

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIA PSICANALÍTICA

Natália Fernandes Kelles

A recusa e suas manifestações escolares na adolescência

Belo Horizonte

2012

NATÁLIA FERNANDES KELLES

A RECUSA E SUAS MANIFESTAÇÕES ESCOLARES NA ADOLESCÊNCIA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Teoria Psicanalítica da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teoria Psicanalítica.

Área de concentração: Teoria Psicanalítica.

Orientadora: Prof^ª. Cassandra Pereira França.

Belo Horizonte

2012

Nome: Natália Fernandes Kelles

Título: A recusa e suas manifestações escolares na adolescência

Monografia apresentada à Especialização em Teoria Psicanalítica da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teoria Psicanalítica.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Cassandra Pereira França

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa de Melo Carvalho

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª. Valéria Santos Brasil

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e minha irmã, por estarem sempre ao lado.

Ao Pedro, pela paciência e apoio em todos meus projetos.

À Dra. Cassandra Pereira França, pela orientação durante a escrita deste trabalho.

À Ms. Anna Paula Njaimé Mendes, pela paciência, pela leitura atenta e pelas preciosas correções durante as oficinas de texto que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

As colegas de oficinas, Marina Pompeu e Ana Paula Almeida por compartilharem as angústias do processo de escrita.

Aos professores da Especialização em Teoria Psicanalítica, por contribuírem com este trabalho trazendo sempre discussões preciosas durante as aulas e nos conduzirem a questionar nossa prática e teoria.

Aos colegas do Núcleo de Saúde do Adolescente do Hospital das Clínicas/UFMG, profissionais, graduandos, especializando e palestrantes com os quais pude aprender através das experiências compartilhadas. Especialmente, a Prof. Valéria Santos Brasil e a Solange Melo Miranda, por me acolherem de maneira tão afetuosa e sempre me auxiliarem na condução do trabalho com os adolescentes.

Aos adolescentes, pela confiança e pelos ensinamentos.

RESUMO

Kelles, Natália Fernandes (2012). A recusa e suas manifestações escolares na adolescência. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Teoria Psicanalítica da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

O presente trabalho discorre sobre as manifestações do fracasso escolar e suas relações com o processo psíquico de recusa (*Verleugnung*). Com o objetivo de investigar o tema, o conceito de adolescência foi abordado a partir do referencial teórico da psicanálise e foi realizada uma breve revisão da noção de recusa na obra freudiana, desde sua primeira referência no texto “Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade” (1905) até a sua formulação como um conceito metapsicológico no artigo “Esboço de Psicanálise” (1938). Na tentativa de articular estas manifestações escolares com o mecanismo de recusa foram pesquisados alguns autores pós freudianos contemporâneos. Uma das hipóteses do trabalho é que alguma das formas recorrentes de lidar com a castração na contemporaneidade seja a recusa, especialmente, devido ao modo como as relações interpessoais vêm sendo vivenciadas por alguns sujeitos que lidam com o outro como objeto descartável, quando não mais satisfazem seus impulsos.

Palavras-chave: Educação. Fracasso escolar. Adolescência. Recusa (*Verleugnung*).

ABSTRACT

Kelles, Natália Fernandes (2012). The refusal and its manifestations in adolescence. Curso de Especialização em Teoria Psicanalítica da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

This paper discusses about the school's failure manifestation and its relation with the psychological concept of denial (*Verleugnung*). In order to investigate the subject, the concept of adolescence was analyzed from a psychoanalyses theoretical framework and was performed a brief review of the refusal's concept in Freud's work since its first reference in the text "Three Essays about the theory of sexuality" (1905) until its formulation as a metapsychological concept in the article "Outline of Psychoanalyses" (1938). In an attempt to link these events to the mechanism of school refusal, were surveyed some contemporary after Freud authors. One hypotheses is that one of the recurrent ways of lead with the nowadays castration is the refusal, specially, due to how interpersonal relationship are being experienced by some subjects that deal with the other as a disposable object, when no longer meet their impulses.

Keywords: Education. School Fails. Adolescence. Refuse.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 OS DISCURSOS SOBRE A ADOLESCÊNCIA	12
2.1 A invenção da adolescência	12
2.2 A adolescência no discurso psicanalítico	14
3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O FRACASSO ESCOLAR COMO MANIFESTAÇÃO DA RECUSA NA ADOLESCÊNCIA	19
3.1 A interlocução entre psicanálise e educação	20
3.2 O conceito de recusa na obra freudiana	23
3.3 O fracasso escolar e o <i>bullying</i> como manifestações da recusa	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

O tema da educação sempre foi instigante, especialmente a relação dos profissionais da Psicologia¹ com os alunos considerados como problemas ou casos de fracasso escolar, situação na qual o psicólogo, comumente, é convocado a dar respostas sobre os desajustes apresentados por aqueles que não seguem o previsto pelas práticas pedagógicas. Historicamente, as demandas da escola ou da família com relação ao enquadramento dos alunos ao *script*² da educação formal costumam culminar em três tipos de encaminhamento: para a psicopedagogia, psicologia ou medicina, áreas consideradas detentoras do saber sobre o aluno e seus desvios de conduta em relação àquilo que é socialmente determinado. Esse movimento aponta para a tendência de localizar o problema no aluno (aspectos cognitivos e biológicos) ou na sua família (aspectos psicológicos e hereditários). Assim, quando se acredita que a questão envolve uma dificuldade cognitiva, associada ou não ao aspecto emocional, os alunos, geralmente, são encaminhados aos psicopedagogos. Se o aspecto cognitivo não está comprometido, é subentendido que há algum distúrbio emocional ou social, usualmente, associado à desestruturação familiar e o psicólogo é chamado a diagnosticar o problema. Mas, quando há a suspeita de algum déficit de ordem neurológica ou biológica, o recurso é o encaminhamento ao profissional da Medicina.

Esses alunos, na maioria das vezes, portam diagnósticos variados, tais como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), hiperatividade, depressão, transtorno de ansiedade, dentre outros. Geralmente, esses diagnósticos baseiam-se exclusivamente na sintomatologia clínica, sendo adotadas as classificações do Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM-IV) e da Classificação Internacional das Doenças (CID-10). Em relação ao TDAH, por exemplo, o DSM-IV aponta como sintomatologia primordial a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, sua prevalência, no Brasil, é estimada em 3 a 7% entre crianças em idade escolar (Santos e Vasconcelos, 2010).

Em recente pesquisa, Ortega *et al* (2010) demonstram o aumento exponencial do uso de metilfenidato, conhecido como ritalina, um estimulante indicado para o tratamento do TDAH,

¹ Este tema, especialmente, a interlocução entre psicanálise e educação fazem parte de minha trajetória como graduanda e há três anos como psicóloga de um colégio de nível médio em Belo Horizonte.

² O termo *script* é originário da programação de computadores e foi propositalmente utilizado neste texto para fazer uma analogia entre um programa de computador e o aluno na escola em que ambos devem seguir regras e linguagem próprias estabelecidas pelo sistema para ter acesso ao mesmo.

narcolepsia e obesidade. A partir do final da década de 1990 quando a ritalina passou a ser associada ao diagnóstico de TDAH, houve um aumento significativo em sua produção mundial. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1990 foram fabricadas 2,8 toneladas do medicamento e, em 1999, esse número passou para 19,1, representando um aumento superior a 580%. Ainda nessa pesquisa o uso da ritalina é apontado como primeira opção no tratamento do TDAH, não somente em crianças, mas também em adultos. Os autores demonstram como desde o surgimento do TDAH em 1970 houve um processo crescente de expansão dessa categoria nosológica; se antes era considerado um transtorno transitório e infantil, passou a ser discriminado como uma patologia psiquiátrica que pode perdurar a vida toda, sendo assim um quadro incurável em que a prescrição para a medicação é para a vida inteira (Ortega *et al.*, 2010).

No entanto, apesar dos alunos serem muitas vezes precocemente medicados, seja devido ao TDAH ou a outros quadros, o fracasso escolar costuma persistir, evidenciando que os tratamentos e o excesso de medicalização não têm produzido efeitos eficazes³. Pode-se pensar que a ênfase dada aos fatores biológicos e à medicalização deve-se ao fato da Medicina ser colocada como ciência hegemônica. No discurso médico, quem tem voz são os sintomas clínicos e não o sujeito, tal como aponta o psicanalista Clavreul (1983),

O médico não espera que o doente raciocine. Ele fala, sem dúvida, mas não pode saber o que diz. Pois o que diz de seus sintomas só toma sentido no discurso médico, e deste ponto de vista o que diz seu corpo é mais seguro do que o que diz sua voz. Os 'sinais clínicos' comportam os sinais físicos (e os sinais para-clínicos), mas a sintomatologia 'subjetiva' é suspeita (p.159).

Quando a escola reproduz este discurso médico, nomeando as dificuldades escolares das crianças e adolescentes, não espera que o aluno raciocine, deseje ou saiba dizer sobre este desejo e acaba por homogeneizar as respostas singulares através da patologização e medicalização dos problemas escolares. De acordo com Santiago (2011), esse movimento impacta as demandas endereçadas aos postos de saúde, nos quais mais de 50% dos casos provêm de instituições escolares. Estes encaminhamentos têm como objetivo a adaptação escolar, no entanto o que ocorre é o inverso: a perpetuação da exclusão, decorrente da prescrição de um déficit para os

³ De acordo com o Inep/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2011, 13,1% dos estudantes matriculados em algum ano do ensino médio estavam repetindo a mesma série feita em 2010, sendo o maior índice desde 1999, ano em que o Inep começou a disponibilizar estes dados em seu site. Já a taxa de abandono foi de 9,6%.

fracassados, que fixa uma identificação ao diagnóstico médico que lhes impede de questionar sobre seu percurso escolar.

O modelo médico, que silencia a singularidade do aluno, é endossado por algumas formulações teóricas e, principalmente, pelas práticas psicológicas na escola. Em diversas obras, Patto (1984, 1999, 2005) denuncia o papel da Psicologia na reprodução de uma sociedade opressora e manipuladora, ao utilizar seu saber para silenciar o sujeito, reforçando uma ideologia que causa uma ideia de sentido completo e impede a reflexão. Na obra “Psicologia e Ideologia” (1984), a autora demonstra especialmente como a psicologia edifica suas teorias e práticas atribuindo-lhes um *status* de ciência, constituindo-se, desta forma, em mais um discurso ideológico a serviço da ordem social estabelecida:

Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas na sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar (p.87).

Especificamente a respeito da psicologia escolar, Patto (1984) demonstra como esta ciência é aliada aos ideais da sociedade industrial e capitalista e responde à demanda desta nova ordem criando conceitos e instrumentos adaptativos.

