

# A Concepção de Sujeito como (In)Viabilizadora da Aprendizagem

Marianne Montenegro Stolzmann Mendes Ribeiro <sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo trabalha com as questões da aprendizagem tendo como referencial teórico a psicanálise. A partir de recortes no discurso de professores, analisa a concepção de sujeito que está implícita nestas falas, procurando estabelecer aproximações com a possibilidade ou não de um sujeito aprender.

## PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem. Sujeito. Psicanálise.

## ABSTRACT

This article examines learning questions having psychoanalysis as a theoretical referential. From fragments of teacher's discourse, this article analysis the conception of subject that is implicit in these speeches, trying to establish links with the possibility or the impossibility of a subject to learn.

## KEY WORDS

Learning. Subject. Psychoanalysis.

Este trabalho foi escrito no contexto de uma pesquisa realizada no Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce (CADEP), em Porto Alegre, onde foram atendidas crianças encaminhadas para avaliação por apresentarem dificuldades na aprendizagem. A pesquisa tinha dois objetivos fundamentais: em primeiro lugar, traçar o perfil da clientela que buscava atendimento no CADEP, apresentando queixa de

dificuldade de aprendizagem. Este objetivo visava, principalmente, a conhecer que tipo de criança era atendida nesse Centro, em relação a sexo, faixa etária, procedência, escolarização, renda familiar e outros. Por meio deste perfil, acreditava-se ser possível traçar objetivos mais coerentes e realísticos para o trabalho, assim como oferecer serviços mais adequados ao tipo de clientela que buscava atendimento. Um segundo objetivo era compreender como se articulava a questão da não-aprendizagem na criança e quais eram os fatores que contribuíam para isso. Foram analisados dois casos típicos, através de entrevistas com as duas crianças, os pais e professores. Neste trabalho, vou me deter na análise destes dois casos quanto à questão da dificuldade de aprendizagem apresentada. Os nomes usados são fictícios.

O primeiro caso é o de Anderson, segundo filho de uma de prole de três. Os seus pais são separados e ele pouco contato mantém com o pai. Quase nenhum. Estava com 9 anos e 8 meses, fazendo pela terceira vez a primeira série, com duas repetências completas e se encaminhando para a terceira, visto que já estávamos no final do ano e não conseguia se alfabetizar. Anderson parece um menino com um jeito diferente: uma mistura de acanhado, mas ao mesmo tempo agressivo. Tem um olhar *enviesado* e fixo. Diz que não está indo ao colégio porque foi expulso. Entretanto, gosta do colégio e gostaria muito de voltar para lá. Diz que não sabe ler, só escrever. Demonstra muita dificuldade e insegurança para desenhar.

Emerson, o segundo caso analisado, tinha 9 anos e 2 meses quando veio para a avaliação, demonstrando certa dificuldade em separar-se da mãe. Parecia

<sup>1</sup> Professora da Feevale (área de atuação: Psicanálise). Mestre em Psicologia Clínica pela PUCRS. E-mail: marianes@feevale.br ou nanne@cpovo.net.

inseguro e imaturo. Recentemente, tinha começado a usar óculos e ele mesmo notou que sua letra melhorou depois que passou a usá-los. Não gostava do seu colégio, mas também não sabia dizer o porquê. Emerson perdeu o pai quando contava com um 1 ano e dois meses de idade, em uma situação bastante dolorosa para a mãe. Ele não tem conhecimento a respeito das circunstâncias da morte de seu pai. A mãe de Emerson tem mais dois filhos: um mais velho, fruto de uma relação eventual, e uma menina mais nova do que ele, que teve com o atual companheiro com quem vive há cinco anos. Segundo a mãe, Emerson é apático, tem medo do escuro, de dormir sozinho e andar só. Tem *pavor* do colégio. Está repetindo a primeira série pela terceira vez.

Nesse artigo, através do recorte de algumas falas das professoras que se destacaram das entrevistas, analiso a questão da concepção de sujeito que está implícita nestas falas, traçando algumas considerações sobre o percurso de aprendizagem de um sujeito e os impasses aí encontrados.

*Brincadeiras, ele adorava brincadeiras, quando chegava... até nas atividades que ele fazia, o que ele não gostava era leitura, ele tinha pânico era da parte que ele tinha que demonstrar a leitura dele... e, na realidade, ele lia perfeitamente, sempre, depois que ele pegou todo o processo...* (professora de Emerson).

*[...] eu tenho uma noção de quando tu vê que a criança e, principalmente, quando tu trabalha diariamente com a criança, tu sabe quando a criança não tá nos dias dela, né...* (professora de Emerson).

