o

aluno, na medida que não possui nem estratégias para conservá-lo e nem interesse em reintegrá-lo” (cf. MOLL, 2002, p. 48).

Em uma das entrevistas realizadas nesta pesquisa, questionei, a partir da colocação da entrevistada, qual era o seu entendimento sobre as reprovações, se ela entendia que estavam relacionadas com as atitudes dos professores.

Responde-me: “Eu acredito que sim, eu não sei se o nosso ensino é fraco para elas que recém se formaram ou se os alunos realmente têm um problema maior; não sei te explicar, não têm muito interesse. Tem aquele aluno que tu vê que aprende, vai, quer, não sei te explicar. Por exemplo, assim: a professora da manhã (1ª série), ela está perdendo um monte de aluno, estou com um monte de problemas com ela, a gente fala com ela, ela só diz :hãhã, hãhã. A gente está registrando tudo em ata, porque os pais vêm reclamar.”(sic)

Pergunto quais os problemas existentes. Ela diz: “A professora belisca, puxa os cabelos das crianças, grita. Bom, gritar todo mundo grita. É impossível uma professora que não grita, até. Este tipo de coisa. E a gente fala, eu mostro para ela a ata, por que é que eu estou trocando de turma (o aluno), porque a gente não pode mais perder aluno, que a gente está perdendo e não é só com ela, porque neste vaivém diminui o dinhe...(engole a palavra) se diminui o aluno, o dinheiro que a escola ganha para manter também diminui. E nós não podemos ficar sem dinheiro, porque a escola, em si, assim o pátio, as coisas são grandes”. (sic)

Esta fala evidencia o que MOLL enfatiza na sua colocação: “os interesses do aluno, em nenhum momento, são considerados”. O que é pesado, em relação aos problemas existentes, é a necessidade de permanência do aluno meramente por uma necessidade monetária de sustentação da escola.

Questiono, então, o que tem o aluno a dizer sobre o seu “dique”, enquanto algo que o inibe, estanca, fazendo com que o seu desejo seja substituído pelo do outro (pais, professores, sociedade)?

O aluno, proveniente de uma realidade sócio-cultural que compõe a estatística dos que “irão fracassar” ano a ano, ao entrar na escola, depara-se com

todo um conjunto de valores, atitudes, comportamentos, linguagem, completamente diferente do seu grupo familiar e cultural. Esta situação de conflito, NICOLACI-DA-COSTA (1987) denomina de “choque cultural”:

Sob esta ótica, não é surpreendente que as taxas de evasão e repetência sejam tão altas. Como pode a criança optar pela pertinência de um grupo social ou outro? Como evidentemente não pode fazê-lo, provavelmente se deixe ser levada. Geralmente, ao que os dados indicam, suas raízes culturais são fortes o suficiente para que delas não abra mão. É necessário lembrar que neste jogo de forças, a aceitação da visão de mundo da escola cria para a criança uma trajetória relativamente individualizada, pois tem o potencial de diferenciá-la e, conseqüentemente, distanciá-la dos outros membros de seu grupo social de origem (pais, irmãos, parentes, amigos...) (...) constatamos que, para quem pertença a um contexto onde a identidade social - aquela fundada na semelhança e na comunhão de interesses - é a predominante, onde o “nós” tem precedência sobre o “eu”, tal trajetória pode ser extremamente difícil (NICOLACI-DA-COSTA, 1987, p. 51).

Entendi também como importante a discussão que empreendeu a autora, no sucesso escolar deste aluno, que ela denomina de “ausência de fracasso”. Lembra-nos de casos em que, às custas do sacrifício dos pais ou, com muito empenho, o filho de alguém de classe sócio-econômica-cultural baixa se formou e afastou-se dos seus. Coloca-nos que, tal como o aluno que fracassa, o que é “bem sucedido” (segundo as regras de avaliação vigentes) entra em conflito consigo mesmo, entre a visão do mundo da escola e as possibilidades que virão e do seu contexto de origem.

A este respeito, cito um fragmento de fala, em que um aluno desta escola me diz: “Por que só faço as coisas na última hora? Olha só, tinha um trabalho de geografia, ia tirar zero, não ia entregar. Aí, a professora me deu umas cutucadas e me mandou fazer. Daí fiz, porque pensei. E zero eu não queria”(sic). Pergunto a ele quanto queria? “Uns quatro, ficar abaixo da média”. Questiono-o: E se ficasse acima da média? “Ia ter que bagunçar, brigar mais, para voltar a ser abaixo da média”. Digo: brigar mais? Responde-me: “Não disse brigar, disse brincar mais, pois não brigo. Queria era ficar abaixo da média, então, faria bagunça. Já pensou se eu passar da média, tirar notas boas e ficar falando como tu, tudo com “s”: dissestes ... (ri). lam gozar de mim, lá na vila”. (sic)

Ele me pergunta: “Por quê as pessoas se tatuam? O que tu achas disto?” (sic). Devolvo a ele a pergunta: O que tu achas disto? Responde-me “pessoas marcam territórios conquistados pintando seu corpo” (sic). Conta então de um irmão que está preso que já tinha tatuagem e que, na cadeia fez um dragão nas costas “bem legal”. Ele me pergunta se eu acho que ele vai se tatuar, como seu irmão. Digo a ele que talvez a dúvida dele diga respeito ao que ele, que procura manter-se abaixo da média, vai fazer ou não com o seu corpo e as possíveis formas deste fazer¹⁵.

Como funcionam estas crianças então, quando são colocadas pela cultura como um resto, como um elemento que poderíamos classificar como “abaixo da média”. Pagariam elas, sua pertença grupal, como diz MÁRIO FLEIG (s/d) com o “sintoma do corpo próprio” ou padecimento do corpo mental? Vemos aí que o corpo padece com sucessivos fracassos...

Ilustro esta colocação, citando X¹⁶, aluna repetente. Na entrevista com a professora que a reprovou, pergunto como ela acha que repercute a reprovação para o aluno da 1ª série. Ela coloca: “Cada caso é um caso, porque eles não são todos iguais. Tem alguns que nem sabem o que está acontecendo; eu vou te falar bem a verdade... Como a X, ela nem sabe o que é passar ou rodar...” (sic) Diz também que a aluna tem problemas de fala, de visão e dificuldades motoras, que não consegue se comunicar e que a professora não entende o que ela fala.

Entrevisto a aluna citada e pergunto à X o que ela imagina que aconteceu, por que ela não passou de ano, ela responde: “Não faço as coisas direito, eu não consigo fazer as coisas certas.” (sic) Continuo: Quem disse que tu não fazes as coisas certas? Responde-me: “Ninguém; meu pai assinou que eu não consigo fazer as coisas certas.” (sic) Continuo perguntando quem falou para seu pai que ela não consegue fazer as

¹⁵ Entendo que há uma importância, para além do uso que faço, deste recorte de fala. Poderíamos discuti-lo, por exemplo, antropologicamente e certamente esta seria uma importante discussão. Entretanto, é uma discussão que extrapola os objetivos destes escritos; por isso, limito-me a utilizar os recortes com uso bem específico para esta pesquisa.

¹⁶ Conforme já anunciei anteriormente, esta abreviatura é fictícia, visando proteger a identidade da aluna, procedimento este que será padrão em todas as citações de falas dos entrevistados.

coisas certas, e ela justifica: “Isso eu já não sei, sei até que eu tenho um tremelique, eu tenho um problema nas pernas...ela é torta...”(sic) Finaliza colocando que sua mãe lhe falou que ela tem problemas e não aprende por isso. Indago-lhe se pede ajuda quando não sabe algo; fala que a professora não deixa perguntar, que a professora diz assim: “Tem que aprender sozinho (...) Ela está ensinando aí eu pergunto: o que é isto aí, e ela não conta o que é; temos que saber, nós temos que ler, e eu não sei ler, só uns pouquinhos...Como ela não deixa perguntar, aí eu não pergunto.” (sic)

Mas X, ao contrário do que pensa a professora, tem consciência do seu “fracasso”, aparenta tristeza ao falar. Indago-me: quem “fracassa”, X ou seu corpo? Na impossibilidade de separar-se a deficiência, parece-me que X (co)responde, colando-se no lugar de “fracasso”. E, como aponta FLEIG, o corpo mental sofre e goza¹⁷.

¹⁷ O uso desta expressão, em psicanálise lacaniana, designa um conceito que não é apenas sinônimo de prazer e é sustentado por uma identificação. O termo gozo data do século XV e designa uma ação: a de extrair de algo as satisfações que o sujeito supostamente necessita. (cf. ROUDINESCO, 1998, p. 299).

7 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Pensando no aspecto de ser aquele que aprende (aluno/aprendiz, criança ou adulto), um sujeito constituído e constituinte de sua subjetividade, penso que seja importante retomar alguns pontos da teoria necessários para poder entender o que move ou não o sujeito a desejar saber, pois, pela leitura psicanalítica, constatamos que o desejo é motor da aprendizagem.

Percorreremos então uma trajetória que inicia com o sujeito na sua constituição, em seus aspectos estruturantes: discorrerei desde o narcisismo primário, fundamental para iniciar-se o processo da estruturação psíquica; a fase do espelho, fundamental para a constituição do eu; a função paterna e o complexo de Édipo, onde se ordenam as instâncias psíquicas e fundam-se as identificações, chegando até o brincar, em que veremos a importância deste momento para a criança, pois é através do brincar que ela elabora e se apropria de sua imagem e seu desejo.

7.1 A CENA INFANTIL

SILVA (2002), faz referência à constituição humana :

“Quando uma criança nasce, não é nada além de um amontoado de músculos, nervos e ossos; é um organismo que luta para manter-se vivo. Tanto a fixação do olhar, quanto à produção de sons, os movimentos corporais, nada disto é sustentado só pelo ponto de vista biológico, tanto que várias crianças sabe-se que não têm nada do ponto de vista orgânico e que estas aquisições que se dão pela função materna, mostram-se comprometidas. O instinto orgânico vira pulsão, como algo simbólico, algo que já é traduzido pela linguagem materna. A mãe supõe sobre seu filho: ela supõe que naquele som que ele emite, ele está falando, e ele vai falar mesmo que naquilo que ele emitiu anteriormente não dissesse alguma palavra. O primeiro sorriso de um bebê é um reflexo, mas se a mãe não ver este sorriso em nível de significação, o bebê perde este sorriso. Quando a mãe engata isto ao nível de significação, produz algo aí. A mesma coisa ocorre na amamentação, onde a mãe precisa supor que ocorre algo entre ela e o bebê, além da introdução do leite. Isto é tudo o que o bebê precisa: esta suposição da necessidade do olhar e da fala. De um outro modo, pode-se dizer que o corpo biológico que o ser humano possui não dá conta de suas necessidades, e que para este corpo representar algo mais do que é, ao sujeito nascer, é necessário atravessá-lo pela linguagem. Este banho de linguagem é necessário para uma possível subjetivação da cria humana (SILVA, 2002, p.84).

A cadeia de significantes coloca o sujeito, muito antes de nascer, como sendo referido pelos pais, isto é, quando nasce, já encontra uma estrutura familiar operando. Por isto, evidencia-se que é necessário percorrer-se não só a idade cronológica da criança, “mas a pré-história em direção às gerações anteriores (pais, avós, etc), a história desta família...” (cf. RODULFO, 1990, p.17).

O que coloca em marcha o processo de desenvolvimento no ser humano é o olhar, o desejo do Outro, pois sem a intervenção do Outro materno, esse corpo nada significa, nada simboliza.

Assim, gradativamente, a criança passa a trabalhar na sua própria constituição, com as marcas já feitas pela função materna nos primórdios de sua constituição. Brincando, ela unirá as partes do seu corpo; brincando, também ela descobrirá a diferenciação corporal em relação a outros espaços, percebendo seus orifícios corporais e deles retirando objetos que oferece ao Outro. Assim, explorando, brincando, ela busca objetos que lhe permitam se constituir.

Paralelamente a isto, num primeiro momento, logo depois da diferenciação, a criança desejaria ser o objeto que supostamente preencheria a falta da mãe e passa a se identificar com este objeto; a criança passa, então, a ser o falo da mãe. Num segundo momento, deseja possuir o objeto que falta à mãe, ter o falo. Então, por se reconhecer como um “não ser” o falo, a criança busca se identificar com aquele que supõe ter o objeto que falta à mãe. Quando reconhece que este Outro também tem a falta de tal objeto, a criança se defrontará com a castração simbólica, que lhe permitirá acessar à condição humana, desejante.

Quando a criança percebe que o Outro completo é um engodo, pois também está “marcada” pela falta, passa a procurar completar-se na cultura, na socialização. É importante lembrar que é justamente ao defrontar-se com a falta, com algo que “falta”, que os pais buscam a escolarização, o saber que está na escola, pois isto que completa a mãe já não está na criança e o que completa a criança não está na mãe, nem no pai, está na cultura.

Pensemos o quanto tais questões podem contribuir pela via do significante, que é inconsciente, para constituir um sujeito que seja desejado para não desejar aprender, um sujeito que fique preso ao desejo do Outro, colando-se a este desejo. Para a aluna X, o pai “assinou”, segundo suas palavras, que ela não aprende. Onde terá sido “assinada” tal sentença? No seu caso, é notável a correspondência ao o peso de tal “assinatura”, tanto que X, mesmo repetindo o ano, foi reprovada novamente. Sua professora ignora que X saiba de sua história, imaginando que ela não entenda que reprova. A menina (co)responde, nada perguntando, pois tem que (des)aprender sozinha...

7.2 A FASE DO ESPELHO

O ser humano ao nascer, é indiferenciado, esfacelado, pois não possui uma imagem corporal unificada, um todo que possa servir de suporte para as

demais aquisições. Estas partes que existem somente farão um todo e adquirirão uma significação própria, na medida que forem olhadas, libidinizadas, tocadas, e demarcadas pelo Outro Primordial, que é a mãe ou quem exerce a função materna. A constituição do ser “um” e do ser “eu”, a criança adquire ao separar-se da mãe. Isto implica uma suposição de completude. FREUD nos fala que o narcisismo dos pais serve como suporte para o eu ainda não constituído do bebê ter o seu necessário e fundante narcisismo primário: “estado precoce em que a criança investe toda sua libido em si mesma, antes de escolher objetos exteriores. Corresponderia à crença da criança na onipotência dos seus pensamentos” (cf. LAPLANCHE e PONTALIS, 1992, p. 290).