Na literatura científica, o fracasso escolar é frequentemente justificado de duas formas, ora como decorrente do contexto familiar, ora atribuído a fatores biológicos inerentes aos alunos, fazendo com que haja uma culpabilização dos alunos e de seus pais. Nas raras vezes em que a instituição escolar é questionada, o problema recai, principalmente, sobre a utilização inadequada dos instrumentos e técnicas pedagógicas pelo professor. Angelucci *et al* (2004) apontam que há também outras duas concepções, menos recorrentes, nas quais o fracasso escolar é apontado como uma questão política, fruto das relações de poder estabelecidas socialmente e como uma questão institucional, apontando a lógica excludente da educação escolar.

O fracasso escolar acomete alunos em qualquer idade escolar, no entanto nesta pesquisa optou-se por fazer um recorte abordando esta questão na adolescência, por ser este o público com o qual a autora trabalha. Assim, na experiência cotidiana, alguns alunos, além das peculiaridades da adolescência, ainda são atravessados pela nomeação do fracasso. A respeito destas peculiaridades, cabe destacar os lutos vivenciados na adolescência, em relação aos pais da

infância, ao corpo e a própria identidade que precisa ser reconfigurada. Além disso, o adolescente se depara com três perguntas existenciais que demandam um trabalho psíquico intenso: o que eu sou, o que vou ser e o que o Outro quer de mim (Amaral, 2011); como aponta Zimmermann (2001a), neste período, pode haver uma intensificação das respostas de recusa frente ao conhecimento novo, o que pode dificultar a escolarização e, em casos extremos, torná-la impossível. Nessa fase, também acontece o aprofundamento dos conteúdos programáticos, que pode evidenciar limites das capacidades intelectuais que até então passaram despercebidos.

Pode-se pensar, tal como aponta Calligaris (2000), que o conceito de adolescência advém de uma noção histórica que foi sendo modificada junto com as transformações sociais. Neste período passou a ser imposta ao adolescente uma moratória, na qual seria fisicamente reconhecido como adulto. No entanto, apesar de ser convocado a deixar de responder à posição infantil, sua entrada no mundo adulto é impedida. No dia a dia do colégio, este paradoxo é vivenciado com frequência, por exemplo, quando os pais são convocados por algum motivo disciplinar ou de baixo rendimento escolar e relatam que nada podem fazer, uma vez que o filho é quase um adulto ou, então, por outro lado, tratam seus filhos como bebês, como se fossem completamente alienados do processo de aprendizagem.

A discussão sobre o fracasso escolar na adolescência ganha relevância diante do elevado número de evasão e reprovação no Ensino Médio e pelo fato de ser um período propício para a reatualização de mecanismos de recusa da castração que, muitas vezes, se manifestam por meio dos problemas escolares. Como será visto no capítulo II, o reconhecimento da diferença sexual na infância é um processo primordial para a organização psíquica, que caso não seja solucionado minimamente pela criança, pode trazer dificuldades de simbolização com consequências patológicas na adolescência (Zimmermann, 2001a).

Outra questão a ser considerada no estudo do fracasso escolar é que a escola, por ser um espaço potencial para a criação de laços sociais, é um novo lugar no qual o adolescente pode fazer sua própria marca no mundo, considerando tanto a sua subjetividade quanto a das pessoas com as quais convive. Tal situação é, para muitos jovens, angustiante por ser um momento de encontro com o outro, a alteridade.

Considerando o referencial da psicanálise, se aposta, então, que a escuta destes adolescentes pode propiciar uma saída mais favorável para sua organização psíquica, sendo este discurso diferente em relação ao da ciência, uma vez que ao invés de uma tentativa de adequação,

a psicanálise propõe a aceitação da alteridade, ou seja, que o diferente possa ter seu lugar social. Zimmermann (2012) corrobora que se as organizações sociais quiserem se estabelecer como espaços que abriguem as diferenças e não padronizações, será imprescindível rever os habituais enfoques terapêuticos e posições psicopedagógicas. De acordo com a autora, o objetivo não deve ser enquadrar, mas sim colaborar com o “diferente” para que ele encontre um lugar social produtivo e da forma como for possível, ou ainda, assessorá-lo na busca de respostas através de várias possibilidades do conhecimento.

Na literatura, o fracasso escolar tem sido compreendido de diferentes modos, dentre eles, como sintoma (Santiago e Miranda, 2007), inibição das funções intelectuais (Santiago, 2005), conduta de risco (Lacadée, 2007) ou transtorno (classificados através do DSM-IV e CID-10). A psicanálise, por sua vez, adverte que cada adolescente deve ser escutado na sua singularidade para que um diagnóstico seja formulado. Dessa forma, é importante que este adolescente seja acolhido e sua fala tenha lugar em uma instituição na qual ele, muitas vezes, não pode se expressar, pois já está definido *a priori*.

Nesta pesquisa optou-se pelo recorte da leitura do fracasso escolar, como manifestação do mecanismo de recusa na adolescência. Desse modo, o trabalho será estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é a Introdução. O segundo capítulo - Os discursos sobre a adolescência - será apresentada uma breve noção histórica do conceito de adolescência, posteriormente as contribuições de Freud e de psicanalistas pós-freudianos sobre o tema. O terceiro capítulo - Psicanálise e Educação: o fracasso escolar como manifestação da recusa na adolescência - será realizada uma breve discussão sobre a interlocução entre psicanálise e educação a partir dos postulados freudianos e será verificada a possibilidade de leitura do fracasso escolar na adolescência como manifestação do mecanismo da recusa através de uma revisão deste conceito na obra de Freud e de autores pós freudianos, tais como Cardoso (2004, 2011), Figueiredo (2000, 2003), Penot (1999) e Zimmermann (2001, 2007). Além disso, será problematizada a hipótese desses autores de que a recusa estaria mais presente na contemporaneidade do que o recalque, devido à tentativa da sociedade contemporânea de evitar a instalação do conflito psíquico. Por fim, o último capítulo, que são as considerações finais desse trabalho investigativo.

2 OS DISCURSOS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

A seguir, será apresentado um breve histórico da construção do conceito de adolescência no Ocidente, em que será discutido o lugar atribuído à mesma na psicanálise.

2.1 A invenção da adolescência

A adolescência só se distinguiu da infância e da vida adulta a partir do século XV, apesar de ser um termo encontrado desde o Império Romano. Sobre a etimologia deste termo, Matheus (2007) aponta que

A adolescência é um termo de origem latina, do verbo *adolescere*, que significa desenvolver-se, crescer; é próximo, no entanto, do termo *adulescere*, que significa adoecer. (...) O termo *adulescentia* é encontrado em textos da cultura romana dos primeiros séculos, denotando um período da vida que sucedia à *pueritia* e precedia a *inventus*, conforme levantamento feito por Fraschetti: “nota-se logo (...) a discrepância profunda entre essas definições dos grupos etários e ciclos biológicos reais da vida humana, como uma *adulescentia* que se prolonga em Roma até os 28-30 anos e uma *inventus* que pode chegar até os cinquenta” (p.18).

Esta protelação da entrada na vida adulta devia-se ao fato do patriarca ser detentor do poder sobre os filhos, cabendo a ele definir sobre todos os aspectos da vida de seus descendentes, inclusive sobre o direito de viver. Devido às transformações sociais, as coletividades comuns no Império Romano, foram substituídas aos poucos pela ideia de indivíduo. Segundo o historiador francês Ariès (1981), até a Idade Média as crianças eram consideradas “pequenos adultos” e participavam ativamente desse universo, sendo vassalo ou senhor, conforme a posição hierárquica de sua família. Logo, não existia a discriminação do que seria a adolescência.

A partir do século XV, com o advento do Renascimento, inicia-se uma série de mudanças que implicaram em uma distinção entre o adolescente e o adulto, especialmente devido à criação de uma educação específica para os jovens, que passaram a ser gradativamente separados dos adultos (Wrobel, 2003). Com a Revolução Francesa foi possível perceber o surgimento do sentimento de infância através da formação de uma família nuclear, em que pais e filhos são

unidos pelo afeto. Nessa época, foi formulada a ideia de indivíduo e houve um fortalecimento da concepção de que sua formação deveria passar por etapas sucessivas. Esse processo foi caracterizado pelo estímulo da periodização das idades da vida, consolidando-se ao longo do século XIX, através da escolarização, primeira comunhão e o serviço militar. Essas experiências fortaleceram a Escola e o Exército (Matheus, 2007).

A noção de adolescência foi se formando ao longo dos séculos XV a XIX, até se tornar um dos pilares do Estado moderno, quando foi compreendida como um momento de crise. De acordo com Matheus (2007), esta idéia de crise:

Faz notar não só a dimensão dramática com que é compreendida a adolescência – *momento crítico* – como também sugere o potencial enunciativo que gira em torno deste tema – algo é enunciado a partir daí, seja sobre aquele que é identificado como adolescente – um diagnóstico sobre um provável futuro para este indivíduo – seja sobre a organização social à qual pertence. Não parece ser à toa que a adolescência (assim como a juventude) tenha sido, no século XX, constantemente associada ao futuro da sociedade, assim como a suas ameaças. Por vezes solução, por vezes, problema, a adolescência se tornou objeto de estudo, privilegiado, ainda que de modo irregular, a partir do Romantismo (p. 32).

A infância e a adolescência por serem consideradas ao mesmo tempo, o futuro da sociedade e uma ameaça ao suposto equilíbrio social, tornaram-se alvo de práticas educacionais e científicas. Assim, o lugar inquestionável do patriarca foi substituído pelo saber dos especialistas, médicos e pedagogos, que prescreviam o modo adequado de educar crianças e jovens, cabendo aos pais apenas seguir as orientações recebidas. Nessa concepção, o saber do sujeito foi substituído pelo saber científico. De acordo com Betts (1994):

a ciência surge como o amo moderno, apresentando-nos um saber que superaria e substituiria o saber suposto ao pai, oferecendo-nos, no lugar do limitado gozo fálico propiciado pela função paterna, a promessa de um gozo ilimitado. (...) Com seu saber positivo e a potência de suas máquinas ‘inteligentes’, a ciência se proclama guia para a existência, dizendo-nos da boa maneira saudável e normal de ser e que, se seguirmos suas prescrições, seremos então, afinal, felizes. E assistimos a uma proliferação sem fim de receitas para tanto. (Betts, 1994, p. 61).

Com as transformações sociais dos séculos XV ao XIX, houve o desenvolvimento das atividades econômicas, que surgiram com a emergência das classes burguesas. Abriu-se um amplo rol de profissões que exigiam mão de obra qualificada, criando a necessidade de qualificação profissional. Esta função passou a ser atribuída às escolas, que a fim de promover a ascensão social da burguesia através do ensino de crianças e adolescentes, fortaleceu a

importância dos colégios, que se tornaram responsáveis pelo gradativo isolamento destes indivíduos em relação aos adultos (Wrobel, 2003). Medicina e pedagogia se aliam neste momento, tornando-se as ciências detentoras do saber sobre estes novos indivíduos. Um exemplo dessa união é o primeiro relato de atendimento clínico sistematizado e direcionado a adolescentes ter ocorrido com alunos de um internato na Inglaterra.

