

Processos de subjetivação e psicanálise: uma criança com dificuldade de aprendizagem

Subjectivization process and psychoanalysis: a child with learning difficulty

Procesos de subjetivación y psicoanálisis: un niño con dificultad de aprendizaje

Luciana Oliveira dos Santos, Professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí. Coordenadora do Laboratório de Psicologia e Processos Clínicos da UFJ

Contato: lutsi2005@gmail.com

Deia Magda Oliveira Souza, Psicóloga formada pela Universidade Federal de Jataí.

Contato: deiamagda@gmail.com

Maria Regina Maciel, Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Psicanalista membro efetivo do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro (CPRJ)

Contato: mreginamaciel@terra.com.br

Resumo

O artigo aborda os processos de subjetivação infantil e como a psicanálise lida com isso em um contexto particular, o dos problemas do aprendiz. Tem por objetivo tecer reflexões a partir de uma criança que é descrita como sofrendo de dislexia. A metodologia empregada no artigo foi o estudo teórico e a interpretação psicanalítica do que se passou nas sessões de um atendimento breve. Nesse caso clínico, havia forte aderência entre a criança e a sua família, dificultando assim seus processos de aprendizagem e singularização. Observamos que a psicoterapia funcionou como mobilizadora dos significantes que representam a criança como ser de



desejo, afastando-se um diagnóstico psicopatológico. A dimensão do cuidado no campo da clínica e no espaço escolar ganhou destaque. A aproximação entre esses dois campos, apontando para o resgate do potencial criativo dos sujeitos, conclui o texto.

Palavras-chave: Processos de subjetivação. Psicanálise. Infância. Aprendizagem.

Abstract

The article addresses the processes of child subjectification and how psychoanalysis deals with this in a particular context, that of learning difficulties. It aims to weave reflections taking as starting point a child who was described as suffering from dyslexia. The methodology used in the article was the theoretical study and the psychoanalytic interpretation of what happened in the sessions of a brief consultation period. In this clinical case, there was strong adherence between the child and his family, thus hindering his learning and singularization processes. We observed that psychotherapy acted as a mobilizer of the signifiers that represent the child as a being of desire, moving away from a psychopathological diagnosis. The dimension of care in the clinical field and in the school space stood out. The approximation between these two fields, pointing to the rescue of the subjects' creative potential, concludes the text.

Keywords: Subjectivation Processes. Psychoanalysis. Childhood. Learning.

Resumen

El artículo aborda los procesos de subjetivación infantil y cómo el psicoanálisis los trata en un contexto particular, el de los problemas de aprendizaje. Su objetivo es tejer reflexiones desde un niño que era descrito como que sufriendo de dislexia. La metodología utilizada en el artículo fue el estudio teórico y la interpretación psicoanalítica de lo sucedido en las sesiones de un breve período de consultación. En este caso clínico, había una fuerte adherencia entre el niño y su familia, lo que obstaculizó sus procesos de aprendizaje y singularización. Observamos que la psicoterapia actuó como un movilizador de los significantes que representan al niño como un ser de deseo, alejándose de



un diagnóstico psicopatológico. La dimensión de la atención en el campo clínico y en el espacio escolar ha cobrado importancia. La aproximación entre estos dos campos, que apunta al rescate del potencial creativo de los sujetos, concluye el texto.

Palabras clave: Procesos de Subjetivación. Psicoanálisis. Infancia. Aprendizaje.

Introdução

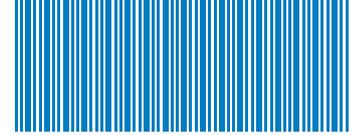
O objetivo deste artigo é tecer uma reflexão a partir de uma experiência de estágio em psicologia e processos clínicos em uma universidade pública brasileira de ensino. Mais especificamente, referimo-nos ao caso clínico de uma criança que, trazida por sua família, chegou ao serviço de psicologia aplicada da instituição apresentando queixas relativas às suas dificuldades de aprendizagem.¹

Entendemos que a psicoterapia breve tem algumas características, quais sejam: a) ter a duração de apenas algumas sessões ou de alguns meses; b) ser realizada por meio de qualquer abordagem, podendo ser a psicanálise, ou alguma outra em psicologia clínica; c) ter o caráter individual, grupal, familiar, ou de casal; d) ocorrer tanto em instituições hospitalares como em consultórios clínicos; e, por fim, e) destinar-se a adultos, jovens, crianças e idosos. Esses pontos (HEGENBERG, 2010) nortearam a proposta do Estágio Básico vivido por uma das autoras deste artigo. Nele, a proposta era a de que, após umas poucas sessões, o paciente fosse, ou não, encaminhado para um processo psicanalítico mais longo.