A saída deste momento, do narcisismo primário para o narcisismo secundário, que é um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetais, se dará pelo complexo de castração, que não se refere ao órgão genital, mas ao falo, enquanto objeto, não real, mas imaginário. A castração implica renunciar a ser o falo e renunciar também ter o falo para si.

LACAN fala em estágio do espelho, que é o momento em que a criança se vê através dos olhos (ou dos sentidos) do Outro. Alienada neste olhar, a criança acredita que é o que vê neste Outro e isto lhe permite sair de uma dependência orgânica, antes mesmo de estar neurologicamente apta. A criança se sente completa, a ação e a palavra do Outro Primordial já terão unido os seus membros.

Enquanto a mãe vai apresentando o corpo à criança, falando-lhe de sua mão, de seu pé, inscrevendo, marcando seu corpo, dando-lhe uma imagem, o corpo do bebê começa a se locomover. Há todo um desenvolvimento corporal, a criança se arrasta, engatinha, faz movimentos, mas precisa que este movimento se sustente pelo olhar da mãe, e este é o primeiro momento do brincar: alguém muito importante para a criança, que por enquanto era a única, abre este algo narcísico e diz, para a criança: de mim, tu não terás tudo, tu vais ter que procurar noutro lugar, o que me falta. E, autoriza ao filho esta busca.

A imagem corporal, portanto, é construída a partir da linguagem, das marcas simbólicas que vão dizer das possibilidades e impossibilidades ou do estabelecimento de limites para o corpo do sujeito. Estes limites são imaginários, mas foram criados a partir do simbólico dos pais, que resulta da história do mito familiar, do Édipo deles e de suas castrações, bem como suas idealizações, como nos apontou RODULFO (1990), quando lembrou que alguém deseja pela criança antes mesmo que ela possa apropriar-se de seu corpo e de seu desejo.

A mãe é base na construção do alicerce do corpo do sujeito, da imagem corporal e do esquema corporal, pois todas estas aquisições iniciam na relação do bebê com a mãe. Tal como na frente de um espelho, a criança se verá e acreditará ser o que vê nos olhos da mãe, não como a mãe, mas como sendo ela mesma. Identifica-se com a mãe (Outro Primordial), conquistando então a primeira imagem de seu corpo, possibilitando-se, a partir dela, a estruturação do EU.

Também é a partir da fala da mãe que ocorre a entrada de um terceiro, sendo que este pode ser qualquer pessoa ou circunstância que vai romper a dualidade da relação mãe/filho. A mãe é quem possibilita este corte. Exemplifico, citando um bebê no colo da mãe; alguém se aproxima e diz que o bebê é bonito. A mãe deixa a pessoa falar sobre o seu bebê, permite que alguém se interesse pelo bebê, além dela. Este fato permite que o bebê também possa desviar o foco de sua atenção para além do seio materno ou para além do corpo da mãe. Isto é fundamental para o brincar e para a introdução de outros objetos.

LACAN propõe três tempos fundamentais para o que ele chama de estágio do espelho: no primeiro momento, a criança não percebe a imagem de seu corpo, tal como frente ao espelho: é comum vermos crianças procurando atrás do espelho quem ela pensa ser outra pessoa, como se não fosse aquela a sua imagem. Há uma confusão, neste tempo, entre ela e o outro, tanto que quando outra criança chora, chora junto.

No segundo momento, descobre que o outro do espelho não é real, mas sim uma imagem. Começa a distinguir a imagem do outro com a realidade do outro, olhando tanto a imagem como a figura que se projeta no espelho, por exemplo alguém que acompanhe a criança na frente do espelho. Para de procurar atrás do espelho, explora outros detalhes.

No terceiro momento, a criança sabe com certeza que é sua a imagem que vê no espelho, reconhece-se na imagem e, com isso, recupera a dispersão do corpo esfacelado que sentia outrora, numa totalidade unificada. Contudo, esta totalidade unificada é apenas uma promessa, pois a criança ainda não é independente orgânica e biologicamente. Esta imagem do corpo completo é estruturante, é a origem da sua identificação, estrutura-se aí o seu EU.

Apresento nova questão para reflexão: uma criança, cuja imagem corporal não está unificada, consegue ficar na escola?

Diz BARONE(1993):

Assim, a criança que ainda está às voltas com conflitos pré-
edipianos, com questões narcísicas, como a possibilidade de
construir uma imagem e representação de si mais estável, apesar
de falar (nem sempre a fala é simbólica, como podemos observar
na fala de um esquizofrênico), encontra muita dificuldade (...)
sempre procurando defender-se de uma realidade sentida como
hostil e incompreensível, que lhe ameaça o sentimento de
integridade. (BARONE, 1993, p. 112)

7.3 OS TRÊS TEMPOS DO ÉDIPO EM LACAN

Para compreender o complexo de Édipo na teoria psicanalítica lacaniana, veremos que, no primeiro tempo, a mãe e o filho formam uma unidade narcísica. Começa-se aí a demarcar libidinalmente a criança, mostrando-lhe seu corpo. Ocorre o chamado estágio do espelho. Para BLEICHMAR, o que caracteriza esta

relação é que os dois personagens, mãe e filho, estão presos na mesma ilusão de completude e cada um deles possibilita que cada um se mantenha nela.

No primeiro e no segundo tempo do Édipo, a mãe representa o Outro pequeno (referência no seu corpo) e o Outro grande (lei, cultura).

Neste segundo tempo, temos a entrada do pai, que seria o falo. Aparece então uma dúvida: quem é o falo? A mãe, a criança ou o pai? Segundo LACAN, o pai intervém efetivamente como privador da mãe em sentido duplo: primeiro priva o menino do objeto dos seus desejos e segundo priva a mãe do objeto fálico. Aqui, há uma substituição da demanda do sujeito, ao dirigir-se ao outro; é aqui que o sujeito encontra sua lei. É a este interditor que FREUD (1912, 1913) refere-se em Totem e Tabu, como o pai onipotente da horda primitiva.

No terceiro tempo, acaba a disputa pelo falo; ser o falo se desloca para ter o falo, na cultura, pois o falo é algo que está na cultura e se pode ter. Através do mecanismo da sublimação, a criança vai buscar este algo que a completa na cultura, busca o saber na escola. Como este falo é simbólico, a completude é parcial, continuamos buscando. CHARLOT (2000) coloca que educar é colocar o sujeito na cultura, no mundo simbólico e que a educação é um processo de humanização.

No terceiro tempo, quando a criança abre mão de ser o falo e recalca este desejo, há a diferenciação das neuroses (fóbica, obsessiva, histérica) que é a relação que a criança tem com a fantasia de castração (fantasma).

7.4 O BRINCAR E SUA FUNÇÃO

Brincar é um ato de subjetivar algo como seu corpo próprio, o corpo do outro e o corpo do objeto de jogo; é um ato de simbolização na criança. Brincar já pressupõe a intervenção de um terceiro, já é um efeito da função paterna. Por

isto, o brincar é de fundamental importância para o conhecimento de uma criança; quaisquer transtornos clínicos ou escolares aparecem à luz no brincar. De acordo com RODULFO (1996, p.22),

Vuelvo a decir, la experiencia con niños perturbados me ha inclinado a ser bastante rotundo al respecto. De manera que yo diría que el jugar está en la base de toda corporeidad realmente subjetiva, de lo que sea, para un niño. De todo lo que haga que un cuerpo en el sentido subjetivo, no se puede reducir a cosa ni a organismo biológico.

A criança, paralelamente ao brincar, vive os momentos relativos à fase do espelho e do primeiro tempo do Édipo e começa a se apropriar do corpo e, adquirindo-o, começa a constituir-se como desejante. “Pode-se dizer que, a partir do brincar, a criança se apresenta um corpo, apoiado no meio” (cf. RODULFO, 1990, p. 92).

RODULFO (1990), em seu livro O brincar e o significante, nos fala das suas teses sobre o brincar, colocando que existem funções do brincar mais arcaicas, mais decisivas, mais primordiais do que o “fort-da”, pois até então era atribuído ao brincar fundamentalmente poder elaborar um desaparecimento, uma perda.

FREUD observava seu neto de dezoito meses que brincava com um carretel preso a um barbante; jogava-o longe e pronunciava em alemão “fort”, que significa “foi embora”. O menino continuou com a brincadeira, até que um dia, ao puxar o carretel para si, disse “da”, significando “está aqui”.

Através deste jogo, conhecido como “fort-da”, passa-se, pela leitura de FREUD, a apontar este momento onde a criança simboliza pelo brincar a presença e a ausência da mãe. Esse jogo compara-se com esconde-esconde, que a criança tanto gosta. Ao lançar o carretel, a criança cria, como diz RODULFO, um “espaço que não existia”, produzindo um fora, onde a criança tanto pode produzir algo ou colocar coisas no lugar antes ocupado.

A primeira tese de RODULFO, então, é “aquém do jogo do carretel”; antes do “fort-da”, a criança, no seu primeiro ano de vida, libidiniza seu corpo, brincando. Podemos observar uma criança pequena explorando os buracos do corpo do outro, colocando os dedos no nariz, na boca, ouvidos, olhos, explorando todo orifício que perceba. Depois, começa a explorar no meio, nos objetos, colocando o dedo em cada orifício que encontrar. É nessas atividades que algo importante acontece: a criança esburaca o Outro, extraíndo dele os elementos que o constituirão:

Também é primordial aceder a esburacar o corpo do Outro. Dele o bebê retirará os materiais que necessita para unificar-se. (...) de onde tira significantes? Os extrai daquele lugar que, por sua vez, dissemos, é o mito familiar, a ordem discursiva familiar. Achamos tudo resumido ali, e só ali pode, aquele que se está formando sujeito, arrancar os elementos indispensáveis para se constituir. (RODULFO, 1990, p. 85)

O buraco no corpo do Outro corresponde ao que referimos no estágio do espelho como sendo a falta. Com a apropriação dos significantes, através do esburacamento do Outro, a criança começa a construir sua imagem corporal. Mas, isto só ocorre se o corpo do Outro for perfurável, deixando extrair algo de si. Este esburacamento do corpo do Outro, que num primeiro momento é concreto (dedos colocados nos olhos, nas tomadas...) serve como uma ponte para que o desejo da criança possa emergir.

Num momento posterior, este esburacamento que outrora era concreto se dará no âmbito da linguagem, com o sujeito questionando valores, princípios, etc.

Na segunda tese sobre a função do brincar, este autor fala do “espaço das distâncias abolidas, onde, neste tempo muito remoto, o espaço é o corpo; corpo e espaço coincidem sem desdobramento” (cf. RODULFO, 1990, p.104).

Defrontado com a falta ou buraco no corpo do Outro, marca fundada pelo elemento terceiro, que castra, interdita o sujeito pela função paterna, a criança começa a constituir seu próprio corpo, construindo superfícies contínuas, colando

as partes que a constituem. Neste momento, vemos a criança untando-se, lambuzando-se com produtos, líquidos e até comida que lhe caem às mãos, fazendo assim a colagem do corpo. Mas, ainda não diferencia o interno do externo, pois está fazendo o externo que vai conter o que extrair do Outro para se constituir.

Nesta etapa, a criança, lidando com a questão continente/ conteúdo, faz jogos de inclusão, incluindo um objeto dentro de outro. Trabalha também a reversibilidade, pois reverte, retirando os objetos um de dentro do outro, vendo-os voltar à forma original.

A terceira tese sobre o brincar diz do “desaparecimento simbolizado”, onde a criança brinca de esconde-esconde, onde se ocultar é que produz o gozo: o desaparecimento, que antes provocava angústia, passa a ser um prazer, a criança ri muito e busca repetir a brincadeira. Diz RODULFO (1990, p.118):

Essa nova aquisição, a capacidade de desaparecer, torna-se decisiva para a questão de que haja algo real: algo é real apenas a partir do que demonstra e faz valer a possibilidade efetiva de seu estabelecimento, tanto do lado do sujeito como do objeto...

Depois, iniciam-se os jogos de identificação, que fazem parte desta constituição do sujeito infantil. As crianças brincam então de casinha, de papai e mamãe, vestindo-se com as roupas dos pais, calçando seus sapatos, etc.

Na adolescência, há uma reedição do brincar com o espelhamento, a constituição da superfície, do tubo, do “fort-da” em outras bases: “onde era o brincar, o trabalho deve advir” (cf. RODULFO, 1990, p.147).

Para pensar na aprendizagem ou não-aprendizagem, sob o ponto de vista pedagógico ou psicológico, pressupõe entender-se como a criança apropria-se de um conhecimento, como ela passa a simbolizá-lo. Sem dúvidas, isto passa necessariamente pelo brincar: “a epistemofilia, a curiosidade intelectual, o desejo

de saber, o espírito de investigação, nada disto tem sentido se não é transformação do brincar” (cf. RODULFO, 1990, p.146).

Através do brincar, a criança descobre a si mesma e ao mundo no qual se constrói; a criança que não brinca está doente e deve preocupar o educador. Os jogos têm para a criança a mesma função que a fantasia tem para os adultos, representa uma possibilidade de vivenciar algo, sem concretizar. Mas, com uma diferença: quando brinca, uma criança concretiza sua fantasia. Portanto, vive-a de forma mais concreta que os adultos. Outra função importante do brincar é possibilitar a elaboração desde pequenas dificuldades até grandes traumas.

No entanto, qual o lugar do brincar na escola? Parece-me, pelas respostas dos alunos, que o brincar ocupa o lugar da exclusão, tanto que em quase todas as falas, os alunos dizem que reprovaram porque brincavam na aula. O brincar acaba ocupando o lugar de “descanso do aprender” e é passível de punição, enquanto deveria ser utilizado como uma ferramenta, auxiliando ao professor.