Conforme Matheus (2007) e Grossman (2010) foi publicado em 1904 o primeiro livro referente ao tema adolescência, do psicólogo Stanley Hall, intitulado como “Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação”. Nesta obra foi proposta a ideia de que o desenvolvimento humano ocorria através de estágios submetidos a padrões universais e imutáveis. Em 1905, Freud publica a primeira edição do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, em que subverte essa lógica, enfatizando a singularidade do desenvolvimento psíquico e sexual das crianças, como seres pulsionais. Uma parte desse texto é dedicada à puberdade, mostrando a importância desse período para a constituição psíquica humana, sendo caracterizado por um retorno da sexualidade.

A partir do século XX, com o avanço da tecnologia e a hegemonia do capitalismo surge um novo ideal social, que deve ser perseguido pelos adolescentes: a independência. Calligaris (2000) defende que a partir dessa nova concepção, cabe ao jovem tornar-se “independente, autônomo, como os adultos dizem que são” (p.17). Somente após alcançarem este ideal, terão acesso ao mundo adulto.

Desse modo, desde sua invenção, o adolescente tem sido convocado a responder aos ideais sociais, ao mesmo tempo em que é depreciado por vivenciar um momento de crise, de contradições e não inspirar segurança e maturidade suficientes para ter acesso à vida adulta.

2.2 A adolescência no discurso psicanalítico

Conforme a bibliografia consultada foi possível perceber a inexistência de um consenso sobre a definição de adolescência, mesmo entre os psicanalistas⁴. No entanto, alguns autores

⁴ Não é o objetivo deste trabalho pormenorizar a definição de adolescência ou propor uma nova definição devido à falta de consenso sobre o tema. Para um aprofundamento sobre a construção deste conceito na

apresentam opiniões convergentes sobre a adolescência, que são relacionadas aos apontamentos importantes feitos por Freud sobre a puberdade. A referência a Freud deve-se, não apenas, ao fato dele ser o fundador da psicanálise, mas também porque antes da publicação dos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), acreditava-se que a sexualidade era despertada apenas na puberdade, estimulada pelas transformações e maturação do corpo biológico, sendo que essa hipótese foi subvertida pela teorização da sexualidade infantil. Freud (1905/1996b) caracteriza a puberdade como

a fase em que as atividades derivadas de pulsões e zonas erógenas distintas, que independente umas das outras buscavam prazer por si mesmas, se subordinam ao primado genital, isto é, a fase em que se estabelece a unificação das pulsões sob um novo fim sexual a primazia do genital com a conseqüente diferenciação entre sexos e a eleição do objeto sexual (p. 213).

Assim, na puberdade a sexualidade deixaria de ser apenas autoerótica, existindo a possibilidade de eleger um objeto fora do próprio corpo. No texto “Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade”, muitas questões são levantadas a respeito da sexualidade e da constituição psíquica. Porém, nem todas parecem ser compreensíveis para o próprio Freud num primeiro momento, uma vez que ele modificou as cinco edições publicadas após a primeira, reeditando esse texto e tentando fugir do inatismo e do caráter adquirido para explicar a sexualidade humana. Para ele, a puberdade estaria na encruzilhada desses caminhos, sendo tanto um momento em que o impulso orgânico violenta o sujeito com o seu retorno devido à maturação biologicamente determinada, quanto por ser o segundo momento da sexualidade, que ficou latente durante um período da infância.

Apenas após a postulação dos conceitos de complexo de Édipo, do complexo de castração e da noção de posterioridade, foi possível compreender melhor a puberdade. De acordo com Matheus (2007),

A noção de posterioridade (*nachträglich*) utilizada por Freud justifica a configuração de uma outra temporalidade da sexualidade e da constituição do psiquismo em geral, composta por dois momentos necessariamente articulados, no qual o segundo produz algo novo a partir das marcas precedentes. Se as marcas iniciais são inaugurais, as demais são responsáveis pela conotação que as primeiras passar a ter, de acordo com ‘os processos afetivos’ em jogo. Mas, (...) não é a vivência psíquica propriamente dita que é remodelada, mas sim aquilo que dela não conquistou representação e perdura como algo que, nos termos de Freud, não pode ser ‘ligado’. Trata-se de

psicanálise, bem como a noção da construção histórica da adolescência, recomenda-se a leitura da obra “Adolescência: história e política do conceito em psicanálise”, de Tiago Corbisier Matheus (2007).

uma dimensão traumática formulada da perspectiva econômica, agora, na ótica da segunda dualidade pulsional. Como resgate de algo já vivido, o segundo momento seria uma *tentativa de fazer ligação e conquistar significado* para tal conteúdo representacional (p.147).

A partir do exposto, é possível perceber que a adolescência é um momento crucial para a constituição psíquica, tendo em vista que geralmente neste período, o sujeito pode elaborar aspectos da sexualidade que ficaram por alguns anos latentes. Por conseguinte, é esperado e, até desejável, que este seja um momento complicado e turbulento para os adolescentes, em que se encontram tanto as condições de aptidão do homem para o desenvolvimento da cultura, quanto para a propensão à neurose.

A puberdade não é apenas mais uma fase da vida ou uma cronologia a ser seguida. A ênfase, na psicanálise, é dada para as repercussões psíquicas causadas pela violência pulsional com que o sujeito é atravessado, posto que as mudanças fisiológicas advindas da puberdade são programadas geneticamente e o invadem de maneira imperativa, sem que ele possa escapar. Em muitas situações, estas mudanças fazem com que o adolescente sinta-se como um estrangeiro ou um estranho para si mesmo, exigindo uma reorganização completa em relação à identidade corporal, sexual e psíquica.

Mannoni (1999) sugere que a puberdade seja compreendida da mesma maneira que a medicina clássica define, designando “o momento em que a doença vai se decidir entre a cura ou a morte, o momento em que poderemos *judgá-la*” (p.17). Assim, a adolescência é um momento decisivo, em que o sujeito deve escolher sua identidade e quais os caminhos a serem seguidos. Esta concepção da adolescência como entidade nosológica foi introduzida por Aberastury & Knobel (1981), ao proporem uma síndrome normal da adolescência, caracterizada como perturbadora, mas absolutamente necessária. Nesta síndrome, o adolescente vivencia três lutos fundamentais, a saber: o luto pelo corpo infantil perdido, em que o espectador jovem é impotente em relação às alterações de seu organismo; o luto pela identidade infantil em que se vê obrigado a renunciar à dependência e lhe são impostas responsabilidades até então desconhecidas; e o luto pelos pais da infância, dos quais vai se separando progressivamente, buscando novos modelos de identificação. Segundo Aberastury & Knobel (1981), os processos de lutos incitam o adolescente ao ato, a ações que possuem características defensivas, e que variam de acordo com suas experiências e estrutura, podendo ser de caráter fóbico, psicopático, maníaco, esquizoparanóide,

dentre outros. A partir deste e de outros argumentos, os autores problematizam a adolescência como uma patologia normal.

Mannoni (1999) endossa essa definição em relação à adolescência, ao propor que o anormal seria o sujeito que escapasse dessa patologia, algo que representaria uma interrupção em seu processo de desenvolvimento. O autor propõe que a crise não deve ser combatida, curada ou encurtada. A adolescência tem uma duração e é um momento transitório, em que o tempo pode ser seu remédio natural. Todavia, Mannoni (1999) adverte que apresenta riscos como a possibilidade de irrupção de uma psicose. Em função disso deve ser acompanhada e, se possível, explorada, a fim de que o sujeito retire dela o melhor que puder. Aberastury & Knobel (1981) acrescentam que o jovem busca solucionar esta crise momentaneamente ao fugir do mundo externo e refugiar-se na fantasia. Esta atitude aumenta a sensação de onipotência e faz com que o adolescente acredite que pode prescindir do mundo externo. Conforme Aberastury & Knobel (1981), após este isolamento, é esperado que ele crie “para si uma nova plataforma de lançamento desde a qual poderá iniciar conexões com novos objetos do mundo externo e preparar para a ação.” (p.18).

Nesse sentido, Cardoso (2011) ressalta que a adolescência expressa conflitos violentos em que as “pulsões e defesas, investimentos narcísicos e objetais, se defrontam” (p.23), podendo ser vivenciada como um trauma devido ao *quantum* de angústia que pode ser desencadeada. A autora ressalta que a angústia está vinculada à fragilização narcísica que ocorre na adolescência, resultante do afastamento gradual das figuras parentais. Freud (1914a/1974) demonstrou como o narcisismo é imprescindível para a constituição psíquica, sendo reforçado e investido pelos pais, que atribuem ao filho uma perfeição e majestade, repleto de onipotência. No entanto, devido às renúncias civilizatórias as quais deve ceder, e especialmente ao complexo de castração, esse narcisismo infantil onipotente deve ser renunciado, fazendo com que o sujeito abra mão desse eu ideal onipotente e perfeito, deslocando-o para o ideal de eu. Mas, Freud (1914a/1974) demonstra que esta renúncia não é completa:

ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; (...) procura recuperá-la sob a forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal (p.100-101).

Desse modo, na adolescência é necessário que o sujeito busque novas referências identificatórias que proporcionem o deslocamento do eu ideal para o ideal do eu, o que também

propicia a subjetivação. É imprescindível ainda que o adolescente acate as interdições do complexo de Édipo, que ficou latente durante anos, e renuncie novamente aos primeiros objetos de amor, isto é, às figuras parentais. Isso implica um remanejamento das identificações, uma busca na cultura de novas âncoras para o ideal de eu, mesmo que estas primeiras relações objetais sejam sempre mantidas, pois constituem o protótipo para todas as escolhas subsequentes. Em virtude dessa reorganização identificatória que traz em seu esteio fragilidade, impotência e desamparo, o jovem precisa elaborar o luto das figuras parentais da infância idolatradas e onipotentes até então, que ocupavam um lugar de certeza e, assim, investir na dúvida dos novos objetos.

Outra dificuldade encontrada pelo adolescente é que antes havia ritos de passagem da infância para a vida adulta, em que o sujeito era marcado por um carimbo social, que autenticava sua entrada nesse novo universo. Agora, esses ritos estão escassos e o adolescente tem um trabalho psíquico importante, deparando-se com os três principais questionamentos existenciais, a saber: o que eu sou, o que vou ser e o que o Outro quer de mim, (Amaral, 2011). Portanto, na contemporaneidade repleta de referências múltiplas e fluídas, esses ritos dificilmente são encontrados e parece haver um rito singular para cada adolescente, sugerindo, então, uma pluralidade de modelos de adolescências.

Ferreira (2009) pontua que o mundo moderno rejeita a distinção entre público e privado, tal como é possível verificar na proliferação das redes sociais e dos *reality shows*, por exemplo. Nesse universo virtual os recursos simbólicos são escassos. Isso dificulta o processo da adolescência, uma vez que as crianças e os adolescentes precisam tanto dos recursos simbólicos oferecidos socialmente quanto da “segurança do ocultamento para se desenvolverem” (Ferreira, 2009, p.8). A autora acredita que, na ausência dos recursos sociais para fazer margem ao canal de travessia entre a infância e adolescência, é que o indivíduo adolece, no sentido de adoecer e atravessar a adolescência de maneira patológica, correndo o risco de não chegar ao final da travessia.