Pensamos esta escrita como oportunidade de, ao apresentar este relato de experiência, atingir aqueles que têm interesse pelo tema da dificuldade de aprendizagem na interlocução com a clínica psicanalítica. Isso nos coloca na fronteira e intersecção entre saberes, portanto apresentamos nossas inquietações, entusiasmos e limitações diante desse fenômeno complexo. É a partir desse lugar que vamos discutir essa temática.

O estágio fez parte do curso de graduação em Psicologia. Contudo, ele nos permitiu uma aproximação com o campo da Educação. Esclarecemos, de antemão, que intencionamos nos aproximar e valorizar o cotidiano escolar. Acreditamos que, dessa forma, ampliamos e enriquecemos as questões envolvidas nos

1. Como se trata de um relato de experiência, devemos fazer menção aos aspectos éticos envolvidos nesse processo. Por isso, esclarecemos que o serviço onde esse atendimento teve lugar conta com um “Termo de consentimento livre e esclarecido” (TCLE), que a família assina ao iniciar o trabalho.



processos de aprendizagem. No período do atendimento clínico visitas foram realizadas à escola, bem como conversas com os pais envolveram aspectos daquele cotidiano.

Uma questão inicial que se pode assinalar quanto ao tema da dificuldade de aprendizagem é o aumento de queixas ligadas a ele. Isso pode ser visto desde Kupfer (1999), que afirmava que os avanços nas práticas educacionais e nos consultórios, no que concernia a conhecimentos no campo da psicologia, psicopedagogia e neurologia, não necessariamente reduziram as queixas referentes às dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, vem crescendo o número de crianças cujas escolas e pais formulam tais problemas.

Com relação a esse tema, o estudo de Patto (1999) já alertava sobre o equívoco de uma compreensão unívoca a respeito do fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; ou como questão fundamentalmente política. Fez-nos pensar, então, que se trata de um fenômeno multicausal. Ela já demonstrava o equívoco de se reduzir a complexidade de fatores – que podem coexistir nos problemas de aprendizagem – quando os confinamos às patologias individuais, tais como transtornos de *déficit* de atenção (TDA-H) ou dislexia, entre outros.

A partir do que nos afirmam Kupfer e Patto, pensamos, portanto, que há riscos quando esses problemas são reduzidos a um único fator. Essa redução torna-se ainda mais perigosa quando deriva para a culpabilização da criança. O risco aí é a prevalência do discurso científico sobre os problemas de aprendizagem nos remeter a uma patologização da infância.

Numa direção diversa, pretendemos abordar a temática a partir dos processos de subjetivação – com base, fundamentalmente, na psicanálise. Envolveremos os problemas de aprendizagem, portanto, com outras possibilidades, que não, por exemplo, a redução a uma falha patológica da criança. Envolveremos o entorno em que a mesma está inserida, seja o ambiente familiar, seja o ambiente escolar.

Infância e processos de subjetivação

Sabemos, desde o clássico estudo de Ariès (1978), que a concepção de infância tal como prevalece hodiernamente



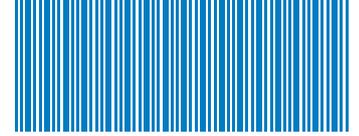
se configurou a partir do século XVII. A criança virou foco de atenção do adulto, como designando a primeira idade do sujeito e significando um período da vida em que ela se encontra em situação de vulnerabilidade, por sua dependência, necessitando de proteção.

Castro (1998) mostra que a ciência moderna tanto revela a infância pelo *logos* que a estuda quanto constrói políticas de verdades. A autora afirma também que a modernidade tende à patologização desse momento da vida. Assistimos à difusão da noção de racionalização moderna enquanto aquilo que traz progresso para uma sociedade melhor. No entanto, estaria correndo o risco de captura da história num sentido único e totalizante. O perigo, nesse caso, é ver a infância como uma etapa a ser ultrapassada, esquecendo o que ela nos apresenta de outras possibilidades de ser. Tomando a infância como lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração desse projeto de sociedade, deixa-se de lado uma visão mais em aberto, na qual ela pode ser vista como promessa de encantamento de um mundo que ainda não se realizou.

Merletti (*apud* Leite, et al. 2017), por sua vez, nos afirma que o discurso científico sobre a infância tende a tomar a criança como um objeto, descritível, previsível e controlável, desconsiderando justamente o que a tornaria singular – sua subjetividade e sua história, tecidas na relação com os outros que a cercam. No que se refere ao saber sobre a infância, a questão da singularidade fica em segundo plano, desconsiderando-se, por exemplo, o que representaria cada criança para cada família.