Pergunto a um aluno reprovado, o que aconteceu; ele me diz: “Eu brincava dentro da sala, conversava muito”. (sic) Insisto: Quem te disse que tu rodaste por causa disso? Responde: “Ninguém; eu sabia já”. (sic) Continuo: Mas como é que tu sabias? Fala: “É que eu conversava; eu guardei isto aqui, na cabeça. Eu brincava.” (sic)

8 SINTOMA, INIBIÇÃO E ANGÚSTIA

FERNANDEZ (1990, p. 85) explica o sintoma:

O sintoma alude e ilude o conflito. Ilude-o para não constatar com a angústia, mas, ao mesmo tempo, está mostrando uma marca, assinalando, quer dizer, aludindo ao conflito. O sintoma é o retorno do 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: não é algo que sucedeu no passado e foi sepultado. Há uma luta constante, uma batalha permanente, para que o reprimido não apareça.

Salienta-nos, também, que este retorno do reprimido se dá de forma transacional e substitutiva, através de movimentos de condensação e deslocamento. O sujeito fala através do seu sintoma com sinais de um código pouco ou nada comunicáveis; diz FERNANDEZ (1990, p.85), colocando-nos que o sintoma é como um disfarce:

O código que escolhe o sintoma para falar nunca é escolhido ao acaso. Se o sintoma consiste em não aprender, se o lugar escolhido é a aprendizagem e o atrapado a inteligência, está indicando algo relativo ao saber ou ocultar, ao conhecer, ao mostrar ou não mostrar, ao apropriar-se.

No sintoma, temos, então, a volta do reprimido e encontramos transformação, condensação e deslocamento.

FREUD elabora uma forma de pensar a formação do sintoma e da inibição e como a angústia se coloca aí e fala também da relação disto com a estrutura do aparelho psíquico.

De acordo com FREUD, a inibição não representa necessariamente algo patológico, podendo representar, apenas, uma limitação normal da função do ego: sexual, alimentar, locomoção, trabalho. O sintoma, no entanto, equivale a um indício de um processo patológico. Então, uma inibição pode ser também um sintoma.

Poderia se pensar as inibições como limitações da função do eu, ou por precaução (visando evitar novo recalçamento) ou por empobrecimento de energia, uma vez que exige uma intensa repressão de afetos ou fantasias.

FREUD (1976, p.111) diz que:

No tocante às inibições, podemos então dizer, em conclusão, que são restrições das funções do ego que foram ou impostas, como medida de precaução, ou acarretadas, como resultado de um empobrecimento de energia; e podemos ver, sem dificuldade, em que sentido uma inibição difere de um sintoma, portanto um sintoma não pode ser mais descrito como um processo que ocorre dentro do ego ou que atua sobre ele.

Tomando-se esta leitura de FREUD, fica mais fácil a diferenciação entre sintoma e inibição, dado pois que o sintoma não pode ser descrito mais como um processo dentro do Eu ou sobre o Eu. Portanto, o sintoma seria um indício e um substituto de uma satisfação pulsional não consolidada, resultado de um processo de recalçamento.

O recalçamento é uma forma que o Eu encontra de manter afastada qualquer pulsão desagradável do consciente. Este processo tanto pode partir do Eu, quanto pode partir do Supereu.

O Eu tem poder sobre o Isso, ao recalcar a excitação tensionada pelo Isso, conseguindo inibi-la ou desviá-la. O Eu tem íntima relação com o sistema perceptivo; é encarregado de criar as condições para se transmitirem as sensações de prazer e desprazer que lhe chegam, direcionando-lhe os cursos que se sucedem psiquicamente, visando ao princípio do prazer. Para opor-se às pulsões do Isso, o Eu angustia-se, alcançando então seu propósito: inibe ou desvia a pulsão, mantendo-se no seu poder frente ao Isso, dominando o acesso à consciência. Temos, então, que o recalçamento demonstra a força do Eu, mas, de outro lado, como o sintoma é independente desta organização, o Eu torna-se impotente frente ao sintoma.

Ocorre que, de um lado, o Eu luta contra o sintoma produzido e de outro busca uma reconciliação. Então, podemos perceber que o Eu obtém ganhos secundários com o sintoma.

Sobre o sintoma da não-aprendizagem, FERNANDEZ nos aponta que, muitas vezes, serve ao sistema familiar a não aprendizagem dos seus membros e coloca-nos: “O não aprender tem também uma função positiva. Há crianças que apresentam um mau rendimento escolar para ganhar certa legitimidade” (cf. FERNANDEZ, 1990, p. 40).

Vemos, também, como ganho secundário da manutenção do sintoma do não aprender uma recusa das exigências do mundo exterior, uma forma de não aceitar a normatização exigida por outra classe que não é a familiar, uma forma de, como disse anteriormente, não perder a pertença grupal.

Podemos pensar, então, sobre inibição e angústia, que a angústia é a reação ao perigo; ela é poupada, se o Eu faz algo para evitar a situação, enquanto que os sintomas são criados para evitar a situação de perigo, que é assinalada através do desenvolvimento de angústia.

Os progressos no desenvolvimento do Eu contribuem para deixar de lado a situação de perigo anterior, desvalorizando-a. Os progressos no desenvolvimento do sujeito, a sua independência, o voltar-se para novos conhecimentos, a busca de novas necessidades poderiam influenciar como formadores de angústia? Frente ao perigo que possa representar a despersonalização da instância parental, lembrariam da castração como perigo indeterminado?

Lembremos que ocorre o perigo do desamparo psíquico, apropriado ao período que somos bebês, assim como nos primeiros anos de vida tememos a perda de objeto, pela falta de autonomia; já na fase fálica, tememos a castração. Em épocas posteriores, todas estas situações de perigo e angústia subsistem lado a lado e levam o Eu a reações de angústia nos acontecimentos atuais, conforme aprendemos a reagir aos acontecimentos em épocas anteriores.

Tentemos pois, pensar neste texto e nas concepções propostas, buscando tentar distinguir a não aprendizagem enquanto sintoma ou uma inibição cognitiva, distinguindo basicamente um processo do outro, diferenciando-os pela angústia que acompanha suas formas de resposta.

9 A RELAÇÃO ENTRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O NASCIMENTO DO DESEJO E DA APRENDIZAGEM

Como vimos em capítulo anterior, o desejo é o motor das aprendizagens, tanto no sentido pedagógico, significando adquirir conhecimentos, quanto no sentido que busco priorizar neste trabalho, o psicológico, que fala da possibilidade de o sujeito se permitir acessar a um saber, respondendo ou não as demandas existentes na sociedade ou na família acerca dele.

KAFKA (2002) nos fala do drama de estar preso ao desejo do pai, onde o pai espera do filho o que foi previsto para ele:

A impossibilidade de ter relações pacíficas contigo teve ainda uma outra consequência, muito natural, na verdade: eu perdi o uso da fala... Desde cedo me proibiste de tomar a palavra: “Nada de respostas!” Esta ameaça e a mão erguida que a sublinhava acompanharam-me o tempo todo. Diante de ti – quando se tratava de teus próprios negócios, eras um excelente orador – adotei uma forma de falar entrecortada e gaguejante, mas isso ainda foi demais para o teu gosto e acabei por me calar, no começo por desafio, talvez, depois porque já não era capaz de pensar nem de falar na tua presença. E como tu eras um verdadeiro educador, os efeitos de tudo isso fizeram-se sentir em toda a minha vida. (KAFKA, 2002, p. 85)

MANNONI fala da autoridade paterna, na história subentendida como um sistema de manipulação que visa privar a criança de toda e qualquer possibilidade de oposição, havendo então revolta por parte do filho contra a utilização do medo para educá-lo, mas há também o desejo de agradar ao pai. Então, KAFKA retira suas palavras, ficando primeiro gago, depois mudo. MANNONI (1988, p.35) diz:

(...) o pai real só imperfeitamente assume as vezes do pai simbólico: “concebido como transcendente, como um dado irreduzível do significante ... não está em parte alguma (...) Quanto à rivalidade com pai (...) é geralmente uma rivalidade com o pai imaginário, muito diferente do pai real; é com esse pai imaginário que se estabelece toda a dialética da agressividade e da identificação.

Mas, como nasceria o desejo de um sujeito? A constituição de um sujeito, passa necessariamente pelo desejo de um Outro materno, porém LACAN nos diz que o primeiro impulso do desejo no sujeito humano passa pela mediação de uma imagem, uma forma que vê projetada primeiro em seu reflexo, depois no outro. O desejo originário, que o bebê expressa no choro, só pode ser reconhecido invertido no outro: o outro supõe que o bebê tem fome, dá-lhe o que comer. O outro, “empresta” o seu desejo ao bebê. É pelo bebê se identificar com esse outro, que seu desejo aparece como desejo do outro. Porém, capturado na imagem do outro, o sujeito não se subjetiva. Cito BARONE (1993):

O sujeito não se reconhece ali, porque está apenas capturado, não havendo uma saída satisfatória numa relação dual entre um eu e um eu-ideal. Somente o ideal do eu, simbólico, pode regular relações entre um eu e um eu-ideal. O ideal do eu corresponde ao conjunto de traços simbólicos implicados na linguagem pelas leis sociais. A introjeção desses traços faz a mediação na relação dual imaginária; o sujeito encontra um lugar para si, de onde se vê passível de ser amado na medida em que corresponda a certas exigências. O que sustenta o narcisismo é o ideal do eu; ele representa, ao contrário do eu ideal que é projetado imaginariamente, uma introjeção simbólica que se constrói a partir da castração simbólica, com o significante do pai como elemento na relação dual com a mãe. (BARRONE, 1993, p. 122)

A constituição do desejo de um sujeito requer um corte que impeça o sujeito de ficar preso ao desejo do Outro, apenas como um objeto de desejo. A função paterna é quem opera este corte e permite que o sujeito, sendo impedido de se fixar, inicie um processo de busca de desejo. De acordo com DOR (1989, p.91):

Em outras palavras, a operação necessita que a criança seja conduzida a colocar-se como “sujeito” e não mais apenas como objeto do desejo do outro. O advento desse “sujeito” atualiza-se numa operação inaugural de linguagem, na qual a criança se esforça por designar simbolicamente a sua renúncia ao objeto perdido. Tal designação só é possível se estiver fundada no recalque do significante fálico, nomeado também de significante do desejo da mãe..

A criança, com a instauração da metáfora do Nome-do-Pai, vivencia a castração e reconhece a lei, abrindo mão da satisfação direta de suas pulsões, obtendo-a através do não interdito, do socialmente aceito, a sublimação.

O estudo, o trabalho, enfim, todas as atividades produtivas se valem da energia pulsional sublimada. A criança se defronta com uma falta e concomitantemente tem acesso à ordem simbólica; ela só consegue invocar a mãe, na medida que esta lhe escapa, mas mesmo perdendo-a, conserva consigo a marca que esta lhe deixou.

Dependendo da idade, quando a criança entra na escola, supõe-se que já terá se defrontado com o Édipo, havendo a instauração da lei. Com isto, tem a garantia que não será tomado pelo desejo materno, podendo ter seu desejo próprio, buscar o que o interdito paterno permitiu-lhe desejar.

Em casos onde a criança não suporta permanecer na escola sozinha, podemos pensar na hipótese de o professor entrar com sua figura como um elemento terceiro, sendo insustentável pela criança a permanência na sala pois vê, por deslocamento, o professor como um representante do pai, da lei, da interdição. A pesquisa mostra inúmeros relatos de alunos que foram transferidos

de turma ou de escola, por não conseguirem se adaptar à lei imposta pelo professor. Um aluno repetente da 1ª série, segundo a professora, passou no segundo semestre para sua turma, por não aceitar as ordens da outra professora. “Ele tem pais separados e é subnutrido”, diz a professora, “falta-lhe afeto, mostra-se interessado, mas não gosta de ter que acatar os pedidos dela”.

Quando entrevistei o aluno, citou que fica enjoado na sala de aula, que a professora anterior deu um longo texto para seus alunos copiarem sobre o uso de drogas, sobre a maconha, que faz mal e ele já sabia que não podia usar. Isto o entediou, por isso ele saiu da sala.

Levando em consideração que o tal texto tenha sido inadequado para uma 1ª série, não podemos desconsiderar a dificuldade expressa pelo aluno de acatar as ordens impostas pela professora, o que nos remete, entre outras possibilidades, a pensar na sua dificuldade de sentir-se impotente diante da lei colocada pela professora. Sua saída foi retirar-se da aula, não aprender.

Outra possibilidade viável diante da negação em permanecer na escola, é a possibilidade de a criança sentir-se ameaçada na escola, por não possuir ainda uma imagem corporal unificada. Este processo deveria ocorrer, como vimos nos capítulos sobre a constituição do sujeito e do brincar, em épocas anteriores à entrada na escola.

Entendo que não existe uma única causa, nem situações únicas e específicas determinantes do problema de aprendizagem. O que é possível ao sujeito encontrar, via análise, é a relação particular dele com o conhecimento e com o significado do aprender. Nesse sentido, nos chama atenção FERNANDEZ (1990, p.39):

O desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não saber. O jogo do saber / não saber, conhecer / desconhecer e suas diferentes articulações, circulações e mobilidades, próprias de todo ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico (...) o

saber é perigoso a partir da fantasmática inconsciente de todo ser humano.

O não aprender, diz ela, tem também uma função positiva. Serve, às vezes, para imprimir certa legitimidade. Poderá ser fonte de prazer, pois permite ao sujeito manejar certas situações. Por isto, ela nos alerta sobre a necessidade de, diante da não-aprendizagem, buscarmos encontrar a função que tem o não aprender para a família, de um dos seus membros, pois os pais inconscientemente podem prender seus filhos em sua ambivalência.

Também destaca que um diagnóstico passa a ser eficaz para o paciente, quando se vislumbra algo que diga respeito à circulação do amor dentro do grupo familiar, pois somente a partir do lugar do amor, pode começar a circular o aprender aprisionado. Penso que este amor se dá pela transferência, conceito basilar da teoria psicanalítica que abordarei em capítulo posterior.

11 (RE)OLHANDO O LUGAR DO FRACASSO: UM ENFOQUE PSICANALÍTICO.