Conforme Calligaris (2000), na cultura ocidental a adolescência é uma fase de transição pouco delimitada, que possui um término misterioso. Essa etapa é vivenciada como um enigma, em que o adolescente é privado de reconhecimento e independência em uma moratória mal justificada pelos adultos.

3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O FRACASSO ESCOLAR COMO MANIFESTAÇÃO DA RECUSA NA ADOLESCÊNCIA

Como foi visto anteriormente, as instituições de ensino surgiram a partir da necessidade de educar as crianças e os jovens. Esse fato permite pensar que, assim como a adolescência, o colégio também é uma invenção, modificada gradualmente, de acordo com as demandas sociais. Ariès (1981) aponta que os colégios se tornaram uma forma de isolar as crianças e jovens durante um período, em que deveriam ser formadas tanto moral quanto intelectualmente. A proposta era a de adestrar estes indivíduos, utilizando uma disciplina autoritária: “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (p. 110).

Com a organização dos colégios, o desenvolvimento humano passa a ser avaliado e classificado, com base no sucesso social atrelado ao bom desempenho escolar. No entanto, algumas crianças e jovens passaram a apresentar dificuldades de aprendizagem, que demandavam explicações e tratamentos compatíveis com o contexto sociocultural da época, diagnosticadas de diversas maneiras. Ainda hoje, esse é um dos principais motivos de encaminhamento aos profissionais “psi” e também aos médicos.

Zimmermann (2007) aponta que o analista tem sido convocado não só a partir destes encaminhamentos clínicos, mas também para fazer mediações entre a escola e a família. A autora defende que a escola é um local privilegiado para as intervenções terapêuticas, por ser o lugar onde há a expectativa social de que o aluno desenvolva seu projeto de vida, sendo fonte de investimento tanto do social quanto da família e do adolescente. Em meio a sua crise, os adolescentes muitas vezes relacionam-se com a escola de maneira agressiva e hostil, uma vez que o ambiente escolar representa um lugar onde os adultos dizem a eles o que devem fazer, o que devem aprender para ter acesso ao mundo adulto. Algumas vezes, por já terem percebido que a promessa de gozo ilimitado é uma mentira, desqualificam os professores e funcionários da escola, parecendo expressar insatisfação ao que é oferecido e por não estar conectado com os seus desejos. Daí a importância de abordar a relação entre a instituição escolar e a adolescência, além

de pensar estratégias possíveis para lidar com os adolescentes considerados como fracasso escolar, seja na clínica ou em outros espaços, inclusive na escola.

Ao final de sua obra, Freud mostra como a educação, apesar de ser fonte de repressão, pode funcionar também como fonte de sublimação para o sujeito, possibilitando que ele se torne capaz e mais sadio. Pensando nisso, este capítulo irá abordar a articulação entre psicanálise e educação feita por Freud e, dentre os diversos temas originários desta interface, serão discutidos o fracasso escolar e o *bullying* na adolescência, e suas relações com o mecanismo de recusa. Para tanto, será investigada a construção do conceito de recusa na obra de Freud e de autores pós-freudianos que trabalham com a educação e com a clínica de adolescentes.

3.1 A interlocução entre psicanálise e educação

Freud (1913/1996c, 1914b/1996d, 1925/1976) fez poucas referências diretas a respeito da interlocução entre psicanálise e educação. O autor fez menção a essa interface apenas em três pequenos artigos, a saber: “O interesse educacional da psicanálise” (Freud, 1913/1996c), “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (Freud, 1914b/1996d) e “Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn” (Freud, 1925b/1976c). Nesses textos o autor aponta algumas sugestões para os educadores, a partir das descobertas da Psicanálise.

Freud (1913/1996c) apresenta um impasse importante ao afirmar que a dificuldade dos adultos em compreender as crianças decorre do fato de eles próprios terem esquecido suas infâncias:

Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância (p.224).

Neste artigo, Freud (1913/1996c) assinala que um grande entrave para a educação é a dificuldade dos educadores em reconhecer a sexualidade infantil. Esse obstáculo leva o autor a acreditar que se os educadores conhecessem e compreendessem as descobertas da psicanálise, saberiam a importância dos impulsos instintivos da criança, tão repudiados socialmente. Freud

(1913/1996c) sugere que a sublimação poderia ser estimulada no lugar da repressão dos instintos e aponta a educação psicanaliticamente esclarecida, como uma forma de profilaxia das neuroses, não especificando o que seria este esclarecimento.

Freud (1913/1996c) alertou ainda, que na clínica psicanalítica é possível verificar a contribuição da educação para a produção das neuroses, graças a uma severidade considerada por ele inoportuna e indiscriminada, que é emocionalmente dispendioso para a criança atingir a normalidade exigida pelo educador. Esta questão é extensamente abordada por Freud (1930/1974), em que demonstra como o homem deve renunciar aos seus instintos para viver em sociedade, sendo esta função tributada à educação, ou seja, formar a criança a partir das regras e determinantes sociais.

Freud (1914b/1996d) apresenta outra contribuição da Psicanálise ao enfatizar que a relação entre professores e alunos é, por vezes, mais significativa do que a relação entre o discente e o conhecimento. O autor relata sua própria experiência para teorizar sobre esta relação:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos da ciência passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (p.248).

Freud (1914b/1996d) enfatiza a importante relação entre professor e aluno, em que os docentes são figuras substitutivas dos primeiros objetos de amor - pais, irmãos, cuidadores -, e por isso, ao “arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram” (p.287). Tal consideração está relacionada ao difícil lugar do professor, especialmente quanto aos alunos adolescentes que em alguns casos questionam sua autoridade e metodologia de forma hostil e agressiva. A psicanálise auxilia a compreender este fenômeno, ao demonstrar que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos e, por isso, podem transpor para a relação educativa as heranças emocionais de seus primeiros objetos de amor. Ao considerar que a adolescência é um momento em que o jovem deve se desvencilhar das figuras parentais e buscar sua própria identidade, o investimento no professor tende a ser intenso. Portanto, o professor torna-se alvo

das projeções das características boas e más dos primeiros objetos de amor desse jovem, ajudando-o a consolidar sua própria identidade.

Freud (1925b/1976c), no texto “Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn”, não apresenta novidades sobre o tema, mas reitera a necessidade de esclarecimento psicanalítico dos educadores e a importância da articulação entre estas áreas do conhecimento, advertindo que a psicanálise pode auxiliar os educadores a lidar com as crianças. Entretanto, Freud (1933/2011) exibe um panorama de suas considerações acerca da educação e afirma que não conhece muito o tema, mas insiste em abordá-lo de forma bastante otimista. Ele reitera que a dificuldade da criança é a apropriação de avanços culturais obtidos durante milênios para os quais é exigida sua adaptação em um curto período de tempo, sendo estes avanços o controle dos instintos e a adaptação social.

O modo como se deu a construção da cultura e desses avanços é mostrado por Freud (1930/1974) no texto “O mal-estar na civilização”. Ele aponta a adoção da postura ereta como um dos momentos mais marcantes para o desenvolvimento da humanidade. Ao erguer a coluna há o afastamento dos órgãos sexuais, o olfato perde a função de ser o sentido que prevalece na função de sobrevivência do ser humano, instalando, assim, o recalque orgânico. Por sua vez, todo recalque psíquico está fundado no recalque orgânico, que começa no próprio corpo. A conquista da postura ereta permite o aumento da perspectiva, fazendo com que a visão passe a ser um órgão de sentido privilegiado. A produção do recalque orgânico olfativo tem como efeito atribuir à busca sexual, um sentido dependente da visão e não mais do olfato como outrora. Freud (1930/1974) sistematiza a cadeia de acontecimentos que se deu a partir da adoção pelo homem de uma postura ereta em que houve a desvalorização dos estímulos olfativos para a predominância dos estímulos visuais. Outro fator consequente observável do desenvolvimento da visão é o incentivo à limpeza, a fim de livrar-se das excreções que são desagradáveis à percepção dos sentidos. A repugnância é apreendida pela cultura, sendo o valor abominável dado aos excrementos ensinado pelos adultos às crianças. As defesas, como nojo e asco, são formações reativas, pois onde se teria uma grande atração tem-se repugnância, em consequência do recalque sofrido. Assim, a criança desde seu nascimento deve aprender a dominar seus instintos e ceder a estes recalques para ter acesso à sociedade.

Freud (1933/2011) propõe que a criança deve, pelo menos, conseguir esboçar uma apropriação destes dois avanços citados anteriormente, sendo grande parte deles imposto pela

educação. Como esses progressos ocorrem de maneira imperfeita e incompleta, Freud (1933/2011) acredita que a criança passa por estados que se equiparam a neurose e que a análise, atrelada à influência psicanalítica sobre os pais, pode ajudá-la a evitar ou eliminar estes estados. Por fim, Freud (1933/2011) questiona se não seria possível criar algo análogo a uma vacina para a neurose, a partir do tratamento analítico das crianças. Esta ideia foi refutada logo em seguida, pois: “tal profilaxia da doença nervosa, que provavelmente seria muito eficaz, também pressupõe uma constituição inteiramente outra da sociedade. A senha para que a psicanálise seja aplicada à educação deve ser hoje buscada em outro lugar” (p.310).

Neste momento, Freud aponta o caráter contraditório da educação, isto é, sua função é a de reprimir os instintos, mas é justamente esta repressão a responsável pelo perigo da patologia neurótica. A partir desta constatação, Freud (1933/2011) propõe que:

deve ser encontrado um *optimum* para a educação, em que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo. A questão será decidir o quanto proibir, em que momento e com que meios. E também será preciso levar em conta que os objetos da influência educacional trazem disposições constitucionais muito diversas, de modo que o mesmo procedimento do educador não pode ser igualmente bom para todas as crianças (p.311).

Desse modo, Freud (1933/2011) enfatiza a ideia já expressa nos textos anteriores. Para lidar com a difícil tarefa imposta ao educador, é preciso que este tenha uma preparação psicanalítica através da análise pessoal, considerada pelo autor como a única forma de apreender, de fato, os postulados da psicanálise.

2.2 – O conceito de recusa na obra freudiana

O termo *verleugnung*⁵ aparece em alguns artigos de Freud e está relacionado à recusa da castração, num primeiro momento, o que o colocaria como ideia central na constituição psíquica

⁵ Nos textos de Freud, dependendo da tradução utilizada pelo editor, este termo pode ser traduzido como recusa ou rejeição. De acordo com Hanns (1996), também é frequentemente traduzido como negação e repúdio e refere-se a uma forma específica de negação que se aproxima de desmentir e renegar. Souza (1999) aponta que está convencionada a utilização de recusa para o termo *Verleugnung* e negação para *Verneinung*, como aparece na edição brasileira do Vocabulário da Psicanálise (Laplanche & Pontalis, 2001). No entanto, de acordo com Souza (1999), “há momentos em que a tradução não mantém a

e inerente a todo ser humano. Contudo, à medida que Freud (1927/1996d) foi desenvolvendo sua teoria, foi relacionando cada vez mais o mecanismo de recusa à clivagem do ego.