Apontar a importância de se levar em conta a singularidade nos leva a não reduzir os problemas de aprendizagem, localizando-os apenas na própria criança que passa a ser descontextualizada e individualizada negativamente, como se radicassem nela exclusivamente os problemas. Esse é o risco, apontado por Leite et. al. (2017), de localizar o problema em seu corpo, como acontece em muitos diagnósticos médicos que acabam contribuindo para patologizar a criança e excluir outras questões, como as escolares. Da mesma maneira, as dificuldades escolares passam a serem vistas como doenças e deixam de ser problematizadas as questões que envolvem o próprio sujeito, seus desejos e suas dificuldades em diversos outros contextos, como o familiar.

Em um sentido diverso a essa visão patologizante da dificuldade de aprendizagem, podemos ampliar a discussão e abordar o tema



referindo-o a questões escolares contemporâneas. Maciel (2016), por exemplo, afirma que a apatia está tornando-se um ponto central enquanto traço de muitas subjetividades na atualidade. Tal tipo de reflexão nos auxilia a situar o papel da escola no que tange aos processos de aprendizagem em um universo mais amplo. Uma pergunta interessante que a autora levanta é: *como podemos repensar a escola diante dessa apatia contemporânea? Ou seja, sua função é apenas a de reproduzir conhecimentos? Ou pode ser um lugar de criação, na medida em que possibilite um bom encontro entre professor e aluno, no qual o que se aprende e o que se ensina sejam significativos para ambos os participantes?*

Referindo-se, da mesma maneira, a questões escolares, Crespin (2016) advoga pelo espaço de escuta enquanto aquilo que possibilita introduzir pensamento e, com isso, sermos sujeitos. A autora trabalhou por mais de 20 anos em creches, com grupos de educadoras, nos quais visava considerar uma sensibilidade e uma posição subjetiva diante da criança pequena. A escuta, nessa proposta, implica estarmos prontos a ouvir a criança, o que abre um espaço de liberdade possível para o sujeito ir significando suas ações e desejos.

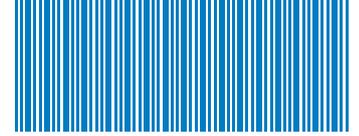
É nessa perspectiva que nos perguntamos: como se dá o diálogo entre psicanálise e processos de aprendizagem no âmbito escolar?

Psicanálise e aprendizagem

Devemos esclarecer que, por um longo tempo, com frequência as escolas psicanalíticas se viram como opostas, embora isso não tenha sido nunca absoluto. Mais recentemente, há ao menos uma atenuação disso. De nossa parte, ainda que sem querer escamotear as divergências, vemos que essas correntes podem ser tomadas como complementares, em vez de necessariamente opostas.

Nessa perspectiva, sintonizamos com a proposta de Figueiredo (2009), que propõe a superação da era das escolas de psicanálise. Ele sugere o atravessamento dos paradigmas que forçaram os psicanalistas a opções exclusivas. Assim, a psicanálise passa a se ver como aberta à criação e à invenção permanente, sem exclusivismos de correntes. É com essa postura que seguiremos, nesta parte do artigo, com Freud, Winnicott e Lacan.

No campo psicanalítico, Lacan (1985) foi um autor que enfatizou as questões culturais presentes nas queixas dos pacientes. No que



tange especificamente às dificuldades de aprendizagem, ele foi bastante influenciado pelo trabalho de Mannoni (1985). Esta última, por sua vez, referia-se à “fusão de corpos” típicas de um tipo de relação dual que a mãe da criança dita débil estabelece, resultando no aprisionamento desta à fantasia materna. Lacan (1985) vai substituir a “fusão de corpos” pela “fusão de significantes”, ou seja, a holófrase do par primordial de significantes (S1 – S2).

Lacan afirma que, na constituição de um sujeito, está inserido o Outro, o desejo do Outro. Também nessa perspectiva, a criança não pode ser pensada fora do seu ambiente familiar. Destaca-se assim, a importância da família na possibilidade de existência de uma criança autônoma, com espaço de liberdade de criação e inventividade, com energia para aprendizagem. Todavia, é possível que aconteça um enlace mais simbiótico, dificultando o “soltar-se” desse Outro. Nesse caso, a criança terá dificuldades em poder usar sua energia para brincar, para aprender e utilizar sua criatividade (Rodulfo, 2008).