*[...] de repente, tem alguém que faz alguma coisa que ele não gosta, ele fica brabo, né, aí ele dá um tapa, né, dava pontapé, botava o pé na frente prá cair, mas é que isso é coisa de criança, que eu considero normal...* (professora de Emerson).

*[...] que em função disso, né, dessa autonomia, né... coisa que o Anderson não tem, autonomia... Não tinha, porque eu não sei como é que ele tá agora, né... ele não tinha autonomia, e os outros têm, né... ele não tinha desejo... 'não tinha', ele devia ter o desejo; devia ter não...tem!, mas não sabemos qual, né... mas os outros, ao contrário dele, conseguiam, né, expor isso, né, expor de uma forma sadia, digamos assim...* (orientadora educacional da escola de Anderson).

*Bom, o Anderson, assim... é essa agressividade (supervisora educacional da escola de Anderson).*

*Até hoje se pergunta assim, porque a gente não conseguiu ver nada...* (orientadora educacional da escola de Anderson).

Essas falas destacadas das entrevistas dos dois casos estudados na pesquisa ilustram, dentre outras coisas, a concepção de sujeito que as escolas tinham a respeito das crianças em questão. Fica bastante clara a diferença, no discurso das professoras, de como elas tomavam o aluno e sob que perspectiva conseguiam perceber as suas dificuldades. Numa primeira observação, poderíamos considerar que uma metodologia de trabalho, obviamente, vai estar sustentada a partir de uma suposição de sujeito, qual seja, o sujeito a quem se supõe **desejante** ou sujeito da **adaptação**, aquele de quem, necessariamente, se espera determinadas aquisições, que dizem respeito a pré-requisitos estabelecidos.

*"[...] a gente não conseguiu ver nada..."* é uma fala bastante expressiva da supervisora da escola de Anderson; revela o quanto a escola não conseguiu *ver nada* em Anderson, para além de uma criança com um comportamento que eles consideravam inadequado. Na contramão disto, temos a fala da professora de Emerson, que diz: *"O Emerson, ele demonstra ser, ele demonstra ser uma criança [...]"*. Frase banal, mas que, com sua simplicidade quase ingênua, traduz como ela o via, ou seja, como uma criança insegura por causa de tantas reprovações. Dito de outro modo, Emerson podia portar consigo uma série de significantes, que ela deixava em suspenso para entendê-lo, e não apenas um, uma marca fixa, tal como a agressividade, que o congelaria num lugar com poucas expectativas. Esta concepção de sujeito possibilitou que Emerson rompesse com o esperado e abrisse lugar para que algo de novo se instalasse, como um sucesso, por exemplo.

O método de trabalho, adotado pela escola (representado pelas professoras), também revelava uma particular maneira de apreender o aluno-criança, como veremos adiante. No caso da professora de Emerson, parece correto supor que este método diz respeito a uma posição que "conduz também a não permanecermos nos limites da Psicologia cognitivista; nos limites da construção epistêmica do sujeito, uma vez que o sujeito não se explica nem se define, restritivamente, como sujeito epistemológico, e nem pela dupla famosa e interativa entre cognição e afetividade [...]" (Costa, 1996, p.140). Esta professora descreve detalhadamente o seu método de trabalho, sem que, com isto, queira, em momento algum, dar conta de uma metodologia a ser aplicada. Pelo menos, é assim que deixa transparecer em sua fala:

*[...] aquela questão assim, de tu dá as letras prontas prá ele, prá ele aquilo ali não tinha significado nenhum e, de repente, esse método que foi usado, ele construiu o conhecimento, foi a maneira que fez ele aprender como é, prá que se usa as letras, foi isso que aconteceu, ele, ele, ele aprendeu o significado das letras e, a partir daí, ele começou a montar as sílabas, as palavras, começou a formar frases, textos[...].*