A primeira menção ao termo “recusa” é encontrada no texto “Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade” (Freud, 1905/1996b) em que destaca a fantasia de existência de um único aparelho genital como a primeira teoria sexual infantil. Alguns anos posteriores, Freud (1923/2011a) esclarece alguns pontos do texto publicado no ano de 1905, e afirma que a principal diferença da organização genital infantil do adulto é que na infância apenas o genital masculino é considerado, provocando a primazia do falo. Apesar da forte convicção das crianças nessa teoria, no curso das investigações sexuais, o menino descobre que o pênis não é comum a todos, como pensava antes. Sua reação a essa descoberta é de recusa à ausência do pênis nas mulheres, criando uma teoria para justificar esta falta, ou seja, ele acredita que nas meninas o pênis ainda é pequeno, mas irá crescer aos poucos. Somente depois de algum tempo o menino pode concluir que se não há pênis, é porque houve uma castração. Assim, ele precisa lidar com a possibilidade de sua própria castração.

Já no texto “Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos”⁶ (1925a/1976b), Freud traz elementos para a compreensão do complexo de castração nas meninas, em suas palavras

Com a menina é diferente. Num instante ela faz seu julgamento e toma sua decisão. Ela viu, sabe que não tem e quer ter. (...) A esperança de ainda ter um pênis, tornando-se igual ao homem, pode se manter por um período improvavelmente longo e se tornar motivo de atos peculiares, de outra forma incompreensíveis. (p.291).

Desse modo, inicialmente, tanto meninas quanto meninos recusam a castração, a fim de evitar o enfrentamento de sua própria castração, visto que esta é fonte de uma ferida narcísica insuportável.

uniformidade que o verbete prega” (p.220). O autor também adverte que as tentativas de homogeneização dos vocabulários freudianos são louváveis. Todavia, seria ingênuo, do ponto de vista linguístico, pressupor que há uma paridade entre os sentidos e as famílias das palavras em duas línguas. A partir do exposto e a fim de manter a uniformidade de utilização do termo neste trabalho, optou-se pelo emprego do vocábulo recusa.

⁶ Penot (1999) atenta para o fato de o termo recusa ter permanecido latente durante quase vinte anos na obra de Freud. Apenas neste artigo, Freud usa o termo *Die Verleugnung* como substantivo e começa a esboçar seu conceito, até então utilizava o verbo *verleugnen*.

Freud (1925a/1976b) apresenta a noção de posterioridade como decisiva para a simbolização da castração. Assim, diante da primeira ameaça sobre o pênis, a recusa atua tentando desfazer o impacto sobre a mesma, que só posteriormente será representada no psiquismo, abrindo, então, possibilidades de ligações. Freud (1925a/1976b) afirma:

Não é senão mais tarde quando a ameaça de castração adquiriu influência sobre ele, que esta observação adquire para ele a plena significação: quando ele rememora, ou a repete, é preso de uma terrível tempestade emocional, passando a acreditar na realidade de uma ameaça, da qual até então ria (p.123).

A sexualidade e a constituição psíquica compreendem dois momentos distintos, porém articulados. No primeiro instante, existem marcas inaugurais passíveis de representação. No segundo momento, será feito o resgate de um conteúdo já vivido, para tentar associá-lo e, assim, alcançar significado. Logo, nesse segundo instante o sujeito pode significar a problemática fálica, em que são mobilizadas duas questões importantes para a estruturação psíquica, que são o narcisismo e a presença-ausência da mãe. A relação com a mãe será essencial para os movimentos posteriores de simbolização dessas ausências e presenças dos objetos. Percebe-se que a recusa é emocionalmente onerosa para o sujeito, porque tem o mesmo valor pago pela criança em função da simbolização da ausência da mãe (Penot, 1999). Nesse sentido, Freud já havia observado através do jogo de *fort-da* de seu neto, que a capacidade de superar posteriormente a presença-ausência do pênis tem como fonte a maneira como a criança lidou com a presença-ausência da mãe.

Queiroz (2007) indica que é possível observar na obra freudiana alguns indícios para defender a ideia de uma recusa primordial, ou seja, uma *Urverleugnung*, em que a relação mãe-bebê seria a experiência primitiva das relações posteriores da recusa⁷,

A troca de olhares na relação mãe/bebê propicia enganos e desmentidos e dá a ver [revela] ao bebê sua condição dupla: objeto de desejo da mãe e sujeito separado desta. A interpretação enganosa que a mãe possa fazer dos sinais emitidos pelo corpo da criança e a inscrição contraditória que esta faz do olhar materno inscrevem a *Urverleugnung* como vivência estruturante da vida psíquica (p.58).

Nesse momento não há um objeto específico a desmentir ou recusar. Mas para Queiroz (2007) é criado o duplo e a interpretação dúbia relativa àquilo que vem da relação com o outro,

⁷ Em seu texto, Queiroz (2007) utiliza por vezes o termo recusa, por vezes desmentido.

sendo uma experiência primitiva que determina as vivências posteriores de recusa. Para a autora, a recusa ao desmentir uma percepção – da diferença sexual –, divide o campo perceptivo e fantasmático, gerando duas impressões e instalando uma condição subjetiva dividida.

À medida que a criança vai fazendo suas pesquisas sobre a origem dos bebês e a diferença sexual, começa também a vivenciar o Édipo. Esse conceito criado por Freud a partir da lenda grega de Édipo corresponde à representação inconsciente através da qual se exprime o desejo da criança pelo genitor de sexo oposto e a hostilidade frente ao genitor do mesmo sexo. Apesar de ser vivenciado de forma diferente entre meninos e meninas, o ponto comum é que o primeiro objeto de amor e apego de ambos é a mãe. Na teoria psicanalítica o conceito de Édipo é essencial e o modo como o sujeito se posiciona frente a este complexo, juntamente com o da castração e o recalçamento, implicará em sua estruturação psíquica. O Édipo elucidada as relações do sujeito com suas origens, sua história pessoal e familiar. Está ligado à dupla questão do desejo incestuoso e de sua imprescindível proibição, a fim de que não haja uma justaposição das gerações (Roudinesco & Plon, 1998).

Nos meninos, o complexo de Édipo dá lugar ao de castração quando por medo de serem castigados, desinvestem seus desejos em relação à mãe e tentam sepultar os impulsos incestuosos. Nas meninas, é o reconhecimento da castração que permite a entrada no Édipo, porque elas equiparam o pênis a uma criança e substituem o desejo de ter um pênis pelo de ter um bebê, possibilitando que o pai ocupe o lugar de objeto amoroso e a mãe de rival. Freud (1924/1976a) demonstra que em ambos os sexos o declínio do Édipo marca a entrada da criança no período de latência, devido ao complexo de castração e à impotência do corpo infantil para realizar o ato sexual incestuoso.

Pellegrino (1983) adverte que esta lei do Édipo não deve ser acatada pelo temor, senão seria uma lei perversa: “só o amor e a liberdade, subordinado e transfigurando o temor, vão permitir uma verdadeira, positiva – e produtiva – relação com a lei” (p.3). Assim, a lei proíbe o incesto, no entanto permite que todas as outras escolhas do sujeito não sejam incestuosas. Para Pellegrino (1983), a lei existe para estruturar o sujeito a fim de que possa entrar no circuito da interação cultural.

Na puberdade o Édipo é reatualizado. Contudo, o adolescente desenvolveu-se e adquiriu a potência sexual, fato que o angustia e faz com que se depare novamente com as questões edípicas. Por outro lado, o impulsiona para o redirecionamento de seus investimentos pulsionais a

novos objetos, antes dirigidos aos pais. Esse momento será marcado por uma forte violência pulsional, demandando que o sujeito se reorganize em relação a sua identidade corporal, sexual e psíquica (Cardoso & Saviotto, 2006). Tal período é importante para a constituição psíquica, uma vez que é esperada a conquista da subjetivação e a preparação do indivíduo para se tornar um sócio da civilização. Pellegrino (1983) ressalta que a solução edípica implica em:

Um pacto – uma aliança – com o pai e com a função paterna. Ora, num pacto, sob a égide da concórdia, ganham os dois lados. No Édipo, com o acordo, ganha a sociedade, representada pelo pai e pela família, e tem que ganhar a criança. O pacto edípiano implica mão dupla, um toma lá, dá cá. A criança perde, mas ganha. Em troca da renúncia que lhe é exigida, tem o direito de receber nome, filiação, lugar na estrutura de parentesco, acesso à ordem do simbólico, além de tudo o mais que lhe permita desenvolver-se e sobreviver – vivendo. A criança tem que receber, do Édipo, as ferramentas essenciais que lhe permitam construir-se como sujeito. Com isto, ela ama e respeita o pacto que fez e, nesta medida, fica preparada para identificar-se com os ideais e valores da cultura à qual pertence (p.4).

A revivescência do Édipo na adolescência será marcada também pelo desamparo e pela fragilidade narcísica típicos dessa fase, o que poderá acarretar a não superação do conflito edípico de alguns sujeitos, a não ser de maneira patológica, ocasionando repercussões no funcionamento psíquico da vida adulta. Freud (1925b/1976c) alerta para esta questão ao demonstrar o complexo de castração nas meninas, em que demonstra a possibilidade de surgimento do processo de recusa “que na vida psíquica da criança parece não ser raro nem muito perigoso, mas que no adulto daria início a uma psicose” (p.291). Inicialmente, na psicose, ocorre a recusa da realidade, caracterizada por uma abolição simbólica que a liquida. Posteriormente, possibilita uma construção delirante a partir de uma nova realidade que atenda às exigências pulsionais⁸, substituindo aquela realidade recusada por ser insuportável para o sujeito.

Além da psicose, Freud (1927/1996d) aponta o fetichismo como arranjo psíquico, decorrente da persistência da recusa da castração no adulto. Freud (1927/1996d) demonstra que no caso do fetiche, há uma perpetuação da atitude infantil, em que coexistem duas posições incompatíveis: a recusa e o reconhecimento da castração feminina (Laplanche & Pontalis, 2001). Para elas coexistirem, ocorre a clivagem do ego, ou seja, uma divisão intrapsíquica, em que dois

⁸ Para esse mecanismo específico da psicose, Lacan cunhou o termo forclusão para se referir a uma recusa distinta, como se a castração nunca houvesse existido para o sujeito. Sobre este aspecto, Freud utilizou o vocábulo *Verwefung* que não foi muito explorado em sua obra. Todavia, foi posteriormente e extensamente trabalhado por Lacan para designar a abolição do Nome-do-Pai, terceiro na relação mãe-bebê, responsável pela mediação e introjeção da Lei.

processos de defesa operam, sendo um voltado para a recusa da realidade e o outro para a pulsão. Freud (1927/1996d) demonstra como esta clivagem ocorre no fetichista, que por meio do objeto de fetiche encontra um substituto para o pênis, recusando sua ausência, ao mesmo tempo em que reconhece sua falta na mulher. Desse modo, não é estabelecida uma formação de compromisso entre estas duas atitudes e, ao contrário do recalque, elas se mantêm simultaneamente sem estabelecer nenhuma relação dialética. Freud (1927/1996d) afirma que o fetiche atua como um substituto do pênis, sendo um “indício do triunfo sobre a ameaça de castração e como uma proteção contra ela” (p.162), uma vez que mesmo sabendo da ausência do pênis nas mulheres, o fetichista recusa este fato.