Se há uma fusão, como referida anteriormente, que impeça o advento do sujeito capaz de fazer uso da fala em nome próprio, a criança passa a ocupar um lugar de objeto do desejo da mãe, tornando impossível a inscrição da metáfora paterna que possibilita que a mesma interprete o que ela significa no campo do desejo do Outro. O Outro é o lugar simbólico no qual o sujeito se constitui, intermedeia a relação do sujeito com um outro especular. Em outras palavras, o Outro é o campo pleno de significantes que o sujeito encontra, desde sua chegada no mundo.

Segundo Lacan (1985, p. 225): “(...) quando não há intervalo entre S1 e S2, quando a primeira dupla de significantes se solidifica, se holofroseia, temos um modelo de toda uma série de casos – ainda que em cada um o sujeito não ocupe o mesmo lugar”. O autor se refere a casos de psicoses, debilidade e fenômenos psicossomáticos. Ele acrescenta que há um momento da constituição do sujeito em que a criança pergunta o que o Outro quer dela. É o momento da separação, porque se o Outro deseja é porque a ele também falta.

Em “Posição do Inconsciente”, Lacan (1986, p. 328) explica os processos de alienação e de separação: “Para se defender do significante sob o qual ele sucumbe, o sujeito ataca a cadeia... em seu ponto de intervalo”. A questão, justamente, é que algumas crianças, como as que apresentam problemas de aprendizagem (denominadas crianças débeis) não chegam a esse momento.



A aposta, então, é que o processo psicanalítico seja um espaço possibilitador do advento dessa operação de separação do Outro.

Winnicott (1975), por sua vez, aborda essa mesma temática a partir de um enfoque diverso. Ele utiliza os conceitos de agressividade da criança e de sobrevivência do objeto como operadores fundamentais para um *self* espontâneo. De acordo com Winnicott, existe uma destruição saudável que é inconsciente e se localiza na fantasia, o que significa integração e maturidade emocional. Por outro lado, uma destruição na qual a agressividade não se integra à personalidade torna-se um problema. Ela pode apontar para uma imaturidade emocional, que por seu turno gera reflexos nos processos de aprendizagem.

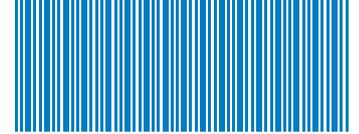
Segundo Winnicott, o espaço terapêutico deveria consistir em um ambiente de sustentação (*holding*), que poderia trazer muitos benefícios aos pacientes, em especial àqueles cujo ambiente primitivo fracassou. Em função de uma “falha ambiental”, um sofrimento surge em detrimento do *self* espontâneo, ou seja, uma queixa, um sintoma que pode ser denominado de “psicopatológico”.

Desde Freud (1914), podemos dizer que no processo analítico é um *infantil* criativo que está em jogo. Nessa perspectiva, esse processo pode ser comparado a um *playground*, como Freud mesmo sugeriu ao referir-se ao manejo do analista na produção de novos sentidos junto ao analisante. E esse *playground* pode ser estendido ao atendimento de crianças.

Nessa direção, Rodolfo (1990, 2008) nos auxilia nessa proposta de psicanálise com crianças, articulando-a ao Brincar e à produção de novos sentidos com a questão da aprendizagem. Fundamentalmente, ele considera que, se há uma “rocha” na aprendizagem, deve-se a que a criança não consegue sentir nenhum prazer quando aprende; a alegria está ausente das descobertas do aprender.

O autor acima citado ressalta a importância de um *self* espontâneo na aprendizagem. Para isso, é necessário o desenlace do estado fusional com a mãe. Ele destaca, também, a importância de se perceber o local em que essa criança se acha inserida dentro do mito familiar. Esse mito se refere ao lugar simbólico que a criança ocupa, se está ocupando um espaço próprio na cadeia de significantes, ou se ainda está aderida ao corpo da mãe.

Por fim, Rodolfo (1999, 2008) postula que o mito familiar é



baseado nas normas impostas, ideologias, atos que rodeiam a criança, nas expectativas que os pais nela depositam e o lugar que ela ocupa. Nesse sentido, orienta-nos a, no atendimento psicanalítico, primeiramente receber os pais com uma escuta empática, ouvindo a queixa que os angustia: esta fornecerá subsídios para que se situe a posição do sujeito no discurso familiar.

A seguir, discutiremos as questões apresentadas conceitualmente até aqui com referência ao caso clínico da criança que, tal qual indicado na introdução, apresentava problemas de aprendizagem.