Conforme sabemos, o sujeito, para a Psicanálise, não é apenas o indivíduo, mas refere-se fundamentalmente ao *sujeito do desejo*. Portanto, como se articula a questão da constituição do sujeito é condição fundamental para circunscrever e delimitar de que lugar se entende o sujeito-criança, e, por conseguinte, permitir falar também nas aprendizagens deste sujeito. Esta constituição se inicia desde o momento do nascimento e se dá ao longo dos primeiros anos de vida. No entanto, não é um processo linear e definitivo; é retomada e resignificada, ao longo do percurso histórico singular deste sujeito, inscrevendo nele as marcas significantes de que ele se utilizará ao longo desta caminhada. Da mesma maneira, desde que nasce, a criança está mergulhada num campo de aprendizagens potenciais e precisará da ajuda de um outro para que decodifique o mundo ao seu redor e interaja com ele. É nesta interação com o outro que a criança inicia a sua apropriação do mundo, ao mesmo tempo em que vai se constituindo subjetivamente. Desde aí, as cartas já foram lançadas, o que não quer dizer que o *jogo* não sofra alterações. Neste percurso, demanda e desejo devem se articular de tal maneira, que incite o sujeito a buscar novas conquistas sem que a demanda oblitere o caminho do desejo; tensão delicada esta e, por vezes, bem difícil. Este dito percurso não é natural, contínuo e evolutivo, como um *desenvolvimento*, “ele é constituído no discurso dos laços sociais tendo a castração como mecanismo operador, que introduz a falta, permitindo a montagem de uma armação significativa mínima que articula desejo e lei” (Costa, 1996, p.138).

Tanto Freud como Lacan assinalam a ausência de uma cronologia evolutiva na constituição das estruturas de qualquer sujeito. Sabemos que os limites do corpo podem gerar transtornos, mas “no relativo à estrutura psíquica, a maturação ou integridade neurofisiológica operam como Real, já que o significante mantém a sua primazia mesmo quando a criança não pode ainda fazer uso dele” (Jerusalinsky *et al.*, 1988, p.46). Entretanto, cabe ressaltar que o significante pode encontrar dificuldades em estabelecer suas marcas em um sujeito com lesões no sistema nervoso, o que poderia facilitar a instauração de uma psicose, por exemplo, ou, até mesmo, de um suposto déficit intelectual, não investigado.

E como pensar esta questão nas crianças com dificuldades na aprendizagem? A concepção de sujeito, que subjaz em muitas práticas escolares, diz respeito a um indivíduo *padrão* cuja preocupação é a sua adaptação e o seu enquadramento. Não se escuta esta

criança, o que tem a dizer, o que não revela porque não quer ou não pode, enfim, nada que não venha ao encontro do esperado, padronizado, *normal*. Não há lugar para o desejo, pois a criança *não tem desejo*, como disse a orientadora de Anderson, ou ele não deve aparecer. Nesta concepção, então, o inesperado, o fortuito, não tem lugar. Somente o sujeito da adaptação, aquele a quem se pressupõe, e já se sabe, determinadas aquisições.

Em virtude de que “a reconstrução deste conhecimento é plena de idas e vindas, depende da posição do sujeito diante da castração, que é descontínua e imprevisível” (Costa, 1996, p.139), esta mesma reconstrução está sujeita a vicissitudes e rupturas, descontinuidades e desconstruções, pois a inscrição no simbólico acontece à medida que a criança consegue operar furos na imagem do outro. Logo, o vazio deixado pela castração é revisitado, inúmeras vezes, no sentido de que o sujeito tenta preencher a perda que o desejo assinala. Esta *idas e vindas* é o que a professora de Emerson conseguiu suportar, no sentido, também, de se fazer suporte para que o sujeito possa ali circular os seus saberes, assim como os seus não-saberes: “até que ele se alfabetizou, né, e a partir dali fui trabalhando as dificuldades com ele e ele conseguiu atingir, às vezes, ele dava uma decaída, voltava de novo aquele medo, mas, em seguida, ele já retornava, então, como ele ia, ele voltava, né, a insegurança dele [...]”.

“Neste percurso o sujeito encontra suporte no simbólico da *Metáfora Paterna*, aventurando-se nas vicissitudes da descontinuidade e **imprevisibilidade** em busca de tornar-se sujeito de seu desejo” (Ibid., p.139). Sabemos que a *Metáfora Paterna* é a operação de substituição, no código, do desejo da mãe pelo Nome do Pai, produzindo a significação fálica. Logo, é a *Metáfora Paterna* que possibilita ao significante falo<sup>2</sup> assumir outras significações no campo simbólico, que não apenas o lugar imaginário do falo como sendo o de completude da criança para a mãe; inscreve-se, então, a dimensão da falta, possibilitando para a criança a procura por outros objetos na cultura e no Outro<sup>3</sup>. Portanto, a *Metáfora Paterna* é uma operação fundamental para que a criança possa, enfim, aceder a outros objetos e lançar-se em um laço social. É preciso, então, estar submetido à Lei da castração para que se possa empreender novos caminhos. Nesse sentido Lacan afirma:

O que importa é a função na qual intervêm, primeiro, o Nome-do-Pai, o único significante do pai, segundo, a fala

<sup>2</sup> Falo é um conceito muito importante na teorização lacaniana; refere-se ao objeto imaginário da falta.