Apesar de já ter feito referência à clivagem entre as instâncias psíquicas⁹, somente na década de 1920 Freud (1927/1996d) apresenta a clivagem do ego como um conceito metapsicológico, entendido como uma divisão psíquica relativa ao ego, isto é, intra-sistêmica. Freud (1927/1996d) afirma que os fetichistas não eram os únicos capazes de recusar elementos da realidade sem desenvolver uma psicose. Além disso, problematizou suas formulações anteriores, que colocavam o mecanismo da recusa como o principal diferenciador entre neurose e psicose.

Freud (1938/1975) postula que a clivagem do ego é inerente às psicoses, sendo também encontrada nas neuroses, como um arranjo psíquico comum em qualquer estrutura. Porém, o grau de comprometimento do aparelho psíquico devido ao uso deste mecanismo será diferenciado para cada sujeito. A partir de então, Freud (1938/1975) passa a privilegiar a recusa como mecanismo fundamental da perversão, em detrimento da postulação de ser este um mecanismo exclusivo da psicose.

Freud (1927/1996d) faz uma diferenciação importante entre recalque e recusa, ao afirmar que “se quisermos diferenciar mais nitidamente o percurso e destino da ideia daquele do afeto, e reservar a palavra recalque para o afeto, então a palavra alemã correta para nomear o destino da ideia seria recusa [*verleugnung*]” (p.127). A clivagem seria, então, um novo processo em relação ao recalque e seus retornos. Na recusa parece haver uma supressão do sentido, função que não ocorre de forma alguma no recalque, como pode ser observado através de seus retornos, tais

⁹ Em 1883, Freud e Breuer descreveram a clivagem da consciência durante os fenômenos hipnóticos e na conversão histérica. Neste momento, a clivagem era considerada uma ruptura da unidade psíquica ou da personalidade, sem possuir especificidades para ser compreendida como uma noção psicanalítica. Posteriormente, Freud utiliza o termo clivagem para indicar a divisão em registros distintos (consciente, pré-consciente e inconsciente) do aparelho psíquico (Mendes, 2011).

como sonhos e atos falhos. Diferentemente do recalque, na recusa para que não ocorra à ligação da representação com afetos indesejados, o que é suprimido é a representação.

Figueiredo (2003) propõe que a *verleugnung* seja interpretada como uma desautorização do processo perceptivo, causando uma obstrução no processo de simbolização. Para ele:

O que é contestado na *Verleugnung* é a autoridade que uma percepção detém de propiciar e mesmo exigir outros passos na cadeira psíquica. Assim, a *eficácia* de que uma percepção é privada ao ser *desautorizada* é a sua capacidade de remeter-se e de engendrar outras percepções, ou de levar, em uma dada seqüência perceptiva, a certas conclusões ou, ainda, de reativar certas lembranças. (p.61).

Uma vez que a defesa se esforça para reduzir ou anular a autoridade dessa percepção, Figueiredo (2003) aponta que a percepção não perde significado e, sim, significância havendo uma descontinuidade na rede de associações, sendo mantida como uma “quase-coisa” que pode retornar em manifestações de excessos, sem sentido: “indigestas e fora de controle geram uma nebulosa de informações que, desligadas uma das outras, produzem, nos casos menos graves, uma espécie de ruído, uma névoa, um estado crônico de confusão em que muitos pacientes se confessam continuamente envolvidos” (p.64).

Freud (1938/1975) expõe que qualquer esforço de defesa do ego para negar parte do mundo externo ou rejeitar os impulsos internos não terá eficácia completa e irrestrita. O resultado desta tentativa de defesa consistirá em duas atitudes contrárias: uma que reconhece à realidade e outra a recusa. Caso a última seja ou se torne mais forte, há uma pré-condição para a psicose. Entretanto, se o reconhecimento da realidade for preponderante, Freud (1938/1975) acredita que ocorrerá a cura do distúrbio delirante.

Tendo em vista as postulações acerca da recusa, especificamente seu entrelaçamento com o conflito edípico e com o complexo de castração que são revividos intensamente na adolescência, uma pergunta se faz presente: nos casos de fracasso escolar pode-se inferir que a recusa é uma tentativa do ego de dominar o excesso pulsional característico da adolescência, buscando responder à invasão de elementos que não conseguem representar? A fim de contornar esta questão, a seguir serão feitas abordagens sobre a recusa na adolescência e suas implicações no processo escolar.

3.3 O fracasso escolar e o *bullying* como manifestações da recusa

Os consultórios de psicólogos, psicopedagogos e médicos recebem a todo tempo famílias, pais e mães de adolescentes trazendo queixas escolares. Geralmente, os jovens são levados, não sem alguma objeção, após diversas tentativas fracassadas da escola de lidar com o problema. Esses adolescentes mostram-se alheios a seu processo escolar, refratários às intervenções escolares e demonstram não se tratar de manifestações sintomáticas de um momento mais crítico da passagem pela adolescência, tendo em vista que não há um endereçamento ao outro ou uma formação de compromisso, característica dos sintomas. Tal fato aponta a hipótese de que estas manifestações sejam provenientes do processo de recusa, apresentando-se como uma névoa de “quase-coisas” (Figueiredo, 2003) no ambiente escolar.

Zimmermann (2007), a partir de sua vasta experiência clínica e em instituições escolares, sugere que estes alunos sejam compreendidos como adolescentes estados-limite, isto é, sujeitos que chegam à adolescência com um Eu com poucas condições de historicizar e se organizar frente aos ideais da família e do grupo social. As dificuldades desses adolescentes se concentram em dois momentos da constituição psíquica, de acordo com Zimmermann (2007):

1. Sujeitos que tiveram obstáculos na configuração do Eu ideal, o que acarretou a não-unificação de uma imagem corporal, e, por sua vez, originou no sujeito muitas dificuldades para acessar a alfabetização, tais como uma não adequada organização da lateralidade, do tempo e do espaço, bem como uma facilitação para condutas de hiperatividade.
2. Sujeitos que constituíram um Eu ideal, mas parecem não tê-lo desidealizado, não conseguindo atingir a assunção da castração, uma vez que enfrentam dificuldades para enfrentar os limites próprios do processo de escolarização e conflitos entre eles e a realidade (p.55-56).

Considerando a metapsicologia freudiana, são sujeitos que não apresentam uma estrutura psicótica, mas também não atingiram os benefícios adaptativos de uma constituição neurótica. Zimmermann (2007) acredita que ocorreram falhas na narcisação desses sujeitos o que repercute nos laços com os pais e com o campo social, representado em grande parte da vida pelas instituições de ensino. Portanto, o fracasso escolar gera consequências graves para a autoestima desses adolescentes e implica no desinvestimento libidinal das famílias e da escola, intensificando a problemática narcísica.

O segundo momento proposto por Zimmermann (2007) converge com o conceito de recusa exposto no item anterior, apresentando como pontos comuns a castração e a realidade. Isto significa que o adolescente tem uma restrição para aceitar a castração, mostrando dificuldade em fazer conexões e reconhecer a realidade. Para Zimmermann (2001b), nos adolescentes é comum o recurso à recusa, devido às exigências fálicas desse período, em que o jovem precisa lidar com lutos e perdas em relação a sua identidade, ao seu corpo, aos pais e ao mundo externo, como apontado no segundo capítulo. A concepção de escola como o “terceiro da cena” é assinalada pela autora para demonstrar seu caráter ameaçador para o adolescente e ajudar a compreender porque a escola se torna um local privilegiado para as manifestações da recusa. Ao desempenhar a função paterna, a escola destitui o adolescente de sua frágil posição narcísica onipotente. Em consonância com Figueiredo (2003), Zimmermann (2001b) considera a desqualificação dos representantes da escola pelo adolescente, equivalente à recusa da lei da castração. O adolescente provoca através da não aceitação das normas, desinteresse, indisciplina, agressividade, dificuldades na socialização, uma desarticulação da lógica escolar.

De acordo com o que foi apresentado no item anterior, a recusa é um mecanismo psíquico que funciona a partir de uma desautorização da percepção e causa uma obstrução no processo simbólico, que impede a circulação de uma percepção para outra, sendo este um requisito indispensável para formar as cadeias associativas. Essas percepções permanecem dissociadas no psiquismo e caracterizam uma tentativa fracassada de desligar o ego da realidade, gerando sentimentos de estranheza e caos. Figueiredo (2003) descreve o funcionamento psíquico destes sujeitos da seguinte forma:

De um lado, são capazes de registrar e armazenar aspectos importantes da realidade externa e interna (...). De outro lado, tendem a não tirar conseqüências desses elementos e a não ser capazes de ligá-los uns aos outros para a formação de uma visão mais ou menos integrada e conclusiva da realidade própria e alheia. (...) Tendem, ao fim e ao cabo, a não permitir que os elementos percebidos e armazenados, que se repetem infinitamente, desemboquem em decisões e tomadas de posição. Por isso, conservam-se dotados, simultaneamente, de um saber que os torna muito desconfiados e sem esperança e, de outro lado, de uma ingenuidade e falta de experiência que os deixa permanentemente à mercê de ‘surpresas’ e novos traumatismos (p.56-57).

Figueiredo (2003) acrescenta que atualmente, as cisões decorrentes da recusa são mais comuns do que os mecanismos de recalque e repressão, haja visto que protegem o aparelho psíquico contra a instalação do conflito, sendo uma defesa frente aos riscos à integridade

narcísica. Já o recalque, seria apenas uma forma de enfrentar o conflito já instalado. Assim, em uma sociedade em que existe o imperativo de ser feliz e de gozar o tempo todo, há também um privilégio da recusa. Logo, a recusa da alteridade e um não reconhecimento da impotência do sujeito.

A respeito dos estados-limite, Cardoso & Vila (2004) em consonância com Figueiredo (2003), afirmam que o estudo destas manifestações é importante para a compreensão de alguns quadros clínicos recorrentes na contemporaneidade. Para Cardoso & Vila (2004), os estados-limite caracterizam-se pelo uso de defesas arcaicas e pelo surgimento de angústias básicas no encontro com a alteridade, pois “o sujeito apresenta singular dificuldade em manejar a relação eu/outro (externo e interno)” (p.60). Elas apontam, ainda, que existem várias concepções e terminologias¹⁰, e propõem o agrupamento em duas correntes. A inglesa, que utiliza o termo *borderline* para indicar um quadro específico com etiologia e sintomas peculiares, situando esses sujeitos com dificuldades na fronteira entre a neurose e a psicose. A segunda corrente, difundida especialmente entre os autores franceses, utiliza os termos estados ou situações limite, sugerindo que existe uma transitoriedade no quadro, não caracterizado como uma estrutura.