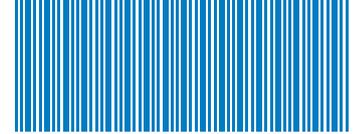
Um caso clínico

Nesta parte do artigo, relataremos o atendimento de uma criança por ocasião do estágio na graduação de uma das autoras em Psicologia clínica em uma universidade pública brasileira. Trata-se de G., 8 anos, que reside com seus pais e cursa o 3º ano do Ensino Fundamental. O pai, 43 anos, e a mãe, 42 anos, chegaram ambos ao Ensino Médio (incompleto, no caso do pai). G. tem dois irmãos, a irmã de 12 anos e o irmão de 10 anos. Moram todos na mesma casa. Ele foi o terceiro filho, o caçula, a gravidez não foi planejada.

Foram realizadas duas entrevistas com os responsáveis pela criança, quatro atendimentos individuais com o paciente, e uma entrevista de devolução ao final do processo. O *setting* psicanalítico foi organizado na brinquedoteca do serviço, onde havia diversos brinquedos à disposição da criança. Após cada atendimento, era realizada a supervisão com a orientadora de estágio.

G. nos chegou com o diagnóstico de dislexia, dado por um neurologista. A queixa principal referia-se a não saber ler nem escrever, além de alguns sintomas de ansiedade (“nervosismo”, segundo os pais). G. é descrito como sentimental e sujeito a muitos choros. Escreve letras separadas, não consegue juntá-las. Tem, e sempre teve, dificuldades de fazer quase todas as tarefas. Por conta desse comportamento (principalmente *aprendizado ruim*), o pai batia em G., mas percebia que isso não adiantava. Até um dia em que se deu conta de que havia *algo errado* com seu filho.

Nessas entrevistas com os pais, ficamos sabendo que G. ficou um ano numa escola particular, porque o pai trabalhava e tinha



condições de mantê-lo na mesma. Entretanto, disseram ao genitor que este “estava perdendo tempo com o filho lá”, tempo e dinheiro, “porque G. não estava aprendendo nada”. O pai procurou ajuda ao perceber que bater não ia adiantar e, assim, dirigiu-se ao SPA (Serviço de Psicologia Aplicada da universidade).

Ainda nessas entrevistas com os genitores, fomos informadas de que o pai de G. também demorou a ler e escrever. Não gostava de estudar. Disse que por morar na fazenda não gostava de ir à escola, pois tinha muito medo de encontrar onças pelo caminho.² Somente voltou a estudar quando seu avô o trouxe de volta à cidade.

Pudemos identificar “significantes de aderência” nessa família, em especial com relação aos filhos mais jovens, os irmãos (respectivamente G e seu irmão de 10 anos). Na disposição dos filhos nos cômodos da casa, a filha mais velha possui um quarto só para ela, e é considerada bem desenvolvida na escola, não apresentando problemas. Os outros filhos, no entanto, sempre dormiram juntos na mesma cama da sala. Além disso, os pais pediram à escola que deixassem os filhos estudarem na mesma turma – embora haja uma diferença de dois anos entre eles (o irmão mais velho repetiu de ano). Ficam sempre juntos, sendo chamados de *geminhos* (diminutivo de irmãos gêmeos), não gostam de se separar nem no intervalo de recreação. A questão de dormirem e estudarem juntos conota uma aderência entre eles, um significante familiar da ordem da mistura, da não diferenciação. O desafio identificado foi essa criança *soltar-se* e não aderir à repetição familiar.

Essa questão nos fez pensar naquilo a que Mannoni (1985) se refere como a “fusão de corpos”, típicas de uma relação dual entre a mãe e filho dito “débil”, bem como no que Lacan descreve como holófroze do par primordial de significantes, ambos temas introduzidos na seção anterior deste artigo. Perguntamo-nos até que ponto essa relação tão próxima com o irmão reproduzia a relação de um sujeito preso ao Outro, o que conseqüentemente traria um prejuízo na sua relação com o contexto escolar, bem como com os conteúdos de aprendizagem.

Essa questão foi de início trabalhada com o paciente e a família, ou seja, a necessidade dessa criança ocupar um lugar diferenciado do irmão, para possibilitar seu crescimento emocional e processo de singularização, implicado fortemente com as questões de aprendizagem no contexto escolar. Isso acarretou conversas ao longo das sessões com G. nas quais ele reagia com

2. O pai da criança havia passado sua infância no campo, no interior do estado. Era possível, nesse seu contexto de moradia, encontrar animais selvagens nas redondezas.



grande resistência diante da abordagem do tema da separação do irmão. Em conversas com os pais da criança frisou-se a questão da importância da preservação de espaços separados de dormir – uma vez que os irmãos dormiam juntos –, bem como da diferenciação do espaço que ocupavam na escola, por serem da mesma turma. Isso facilitou o início de um processo de mudança que viria a se concretizar no final do semestre, quando então eles ocupariam salas diferentes na escola.

