

MARGARET PIRES DO COUTO

**O FRACASSO ESCOLAR E A FAMÍLIA:
O que a clínica ensina?**

Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte, maio de 2011

MARGARET PIRES DO COUTO

O FRACASSO ESCOLAR E A FAMÍLIA:
O que a clínica ensina?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Lydia Bezerra Santiago

Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte, maio de 2011

O FRACASSO ESCOLAR E A FAMÍLIA: O que ensina a clínica?

Autora: Margaret Pires do Couto

Orientadora: Professora Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada por:

Presidente, Professora Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago (FAE/UFMG) – Orientadora

Professor Dr. Sérgio Augusto Chagas de Laia (FUMEC/MG)

Professora Dra. Ruth Helena Pinto Cohen (UFRJ)

Professora Dra. Maria Lúcia Castanheira (FAE/UFMG)

Professora Dra. Nádia Laguárdia de Lima (FAFICH/UFMG)

Belo Horizonte

Maio de 2011

Para Leonardo, José Pedro e Francisco, meus três amores.

AGRADECIMENTOS

Não se inicia uma tese no ano de entrada no Doutorado. Trata-se de um percurso de trabalho e investigação que encontrará seu momento de concluir com a escrita desse trabalho científico. Em meu caso são aproximadamente quinze anos de interesse no campo de interlocução da psicanálise com a educação. Portanto, há muitos agradecimentos a serem realizados.

Inicialmente gostaria de agradecer à Fundação Helena Antipoff instituição onde iniciei minha carreira docente. Ao Centro Universitário Newton Paiva, nas pessoas de Junia Maria Campos Lara, coordenadora do curso de psicologia e Merie Bitar Moukachar, coordenadora da clínica de psicologia, que ao longo desses anos vem valorizando e reconhecendo meu trabalho na instituição. Aos colegas da Newton que acompanharam a elaboração dessa tese. Aos alunos que com suas dúvidas e questões me permitiram mais aprender do que ensinar e aos pacientes da clínica, principalmente as crianças, que ao falarem de seu sofrimento me permitem desvendar a lógica do inconsciente.

Ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, bem como os colegas e professores, que acolheram e me ofereceram um lugar para inscrever minhas indagações e investigá-las.

Um agradecimento especial à Professora Ana Lydia Bezerra Santiago que muito antes de tornar-se minha orientadora no programa já me orientava por meio de sua produção e textos.

Agradeço ao revisor do texto, Roberto Arreguy, pelo cuidado de sempre.

Agradeço a Sérgio Campos, que por meio de sua presença, me possibilitou fazer do desejo minha bússola. A Suzana Barroso, supervisora clínica, que ao longo de minha formação, me ajuda a sustentar minha prática clínica pautada pela ética e princípios da Psicanálise de Orientação Lacaniana.

Agradeço com carinho as duas queridas amigas e leitoras: Andréa Eulálio que sempre me ofereceu uma palavra precisa nos momentos mais difíceis e Dade por suas palavras sempre estimulantes.

Agradeço à minha família de origem, pais, irmãos e irmãs que souberam se constituir como uma rede simbólica a me amparar sempre. E por fim, à família que

agora trabalho para constituir: Leonardo, meu companheiro de sempre e filhos José Pedro e Francisco que me permitem ser mãe.

É no nome do pai que se deve reconhecer o suporte da função simbólica que, desde o limiar dos tempos históricos, identifica sua pessoa com a imagem da lei. Essa concepção nos permite estabelecer uma distinção clara, na análise de um caso, entre os efeitos inconscientes dessa função e as relações narcísicas, ou entre eles e as relações reais que o sujeito mantém com a imagem e a ação da pessoa que a encarna, daí resultando um modo de compreensão que irá repercutir na própria condução das intervenções. A prática nos confirmou sua fecundidade, tanto a nós quanto aos alunos que induzimos a esse método. E tivemos frequentemente a oportunidade, em supervisões ou em casos comunicados, de salientar as confusões prejudiciais geradas por seu desconhecimento.

Jacques Lacan

(Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise, 1953, p. 279)

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo central a investigação da relação do fracasso escolar com a família a partir da análise dos casos atendidos na clínica universitária do Centro Universitário Newton Paiva situada em uma região da cidade de Belo Horizonte e que presta serviços à comunidade. A hipótese que será questionada, neste trabalho, concerne à explicação do fracasso escolar como resultado dos conflitos familiares, em especial da ausência do pai no seio familiar. Tanto por parte do discurso dos professores da escola pública da região - responsáveis pelo encaminhamento de seus alunos para tratamento na clínica-escola, quando detectado problemas de aprendizagem -, como por parte do discurso da família das crianças, especialmente as mães, a relação do fracasso com a carência paterna se fazia presente. Além disso, a falha do pai e ausência de sua autoridade na família era o que se confirmava no material clínico recolhido pelos alunos de psicologia, no curso dos atendimentos, e apresentado nas sessões de supervisão. É este material submetido à supervisão clínica, que constitui os dados de pesquisa analisados neste trabalho.