Considera-se a segunda corrente mais apropriada para compreender as questões apresentadas neste trabalho em relação aos adolescentes, sendo que esta é uma fase de transição. Assim, as manifestações desse período podem representar apenas uma forma de vivenciar a adolescência e responder aos questionamentos impostos ao sujeito, não implicando em uma determinada estruturação psíquica. Cardoso & Vila (2004) também adotam a concepção apresentada pela segunda corrente, por perceberem em sua prática clínica que ela auxilia na melhor compreensão dos estados-limite. Além disso, tal como aponta Cardoso (2011), a própria adolescência pode ser considerada uma “situação fronteira”, por ser uma experiência em que as questões dos espaços psíquicos, dos limites internos e externos estão fortemente atuando sobre o sujeito. Dessa maneira, a adolescência está intimamente ligada aos limites e as fronteiras. Cardoso (2011) afirma que existe uma proximidade entre a experiência da adolescência e os estados-limite:

O adolescente, quando ultrapassado pela intensidade de suas próprias sensações, corre o risco de perder a capacidade de se distinguir do outro, de diferenciar o dentro e o fora. Isto se estende ao

¹⁰ Para estudar sobre as diversas terminologias relativas a este quadro clínico remetemos o leitor ao texto, “O caso-limite e as sabotagens do prazer”, de Luís Cláudio Figueiredo (2000).

registro interno, nível da relação entre as diferentes instâncias psíquicas e das fronteiras egóicas. (p.22).

Para abordar o conceito de limite na psicanálise, Cardoso & Vila (2004) recorrem aos textos freudianos, mostrando que o limite refere-se às separações entre o eu e os objetos e o eu e as outras instâncias psíquicas. Freud (1895/1996a) relata que no aparelho psíquico há uma espécie de tela de proteção entre o sujeito e o mundo externo, formada por uma estrutura celular nos neurônios, cuja função seria impedir o ingresso excessivo de estímulos exógenos no interior do aparelho. Posteriormente, com os estudos sobre os sonhos e a histeria, Freud postula que o aparelho psíquico é dividido em consciente, pré-consciente e inconsciente, e que, além das fronteiras entre cada um desses sistemas, o próprio pré-consciente seria um “espaço fronteiro” entre as outras instâncias (Cardoso & Vila, 2004). Esta ideia dos limites intrapsíquicos fica mais evidente na afirmação de Freud (1933/2011b):

Não podemos fazer justiça às características da mente por esquemas lineares como os de um desenho ou de uma pintura primitiva, mas de preferência por meio de áreas coloridas fundindo-se umas com as outras, segundo as apresentam artistas modernos. Depois de termos feito a separação, devemos permitir que novamente se misture, conjuntamente, o que havíamos separado. (...) É altamente provável que o desenvolvimento dessas divisões esteja sujeito a grandes variações em diferentes indivíduos; é possível que, no decurso do funcionamento real, elas possam mudar e passar por uma fase temporária de involução (p.83-84).

Para Cardoso & Vila (2004), Freud (1933/2011b) demonstra claramente a importância dos limites e aponta para a existência de um “espaço transacional” na divisão psíquica não muito delimitado, acrescentando que o conceito de pulsão também é fundamental, uma vez que comporta a presença de outro espaço fronteiro entre o corpo e o psíquico. A partir desse retorno aos textos freudianos, Cardoso & Vila (2004) demonstram que a mediação é uma das grandes dificuldades dos sujeitos estados-limite, assegurando: “é a presença no sujeito de uma dificuldade na capacidade de transitar entre os diversos espaços fronteiros que compõem o universo psíquico. A relação com o outro, com a alteridade, apresenta-se afetada por uma dimensão fortemente ameaçadora” (p. 67).

As concepções de Cardoso & Vila (2004) acerca dos estados-limite parecem estar em consonância com a ideia exposta por Zimmermann (2007), sobre os adolescentes estados-limite. Zimmermann (2001b) relata o caso de um adolescente que se apresentava na escola de maneira onipotente, desprezava seus professores, comportava-se de forma indisciplinada e agressiva,

impedindo-o de permanecer em uma escola por um tempo prolongado. O adolescente desqualificava os professores, evidenciando as dificuldades dos docentes publicamente, apontando suas falhas. Ao ser questionado sobre o que faria se não estivesse na escola, o jovem respondeu que poderia até ser médico sem diploma, justificando-se devido à notícia da prisão de um homem que se passava por médico sem nunca ter cursado medicina. Para Zimmermann (2001b), o adolescente recusa o contato com aquilo que é da ordem de um não saber e utiliza mecanismos egóicos precários, em um discurso “de recusa onde a possibilidade de falência da unicidade narcísica leva o sujeito a um tipo de argumentação quase delirante: ‘... posso até ser médico sem fazer medicina’. (...) Observa-se um apego intenso às argumentações que destituem a realidade negada” (p.22). Diante da impossibilidade de reconhecer o saber enquanto lei, o sujeito o destitui. Zimmermann (2001b) ressalta, ainda, que a alta exigência pulsional e social que demandam dos adolescentes um posicionamento fálico, fazem com que ocorra uma reatualização de mecanismos de recusa da castração.

Outra manifestação escolar em que se percebe a recusa da alteridade é o *bullying*, que ocorre de forma agressiva. Apesar de o conceito ter surgido na Noruega na década de 1970, apenas nos últimos anos foi adotado no Brasil. É um fenômeno comum nas escolas e tem ganhado destaque nos noticiários. De acordo com Antunes & Zuin (2008), o *bullying* é “um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir ... que ocorrem repetidas vezes Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, sócio-econômicas [*sic*], de etnia e orientação sexual, específicas” (p.34). A partir desta definição, pode-se entender que esta violência é remetida ao diferente ou àquele que foge dos padrões estabelecidos socialmente. Calligaris (2012) aponta que atualmente, a diferença só pode ser respeitada caso refira-se a uma patologia ou à malformação congênita. Esse fato marca a substituição da moral pela medicina. Isto é, antes o que era punido, é agora diagnosticado. O diferente é passível de misericórdia e compreensão, cabendo à medicina curá-lo. Para Calligaris (2012), esta tolerância em relação à anormalidade é apenas uma aparência. A medicina foi colocada como a responsável por julgar e analisar esses casos, e tentar manter uma convivência harmoniosa em sociedade, na medida do possível.

Pode-se inferir que o *bullying* é uma forma de manifestar a recusa da castração e, logo, da alteridade. Reconhecer a diferença e deparar-se com a impotência parece ser doloroso e

insuportável para o sujeito. Dessa maneira, para evitar que a falta seja apontada em si, o indivíduo acusa o outro, que passa a ser o objeto castrado e falho. Enquanto isso, o agressor encobre-se de onipotência e se esconde atrás de suas vítimas.

Antunes & Zuin (2008) ressaltam a dificuldade de encontrar estudos que discutam criticamente o *bullying*, tendo em vista que muitos trabalhos enfatizam uma intervenção moral, objetivando a adaptação dos indivíduos para a manutenção da ordem social, sem que seja feita uma problematização sobre as causas desse tipo de violência. Por conseguinte, existe uma prescrição de bom comportamento e boa conduta moral, a fim de solucionar o problema. Apesar de ser um fenômeno conhecido da humanidade, ganhou uma nova roupagem através de uma ciência pragmática, que tenta controlar o *bullying* por meio das classificações nosológicas e dos aconselhamentos morais.

De acordo com os conceitos de recusa e dos estados-limite apresentados anteriormente, é possível relacionar o *bullying* à recorrência de fenômenos na contemporaneidade, que trazem em si a recusa da castração, mostrando a dificuldade em conciliar as pulsões com as exigências culturais. Nestes e em tantos outros casos encenados nas escolas, considerando que o estado-limite não implica em uma estrutura psíquica, pode-se concluir que a escuta analítica é fundamental para que o sujeito tenha condições de duvidar de sua onipotência narcísica aos poucos e ir permitindo a aceitação mínima da alteridade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a psicanálise, a adolescência não se refere a uma fase cronológica da vida. É considerada um período de intenso trabalho psíquico, em que os ideais e as identificações da infância que, até então, eram sustentados pelos pais, devem ser apropriados pelo sujeito e dirigidos a novos objetos, acarretando em mudanças no narcisismo e no eu. Alguns autores (Mannoni, 1999 e Matheus, 2007) postulam que a adolescência é um momento de crise ou uma síndrome patológica normal (Aberastury & Knobel, 1981). Na perspectiva de Mannoni (1999), a crise da adolescência pode ser lida como o “momento em que a neurose mais ou menos latente do sujeito se declara com certa violência ou certa urgência” (p.17). Entretanto, como o autor ressalta, em muitos casos a adolescência ocorre como uma crise normal e o tempo será seu remédio natural, mas em outros pode apresentar a urgência de um quadro patológico. Desse modo, é importante estar atento a esta possibilidade de irrupção da neurose, a crise é normal e até desejável na adolescência, no entanto pode se tornar patológica.

Nesse sentido, Ferreira (2009) alerta sobre a relativização que os discursos científicos fazem da adolescência ao considerarem que as respostas sintomáticas são apenas parte do processo de desenvolvimento, seguindo um “modelo normativo das crises” (p.2), em que todas as manifestações do adolescente são vistas sem surpresa e sem perplexidade, ou seja, são tomadas como naturais do processo. Para a autora, essa atribuição de normalidade pode causar atrasos no cuidado e tratamento de quadros patológicos que necessitam de intervenção, uma vez que o sofrimento é considerado normal nessa fase.