Ademais, percebe-se que a religiosidade se apresenta de maneira marcante na família. Isso pode ser compreendido principalmente em relatos críticos sobre os desenhos animados que as crianças costumam assistir. Por exemplo, a mãe pontua que o desenho que os filhos gostam de assistir é *He-man*. Porém, esse desenho (no qual o personagem diz “eu tenho a força”) é associado pelos pais “*ao mal, ao demoníaco, ao satanás*”, segundo a religião da família. Vemos que são enfraquecidos e estigmatizados os ídolos que as crianças têm e retiram dos desenhos animados – o que poderia ser entendido como espaço de desejo possível, que, ao “furar” o Outro, permitiria um sujeito advir. Os ídolos que estão representando esse espaço não são, portanto, valorizados pelos pais.

A mãe diz ser o “homem da família” e é percebida como muito nervosa e brava pelo pai. Este é quem costuma levar G. ao SPA para as sessões de atendimento e realiza a maior parte das atividades domésticas, como cozinhar, levar as crianças à escola, cuidar da casa. Cabe à mãe trabalhar fora e prover o sustento financeiro da família. Com base nas entrevistas, bem como nos relatos e conteúdo das sessões, podemos dizer que, nessa família, a força parece estar do lado feminino.

A afirmação anterior nos faz pensar que o que se refere à força, virilidade, era relacionado às mulheres da família, enquanto para o masculino sobrava um lugar de fraqueza ou de culpa, rechaçado por esse grupo. Inclui-se nessa negatividade, ainda, a tentativa frustrada de G. de identificação com o herói masculino *He-man*, cuja força é associada ao pecado, sendo, portanto, geradora de culpa. Isso é reforçado quando sabemos que G. é tido como parecido com um tio materno. Este, por sua vez, é considerado alguém com dificuldades na fala e na escrita. “Fala e escreve enrolado. Fica sempre nervoso”, diz o pai sobre esse tio.

Vejamos, a seguir, como se deram as quatro sessões que tivemos com G. no curso de seu atendimento.



Inicialmente, a criança recusa-se a entrar na sala de terapia. Chora, demonstra ansiedade. Aqui parece repetir-se, em um processo transferencial, sua relação com o espaço escolar, o que foi relatado nas entrevistas com os pais, de que não gosta de frequentá-lo, chorava bastante para não ir à aula, não demonstra interesse em fazer as tarefas de casa nem mesmo quando não está na escola. Apenas quando desenha não tem dificuldade.

A terapeuta acolhe a ansiedade do paciente. Estabelece um *holding* com ele nos momentos iniciais da sessão, acolhendo a angústia da criança diante do novo até que ela se acalme. Isso nos faz retomar o que Winnicott afirma sobre a terapia ser um lugar de encontro “suficientemente bom”, que apresente aspectos da relação entre o psicoterapeuta e a criança em que exista a possibilidade de, aos poucos, haver uma ressignificação da falha ambiental. Percebe-se que a criança paulatinamente se acalma e se apropria do *setting* analítico.

Nas sessões, G. gosta de brincadeiras de luta. Faz barulho ao colidir com os brinquedos (dinossauro, elefante, carrinhos que colidem e cantam pneus). Demonstra agressividade.

No primeiro encontro, a partir de suas brincadeiras entendemos que o elefante parece representar a mãe. Com relação a este animal, faz o desenho abaixo ilustrado.

Desenho 1: Invólucro



Na segunda sessão, com muito barulho, G. continua a brincadeira de luta. Ele coloca o homem em cima do elefante e diz que os outros homenzinhos e os animais queriam passar, mas que o elefante estava impedindo. Faz uma caravana de animais. O cachorro e o leão foram vencendo, derrubando o elefante e o



dinossauro que estavam com um homem em cima e caíam na pia. Em seguida, faz uma luta muito intensa entre o jacaré e o leão. Diz que o leão era ele e matou o jacaré. Mas o elefante veio e venceu a batalha. Mais para o final da sessão, G. pega o elefante e, com ele, vai lutar com o dinossauro. Os dois eram grandes, mas o elefante venceu o dinossauro e os homenzinhos que estavam em cima dele.

Nessa brincadeira entendemos que G. fala de seu conflito com essa mãe onipotente. Ela o impede de passar. Além da brincadeira, ele produz o desenho que introduzimos a seguir.