Podemos pensar, a partir da apresentação da fala do aluno, o quanto o sujeito é subjetivado pelo meio social, pela cultura onde vive e por seu inconsciente, como nos mostra FOLBERG:

(...) além do discurso vocalizado, há um discurso sem palavras, subjetivado e assujeitador ao mesmo tempo. Ou seja, é o discurso do Inconsciente, subjetivo, impondo suas leis e regras de vigência até o fim da vida. Mas, por mais subjetivo que o vejamos(!?) convém lembrar que ele está marcado pelas leis da cultura que o envolve, circunstancia e codifica. (2002, p.16)

Busco compreender este pagamento com o corpo, que levanto como hipótese no capítulo anterior, “alinhavando”, como apresenta FOLBERG (2002), a subjetividade deste sujeito com a cultura onde ele se “banha”. Início propondo um entendimento dos três registros propostos por LACAN. Ele introduz a idéia em sua obra de 1954-1955, ao fazer uma releitura de Freud no sonho da “Injeção de Irma”.

Estes registros são: o Imaginário, o Real e o Simbólico que, na análise do psicopatológico, possuem fronteiras tênues e ambíguas.

O registro imaginário nos diz que somos apreendidos pelo outro materno, dotados de um valor, pois necessitamos, para nossa constituição, de uma identificação primordial que recebemos, via olhar, da mãe. Como podemos então pagar tudo que a mãe fez? Entramos então no campo do imaginário, que nos aponta a culpa. O nosso sonho é pagar esta conta, acabar com o que nos falta, não dever mais nada para a mãe, mas isto é impossível, pois a vida é impagável. Se isso acontecesse, morreríamos; feito um “jogo da velha” que acaba quando se preenchem todas as casas, estaríamos suprimindo todas as nossas faltas e acabaríamos com nossa “humanidade”, com nossos desejos.

Sonhamos com a sincronicidade perfeita, e este é o sonho do nosso inconsciente. Percebemos esta dimensão, de não querer lidar com a angústia da incompletude, nas escolas, quando é solicitado aos alunos que produzam um texto, no quanto para eles é difícil se enunciarem num texto próprio. Isto lhes causa muita angústia, permanecendo então ao que LACAN (1992) relaciona ao gozo do Outro, tentando reproduzir, via cópia, o que o autor disse - o saber absoluto.

Encontramos, no dicionário de Psicanálise de Roudinesco, a expressão “Grande Outro”; em psicanálise lacaniana, designa um lugar simbólico, o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente que determinam o sujeito, às vezes de maneira externa a ele, outras, de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Para Lacan, a linguagem e a fala tecem o Outro de cada cultura, é o Outro social e para ele, na sociedade contemporânea, o Outro tecido pelo social é o Outro que não existe, pois a sociedade contemporânea busca o máximo de prazer, um gozo contínuo, mesmo que o sujeito aniquile-se para isso, como no caso do pagamento do gozo com o corpo, drogando-se. Lacan diz que a sociedade contemporânea não atribui mais um valor ao Outro, e é com este Outro desvalido que os sujeitos desta sociedade interagem, internalizando-o, até tornarem-no o seu parceiro mais íntimo.

Este autor também nos diz que o ego está ao lado do imaginário e se estabelece a partir do estágio do espelho, sendo que esta fase é caracterizada por um mundo narcisista¹⁸, que, de todas as maneiras, não contém o próximo.

No início da sua obra, LACAN associava o registro do imaginário à noção do corpo próprio, ao estágio do espelho, à construção da Imago Primordial, aspectos estes que revelam a importância da imagem no processo de constituição do sujeito.

Ele acreditava que, como ocorre com os animais, bastaria a imagem de seres da mesma espécie para o sujeito humano se constituir; para tanto, utilizou-se do conceito de *imprinting*, proposto por LORENZ, segundo o qual só uma imagem da mesma espécie já bastaria para haver uma identificação e continuidade da mesma. Mas, LACAN foi percebendo que não basta a Imago Primordial para haver o bom desempenho da função materna; foi percebendo a complexidade do processo de constituição do sujeito e o quanto era necessária, num inter jogo, a interferência dos outros dois registros: o Simbólico e o Real. Através do filósofo JEAN HYPOLITE, que trabalhava o pensamento hegeliano discutindo a importância do lugar do Outro na estruturação do sujeito, LACAN passa a conceber o processo de constituição de desejo do sujeito, como um

¹⁸ Conforme dicionário de psicanálise de Elisabeth Roudinesco, "narcisismo" é um termo que foi empregado a primeira vez em 1887, pelo psicólogo francês Alfred Binet, descrevendo o fetichismo, ou seja, a própria pessoa se tomando como sendo seu objeto sexual. Na tradição grega, o termo designa o amor de um indivíduo por si mesmo. O personagem Narciso foi celebrado por Ovídio, na terceira parte de suas *Metamorfoses*: sendo filho do deus Céfiso e da ninfa Liríope, Narciso era de uma beleza ímpar. A ninfa Eco apaixonou-se e foi repelida por ele; implorou então à deusa Nêmesis por vingança; ocorre que o rapaz, durante uma caçada, foi beber numa fonte de águas claras e fascinou-se por seu reflexo. Supondo estar vendo um outro ser, apaixonou-se por si mesmo. Mergulhou na água, para abraçar aquela imagem que inevitavelmente esquivava-se do abraço; torturado por aquele desejo impossível, chorou e percebeu ser ele o objeto de seu amor. Procurou, então, separar-se de sua própria pessoa, ferindo-se até sangrar, antes de se despedir da imagem sua no espelho do lago e morrer. Freud, em 1914, nas suas *Conferências introdutórias sobre psicanálise*, num dos pontos fortes deste texto, considera a existência permanente e simultânea de uma oposição entre a libido do eu e a libido de objeto, formulando a hipótese de um movimento de gangorra entre as duas, sendo que se uma enriquece, a outra empobrece e vice-versa; a partir do desenvolvimento teórico deste termo, a teoria das pulsões e, ainda segundo Roudinesco, "(...) o narcisismo constitui, desde o texto de 1914, o primeiro esboço do que viria a se transformar no ideal do eu" (Roudinesco, 1998, p.532). Coloco estas informações sobre o termo, pela pertinência da sua compreensão, pois este será um ponto posteriormente de grande importância, quando abordarei o narcisismo que, segundo Lipovetsky, fundamenta a estandarização do Eu das relações humanas no mundo atual.

processo eminentemente simbólico, com a cultura determinando e influenciando no seu pensamento, através da máxima “o desejo do homem é o desejo do Outro”. Neste período, ele passa a adotar a noção de inconsciente como o discurso do Outro.

LACAN também compreendeu o quanto as palavras fazem efeitos sobre os corpos e o que estes efeitos não podem ser apreendidos apenas através da imagem que cada sujeito tem do seu próprio corpo, pela complexidade dos fenômenos que ocorrem com o corpo dos sujeitos.

Só com a imagem do outro, não se consegue capturar a concretude do outro, sendo esta fundamental, pois se ficarmos numa construção apenas imaginária, midiática, tenderemos a nos confundir com o outro, não diferenciando nossos quereres, nossos sentimentos e percepções.

De acordo com MRECH (1999, p.134), por isto existia em LACAN uma preocupação com o impacto que a sociedade capitalista, onde o discurso capitalista influenciaria no imaginário social: “Um impacto que leva a uma aparente autonomia das imagens, desvinculando-as dos processos em que foram criadas”.

Entendo que LACAN já apontava algo que vislumbrava, olhando muitos anos à frente de seu tempo: o efeito produzido pela mídia e pelo capitalismo “selvagem” dos nossos tempos.

10.1 OS REGISTROS SIMBÓLICO, REAL E IMAGINÁRIO

Desde o início de sua obra, FREUD constatou que não temos apenas um Outro social, externo a nós, dando ênfase a um Outro internalizado, gerador de posições. Para LACAN, através da tecedura social, passamos a dar existência para este Outro, pois acreditamos nela: o Outro sabe mais do que eu, o Outro é

mais correto, o Outro é poderoso, etc. Ao longo de sua obra, LACAN foi fazendo releituras do conceito de Outro, até que ele foi gradativamente se dando conta que havia uma sobreposição do Outro em relação aos outros concretos. Percebe que há um Outro simbólico, e é este que se sobrepõe aos demais. Faz, então, a distinção entre o outro imaginário, que é o outro especular, e o Outro enquanto um lugar simbólico. LACAN nota que o Outro simbólico não é um sujeito concreto, é um lugar no discurso. Este lugar é estabelecido pelas cadeias significantes, onde o sujeito se faz reconhecer pelo seu desejo.

Gradativamente, LACAN foi constatando que o Outro também não está completo. Por isso, passa a postular que o Outro é o inconsciente, ou seja, o Outro também não nos responde conforme esperamos, pois o Outro também está incompleto, como nós. Na última etapa de seu pensamento, LACAN acaba deduzindo que o Outro não existe, que nós, sujeitos, esperamos que sempre apareça alguém que satisfaça nossos desejos, que nos auxilie ou nos diga o que fazer. No entanto, este Outro, por mais que se esforce, não tem a resposta para nos saciar, porque não tem como saber o que necessitamos. Esta resposta só o próprio sujeito a encontrará, indo na direção do seu desejo.

Sobre o registro Simbólico, podemos dizer que quando notamos que nos falta algo, introduzimos na nossa vida o registro simbólico, que se chama também de lei simbólica. Percebemos que não somos completos. O conceito de simbólico é inseparável de outros três conceitos: o significante, a forclusão e o Nome-do-Pai, sendo que é mediante este Nome-do-Pai que a função simbólica integra-se numa lei, que significa a proibição do incesto. Esta lei nos diz que tudo tem limites, permitindo o estabelecimento das diferenças.

A Educação contém um estatuto que é introduzir, pela linguagem, a criança no plano da cultura e da simbolização. Educar torna-se a prática social discursiva que é responsável por introduzir a criança na linguagem, capacitando-a de produzir discurso, fazendo laço social.

Salientamos a importância da Educação para o sujeito, nesta engendração do simbólico com o imaginário. No caso da população que é objeto de minha pesquisa, podemos observar como as referências simbólicas e imaginárias são deixadas para trás, na sua região de origem, pelos que se mudam, como a população da vila Dique, para um lugar na periferia, onde eles só têm condições de se agarrar a uma identidade cultural particular na busca de proporcionar a substituição dos valores perdidos.

Então, encontram saídas, como a apontada no capítulo anterior, que é a identidade grupal fortalecida pelos negativos (sentir-se excluídos) ou a filiação a uma seita religiosa (que existem em grande número na vila), pois elas têm uma eficácia simbólica, como a educação, na medida que possibilitam uma filiação.

LACAN (1953), baseado em “Estruturas elementares de parentesco” de CLAUDE LÉVI - STRAUSS, nos diz que o sujeito está ao lado do simbólico, lembrando-nos sempre que este sujeito é sempre cindido, um \$ (“S” barrado), pois pelo plano da linguagem, estando dividido entre consciente e inconsciente, o que faz que nunca tenhamos domínio completo sobre o que fazemos.

O terceiro registro só pôde ser nomeado com clareza por LACAN; ele introduziu o registro do Real, que se destingue da realidade concreta, para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar. Diz que, no registro do Real, é possível registrar o que não pode ser registrado; eis aí o paradoxo: como é possível isso? A partir do entendimento do fascínio que tem o ser humano de registrar o impossível de ser registrado, é que se pode compreender o enigma de certos atos humanos, certas atitudes que saltam aos nossos olhos como bizarras. Temos, para exemplificar, várias modalidades de práticas perigosíssimas que repercutem socialmente como sendo tentativas de ultrapassar recordes. Encontramos na racionalidade humana também a busca incessante de respostas que respondam tudo, que nos completem. Aí, o “muro” do Real se impõe, pois é impossível simbolizá-lo, ele é da ordem do inconsciente.

O simbólico, que é da ordem da lei, nos diz que tudo tem limites, como coloquei anteriormente. Mas, também coloquei antes, encantamo-nos com o impossível: onde emerge este Real, é onde nos fascinamos. Tomemos o exemplo de um campeão de mergulho: ele põe sua marca na borda do marcável, que é o limite que ele pode alcançar no mergulho, mas ele é fascinado pelo impossível, que está abaixo desta borda que ele marcou e ele vai tentar sempre o Real, que é ir além da borda marcada. Colocar a sua marca é mergulhar e voltar vivo, e esta é a sua questão: onde tem a marca colocada, ele se segura; ela é o ponto de referência necessário. Metaforicamente falando, este é simbólico. Ele se segura no simbólico, para colocar sua marca além, para confrontar-se com o impossível, o Real para LACAN.

O Real que LACAN nos apresenta, só pode ser acessado através de semblantes. Como a linguagem tem buracos e não dá conta de dizer tudo, o que resta são semblantes que se tecem, velam e desvelam pelo registro do Real, pois em uma cena tecida, há o encoberto, que é da ordem do gozo. Os semblantes não devem ser confundidos com simulacros, que são apenas cópias, produtos culturais, artefatos da cultura, que surgiram pela massificação da nossa sociedade. O registro do Real não pode ser acessado pelos simulacros, apenas pelos semblantes.

Saliento também a importância destes semblantes enquanto construções ou elaborações, que dão a possibilidade de o sujeito localizar-se frente à realidade, de modo único.

Se o sujeito não tem este simbólico, busca saída colocando-a a força, pela via da delinquência ou pagando com o próprio corpo, marcando-se. No pagamento com o corpo, não está em jogo nem a filiação, nem a culpa, que pertencem aos outros registros. Levanto, então, uma hipótese: associo os fracassos escolares dos alunos da Vila Dique ao pagamento com o próprio corpo, sujeitando-se ao padecimento do corpo próprio. Facilmente encontramos estes “pagamentos” como forma cultural de algo que é posto no corpo. Pensemos nas

crianças que vivem num meio cultural onde se drogar é comum; onde não há um reconhecimento dele, o corpo não vale nada; da mesma forma, como a culpa no imaginário é entregue, o corpo no real também é entregue.

Poderia isto tudo estar associado ao fracasso escolar dos alunos da Vila Dique? É possível pensarmos que o aluno da Vila Dique, “dique” seu desejo de saber, pagando sua pertença grupal, (que não quer possivelmente perder, haja vista o sofrimento que tal ruptura lhe impõe) com seu próprio corpo, reprovando?