<sup>3</sup> O Outro é um conceito original de Lacan, que remete às estruturas da linguagem e da cultura; cunhado por ele com a finalidade de distingui-lo do outro (pequeno outro), o parceiro imaginário: “Há dois outros que se devem distinguir, pelo menos dois - um outro com A maiúsculo e um outro com a minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata na função da fala” (Lacan, 1955, p.297). O sujeito (\$), para Lacan, constitui-se no campo do Outro.

articulada do pai, e terceiro, a lei, considerando que o pai está numa relação mais ou menos íntima com ele. O essencial é que a mãe funde o pai como mediador daquilo que está para além da lei dela e de seu capricho, ou seja, pura e simplesmente, a lei como tal (1957-1958, p.197).

Tornar-se sujeito de seu desejo requer um processo de separação do desejo materno, constitutivo e necessário num primeiro momento. Todavia, se esta separação não se dá ou fica problematizada, a alguns percalços a criança estará sujeita também no seu desejo de saber.

Em que circunstâncias a busca do conhecimento é possível para uma criança? Esta é uma questão que Kupfer se coloca, numa leitura freudiana, e que remete ao desejo de saber a respeito da sexualidade.

A criança descobre diferenças que a angustiam. **É essa angústia que a faz querer saber.** Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia. Os instrumentos de que a criança pode dispor são os que Freud chamou de 'investigações sexuais infantis'. Essas investigações são sexuais, mas não claramente sexuais. (1995, p. 80).

Sabemos, a partir dos ensinamentos de Freud (1905; 1910; 1915), que as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis. O lugar sexual da criança é situado, a princípio, em relação ao desejo dos pais. O desejo de saber sobre as questões sexuais é reprimido e a energia despendida nestas investigações é sublimada para outros objetos que não os sexuais. Pode-se dizer, então, que, para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual. A mãe de Emerson, por exemplo, refere que seu filho tinha uma certa preferência por um único brinquedo, a bola: *“se ele tinha uma bola na frente, tinha tudo... não precisava mais nada [...]”*. Esta escolha única, que, de uma certa maneira, o completava, desloca-se com o tempo e sob o olhar materno para uma pluralidade de objetos, permitindo, com isto, o deslocamento da criança de uma posição prisioneira de um único objeto para a entrada num mundo mais rico de brincadeiras e, por isto, mais simbólico.

Na contramão disto, poderíamos pensar na concepção de um sujeito adaptável, adaptável aos moldes de um modelo de criança *boa*, maleável: *“tanto que ele agrediu um menino que não falava, uma criança extremamente apática, uma criança boa, que tava ali trabalhando na sala de aula e ele veio ali e puff! no menino. Se fosse qualquer outro na sala de aula, ele*

*poderia dizer... que de uma forma provocou; mas este não [...]”*. Esta fala da supervisora reproduz uma concepção de sujeito que associa a qualidade boa da criança a uma apatia, a não incomodar, o contrário de ser agressivo, como era o problema maior que viam em Anderson, pois ele *agredia* a criança *apática*, que não fazia nada com ele.

O sujeito não é somente um ser da consciência, da lógica, das certezas; há algo que escapa e que está relacionado ao inconsciente. Tentar dar conta do processo inconsciente é uma empreitada a que os analistas se aventuram, mas tendo a plena convicção de que é somente pelos seus efeitos que temos acesso ao inconsciente. Trago isto, novamente, para poder falar numa concepção bastante arraigada e moderna que diz respeito ao sujeito da adaptação, aquele a que tudo suporíamos e, por isto mesmo, pretenderíamos suprir a sua falta. Esse é um *delírio* moderno que não deixa de trazer repercussões, por vezes, danosas para o sujeito, principalmente, o sujeito criança, pois este está numa condição mais à mercê do desejo dos adultos e, por isto mesmo, presa mais fácil e maleável de se adaptar.

E aí é que se situam as vicissitudes do conhecer... que não seguem uma linearidade evolutiva e padronizável. E que surpreendem educadores e psicopedagogos presos a uma linearidade evolutiva, padronizada e normativa... Pois os sentidos articulados na cadeia de significantes não se expressam necessariamente de forma padronizável. A produção do sentido se dá inclusive nos tropeços da aprendizagem, contendo uma mensagem cifrada que requer deciframento pela via do acompanhamento da escuta [...] (Costa, 1996, p.132).

## O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DESEJANTE E O ACESSO AO CONHECIMENTO

Mas como relacionar a questão da constituição do sujeito com a aquisição de conhecimento? E, mais delicado ainda, como possibilitar algo da ordem de um sujeito do desejo sem torná-lo escravo do *meu*<sup>4</sup> desejo?