Desenho 2: Agressividade



Nesse desenho, ele começa a pintura com força, colorindo o desenho. Após uma intervenção da terapeuta perguntando se ele sabe escrever o nome, e se vai inseri-lo no desenho, ele responde que não havia terminado. Diz: “*eu não terminei ainda não*”. Continua aumentando o desenho e riscando o papel mais forte. Pega a tinta guache preta. Cobre grande parte do desenho de preto. Percebe-se sua responsividade agressiva após a intervenção. Cobre então todo o desenho de preto. Este está, agora, todo coberto de preto. Retrata, ainda nessa sessão, a relação de ansiedade existente, que é percebida por G. como algo que obstaculiza sua livre expressão criativa.

O descrito acima nos fez pensar o que trabalhamos anteriormente com Winnicott (1975), que diz respeito à importância da agressividade, por um lado, e, por outro, da sobrevivência do objeto no processo de integração subjetiva.



A criança demonstrou agressividade, porém a terapeuta pôde suportar/“sobreviver” a ela (ao permitir que ele a continuasse expressando por meio da continuidade da brincadeira – no caso finalizando o desenho). Típico exemplo de uma experiência de agressividade e de sobrevivência do objeto que pode permitir um *self* espontâneo se expandir.

Na terceira sessão, G. cria uma cerca para os animais, incluindo o elefante, não fazendo, como antes, muito barulho na pia. Apresenta maior soltura na sessão, cantarola, dá batidas fortes dentro da pia com o elefante (colocando-o lá dentro).

Entendemos que uma (re)organização psíquica estava se dando: organização da demanda pulsional em prol de uma integração e estruturação egoica. Em outras palavras, uma transformação do pulsional bruto em material moldável pela forma parecia se anunciar.

Isso foi evidenciado por meio do desenho que apresentou na sessão seguinte, a última sessão antes do desligamento das férias. G. chegou, nesse encontro, afirmando que gostou de ir para a escola durante a semana passada, e de fazer as tarefas. Faz um novo desenho.

O desenho mostra a construção de um grande edifício, que, por um lado, pode simbolizar a escola, uma grande edificação, e por outro, sua própria construção egoica. Eis o desenho:

Desenho 3: Grande edifício



Deixa tocando o *tablet* que havia escolhido dentre os brinquedos do *setting*. Na gravação falava: *até logo*. Depois disso, ele desliga o *tablet*. Volta a ligá-lo. E assim o faz por algumas vezes, ligando e desligando.



Algo do mundo simbólico, que nos remete ao *fort-da* de que falava Freud (1920) quando se referia à elaboração da separação da mãe por parte da criança, parecia se mostrar. Nesse texto, Freud observou uma criança de um ano e meio que tomava um carretel de linha, jogava-o e puxava-o repetidas vezes, em uma tentativa de elaboração da separação da mãe. É repetindo histórias e brincadeiras que vamos tentando dominar as excitações que nos ameaçam.

Embora o atendimento tenha ocorrido por meio de poucas sessões, já podemos fazer algumas considerações. Mediante o desenvolvimento desses encontros, compreendemos durante o processo terapêutico que há uma aderência forte entre esse sujeito e o Outro, retratado na relação que ele estabelece com o irmão. Ambos se encontram entrelaçados, o que dificulta o paciente no seu processo de aprendizagem e singularização.

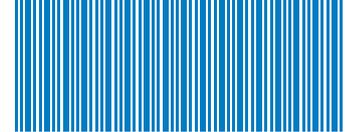
Um significante familiar da ordem da mistura, da não diferenciação, leva G. a prejudicar-se em seu desempenho. Isso ocorre tanto na escola, visto que a queixa trazida é o problema da aprendizagem, quanto em seu ambiente familiar e social, uma vez que o inibe no reconhecimento de si enquanto ser único e singular.

Nas sessões é possível verificar uma tentativa de simbolizar esse enlace fusional com a mãe, demonstrado no desenho feito no primeiro encontro, aquele que se assemelhava a um útero, parecendo indicar esse imaginário da criança, em estado fusional com sua mãe. Porém, vislumbra-se, agora, o advento de um sujeito que pode se nomear, o que, apostamos, deverá incidir positivamente na sua questão relativa à aprendizagem.

A título de conclusão

A proposta do estágio em processos clínicos insere a dimensão do cuidado com a criança em uma perspectiva processual, de seu desenvolvimento em busca de significantes que a representem enquanto ser de desejo. Aposto na potência criativa da própria criança, bem como amplia suas indagações de modo a incluir questões sociais, culturais e institucionais. Afinal, a criança em questão é vista em sua complexidade e em seu ambiente mais amplo.