Sobre aceitar o fracasso, ANNY CORDIÉ (1996, p.33) nos diz:

Este sofrimento, ela [a criança] o faz seu, torna-se “mau aluno”, e desde agora se identifica com isso. Ela se instala numa posição passiva masoquista. Será rotulada como débil, e essa “debilidade”, que não era senão um mau enganchamento no início, colar-se-á desde agora à pele. São estas crianças que “ficam jogadas” na reeducação em classes de recuperação num estado de indiferença e de imobilismo. Esse estado de passividade que perdura se torna uma Segunda natureza, a criança se habitua a ele, depois se satisfaz com ele e, por fim, lhe será difícil sair dele.

Pensemos o quanto tais questões possam contribuir, pela via do inconsciente, para constituir um sujeito que seja desejado para não desejar saber, um sujeito que fique preso ao desejo do outro¹⁹, sucedendo-se bem, fracassando.

Fracassar, neste caso, seria uma possibilidade de subjetivação.

A respeito da questão, MANNONI (1988) nos fala desta servidão em que o indivíduo se encontra aprisionado:

Ao amaldiçoarem, a cada geração, o destino que lhes foi reservado, os pais reproduzem de certo modo este questionamento; eles deixam inconscientemente a seus filhos a responsabilidade de refazer a história deles, mas refazê-la sob uma luz em que, apesar de tudo, nada deverá ser mudado. O paradoxo em que a criança se encontra colhida produz em seguida os seus efeitos de violência; de fato, raramente há lugar para que a criança se realize em seu próprio nome. Ao objeto (de

¹⁹ Pequeno outro em psicanálise lacaniana refere-se ao outro da semelhança, ao outro concebido de forma imaginária, atribuindo-se a este outro externo de si as mesmas características que o sujeito identifica como sendo suas.

seu desejo) que se esquivava, substituiu-se o sonho parental, o qual vem assim suprir o que deveria promanar do sujeito (MANNONI, 1988, p. 41).

A partir de MANNONI (1988), questiono: ao responder, neste lugar de “fracassado”, quais os efeitos de tal aceite para o sujeito? Questiono também por que este aluno responde a este lugar que é “dado”, como nos coloca esta autora.

LIPOVETSKI (1994) procura compreender as mudanças de que são alvo os códigos sociais e morais das sociedades pós-modernas e faço uso de suas idéias, trazendo suas discussões para o campo de pesquisa que escolhi: a discussão em torno do “lugar” do “fracasso” na contemporaneidade, onde a influência ditada pela mídia sobre a subjetivação humana não pode ser desconsiderada.

LACAN (1885) pensava nesta problemática da influência da mídia sobre os corpos quando postulava a necessidade do inter jogo entre os três registros. Advertia-nos que só a imagem não consegue constituir o sujeito humano; ocorrendo isso, há uma confusão entre o sujeito e o outro. Apontava em seus escritos sua preocupação com os efeitos do discurso capitalista sobre esta sociedade capitalista, no registro do imaginário social, pelo efeito que tal discurso produz sobre os corpos: uma aparente autonomia das imagens, não havendo vínculos entre estas imagens e seus processos criadores.

FOUCAULT (1999), falando do poder disciplinar dos corpos, também trouxe inúmeras contribuições para as discussões em torno da regulação dos corpos pela disciplina, e sua obra auxilia-nos a entender o que hoje nos aponta LIPOVETSKY. O que regula atualmente a sociedade inclui a disciplina dos corpos proposta por FOUCAULT e é a partir dela que se sustenta uma aposta narcisística. LIPOVETSKY (1994, p.64,65) aponta:

De facto, a cultura da felicidade não se concebe sem todo um arsenal de normas, de informações técnicas e científicas capaz de estimular um trabalho permanente de autocontrole e de vigilância de si próprio; depois do *imperativo narcísico* incessantemente glorificado pela cultura higiênica e desportiva, estética e dietética.

De acordo com este autor, nestes tempos onde a mídia dita disciplina sobre os corpos, há uma primazia do Eu, não prima mais o olhar do outro, o panóptico, que permitia uma visão total, mas sim a estandarização do Eu, que declara o sujeito chefe de si mesmo, sem a dependência do Outro. Postula também que hoje os indivíduos exprimem, sem rodeios, suas escolhas, pois já não é imoral assumirmos o estatuto do eu, pensando apenas em nós próprios. Já não existem mais nenhuma obrigação de nos dedicarmos ao outro (cf. LIPOVETSKY, 1992, p. 150, 151).

Conseqüentemente, a partir desta preponderância do estatuto do Eu, as cobranças também são de âmbito muito mais pessoal, pois, segundo LIPOVETSKY (1994, p. 59,60):

A civilização do bem-estar consumista constituiu o grande coveiro histórico da ideologia gloriosa do dever. Ao longo da segunda metade do século, a lógica do consumo de massas dissolveu o universo das homilias moralizadoras, erradicou os imperativos rigoristas e engendrou uma cultura onde a felicidade se impõe ao andamento moral, os prazeres ao proibido, a sedução à obrigação. Através da publicidade, do crédito, da inflação dos objectos e das ociosidades, o capitalismo das necessidades renunciou à santificação dos ideais em benefício dos prazeres renovados e dos sonhos de felicidade privada. Uma nova civilização foi edificada, a qual já não se propõe estrangular o desejo, mas o exarceba e o desculpabiliza: o usufruto do presente, o templo do eu, do corpo e do conforto tornaram-se a nova Jerusalém dos tempos pós-moralistas.

Também não podemos perder de vista que, diante das mudanças na paisagem do século XX, houve um deslocamento da posição do sujeito em relação a si mesmo e aos outros e que “esses processos de mudança ocasionaram uma fragmentação das identidades consolidadas pela racionalidade moderna”. (cf. SANTOS, 2002, p.19)

Estas mudanças na paisagem produzem interferências na subjetivação humana e suas conseqüências são apontadas por vários autores, entre eles BARBIER (1993):

“É impossível compreender este tipo de fenômeno, se ele não for contextualizado na era do Vazio, do individualismo pós-moderno, em que a pessoa perde sua qualidade de pessoa ligada e solidária, para se isolar numa concepção individualista estreita de prazeres superficiais. O indivíduo vive a si mesmo como ser separado e sua emotividade torna-se cada vez mais egocêntrica” (BARBIER, 1993, p.198, 199).

A partir destas constatações, que apontam o culto ao narcisismo, podemos pensar na possibilidade de que o “fracasso” escolar hoje é diferente de outros momentos, produzindo um efeito muito maior, pois o lugar de cada um é um lugar de excelência.

Podemos pensar que o fracasso aniquila muito mais a imagem que cada um tem de si, gerando, em conseqüência, uma depressão muito maior, pois falhar é um falhar em si mesmo. Há uma necessidade, nesta sociedade atual, de que os indivíduos (incentivados ao desenvolvimento do tipo “narciso”), dêem conta das demandas impostas contraditoriamente por ela. Diz o autor: “(...) por toda parte, o aumento de poder faz crescer a exigência de <<saber>>” (cf.LIPOVETSKY, 1994, p. 266).

LIPOVETSKY (1994) contribui de forma importante para se pensar o homem de nossa época, fundado no investimento narcísico, na personificação. Aponta-nos ele o disparate em que está preso este personagem. Fala-nos do rosto do futuro:

(...) enquanto a exclusão profissional e social tende a tornar-se um mecanismo estrutural da sociedade, os *ghettos* reconstituem-se e vêem multiplicar as famílias sem pai, os analfabetos, os *gang members*, que provocam o retrocesso da qualidade de vida, a gangrena da droga, as violências entre jovens, o aumento das violações e dos assassinios (...) O pós-dever contribui, ao seu nível, para fragmentar, dualizar as democracias, produzindo simultaneamente normalização e anomalia, mais integração e mais exclusão, uma maior preocupação higienista e mais autodestruição, mais horror pela violência e uma maior banalização da delinqüência, mais *cocooning* e mais sem abrigo. Por toda a parte, o individualismo ganha, tomando dois rostos radicalmente antagônicos: integrado e autônomo, passível de ser

gerido e flexível para a grande maioria;<<perdido>>, energúmero, sem futuro para as minorias deserdadas (LIPOVETSKY, 19994, p. 19).

Ele nos aponta, em diversos momentos da sua obra, o quanto este culto ao individualismo serve para segregar ainda mais, produzir ainda mais um “falhar” em si mesmo, como coloquei anteriormente. Pontuou também o contra-senso desta sociedade: “Outrora, a moral repressiva era fonte de histeria; hoje, a moral da autonomia e do desenvolvimento contribui para gerar ansiedade, fadiga intelectual e depressão” (cf. LIPOVETSKY, 1994, p.315).

Podemos pensar que esta falência do estatuto simbólico da educação, contribui para a estandarização do Eu, com a prevalência do imaginário midiático constituindo os sujeitos, narcisisticamente, como aponta LIPOVETSKY. Haveria então uma preponderância do registro imaginário em detrimento ao inter jogo necessário com os demais registros - como temia Lacan com o advento do capitalismo - na subjetivação dos sujeitos atualmente?

Retorno, então, à questão inicial: ao ocupar este lugar de “fracasso”, quais os possíveis efeitos subjetivantes que tal ocupação produz sobre o sujeito? Primeiro, vemos que o sujeito vivencia sozinho seu “fracasso”; depois ele necessita do outro para “humanizar-se”. Penso que é este o grande nó, um dos maiores paradoxos que podem vivenciar estes sujeitos.

E a Psicanálise, em sua interlocução com a Educação, quais as contribuições possíveis desta interlocução nesta sociedade atual onde imperativamente, através da mídia, ditam-se comportamentos e subjetivam-se corpos, apontando para uma promessa de gozo narcisista ?

Para CALLIGARIS (1997):

Manter significações da vida distintas dos modelos mais massificados de gozo, por exemplo, evitando a finalização imediata ao trabalho da educação, é um conselho pedagógico. Isso não implica a esperança histórica de uma volta a valores simbólicos esquecidos, mas poderia, no mínimo, sugerir uma variedade de promessas de gozo: talvez não seja uma fatalidade que nossa

cultura, perseguindo a autonomia do indivíduo, acabe produzindo sua uniformização. A este conselho pedagógico se acrescenta um conselho político: se em nossa cultura o valor está no gozo prometido, então a autoridade pedagógica deve ser sustentada segundo as regras do jogo. Se os signos aparentes do bem-estar, do sucesso material, ou seja, do gozo realizado, são para nós os índices do valor social, pouco importa que a escola seja bonita, ofereça ventiladores e computadores. **Importa muito mais que os professores, em que se espera que as crianças acreditem, não sejam a imagem social da privação**²⁰ (CALLIGARIS, 19997, p. 30).

Entendo como importantes tantos os “conselhos” quanto as palavras finais do autor, pois apontam para a identificação com o professor, como uma possibilidade de mudança para o sujeito. Tal possibilidade se dá, via transferência, conforme explanei anteriormente, no capítulo em que falei da importância da transferência no contexto educacional.

10.2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL.

Ao longo desta pesquisa, defrontei-me inúmeras vezes com uma antiga e sempre pertinente questão: é possível o casamento da psicanálise com a educação?

Para FREUD, é fundamental entendermos o conflito que se estabelece entre cultura e pulsão, para compreendermos o sujeito. O sujeito da psicanálise é constituído numa relação: ora a identificação com o outro, ora a negação desta identificação para poder reconhecer-se. Há uma inter-relação sempre presente, regulando este processo; este fato se repete também na regulação entre tudo que ocorre intrapsiquicamente no ser humano e nas suas relações com o mundo; desta forma, sujeito e cultura não podem ser pensados separadamente. Diz CALLIGARIS (1997):

²⁰ O grifo é meu, pela importância que encontrei nas palavras do autor.

Somos loucamente necessitados de contemplar nossa própria felicidade, ao ponto de querer encontrar sua imagem em nossas crianças e adolescentes. Isso é regra em nossa cultura há tempo. Por isso, se quer saber por onde anda nosso desejo, é só olhar para os adolescentes, pois sua aspiração à diferença se resolve sempre em uma respeitosa identificação ao que nós gostaríamos de ser. Mesmo que eventualmente não queiramos sabê-lo (CALLIGARIS, 1996, p.228).

Quanto à cultura, CALLIGARIS(1993) assinala sua diferença do uso comum, quando se refere à aquisição de cultura como acesso ao saber, refere-se ao conceito do que compõe uma civilização:

Não é ela, a cultura, que é nossa, mas nós é que somos dela. (...) Uma cultura é fundamentalmente um fluxo discursivo, quer dizer, tudo que foi se articulando discursivamente, oralmente ou por escrito, no quadro desta cultura. Imaginem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes. Uma cultura é isto, um enorme fluxo de produção discursiva (CALLIGARIS, 1993, p.194).

Segundo este autor, é importante ressaltar que todo fenômeno significativo é consequência da cultura onde ocorre, e precisamos “examinar como, na nossa cultura, é investido o narcisismo primário, como a esperança, que é colocada nos filhos é articulada discursivamente, quais são os efeitos disso” (cf. CALLIGARIS,1993, p.195).

A constituição do sujeito passa, necessariamente, pela sua pertença a um espaço cultural, pois é aí que circulam os discursos, onde a cria humana toma seu “banho” para subjetivar-se. O corpo biológico que o ser humano possui não dá conta de suas necessidades, e para este corpo representar algo mais do que é, ao sujeito nascer, é necessário atravessá-lo pela linguagem.

Este “banho de linguagem” é necessário para uma possível subjetivação da cria humana, conforme explanei anteriormente. Quanto aos animais, podemos dizer que o destino de um gato é ser um gato, enquanto que o destino de um ser

humano, se não houver o “banho de linguagem” que o subjete, pode não se humanizar. O que rege os animais é um código muito eficiente, o repertório é comum, enquanto que conosco, seres humanos, o repertório que é constituído da cartilha biológica, não é eficiente, é falho.

As pautas de comportamento nos animais são regidas pelo contexto biológico; não há distância entre o que ele é e o que ele faz: quando o gato crescer, invariavelmente ele será um gato, a domesticação é um acidente no contexto biológico, mas que não o descaracteriza.