Desde os primórdios, a percepção dos objetos pelo bebê será direcionada pela mãe, ou melhor, pelo desejo da mãe, pois ela, querendo ou não, está atravessada pelo seu desejo (inconsciente). Logo, apresentará o mundo para a criança de uma determinada maneira e não de outra, circunscrevendo o mundo de acordo com a sua própria percepção. Dito de outro modo, a mãe expõe a criança ao significativo do seu desejo, que será incorporado por ela pela linguagem. Neste sentido, “é a linguagem – o Outro – que, ao

<sup>4</sup> O pronome possessivo meu refere-se aos pais ou à escola, visto serem as duas instâncias que estabelecem, logo cedo, um lugar de referência e de importância para a criança.

introduzir a fala, recorta o mundo percebido, nomeando os fragmentos deste. O sentido para este significante é dado pela linguagem, que recorta a 'coisa' em si dando-lhe um nome, transformando-a em objeto, atribuindo um sentido à 'coisa' (Costa, 1996, p. 130). A inscrição dos significantes não obedece a uma cadeia linear, temporal, do tipo evolutiva, mas se dá por idas e vindas, num movimento dialético da construção do próprio sujeito. "Neste processo, o significante também inscreve os movimentos da inteligência, como uma representação possível do significante recortado pela linguagem, enquanto cognição, conhecimento cuja base é a percepção" (Ibid., p.131).

Tenho como premissa básica que é de suma importância o processo de constituição do sujeito desejante, como um pré-requisito para que um sujeito tenha acesso ao conhecimento, ou seja, a possibilidade de uma palavra própria, singular, deste filho (aluno) como um sujeito do desejo, o que, nestas crianças, se encontra bastante problematizado.

Ao transitar no mundo dos objetos humanos, da cultura (Outro), o sujeito pode reconstruir significados para a perda do objeto imaginário do desejo (mãe), em objetos que para ele re-signifiquem seu desejo. [...] Desse modo, a constituição do sujeito, enquanto sujeito do desejo, tarefa para a vida toda, vai se constituindo nos furos que puderem ser feitos na imagem do outro, nos furos que o simbólico puder fazer no imaginário, no falo imaginário. E nestes furos, a troca possível é com objetos construídos pela cultura, significados pela cultura, e dispostos a ser reconstruídos pelo sujeito produzindo um conhecimento por onde este sujeito, re-constrói seu desejo (Costa, 1996, p.137-138).

O desenvolvimento do conhecimento, portanto, só é possível nestas trocas que o sujeito estabelece com a cultura, assim como também só é possível se há alguém significativo que deseje e invista no sujeito da aprendizagem.

Enfim, acredito que a concepção de sujeito, que tanto pais como escola têm a respeito da criança, é determinante na possibilidade de apropriação do conhecimento por esta última, no sentido de que uma concepção alienante e que não leve em conta o sujeito do desejo dificulte e, muitas vezes, oblitere o caminho ao saber.

As dificuldades de aprendizagem parecem estar submetidas à concepção de sujeito/aluno que a escola tem, o que traz embutido rótulos e expectativas. Suponho que, na maioria dos casos, as crianças que chegam até nós já são portadoras de alguma espécie de rótulo e com uma expectativa negativa (de fracasso) já bastante cristalizada. Neste sentido, uma concepção de sujeito alienante, ou seja, que não suponha ali um sujeito desejante, que não suporte que do outro-aluno ou do outro-filho possa vir algo novo, criativo, inesperado, somente estará a serviço de um *aburrimiento* (Fernández, 1995) da criança, de embotar a sua capacidade de pensar por si mesma e de produzir conhecimento a partir dos seus próprios significados, o que, aliás, é a única maneira de conhecer.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, Maria Luiza Andreozzi da. **A metáfora paterna e a construção do conhecimento como desejo do outro**. Estilos da clínica. São Paulo, Ano I, n.1, 2 sem. 1996.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Aburrirsi = Aburrarse*. In: RODULFO, Ricardo. **Transtornos narcisistas nos psicóticos**. Buenos Aires: Paidós, p. 205-216, 1995.
- JERUZALINSKY, Alfredo (Org.). **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre as teorias da sexualidade [1905]. In: Ed. **Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, p. 5-119, 1974.
- \_\_\_\_\_. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância.[1910]. In: Ed. **Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, p. 54-124, 1974.
- \_\_\_\_\_. Os instintos e suas vicissitudes. [1915]. In: Ed. **Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 129-164, 1974.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise** [1954-1955]. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O Seminário, Livro 5: As formações do inconsciente** [1957-1958]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.