Zimmermann (2001a) enfatiza que a adolescência atualiza a problemática da castração e da impotência, caracterizando-se como um período em que o adolescente deve enfrentar limites e definições, sendo seu próprio mundo intrapsíquico novo e estranho para ele. A autora acredita que o uso de mecanismos projetivos e de recusa, acompanhados pelos de cisão, predomina nestes sujeitos, observado no ambiente escolar, especialmente. É importante ressaltar que o uso desses mecanismos não indica um diagnóstico estrutural definitivo, uma vez que o trabalho clínico possibilita o deslizamento para novos arranjos psíquicos. Ao considerar o aspecto transitório da adolescência, estes casos podem ser compreendidos como casos de estados-limite, em que ainda não foi determinada uma estrutura, existindo a esperança de que através das intervenções analíticas, o adolescente possa se reorganizar psiquicamente, como sugere Ferreira (2009):

A tomada de posição necessária (...) é a de oferecer ao sujeito a escolha de ultrapassar seu sofrimento, sua dor de existir, sua ‘dor de crescimento’, para esvaziar sua paixão de ignorância sobre si, sobre seu corpo, sobre o indizível do que pensa, sente, vive, que o conduz aos atos sem lei, aos maus-tratos, a objetalização, até ao suicídio. Deixar dizer Esse indizível que não se pode traduzir em palavras, para que não se faça ato fora de lugar (p.12-13)

Em relação ao trabalho analítico, França (2000) apresenta uma questão com a qual todos os analistas se deparam no atendimento aos adolescentes: “como atender alguém que está irascível e cuja demanda, tal como na psicose, não partiu de si próprio, e sim do campo social?” (p.148). Geralmente, esses adolescentes chegam ao consultório psicológico após tentativas frustradas da família e da escola de os enquadrarem na normalidade esperada. Com isso, o adolescente não tem demanda de atendimento e o analista representa, na maioria das vezes, mais um adulto aliado aos de sua família ou escola. França (2000) pontua que primeiramente, o analista tem a função de “para-raios, que receberá toda a descarga energética de destrutividade da qual o sujeito está tomado” (p.147). Assim sendo, apesar de desagradável para o analista, esta posição é necessária, até que seja estabelecida uma relação de confiança com o adolescente. Desse modo, a psicanalista propõe que se inicialmente o adolescente não quer ser atendido e não se implica com o tratamento, é importante que o analista tenha a chance de por um tempo querer para os dois. Isso implica em um manejo da cena analítica, diferente das práticas convencionais (França, 2000). Nesse sentido, Zimmermann (2001a) sugere que o trabalho inicial com o adolescente consista em:

um acompanhamento da luta do adolescente para afirmar-se em uma posição de sujeito que ainda não terminou de se configurar e que, melhor consolidada, irá permitir que ele se pense, se analise. Isso implica no uso de estratégias que intermediem o confronto direto com a esfera intrapsíquica, visando minimizar as angústias que, atualizadas e aguçadas em um início de tratamento, poderiam se tornar de outra forma insuportáveis (p.180).

Espera-se que a articulação entre recusa, adolescência, fracasso escolar e *bullying*, feita neste trabalho, auxilie a compreensão das manifestações escolares que fogem ao *script* e chegam recorrentemente aos consultórios psicológicos. Além disso, tenciona-se que o analista possa ajudar esse adolescente a lidar com a castração de forma mais saudável, possibilitando uma organização psíquica mínima.

Outra questão importante a ser trabalhada em futuras pesquisas é a interlocução dos analistas com as famílias e escolas, a fim de auxiliar o adolescente a lidar com a alteridade. Para isso, é importante que estas instituições também acolham o diferente, apontando um caminho distinto daquele, geralmente, exigido: a adequação. Tal como ressalta Santiago (2011), a intervenção do psicanalista na escola só é possível a partir da autorização de um lugar analítico que se distingue do discurso da norma, geralmente utilizado pelos educadores e comunidade escolar, para eliminar o mal-estar causado pela indisciplina, agressividade e desajustes apresentados pelos adolescentes. O desafio da psicanálise aplicada à educação é tentar reverter o quadro atual, em que os alunos considerados fracassados são silenciados pela medicalização precoce e classificados de forma homogênea, a partir do que dizem seus sintomas clínicos. A proposta da psicanálise é ofertar a circulação da palavra para que os sujeitos envolvidos no processo tenham voz e possam trabalhar seus conflitos sem que sejam excluídos do ambiente escolar.

Conforme a hipótese deste trabalho de que a recusa tem sido cada vez mais recorrente na contemporaneidade e que o *bullying* pode ser uma de suas manifestações, percebe-se a necessidade de estudos que fujam do moralismo e considerem os pressupostos psicanalíticos em sua problematização. Além disso, tal como apontam Figueiredo (2003) e Penot (1992), os psicanalistas têm recebido pacientes que estão em outras fases da vida, que atuam e vivenciam experiências relacionadas à recusa em diversos contextos. Isso pode ser indício da relevância de que este tema continue a ser problematizado em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS¹¹

Aberastury, A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., Patto, M. H. S. (2004, jan-abr). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-71. Recuperado em 14 de abril de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2012.

Amaral, T. (2011). *Adolescência e contemporaneidade*. Belo Horizonte: Hospital das Clínicas. Palestra ministrada no Curso de Capacitação para o trabalho com grupos de adolescentes do Núcleo de Saúde do Adolescente em 27/04/2011.

Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Revista de Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42. Recuperado em 23 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Betts, J. A. (1994). Missão impossível? Sexo, educação e ficção científica. In C. Calligaris et al., *Educa-se uma criança?*, (pp. 47-62). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.

Calligaris, C. (2012). Os diferentes são todos doentes? In *Folha de São Paulo*. Recuperado em 01 de junho de 2012, de <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/1045827-os-diferentes-sao-todos-doentes.shtml>.

Cardoso, M. R., & Vila, F. C. (2004). A questão das fronteiras nos estados-limite. In Cardoso, M. R. (Org.), (pp. 59-70)*Limites*. São Paulo: Escuta.

Cardoso, M. R., & Saviotto, B. B. (2006). Adolescência: ato e atualidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. 1(1), 15-43.

¹¹ De acordo com estilo APA –*American Psychological Association*.

Cardoso, M. R. (2011, jan.-jun.). Recusa ao ato na adolescência: uma “reação subjetiva negativa”? *Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*. 14(1). Recuperado em 23 de abril de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982011000100002&script=sci_arttext.

Clavreul, J. (1983). O “ser” em sofrimento. O doente. In J. Clavreul, *A ordem médica: poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Brasiliense.

Coutinho, L. G. (2005, maio). O adolescente e os ideais: questões sobre um mal-estar contemporâneo. *Scielo Proceedings*. Recuperado em 30 de maio de 2012, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200021&lng=en&nrm=iso.

Ferreira, T. (2009). Adolescência nos dias de hoje: aspectos psicossociais. In *Apresentação de trabalho na comemoração de 10 anos da UBS Imbiruçu*. Belo Horizonte, (n.d.).

Figueiredo, L. C. (2000, jun.). O caso-limite e as sabotagens do prazer. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. 3(2), 61-87. Recuperado em 05 de maio de 2012, de http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume03/n2/o_casolimite_e_as_sabotagens_do_prazer.pdf.

Figueiredo, L. C. (2003). Verleugnung. A desautorização do processo perceptivo. In L. C. Figueiredo, *Psicanálise: elementos para a clínica contemporânea*. (pp.57-75). São Paulo: Escuta.

França, C. P. (2000). Ele não quer? Nem eu! *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 3, 146-152.

Freud, S. (1996a) Projeto para uma psicologia científica. . In S. Freud, *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895)

Freud, S. (1996b). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)

Freud, S. (1996c). O interesse educacional da psicanálise. . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913)

Freud, S. (1996d) Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914b)

Freud, S. (1974) Sobre o narcisismo: uma introdução. . In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914a)

Freud, S. (2011a) A organização genital infantil. In S. Freud, *Obras completas, v.16*. São Paulo: Cia das Letras, (Trabalho original apresentado em 1923).

Freud, S. (1976a). A dissolução do complexo de Édipo. . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original apresentado 1924)

Freud, S. (1976b). Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos. . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original apresentado em 1925a)

Freud, S. (1976c). Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn. . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 19. (Trabalho original apresentado em 1925b)

Freud, S. (1996d). O fetichismo. . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original apresentado em 1927)

Freud, S. (1974). O mal-estar na civilização (1930). . In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original apresentado em 1930)

Freud, S. (2011b) Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise. In S. Freud, *Esclarecimentos, Orientações, Explicações*. São Paulo: Cia das Letras, (Trabalho original apresentado em 1933).

Freud, S. (1975) Esboço de psicanálise. In S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original apresentado em 1938)

Grossman, E. (2010, jul.). A construção do conceito de adolescência no Ocidente. In *Adolescência e Saúde*, (pp. 47-51).

Hanns, L.A. (1996). *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago.

Kaufmann, P. (Org.), (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lacadée, P. (2007, 16 de junho). O risco da adolescência. (C. Bernadete, trad. P. Cristiana, rev. técnica). *Jornal Estado de Minas Gerais*.

Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (2001). *Vocabulário da psicanálise*. Santos: Martins Fontes.

Mannoni, O. (1999). A adolescência é “analisável”? In A. Deluz, B. Gibello, J. Hébrard, O. Mannoni. *A crise de adolescência: debates entre psicanalistas e antropólogos, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos*. (pp.17-40). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Matheus, T. C. (2007). *Adolescência: história e política do conceito na psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mendes, A. P. N. (2011). *Identificação com o agressor: Interfaces conceituais e implicações para o estudo da violência sexual infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Ortega, F., Barros, D., Caliman, L., Itaborahy, C., Junqueira, L., Ferreira, C. P. (2010, jul-set). A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(34), 499-510. Recuperado em 11 de maio de 2012, de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/1801/180115835024/180115835024_5.html.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1999). Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In M. H. Souza Patto, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pellegrino, H. (1983, 11 de setembro). Pacto edípico e pacto social (da gramática do desejo à sem-vergonhice brasileira). In *Folha de São Paulo*.

Penot, B. (1992). A rejeição da realidade segundo Freud. *Figuras da recusa: aquém do negativo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Penot, Bernad. (1999, ago.). Ação Clínica sobre a recusa. *UOL*. Recuperado em 09 de maio de 2012, de [Http://www2.uol.com.br/percurso/main/Entrevista23.htm](http://www2.uol.com.br/percurso/main/Entrevista23.htm).

Queiroz, E. F. de. (2007, jul-dez). A divisão do sujeito: a hipótese de uma *Urverleugnung* (desmentido primordial). *Psychê*, 11(21), 47-62. Recuperado em 07 de maio de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30711302004>.

Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Santiago, A. L., & Miranda, M. P. (2006). *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*. Trabalho apresentado no Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP. Recuperado em 05 de março de 2012, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100048&lng=en&nrm=iso.

Santiago, A. L. (2011). Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. In A. L. Santiago & R. H. Campos, *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte. CDPHA: PUCMINAS.

Santos, L. de F., & Vasconcelos, L. A. (2010, out.-dez.). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 717-724. Recuperado em 11 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>.

Souza, P. C. de. (1999). *As palavras de Freud: o vocabulário Freudiano e suas versões*. São Paulo: Ática.

Wrobel, V. (2003, agosto). Adolescência e psicanálise: um tema em discussão. *Tempo psicanalítico*, v. 35, (pp. 225-238).

Zimmermann, V. B. (2001a). Embates transferênciais no início do trabalho intrapsíquico com adolescentes. In B. V. Zimmermann, *Psyché*, (pp. 171-182). São Paulo: Unimarco Editora.

Zimmermann, V. B. (2001b). O adolescente e a recusa do não saber. *Pulsional Revista de Psicanálise*, 144, 14-24.

Zimmermann, V. B. (2007). *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta.

Zimmermann, V. B. (2012). *A contribuição da psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem*. Recuperado em 11 de maio de 2012, de <http://www.verabzimmermann.com.br/contribuicao.html>.