A pesquisa bibliográfica privilegiou o referencial teórico psicanalítico, mais precisamente, as elaborações de Sigmund Freud, Jacques Lacan e dos psicanalistas do Campo Freudiano, escola fundada por Lacan, que reivindicam a Orientação Lacaniana, a partir do ensino de Jacques-Alain Miller. Por outro lado, foi feita uma leitura da bibliografia referente ao fracasso escolar produzida nos últimos vinte anos, com ênfase nas indicações pertinentes à relação do fracasso escolar com a família e seus problemas.

Na revisão da literatura psicológica, sociológica e educativa sobre o fracasso escolar, pôde-se constatar que quando a família é apontada como um dos fatores causais dos problemas de aprendizagem das crianças, a argumentação tem como ponto de sustentação as noções de família tradicional e a idéia do pai como chefe de família. Por esse viés, o que é elaborado e apresentado como justificativa para os problemas que a criança enfrenta na escola é a dinâmica familiar, principalmente a desestruturação da família ocasionada pela ausência e pelas omissões do pai.

Para ir além dessa noção de família desestruturada, o que se extraiu da formulação psicanalítica foi a concepção de família como uma estrutura simbólica responsável pela transmissão estrutural do sintoma e a formulação lacaniana a respeito do sintoma da criança como podendo representar a verdade do pai, da mãe ou da

estrutura familiar. Buscou-se nesse referencial esclarecer o que é a função paterna, a inscrição desta para o sujeito e seu correlato que é a transmissão da função do desejo.

A pesquisa empírica, que por sua vez realizou estudos de casos a partir do material clínico apresentado pelo aluno estagiário, permitiu constatar que o sintagma família desestruturada pode ter o efeito de obturar ou silenciar a necessidade da subjetividade se introduzir na relação da criança com as aprendizagens escolares. Possibilitou também demonstrar que o principal efeito para criança atendida na clínica escola é a operação de uma separação em relação ao discurso do Outro – pais, professores, especialistas de saúde mental – permitindo-lhe uma construção de saber própria. Um limite foi observado em relação ao tratamento do sintoma da criança que se difere do sintoma do Outro, ou seja, do fracasso escolar.

PALAVRAS CHAVES: Fracasso escolar, família, função paterna e psicanálise

ABSTRACT

This research had its main thrust in the study of the relationship between school failure and the family as of the analysis of cases tended in the university clinic of Centro Universitário Newton Paiva located in an area of the city of Belo Horizonte in which services are rendered to the community. The hypothesis which will be questioned in this work concerns the explanation of school failure resulting from family conflicts, specially dealing with the father's absence within the family circle. In the discourse of the public school teachers of the area as well as – responsible for directing their students to therapy at the school clinic, when problems learning problems are detected -, as a part of the family discourse of the children's family, specially the mothers, the relation of failure with the paternal absence was evident. Besides that, the father's fault and the absence of his authority in the family, was confirmed in the material gathered by the psychology students during the course of therapy, and presented at supervision sessions. It is this material which makes up the research data material analyzed in this work.

The bibliographical research emphasized the psychoanalytical theory references more decidedly, the elaboration of Sigmund Freud, Jacques Lacan and of psychoanalysts of the Freudian persuasion, the school founded by Lacan, which claimed the Lacanian direction, as of the teachings of Jacques-Alain Miller. On the other hand, reading of the bibliography referring to the school failure produced during the last twenty years, with an emphasis on the indications pertaining to the relation of the school failure with the family and its problems.

In the review of psychological, sociological, and educational literature, regarding school failure, can be verified when the family is pointed out as one of the causal factors of children's learning problems, discussion has as its pivot points notions of the traditional family and the father as the head of the family. From that perspective, that which is presented and supported as the justification for the problems of the child in the school is the family dynamics, especially the destructuring of the family occasion brought on by the absence and omissions of the father.

Going beyond that notion of the destructured family, that which was extracted as of the psychoanalytical formulation was the concept of the family as a responsible structure of the family as a symbolical structure responsible for the structural transmission of the symptom and the Lacanian formulation regarding the symptom of

the child as capable representing the truth regarding the father, the mother or the family structure. The reference was searched was studied in clarifying what the paternal role is, the engraving of this for the subject and its correlative which is the transmission of the function of desire.