Mas, conosco, seres humanos, a nossa ação não se baseia só no texto biológico que carregamos, pois ele é insuficiente. A maior prova que o contexto biológico não nos sustenta, encontramos nas nossas constantes incertezas, tanto que mesmo completamente dotados, biologicamente falando, constantemente nos perguntamos: o que faço agora? Esta questão da dúvida é pertinente a nós, humanos, precisamos constantemente encontrar algo que regule nossa ação, dado que ela não é regulada apenas biologicamente. Existem, contudo, algumas pautas de condutas fixadas biologicamente, e estas entram em ação quando se fazem presentes determinados instintos.

No entanto, no ser humano, o instinto nem sempre funciona bem; por isso, o homem é um animal cultural e não há como voltar à condição animal, não há uma passagem entre o que somos e o que seremos; há sempre um abismo, pois a natureza humana possui buracos, que são constituintes dela própria. A palavra é um recurso do qual podemos fazer uso, tentando tamponar nossos buracos, ou seja, tentando resolver nossas falhas no texto biológico. Mas, por mais que tentemos nos completar, fechar estes buracos, isto não nos é possível, falta sempre algo e este algo que nos falta é da ordem do desejo: os desejos não são passíveis de serem saciados; apenas o que precisamos, no âmbito das necessidades, podemos apenas momentaneamente saciar... Por exemplo, ao compramos um carro, último ano, com todos os acessórios disponíveis, podemos sentir, momentaneamente satisfeitos. Digo que esta satisfação passa, pois logo em seguida, lançam um modelo com mais outro acessório e passamos a

querer aquele. Estas necessidades, são possíveis de serem satisfeitas, mas o que desejamos, no âmbito inconsciente, jamais saberemos e jamais saciaremos. Tanto que muitas vezes consumimos algo, para aplacar nossa angústia de desejos insatisfeitos. Tentamos, pelo uso do mecanismo de defesa “deslocamento”, saciar nossos desejos, suprimindo as necessidades.

No Éden, Adão e Eva viviam felizes, pois não havia falta de nada. Mas, houve um tropeço: quiseram desejar o proibido: saber. O resultado disto é que os humanos passaram a sentir falta de saber. A terapêutica do ser humano é recuperar o que tínhamos antes, a preencher a falta, que Lacan representa por este “a”, é a falta de um objeto que nunca possuiu. Mas, por ser uma falta, o objeto a ocupar este lugar, se desloca.

O humano, então, ao surgir pela instauração da falta primordial, entra no processo de constituição da existência humana. Freud nos fala do “*Urverdrängung*”, que é o recalçamento originário, a instauração da falta na cria, constituindo-se como humano. Se não houvesse algo recalçado em nós, não seríamos humanos. FREUD e LACAN insistem que este recalçamento tem a ver com a questão paterna, e LACAN propõe um retorno a FREUD, trazendo à tona a questão do pai: Função Paterna, nome do pai (significante da função paterna).

Diz ROUDINESCO (1998):

(...) Lacan mostrou que o Édipo freudiano podia ser pensado como uma passagem da natureza para a cultura. Segundo esta perspectiva, o pai exerce uma função essencialmente simbólica: ele nomeia, dá seu nome, e, através deste ato, encarna a lei. Por conseguinte, se a sociedade humana, como sublinha Lacan, é dominada pelo primado da linguagem, isso quer dizer que a função paterna não é outra coisa senão o exercício de uma nomeação que permite à criança adquirir sua identidade. (...) a transição edipiana da natureza para a cultura efetua-se da seguinte maneira: sendo a encarnação do significante, por chamar o filho por seu nome, o pai intervém a este como privador da mãe, dando origem ao ideal de eu na criança (ROUDINESCO, 1998, p. 542).

Em relação à instauração da lei, temos que com o reconhecimento da lei, o indivíduo passa a sublimar suas pulsões, mas em toda atividade sublimada, há

um fundo sexual recalado. FREUD (1912), coloca que o indivíduo, cujas necessidades eróticas não são totalmente aceitas na realidade, terá de orientar as representações libidinais de espera em relação a toda nova pessoa que dele se aproximar. Daí, surge o conceito de sublimação.

10.3 TRANSFERÊNCIA: UM DOS OPERADORES POSSÍVEIS NA RELAÇÃO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO.

Para a psicanálise, a transferência é um fenômeno central e de sua instauração e interpretação depende todo o processo terapêutico.

Segundo FREUD, a ação conjunta dos fatores congênitos e das influências experimentadas durante os anos de infância determinaram a modalidade especial da vida erótica de cada indivíduo, fixando os fins da mesma e os instintos que terá que satisfazer. É um clichê dirigido à figura do analista.

No contexto escolar, ocorre a transferência? Teria ela alguma importância para o processo de ensino?

Sabe-se que o complexo de Édipo nunca declina de forma absoluta. Se fosse assim, se houvesse a resolução absoluta, a civilização estaria ameaçada, pois não existiria mais possibilidade de identificação e estabelecimento de ideais, sendo que isto garante também a transferência. Assim sendo, apontamos a importância de tal complexo como motor da aprendizagem, pois sem ele não haveria possibilidade do estabelecimento da transferência nem o reconhecimento

de que o outro detém um saber que lhe escapa, sendo que esta falta impulsiona o sujeito a ir em busca de completá-la.

FREUD afirma que a transferência está presente também na relação professor-aluno e que é um fenômeno que permeia qualquer relação humana. Ressalta que a transferência é mais intensa na relação analítica, pois há um ambiente propício para se tratar daquilo que é ligado ao desejo, da forma de relacionar-se com ele.

Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se agarra com força a um elemento particular que é a pessoa do professor. O mestre é colocado no lugar daquele que sabe. Ele, ao contrário do analista que quer a verdade do sujeito, ensina o que sabe e, para ensinar algo, deve sabê-lo muito bem. Professor e aluno estão referidos à transferência, e é importante que o mestre se sustente neste lugar de saber, sabendo o que isto representa. Através do fenômeno transferencial, a figura do mestre fica carregada de uma importância especial, da qual emana um poder que ele tem sobre o aluno. Em razão desta transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder. Mas, é um poder relativo, pois a fala do mestre já será, de início, decodificada a partir deste lugar em que está colocada no inconsciente do sujeito.

O professor, através da transferência, funciona como um suporte que tem “transferido” a si o poder e o sentido delegado pelo desejo do aluno, perdendo, assim, o seu próprio sentido como pessoa. Faço um parêntese nesta explanação, para que pensemos desde a constituição do sujeito, a fase do espelho, o brincar e o Édipo: a transferência só é possível entre sujeitos desejantes.

Para FOLBERG (passim) a transferência circula entre os sujeitos do processo. Sem circulação, não há transferência.

Encontramos também o trabalho de MRECH (1999) falando sobre a transferência e do quanto as vertentes mais atualizadas da psicanálise percebem

“a existência de um mal-entendido fundamental no fenômeno transferencial: a sua redução a uma relação no aqui e agora” (cf. MRECH, 1999, p.63).

O que ela aponta é que a transferência é sempre a atualização, no presente, de um desejo recalcado no passado, e a concepção de transferência aplicada à escola, utilizada por muitos autores - inclusive do meio “psi”- tem sido designada para apontar uma vivência familiar que comumente os alunos trazem para o contexto escolar, reduzindo o fenômeno transferencial a uma relação estabelecida, naquele momento, com o professor.

Explicando esta questão, diz MRECH (1999, p.63):

Na verdade, o que a transferência estabelece é algo muito maior. É da ordem da criação. O que se cria é uma peça inteira, com cenário, roteiro, personagens, etc. Esse “algo” que a transferência tece, é a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo.

Podemos pensar no quanto esta atualização do conteúdo recalcado é sentida como real para o aluno, é concebido como sendo a sua “verdade”. LACAN indagava-se sobre esta questão, sobre o impacto e o poder da transferência na história do sujeito, estudando o efeito da polissemia da fala e o impacto da linguagem e da fala ao tecerem a realidade psíquica do sujeito.

O desejo da criança é um desejo alienado de objeto e, no caso da aprendizagem, ela direciona seu desejo a pais e professores. Mas, no caso da inexistência do desejo do Outro, não haveria sequer a estruturação psíquica que funda o ser humano. É a partir do desejo do Outro, como já vimos, que o desejo da criança se constitui.

Também é a partir do Outro que se dá a formação do Eu Ideal, formação psíquica pertencente ao registro do Imaginário; FREUD o compara à idealização. Também se dá a formação do Ideal do Eu, que é a instância psíquica que escolhe, entre os valores morais e éticos exigidos pelo Supereu, aqueles que constituem um ideal ao qual o sujeito aspira. Para FREUD, o Ideal do Eu tem a

função da auto-observação, julgamento e censura, aumentando as exigências do Supereu, favorecendo o recalçamento.

O Eu Ideal e o Ideal do Eu são pressupostos básicos a serem considerados na prática educativa. O Eu Ideal refere-se àquilo que a criança supõe que representou para seus pais, enquanto que o Ideal do Eu representa aquilo que se gostaria de ser, supondo garantir o amor do Outro.

O professor não tem acesso ao desejo do aluno, por ser da ordem do inconsciente. Então, cabe ao professor não transformar o aluno em seu Eu Ideal, colocando-se como um saber que não é completo, não exigindo que o aluno cumpra o que ele designa como sendo o ideal, pelo seu desejo. Por outro lado, pela identificação e pela transferência, é certo que o aluno tenderá ao Ideal de Eu proposto pelo professor.

Relembro a transcrição da fala de uma professora, que destaquei no início desta dissertação: "Este ano eu tenho 23 criaturinhas na minha mão, que nem massinha de modelar, que eu vou moldar do jeito que eu quiser. É responsabilidade; então tu tem que fazer o teu trabalho, pensando sempre no melhor para eles. Mas não o melhor utópico, que tu vai imaginar que eles vão sair daqui uns anjinhos, uns mocinhos de colégio particular, porque não vão. Eles não vão. Mas o melhor que tu puder fazer, tu vai ter que fazer. Vai ter que fazer eles esquecerem um pouco que na vila todo dia tem bandido, tem tiro, tem isso, tem aquilo. E aqui dentro, e ele vai ter que pensar no futuro dele. Não impondo, não botando muita responsabilidade, mas tu já tem que começar a fazer pensar. Já tem que começar a fazer comparações, além do teu trabalho de alfabetizar para a segunda série. (...) Ele vai ter que optar, porque se ele optar pela marginalidade, ele não vai mais voltar para a escola." (sic)

Questiono: este aluno é desejado para quê? Esta pergunta, somada às outras que conseguirmos elaborar, talvez nos auxiliem a entender melhor este lugar do "fracasso" escolar, feito uvas em uma parreira que amadurecem cada uma em seu tempo...

Isto não significa que o professor deve evitar este lugar de quem sabe. O professor, no entanto, se souber lidar com a transferência, possivelmente compreenderá as atitudes e as reações dos seus alunos, sabendo, então, distinguir os sentimentos e pensamentos que têm a ver com o professor/profissional dos que dizem respeito a sua história e a seus fantasmas.

Cito, para ilustrar, a fala de uma das professoras entrevistadas. Estou perguntando a ela o que aconteceu com cada aluno seu que reprovou. Questiono-a sobre uma aluna, ficticiamente chamada de A. Responde-me: “É mais um caso, como te falei antes; iam surgir mais casos.” (sic) Está se referindo a alunos reprovados que estavam com boa média, tanto que digo a ela que me chamou a atenção que a aluna ficou com 47 em português, sendo que a média, este ano é 50. No ano anterior era 60.

Coloca-me: “Pois é, eu te falei que ia surgir outros casos assim, a A. foi um caso bem semelhante; era o segundo ano de primeira série da A e agora, inclusive, é o terceiro ano dela. Então, eu cheguei no último dia, na hora H, então eu disse puxa vida, reprová-la por mais um ano, o quanto isto vai abater na vida dela, principalmente porque eu fui uma pessoa que durante a minha vida... eu não sei se eu posso estar falando assim sobre...mas durante a minha vida de aluna, e eu nunca fui aprov... reprovado, então eu tinha aquela ansia de quando chegava ao fim de ano, eu tinha que ser aprovada, ser aprovada. Então eu fiquei pensando assim: Puxa, será que eu não vou barrar a A também? Assim como eu tinha aquela ansia de ser aprovada, de repente ela está pensando da mesma forma. E será que isto futuramente, não vai interferir na vida de adulta dela? E aí, foi o mesmo caso, ela estava praticamente quase na etapa final para ler e escrever, mas é aquela famosa assim ‘aprovar fraquinha’ ”. (sic)

Entendo que a professora evidencia na sua fala, o quanto revive, transferencialmente falando, uma reedição dos seus sentimentos infantis, do quanto, por mais que fosse aprovada, não se sentia suficientemente aceita, apta. Tanto que faz um ato falho, ao dizer que nunca foi aprovada, corrigindo imediatamente sua colocação. Diz então que nunca foi reprovada, mas igualmente sentia-se ansiosa, como se fosse eminente a possibilidade de tal fato ocorrer. E tal fato ocorre, a meu ver revivido na figura da sua aluna: para não

“passar fraquinha”, sem ter muita certeza de que é boa o suficiente, é melhor reprová-la. Fica a pergunta da professora, para posterior entendimento: “E será que isto futuramente , não vai interferir na vida de adulta dela”? (sic)

Entre vários exemplos possíveis, cito outro, partindo do depoimento de uma professora entrevistada que, falando sobre uma aluna sua que reprovou no ano anterior, não lembra quem é a aluna: “ela era uma aluna, que parece, me desculpe, mas a minha memória é um pouco falha; assim, envolvendo tanto alunos, a gente acaba esquecendo . Mas me parece que ela entrou mais ou menos na metade do ano e até então parece que ela não tinha ido para a escola ainda. Era uma aluninha um pouquinho mais velha e deveria ter uns 9, 10 anos, não tinha ido para a escola ainda, não tinha base nenhuma, nem de pré nem de jardim, se não me engano. Não peguei a aluna desde o início do ano; minha memória está um pouco falha agora, mas, se não me engano, ela também veio de outra professora e também talvez pelo fator comportamento” (sic).