O estágio fez parte do curso de graduação em Psicologia. Contudo, ele nos permitiu uma aproximação com o campo da



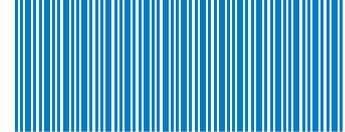
Educação. Particularmente, pensamos a questão do fracasso escolar como algo que envolve o cotidiano da escola. Nesse sentido, focando a aprendizagem, além da dimensão do cuidado com a criança enquanto ser do desejo, devemos considerar questões institucionais. Estas podem dizer respeito tanto às relações de poder que perpassam o espaço escolar quanto ao estímulo à possibilidade de escutar as crianças. Escuta esta que não se restringe à clínica e pode extrapolar o enquadre clínico clássico, reverberando no mundo escolar.

O caso apresentado, ao fazer o terapeuta sair do consultório e visitar seguidamente a escola, possibilitou uma reflexão sobre o fracasso escolar que não o reduziu a uma única causa. Trata-se de fenômeno multicausal. O contato com o espaço escolar nos permitiu perceber que aquela instituição desvalorizava o que seus estudantes sabiam e traziam do contexto familiar em que estavam inseridos. Da mesma maneira, massificava os alunos, não reconhecendo suas singularidades. Nesse exemplo, especificamente, a escola tornou patológica a dificuldade de aprendizagem da criança (rotulando-a com o diagnóstico de dislexia) e não percebeu seu desejo de ser reconhecido como sujeito singular (que passava por estudar numa sala de aula diversa da classe do irmão).

Essa experiência serviu para enriquecer o que entendemos por processo analítico. Este funciona como mola propulsora de mobilização dos significantes, com a facilitação do terapeuta, por meio do estímulo à sua criatividade e ao seu livre brincar. Não reduzimos essa complexa queixa a um diagnóstico psicopatológico – como, no caso, a dislexia – que implica o risco de rotular a criança e encobrir um sujeito.

Resta-nos o permanente desafio da investigação e da reformulação de conceitos e de práticas referentes a quem sofre com problemas de aprendizagem. Cabe-nos inventar e reinventar nossa prática clínica com os pequenos. Nessa empreitada, o espaço educacional também pode ser enxergado como mobilizador de nossas potencialidades de vida. Em ambas as práticas (clínica e pedagógica), numa via de mão dupla, é possível a criação de novos sentidos.

A inclusão da multiplicidade de aspectos envolvidos no caso de uma criança com problemas de aprendizagem, junto à postura de não querer esgotar as questões que estes suscitam – posto não se tratar de um simples somatório de fatores, mas de manter uma



postura sempre aberta a novos questionamentos –, talvez explique as mudanças nas práticas psicanalíticas. Nos últimos anos, é possível observar que esses profissionais começam a valorizar o contato com o próprio cotidiano escolar. Isso acaba acarretando uma maior circulação dos mesmos no interior das instituições, e não apenas em consultórios estendidos. Perde-se uma postura mais hierárquica, ampliam-se e se enriquecem as questões envolvidas nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CASTRO, L.R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L.R. (Org.) *Infância e Adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998 .

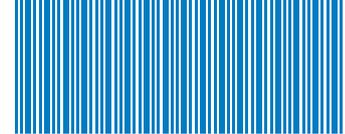
CRISPIN, G. *À escuta das crianças na educação infantil*. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

FIGUEIREDO, L.C. A psicanálise e a clínica contemporânea. In: *Contemporânea – psicanálise e transdisciplinariedade*. Porto Alegre, n. 7, Jan/Fev/Mar, 2009.

FREUD, S. (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____ (1920) Além do princípio do prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas*, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HEGENBERG, M. *Psicoterapia breve – clinica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.



KUPFER, M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. RUBINSTEIN, E. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

LACAN, J. Position de l'inconscient. In: *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

_____. *Seminário XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LEITE, S.F.; MEDEIROS, J.P.S; CARNEIRO, C.; COUTINHO, L.G. Infância e expressões do mal-estar na escola: estudo de casos. *Revista Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. Ano 8. vol. 2, 2017.

MACIEL, M.R. *Psicanálise e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

MANNONI, M. *A Criança atrasada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RODULFO, R. *O brincar e o significante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *O Futuro porvenir: Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 03/06/2020.

Aceito em: 16/07/2020.

www.veracruz.edu.br/instituto