Empirical research, which, in turn, carried out case studies as of the clinical material presented by the trainee student, allowed the proving the destructured family syntagma as being capable filling or hushing up the need of subjectivity introducing itself in the relationship of the child with school learning. It also enabled the demonstration of that the principal effect for the child having therapy in the school/clinic is the operation of the separation regarding the discourse – of the Other- parents, teachers, mental health specialists – allowing the construction of knowing itself. A limit was observed with regards to the treatment of the child's symptom, which differs from the symptom of the Other- that is, school failure.

KEY-WORDS: School failure, family, paternal role, psychoanalysis.

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1. O fracasso escolar e as carências familiares	20
1.1 A teoria da carência cultural e a inadequação do ambiente familiar	21
1.2 A teoria do déficit lingüístico e a hipótese da carência das interações verbais	28
1.3 A sociologia da educação e a hipótese da carência do capital cultural	31
1.4 A leitura da psicanálise sobre o fracasso escolar: a hipótese da inibição intelectual e a relação com o saber inconsciente	36
Capítulo 2. A família para a psicanálise: o Édipo e o além do Édipo	42
2. 1 As referências sobre a família em Freud	42
2.1.1 O Édipo como estruturante do sujeito	42
2.1.2 A família romanceada do neurótico	46
2.1.3 A família como introdução à cultura e à renúncia pulsional	48
2. 2 A família em Lacan	50
2.2.1 Da transmissão da cultura à transmissão de um desejo não anônimo	50
2.2.2 O lugar do objeto criança e as mudanças no conceito de família	54
2.2.3 Nascer de um mal entendido	56
2.3 As novas organizações familiares e a articulação entre o semblante e o real da família	58
2.4 A operação da psicanálise: a desfamiliarização face ao familiarismo delirante	62
Capítulo 3. O pai, sua função e sua carência	66
3.1 O pai no Édipo: o agente da castração	67
3.2 A metáfora paterna e o Nome do Pai: a dimensão significativa do pai	75
3.3 A desmontagem do mito e o além do Édipo	81
3.4 O pai de RSI: a dimensão não ideal do pai	86
3.5 Do declínio social do pai ao pai como um semblante e a possibilidade de servir-se dele	88
Capítulo 4. O sintoma da criança e sua relação com a estrutura familiar	95
4.1 O sintoma para a psicanálise: sua vertente de linguagem e pulsional	95
4.2 O sintoma no último ensino de Lacan: uma solução para um excesso pulsional ...	100

4.3 A família na estrutura do sintoma da criança	104
4.4 Psicanálise de criança e não psicoterapia da família	111
4.3 O fracasso escolar como um sintoma	113
Capítulo 5. O estudo de casos como metodologia científica	119
5.1 O valor metodológico de um caso clínico	119
5.2 A construção do caso como instrumento de pesquisa e de direção do tratamento	121
5.3 Do tipo clínico ao caso único	123
5.4 O desenho da pesquisa	124
5.4.1 Critérios para escolha dos casos da pesquisa	124
5.4.2 Histórico, estrutura e funcionamento da Clínica de Psicologia	125
5.4.3 A proposta do estágio e suas orientações clínicas	125
5.4.4 A supervisão: o trabalho de construção do caso como tentativa de romper com a psicologização	127
5.4.5A análise dos casos	129
Capítulo 6. A clínica do fracasso escolar: dos conflitos familiares à solução do sujeito	131
6.1 Caso Roberta: a construção de seu romance familiar e a revalorização do pai como saída do fracasso escolar	132
6.2 Caso Diogo: a separação do pai e a busca de atributos fálicos como solução para o fracasso escolar	143
6.3 Caso Lucas: a produção de uma ficção e a possibilidade de identificação ao arsenal fálico do pai como solução para o fracasso escolar	155
6.4 Caso Paula: o fracasso escolar como o índice da alienação da criança ao discurso da mãe	170
6.5 A investigação clínica como modo de desconstruir os discursos cristalizados sobre o fracasso escolar	178
6.6 A presença da estrutura simbólica da família na subjetividade da criança	180
6.7 A separação da criança do discurso do Outro	182
6.8 A operação sobre o sintoma possível em uma clínica escola	186
Conclusão	190
Referências Bibliográficas	195

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como objetivo central a investigação da relação entre o fracasso escolar e a família a partir do estudo de casos atendidos na clínica de psicologia do Centro Universitário Newton Paiva. Nesse trabalho, será questionada a explicação que encontra como causa para os problemas de aprendizagem os conflitos familiares e as carências paternas. Essa explicação, que se constitui em um discurso corrente, é amplamente utilizada por aqueles que lidam com a criança, seja no espaço escolar ou fora dele.