Ou seja, tudo que a professora necessita, no caso desta aluna, é esquecê-la. Temos, no entanto, importantes dados que poderiam nos fornecer pistas. A professora, mesmo por várias vezes afirmando que não lembrava da aluna, no final constrói imaginariamente um motivo pelo qual a aluna foi transferida para a sua turma: pelo fator comportamento. Podemos hipoteticamente levantar a suposição que talvez a aluna tenha reeditado velhos fantasmas na professora, de um tempo infantil seu, onde seu mau comportamento seria punido com expulsão. Forço um pouco o colorido desta tela, para exemplificar como este fenômeno tranferencial permeia a relação, atingindo tanto o aluno quanto o professor. Ressalto que, em verdade, nem a própria professora sabe por que agiu assim, por ser este um processo inconsciente.

Através da relação de transferência, que é estabelecida entre a criança e o professor, se o professor for sábio, não acreditará na superioridade que lhe é atribuída, mas não desilude o aluno, deixando aberto o campo do Outro, onde o aluno vai buscar suas próprias respostas. Semelhante a sua relação com a mãe e o pai, vai amar e odiar o professor. Amá-lo o suficiente para poder também querer ser amado e reconhecido, aceitando o Ideal de Eu proposto pelo professor. Odiá-

lo o suficiente para não aceitar ser seu objeto, querendo, pelo exercício da agressividade, ultrapassá-lo, descobrindo que ele não é tudo, não completa sua falta. Para a psicanálise de LACAN, para ser mestre, é necessário matar o mestre simbolicamente.

Ocorre-me lembrar de um bonito dizer: “O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo” (FREIRE apud GROSSI, 1992, p. 97).

Questiono o enunciado, com uma pergunta: Educa-se um desejo? Afinal, o que é educar? No Aurélio, encontramos que educar é “Promover a educação de. Transmitir conhecimentos a. Instruir” (cf. FERREIRA, 1986, p. 619).

Quanto à palavra educação, encontramos que é um ato ou efeito de educar-se e envolve um “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social (...)” (cf. FERREIRA, 1986, p. 619).

Lembro-me de anteriormente já ter citado MAUD MANNONI. Utilizo-me desta autora que diz exatamente o que o Aurélio explica, que se educa um indivíduo não em função do seu desejo, mas de acordo com as necessidades da sociedade. Penso que esta é uma questão que fica aberta para posteriores estudos: afinal, educa-se um sujeito? Cito aqui, a história do aluno XY. Ele, tendo reprovado três vezes na 4ª série, duas vezes na 5ª série, me diz, falando de si na terceira pessoa: “se vem no colégio, enchem dizendo que tem que aprender, até não ter mais paciência, aí, decidi não ter mais vontade de vir”.

No final do ano, fui informada pela Orientadora Pedagógica da escola que ele novamente desistiu. Questiono-a se foram procurá-lo, se buscaram falar com ele. Respondeu-me com uma negativa, dizendo que isto já era esperado. Talvez, XY tenha duplamente respondido ao que esperavam dele: satisfaz ao grupo social e à escola.

O que seria, no caso de XY, “educá-lo”, ou educar a “fome do seu desejo”? Entendo que, nesse sentido, há uma distorção quanto ao uso desta teoria; não é possível educar a fome de um desejo. A Psicanálise não visa atender a demanda, muitas vezes presente na vida escolar, de regulação dos desejos, visando a normatização dos sujeitos.

Em *Análise terminável e interminável*, FREUD (1925), ao falar sobre as profissões impossíveis, aponta governar, psicanalizar e educar como impossíveis. Entendo que este impossível, apontado por FREUD, diz um não à completude, à possibilidade de educar-se totalmente um sujeito. Este impossível aponta um resto, algo que escapa ao ato de educar. Este resto, que escapa do ato de educar, penso que aponta para a singularidade de cada um, para o que constitui as diferenças. FREUD, a meu ver, não dizia que educar é impossível, tanto que ele mesmo apontava para a importância do ato de educar.

Coloca-nos FREUD (1913, p.416, 418):

A educação e a terapêutica acham-se em relação atribuível, uma com a outra. A educação procura garantir que algumas das disposições (inatas) não causem qualquer prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. (...) Esperemos que a aplicação da Psicanálise a serviço da educação rapidamente realizará as esperanças que os educadores e médicos podem corretamente ligar a ela.

Sobre a impossibilidade apontada no ato de educar, encontramos as palavras DE LAJONQUIÈRE (1999, p.26):

(...) A impossibilidade apontada por Freud é aquela embutida em todo ato educativo para além de toda discussão acerca de sua natureza proporcional. Mais ainda, trata-se de uma possibilidade de direito embutida em todo ato – educar, analisar, e governar – que faz laço ou discurso. Trata-se de uma possibilidade que implica em estarmos certos de antemão de que “os resultados serão insatisfatórios” (Freud, 1937b:3361) ou, em outras palavras, de que o ponto de chegada não reitera o de partida.

Este autor aponta que este resto que escapa ao ato de educar, que marca a diferença, é o que precisa ser entendido melhor pelos educadores, pois aí reside a possibilidade de uma sublimação. O próprio FREUD triunfou sobre seu “resto”, produzindo a psicanálise. Diz ele, numa carta a FERENCZI, datada de 6 de outubro de 1910: “tenho triunfado onde a paranóia fracassa”.

Através da educação, é possibilitada ao sujeito uma nova forma de relação com a cultura, e nisto reside uma enorme importância sua: oferecer ao sujeito a possibilidade de criar e recriar a partir de sua singularidade e diferença.

Cito MRECH (1999):

Falar de construtivismo, de Educação inclusiva e de Psicanálise é isto: se abrir para escutar a diferença. De sexo, de cor, de saber, de crenças, de valores, etc. Uma escuta que remete para algo não estruturado. Uma escuta que remete para algo a se tecer: a própria Educação. (...) A Educação se apresenta como um processo em um movimento contínuo. O que possibilita a recriação da própria realidade social e educativa, Para nós, portanto, somos ao mesmo tempo agentes e consequência do processo educativo que estabelecemos. O que faz com que nós colhamos os próprios frutos que plantamos ao instituir a relação educativa (MRECH, 1999, p. 28,29).

Entendo que há uma aposta nesta possibilidade de “casamento” entre Psicanálise e Educação e tomo emprestadas as palavras da autora. Educação, Cultura e \$ujeito são notas de uma sinfonia que a vida, conosco, compõe.

11 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Percebi, ao longo da pesquisa, que só o fato de pesquisar, perguntando sobre o fracasso, já produziu na escola e também no meu íntimo, uma diferença significativa: implicou quem perguntava e quem respondia ver-se como parte do processo, escutar-se...

Desejo avançar nesta pesquisa meus estudos, fazendo uma interlocução maior com a Educação, o que considero fundamental, ambicionando contribuir com um olhar a mais sobre a questão do “fracasso” escolar.

Entendo que reside uma enorme importância em discutir-se este tema na Universidade, pois é na formação dos professores que faço uma aposta grande. Acredito que, partindo dos educadores, da possibilidade de eles pensarem na dimensão subjetiva do “fracasso” escolar, pode haver um rompimento com esta rotulação normatizadora que é dada, para, a partir disto, passarmos a respeitar as singularidades.

MOREIRA (1996), em uma das revistas “Educação e Realidade”, diz que as lentes que usamos conformam nossos olhos e o uso de lentes diferentes, sejam de uma mesma disciplina ou de disciplinas distintas, possibilita realçar o multifacetado caráter de uma realidade e aprofundar ângulos e aspectos até então pouco conhecidos.

Torno minhas as suas palavras em relação a este meu tempo de estudos no PPGEDU, dizendo que percorrer esta trajetória, já possibilitou o uso de novas lentes sobre meu desejo de compreender o humano e a mim; pareceu-me que esta seja também uma característica própria do ato de educar: apontar a diversidade do que cada um é e as possibilidades de criar e recriar no decorrer do nosso percurso.

Considero que a problemática que elegi como objeto desta pesquisa demanda e possibilita articulações em vários campos, entre eles a Educação, a Psicanálise, a Sociologia, a Filosofia, a Psicopedagogia. A partir da perspectiva psicanalítica, podemos tecer considerações fundamentais sobre a relevância da subjetividade no processo. Faz-se necessário o estudo do meio social, pela própria valorização que a pesquisa dá à influência da cultura na subjetivação humana. A análise crítica deste meio social que subjetiva os sujeitos apontados na pesquisa, torna necessário o pensamento crítico, ferramenta que é fornecida trabalhando-se com referenciais teóricos que bordejam a filosofia e que enriqueçam a discussão teórico-crítica.

Desta forma, lidando com algo tão complexo quanto o ato educativo e respeitando os prazos para a conclusão do mestrado, procurei articular os elementos teóricos apresentados, aprofundando meus estudos, apresentando nesta dissertação, muitas questões que me surgiram. Este é um tempo de semeadura...

Apontei, no início deste trabalho, o quanto minhas razões conscientes/inconscientes ligavam-se ao tema da pesquisa; talvez esta confissão

diga também respeito ao que eu possa estar fazendo com aquilo que constituiu uma diferença minha, um “resto” meu: o quanto consigo produzir algo com isto...

Ficaram inúmeras questões em aberto, entre as quais o foco especial do meu interesse: como trabalhar com os professores a problemática do lugar do “fracasso” escolar?

Retornando à questão da não-aprendizagem dos alunos da Vila Dique: o que “represam” os professores? Penso que, neste momento, com toda uma desvalorização “real” que existe sobre a categoria professores, feridos em seus narcisismos, sentem-se impotentes e ocupam o lugar da impotência na função paterna, reagindo inclusive do mesmo modo como os pais reagem diante do seu desejo não correspondido: com violência.

Exemplifico esta explanação com a fala de uma das entrevistadas: “Eu também acho que o professor está muito desmotivado. Não deveria ser assim.” (sic) Pergunto o que ela entende desta desmotivação. Ela diz: “Ele vem por obrigação; como é que eu vou te explicar... tem pessoa assim, que a gente vê que são professoras mesmo, fazem as coisas e cobram dos alunos; se tem alguma coisinha, levam os alunos, fazem atividade extraclasse e tudo. E tem aquele professor que vem aqui, entra na sala de aula; se estão ouvindo ou não estão ouvindo, só dão a matéria e pronto; tchau, vai-se embora, entendeu? Se aprenderam ou não aprenderam, pouco importa, mas ele deu a matéria dele e foi embora. Esta é a diferença” (sic). Interrogo se isso é trabalhado com os professores e como. Expõe-me: “A gente cobra. A gente cobra, mas eles dizem assim: mas eu não gosto de estar aqui mesmo.” (sic) Continuo: e aí, o que acontece? Responde-me: “Não podemos mandar embora; nós temos um professor assim, que ele disse realmente para nós; ele tinha pedido alteração de designação, mas não conseguiu ir mais perto da casa dele; então ele vem, mas a aula dele é um desastre total. Mas não temos como substituir. Aí vou prejudicar o professor, fazer o quê, a solução é nós já trabalhar ele para ele já ir procurando outra escola perto da casa dele para quando chegar no tempo hábil, que a Secretaria da Educação dá no final do ano, para ele pedir alteração de designação, para ver se ele consegue ir para onde ele quer, para nós conseguirmos outro professor, então, para o lugar dele. Enquanto ele não sair daqui, não abrir a vaga, nós não podemos pedir outro professor. Entendeu?” (sic)

Sigo indagando: ele é que tem que resolver sair, vocês não podem pedir outro professor para o lugar dele? Coloca-me: “Não; poder até que poderia, mas, antes disso, eu tenho que ter um monte de atas, um monte de coisas que ele fez e aí vou prejudicar ele. Ele é um pai de família; é, até é a tal coisa que não deveria de ser, mas a gente está colocando as faltas toda vez quando ele não vem. A gente fez uma avaliação que ele está em estágio probatório, a gente botou que veio atrasado, porque ele não veio, o modo que ele perde material. Mas assim, também, como é que a gente vai pegar e prejudicar a pessoa totalmente? Não pode, né? Então a gente está fazendo um meio termo, está falando com ele. A gente mostra a avaliação, a gente diz: olha, não dá para passar por cima disto aí; os pais sabem que falta; então não podemos dar presença quando ele não vem.”(sic)

Finalizo, questionando como vai ser a aprovação dos alunos desse professor que ela cita, se vai acontecer? Afirma-me: “Vai” (sic) Enfatizo: E como vai acontecer se ele não vem dar aula? Diz-me: “Porque ele dá a nota”. (sic)

Volto a CALLIGARIS (1997): “Não há nenhuma chance de as crianças ficarem escutando professores que elas, ou os pais delas, consideram como socialmente fracassados. Não tem nenhuma chance” (cf. CALLIGARIS, 1997, p.196).

O professor, além de não ser valorizado pelas políticas educacionais, também desistiu, em grande parte, de investir no seu conhecimento. Prova disto é a não participação da maioria dos professores com quem tinha contato, no CAE, nas reuniões pedagógicas do estado, onde supostamente todos teriam que ir. Diziam que iriam ler as cartilhas em casa e faziam folga no horário do estudo.

Perguntei a uma das entrevistadas se as professoras iam a algum curso. Respondeu-me: “É só cursos que a gente vai, reuniões que estão falando, que vai vir, até eu perguntei se já teve o..., eu pedi para gravar o disquete das reuniões que eu fui para a gente poder..., que assim falando ali é muito ligeiro e a gente não consegue tomar nota de tudo; então pedi para me gravarem as duas reuniões em disquete para ver, porque durante todo este ano eles fazem assim, ó, são reuniões, teve três, quatro já, que são dois dias inteiros, que aí vai, do CATE vai um professor representando; da área vai um professor de cada matéria representando.

Praticamente, todos os professores foram. Então, é um curso que eles fazem, que depois preenchem uma ficha, alguma coisa que eles perguntam, eu não sei a finalidade para que vai ser isto.” (sic)

Seguindo a entrevista, perguntei-lhe: O que tu imaginas que eles objetivam com isto ? Reponde-me:”Eles chamam de curso de formação”.(sic) Questiono: Qual é a repercussão que essas reuniões estão tendo, que tu percebas? Diz: “Olha, por enquanto nenhuma, porque, por exemplo, as do CATE foram três pessoas diferentes, porque a pessoa que leciona não agüentou; ela disse que não tinha condições mais de ir. Então, a última vez agora, foi a XX; a XX gostou porque a XX gosta destas coisas; só que ela disse: ai, eu não vou ganhar certificado nenhum, porque fomos três pessoas diferentes, então nenhuma vai ganhar o certificado só por participação, então eles ganham o certificado só como participou.” (sic). Finaliza, deixando transparecer na sua fala o quanto à falta de um certificado torna pouco “apetitoso” o curso fornecido, por ser ele mais importante que o conhecimento passado aos professores.

Com esta falta de libido sobre suas atividades, o professor empobrece a imagem de si próprio, tornando-se incapaz de sustentar-se subjetivamente, passando isto ao aluno. Os alunos que precisam de um investimento inicial deste outro, o professor, espelham-se aí, ficando também empobrecidos.

O conhecimento do professor sobre as questões que aponto neste trabalho e que o envolvem, podem em muito auxiliá-lo no sentido de ele construir um lugar onde possa autorizar-se ao exercício desta profissão.

De alguma forma, consciente ou inconscientemente, o professor sabe, pois aprendeu no currículo e faz parte desta história (que é também sua); é importante, no entanto, valorizar este seu saber. Outro aspecto que considero importante de salientar, é que **quem mais sabe, é o professor**, pois é ele que no dia a dia está lá, na sala de aula. Urge que ele seja escutado, para além de meramente ouvido.

Sabe-se, no entanto, que o trabalho com o fato educativo, pensado para além das disciplinas, torna-se complexo, pois comporta as relações humanas.

Entendi, durante minha permanência na escola, que os professores estão pedindo socorro. Quem ainda acredita na sua prática educativa, está muito sozinho, quase desistindo. Também, neste sentido, a prática da psicanálise em extensão que palidamente fui colorindo ao longo desta dissertação, certamente produziria efeitos importantes na escola, além de ser útil para todos (re)pensarmos sobre nossa práxis.

Ilustro a colocação acima com a fala de uma das entrevistadas. Questionei-a sobre uma aluna sua que foi reprovada. Quando fui entrevistar a aluna, pareceu-me inteligente, curiosa, bem situada. Perguntei então para a professora: Tu percebias que ela teria condições de ser aprovada? Ela responde: “Isso” (sic). Coloquei então que vi que a aluna rodou com 48 em português. Ela me diz: “Então, eu coloquei para a equipe diretiva, e eles me disseram que era mais fácil de repente reprová-la, do que ela passar um pouco assim...a desejar para a segunda série. Então, esse a desejar é bem intrigante, porque eu realmente fui para as minhas férias pensando. Ela foi uma das alunas, além dela, depois tu vai ver que vai surgir outros, que eu senti assim, que tinha condições, que de repente ela ia iniciar a leitura mesmo dela, forte, no período das férias, e em março ela ia voltar bem. Foi o que aconteceu, em março ela voltou 100%. Agora, inclusive, ela já está praticamente aprovada, já está lendo e escrevendo super bem, todos os objetivos da primeira série ela já atingiu. Então, como eu sou novata ainda, tu sabe que a gente tem que ir muito também pela experiência das pessoas mais antigas, e o que me disseram, de acordo com a experiência, que era mais fácil de repente, né... Porque ela poderia atingir durante as férias ou não. O que é uma realidade. De repente, ela poderia atingir o máximo da alfabetização durante as férias ou não, o de repente ela poderia ter um bloqueio, que foi o que me colocaram que ela tivesse que ser... de repente chegava na segunda série sem ter condições de seguir a segunda série. Não, não culpando ninguém, eu acredito só que a experiência falou mais alto, por haver já tido caso com outras crianças que foram aprovadas já quase alfabetizadas para a segunda série, não estavam alfabetizadas, talvez isso falou mais alto em relação ao aluno”. (sic)

Pergunto-lhe, então, se ela, como professora, teria aprovado a aluna. Coloca-me: “Eu teria, acho que eu teria aprovado, principalmente porque eu estava sentindo que ela tinha condições, e depois ela me era respondeu tal qual, este ano ela me respondeu, com essas expectativas que eu estava”. (sic)

Quando finalizei a entrevista com esta professora e agradei-lhe, ela me respondeu: “eu é que te agradeço, é bom conversar contigo...”(sic) Entendi então, que mesmo me falando coisas tão difíceis e duras, ela sentia-se melhor em tê-las falado e eu percebia que ela refletia sobre o que dizia. Em vários momentos se emocionava às lágrimas. Pude perceber seu sofrimento, o que me fez mudar a posição acusatória que fazia sombra em meu íntimo, na cerzidura que envolvia também a pesquisadora com o restante da tecedura. Perguntei-lhe então como se sentia diante desta circunstância. Respondeu-me: ”Péssima, me senti bastante frustrada e impotente. Confesso que me senti bastante frustrada, me senti nenhum pouco bem, levei isso para as minhas férias, assim, e foram umas férias sempre batendo isto, sempre martelando isto na minha cabeça. Não sei, acredito que o professor que reprova mais que a metade da turma, que foi o caso, não vá dormir tranqüilo por isso; eu não me senti bem, realmente fiquei bastante frustrada, e impotente, como eu falei antes, de mãos atadas, assim. Parece que tudo que eu fiz não frutificou. Mais ou menos isto aqui eu senti .” (sic)

Digo a ela que notei, enquanto falava, que ela ficou bastante emocionada. Ela diz: “Fiquei bastante, eu não sei, muitas pessoas têm a possibilidade de lidar com o aluno e achar aquilo assim : ah, eu reprovei é mais um, é mais um sabe, mas eu tenho aquela coisa assim, aquela sensação que eu gostaria muito de ler daqui a 10, 20 anos ver esses alunos, eles chegarem em mim e terem o prazer de terem sido meus alunos. Então, parece assim, que eu reprovando um aluno, a sensação que eu tenho é esta, que eu estou reprovando este prazer. Eu estou tirando deles este prazer. Ele vão lembrar: ah, aquela professora, aquela que me reprovou na primeira série. Isto aí é uma coisa frustrante para o aluno e frustrante para professora. Eu não dormi nem um pouco tranqüila no início, depois para gente acaba se acostumando com a idéia e tal, não aceitando, se acostumando com a idéia, mas hoje eu já me sinto melhor, um pouquinho mais tranqüila ...”(sic)

A partir desta fala, fiquei pensando no adoecimento psíquico do professor e do quanto este fator também pode ser relevante na construção do lugar do “fracasso” escolar. Penso que **este é um assunto que mereceria uma investigação, pois a fala da professora é clara e reveladora, quanto ao seu**

sofrimento e quanto a sua necessidade de acomodar-se ao sistema para atenuar sua dor.

Na incompletude de minhas leituras e escritas, encontro na introdução do livro de KRISTEVA (1994), “Estrangeiros Para Nós Mesmos”, uma reflexão na qual ela nos convoca a pensar nas diferenças, intensamente:

Estrangeiro: raiva estrangulada no fundo da minha garganta, anjo negro turvando a transparência, traço opaco, insondável. Símbolo do ódio e do outro, o estrangeiro não é nem a vítima romântica de nossa preguiça habitual, nem o intruso responsável por todos os males da cidade. Nem a revelação a caminho, nem o adversário imediato a ser eliminado para pacificar o grupo. Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades (KRISTEVA,1994, p.09).

O lugar do “fracasso” também é um lugar de estranhamentos e de dor.

Encerro esta dissertação, com um sentimento: o de que o “fracasso” escolar não pode ser dito nem pensado sem o uso adequado das aspas que cercam a palavra desde o início deste trabalho de pesquisa, pois compreendo ainda melhor que o “fracasso” é um lugar construído coletivamente, por todos que constituem a vida escolar e a história do aluno. Indago-me por que o sujeito aceita este lugar, colando-se a ele.

Resta-me, além das indagações resultantes, o desejo de fazer um trabalho com os professores, escutá-los, visando contribuir, metaforicamente falando, para que ouçam seus ecos, a fim de (re) pensarem suas práticas.

Continuemos...

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Helena Maria Watson Manhães de. Psicanálise e Psicologia Escolar: a relação invisível. 1990. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e da Personalidade, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- ALVES, Rubem. Conversando com Quem Gosta de Ensinar. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ARROYO, Miguel. Fracasso/Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ A; MOLL J. (org). Para Além do Fracasso Escolar. Campinas: Papyrus, 1997.
- AULAGNIER, Piera. Um Intérprete em Busca de Sentido, São Paulo: Escuta, 1990, v. 1.
- BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. Cadernos ANPED, Niterói; nº 5, p.187,216, set 1993.
- BARONE, Leda Maria Codeço. De Ler o Desejo ao Desejo de Ler. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BIRMAN, Joel. Mal-estar na Atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRASILIENSE, Leonardo da Silva. O Desejo da Psicanálise. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BICKLEN, Sari K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

CADERNOS CEDES: Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.28, 1992.

CALLIGARIS, Contardo et alli. Educa-se uma Criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

_____. Sociedade e Indivíduo. In: M. FLEIG (Org). Psicanálise e Sintoma Social. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997. p. 183, 196.

_____. Crônicas do Individualismo Cotidiano. São Paulo: Ática, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Sociedade e Indivíduo. In: Psicanálise e Sintoma Social. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Os Jovens e o Saber. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CELORRIO, Xavier Martinez. A voz dos Alunos. Pátio, Porto Alegre; ano 3, n. 11, p.64-66, nov.1999/jan.2000.

CHEMAMA, Roland. Dicionário de Psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDIÉ, Anny. Malestar en el Docente: la educación confrontada com el Psicoanálisis. Buenos Aires, Nova Vision, 1998.

_____. Os Atrasados Não Existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DE LA JONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica*: escritos de psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB*: ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1998.

DOLLE. Jean-Marie. *Para Além de Freud e Piaget*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DOLTO, Françoise. *A Imagem Inconsciente do Corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Inconsciente e Destínos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

DOR, Joel. *Introdução à Leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DORNELES, Beatriz V. As várias Faces do Caledoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. *Pátio*. Porto Alegre, ano 3, n. 11, p.25-28, nov.1999/jan.2000.

ESCRITURA, aprendizaje y subjetivación. *Revista E. PSI. B. A.*, Buenos Aires, n. 4, 1996.

FERNANDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*: abordagem psico-pedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEIG, Mario.(Org). *Psicanálise e Sintoma Social*. 2. ed., São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.

_____. (Org). *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998. Livro 2.

FOLBERG, Maria. Criança Psicótica e Escola Pública. In: M. FLEIG (Org). *Psicanálise e Sintoma Social*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997. p. 156, 167.

_____. (Org). Desdobrando o Averso da Psicanálise: relações com a educação. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

FORTUNA, Tânia R. O pensamento Educacional Brasileiro e o Fracasso Escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa. 1998. Tese (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. Doença Mental e Psicologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. A Ordem do Discurso. 5 ed. São Paulo: Loiola, 1999.

FRACASSO escolar e desamparo adquirido. Psicologia Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 6, n. 2, maio/ago./1990.

FREUD, Sigmund. A Dinâmica da Transferência. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Delta, 1912. V. 7.

_____. Um Estudo Bibliográfico. In: Obras Completas. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969. V.20.

_____. O Caso de Schreber e Artigos Sobre Técnica. In: Obras Completas. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969. V.12.

_____. O Ego e o Id. In: Obras Completas. Ed. Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969. V. 19.

_____. Totem e Tabu e Outros Trabalhos. In: Obras Completas. Ed. Standart Brasileira. Rio de Janeiro, 1969. V.13.

GOLDENBERG, Ricardo. (Org). Goza: capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador, Bahia: Ágalma, 1997.

GROSSI, Esther; BORDIN, J. Paixão de Aprender. Rio de Janeiro, Vozes, 1992. V. 1.

_____. Caderno de Mandato N° 7, Brasília, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo. Psicanálise e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KAFKA, Franz. A Metamorfose, Um artista da Fome, Carta a Meu Pai. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação : o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Educação para o Futuro : Psicanálise e Educação: São Paulo: Escuta, 2000.

KRISTEVA, Julia. Estrangeiros para Nós Mesmos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, Jacques. O Averso da Psicanálise. O Seminário, livro 17. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. As formações do inconsciente. O Seminário livro 5. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LAPLANCHE, Jean. Vocabulário de Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. O Crepúsculo do Dever : a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. A Era do Vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água , 1983.

MANNONI, Maud. A Criança Retardada e a Mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Amor, Ódio e Separação. Rio de Janeiro:Zahar, 1995.

_____. Educação Impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MEIRIEU, Philippe. Aprender...sim, mas como? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MILLOT, Catherine. Freud Antipedagogo. Rio de Janeiro: Zahar,1992.

MINERBO, Marion. Estratégias de Investigação em Psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOKREJS, Elisabete. A Psicanálise no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes,1993.

MOLL, Jaqueline. Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

_____. Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1996.

MRECH, Leny Magalhães. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NEVES, Maria Aparecida Mamede (Org.) O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sujeito e Cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1987.

PAIDÉIA: Cadernos de Educação. São Paulo; USP, n. 1, ago. 1991.

PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queirós, 1991.

_____. (Org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queirós, 1985

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na Escola da Diferenças. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Veja, São Paulo, Ed. 1362, nº 42, p. 126, 1994.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre: APPOA, n. 16, 1995. Tema do fascículo: Psicanálise e Educação: uma transmissão possível.

REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997. tema do fascículo: A Educação e o Problema do Conhecimento.

RODULFO, Ricardo. O Brincar e o Significante. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. Escritura, Aprendizaje y subjetivación. Revista E. PSI B.A., Buenos Aires, n. 4, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, Simone Olsiesky dos. No Limite, Pedagogia e Currículo da TV: moldando a subjetividade contemporânea. 2002. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. O humano, sua constituição e os quatro discursos. In: FOLBERG, Maria N. (Org). Desdobrando o Averso da Psicanálise: relações com a educação. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.