Partindo da experiência docente ao lecionar disciplinas¹ que fazem a interlocução com a psicologia, mais precisamente, a psicanálise com a educação, tornou-se possível investigar como as dificuldades de aprendizagem se apresentam como impasses singulares do sujeito com o saber. Parte dessas investigações foi abordada e sistematizada na monografia de conclusão do Curso de Formação em Psicanálise², intitulada *Da queixa escolar à demanda de análise: uma mudança de posição subjetiva diante do saber e da verdade* (Couto, 2003). Nessa oportunidade, se discutiu, a partir da Teoria dos discursos de Lacan (1969), como as diversas explicações para o fracasso escolar excluía a dimensão do sujeito do inconsciente, transformando em deficit e deficiência o que era expressão da subjetividade no campo da aprendizagem.

Em uma experiência de clínica universitária³ aberta para crianças, observou-se, no que concerne às demandas de tratamento, um número significativo de queixas escolares. Nessa clínica-escola, no período de agosto de 2005 a julho de 2006, foram encaminhadas 158 crianças para tratamento psicológico; entre elas, 86 (54%) traziam algum tipo de queixa escolar.

Como já se observou em trabalhos anteriores (Santiago, 1998), a maioria dos encaminhamentos de escolares para tratamento clínico pode ser organizada em dois

¹ Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Clínica das Queixas Escolares, Estágio Supervisionado: Diagnóstico e Tratamento das Queixas Escolares e Orientação de Monografias sobre o tema das dificuldades escolares e do fracasso escolar.

² Curso de Formação em Psicanálise oferecido pelo Instituto de Psicanálise e Saúde Mental/MG da Escola Brasileira de Psicanálise, concluído em 2001.

³ Trata-se da Clínica de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva, situada no bairro Nova Granada, em Belo Horizonte próxima ao Aglomerado Morro das Pedras, onde seus moradores enfrentam problemas de violência, miséria e tráfico de droga. Mais detalhes sobre o funcionamento da clínica bem como da prática de estágio ali realizada será apresentada no capítulo sobre a metodologia utilizada na pesquisa.

grandes grupos: um que reúne os comportamentos desviantes ou perturbadores dos alunos em relação ao que se concebe como ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem, e outro, que reúne dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita.

Entretanto, independentemente da pertinência a um desses dois grandes grupos, o que foi possível constatar, no particular dessa clínica, é a idéia prevalente de que as dificuldades escolares das crianças têm como causa os conflitos familiares, em especial aqueles que implicam o pai e sua falência como chefe de família. Durante o tratamento dessas crianças encaminhadas, escutou-se com frequência, tanto no discurso dos educadores - que fazem o encaminhamento - como no discurso da própria família, principalmente a mãe, a associação da dificuldade de aprendizagem da criança aos problemas enfrentados com o pai.

Nos argumentos utilizados para justificar o fracasso escolar da criança, o pai de família é apontado como uma pessoa desnordeada, em situação de desemprego, entregue ao alcoolismo, envolvido com o tráfico de drogas da região onde reside ou metido com o uso de drogas. Indica-se, também, como a causa do sintoma da criança, o pai desajustado, ou seja, aquele que não sabe cuidar de sua família e de sua prole. Nesse caso, as referências são ao pai ausente, que abandona a família, espanca a mulher e os filhos, envolve-se com outras mulheres, não dá dinheiro em casa⁴. Tudo isso denuncia a desvalorização e depreciação do pai de família e sua distância em relação ao que seria uma posição ideal do ponto de vista social.

Este discurso queixoso a propósito do pai de família apresentado pelo Outro da criança – Outro Primordial, que é a mãe e Outro Social, que é a escola – poderia ser tomado como a expressão do declínio da autoridade paterna na contemporaneidade.

Quanto às crianças, elas respondiam de diferentes maneiras a esse discurso: com um silêncio quase absoluto, repetindo o discurso materno ou da escola que deprecia o pai; criando um pai idealizado e sem falhas, ou nada querendo saber sobre esse pai tão desvalorizado.

Entretanto, verificou-se, em muitos casos, que essas crianças em situação de fracasso escolar, atendidas nessa clínica, apenas melhoravam na escola depois de

⁴ Em um levantamento recente, realizado em março de 2011, encontramos nas fichas de inscrição das crianças encaminhadas para tratamento psicológico em função de alguma dificuldade escolar na clínica do Centro Universitário Newton Paiva as seguintes queixas em relação ao pai: o pai não procura a criança, o pai não dá assistência, o pai é ausente, o pai é uma influência negativa para o filho, o pai está preso, o filho rejeita o pai, o pai é desconhecido, órfão de pai.

abordarem questões relativas ao pai e suas carências. Foi possível perceber durante o tratamento clínico que uma mudança significativa na aprendizagem escolar ocorria quando elas começavam a se interessar e falar sobre esse pai e se separar desse discurso queixoso sobre ele.

Esse discurso apresentado tanto por professores no interior das escolas, como pelos alunos de psicologia em supervisão de estágio, que associa o fracasso escolar aos conflitos familiares, mais precisamente aos problemas enfrentados com a autoridade e inadequação do pai no ambiente familiar, está ancorado nas teorizações da Psicologia Clínica ao se apropriar de teses psicanalíticas. Ele contribui para o processo de psicologização do fracasso escolar demonstrado e criticado por Patto (1990) e por outros autores, como veremos no primeiro capítulo.

Essa constatação levou à formulação de uma investigação sobre a relação do sintoma escolar com a família, que foi desenvolvida da seguinte forma: por meio da pesquisa bibliográfica sobre o conceito de família, função paterna e sintoma da criança privilegiando o referencial teórico psicanalítico, mais precisamente, as elaborações de Sigmund Freud, Jacques Lacan e dos psicanalistas do Campo Freudiano que seguem a Orientação Lacaniana, a partir do ensino de Jacques-Alain Miller. Foi realizada também uma leitura da bibliografia referente ao fracasso escolar produzida nos últimos vinte anos, com ênfase nas indicações pertinentes à relação do fracasso escolar com a família e seus problemas. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa empírica, que analisou quatro casos a partir do material clínico apresentado pelo aluno estagiário da clínica-escola para supervisão, a fim de verificar o que essa clínica com crianças que fracassam na escola pode ensinar sobre a relação entre o sintoma do fracasso escolar, a família e o pai.

Duas hipóteses orientaram esta pesquisa: a primeira afirma que essa tentativa de explicar o fracasso escolar por meio dos conflitos familiares e das carências paternas parte de uma concepção ambiental e ideal de família e de função do pai. A segunda indica que esse discurso mantém a criança na posição de objeto/vítima do Outro que acaba por produzir efeitos segregativos que a fixa na condição de fracassada.

Assim, esta proposta de pesquisa se insere em um campo de investigação que pretende elucidar as relações entre o fracasso escolar e a família. As pesquisas que versam sobre as relações entre família e escola⁵, investigam, de modo preponderante, o

⁵ Pesquisas disponíveis no Portal Capes. Acesso em agosto de 2007 quando da elaboração do projeto de pesquisa enviado para o Colegiado do Curso.

grau de participação e de integração dos pais nos processos educativos, as condições socioeconômicas das famílias e suas interferências no desenvolvimento cognitivo-afetivo e no rendimento escolar. Nesse sentido, entende-se que a função principal da família é a socialização da criança através de sua inclusão no mundo cultural. Desse modo, os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos importantes para o desenvolvimento, sucesso ou fracasso escolar de seus filhos (Polônia e Dessen, 2005).

No levantamento realizado a partir do Banco de Teses do Portal Capes encontraram-se, a princípio, 95 dissertações e 12 teses sobre o tema fracasso escolar e família. As 12 teses versavam sobre: a relação entre o envolvimento da família na trajetória escolar dos filhos e o rendimento escolar; a representação dos pais de camadas populares sobre a escolarização dos filhos; a interferência do sistema de crenças e valores da família no rendimento escolar da criança. Dessas 12 teses, duas utilizaram o referencial teórico psicanalítico: uma teve como referência o pensamento de Winnicott e a outra a teoria lacaniana. Quando a investigação é afinada para a relação entre o fracasso escolar e o pai, o número de pesquisas diminui consideravelmente. Foram encontradas uma tese de doutorado e cinco dissertações de mestrado. Esses trabalhos versavam sobre: a participação dos pais na vida escolar dos filhos e seus efeitos para o rendimento escolar dos mesmos e pesquisas sobre ambiente familiar e sua relação com o fracasso escolar. Entre os cinco trabalhos, dois utilizaram a referência da psicanálise, ambos trabalhando o fracasso escolar como um sintoma da contemporaneidade.

Além disso, encontramos como afirma Patto (2005), um grupo de pesquisas, dentro do campo mais específico da Psicologia Escolar, que explica o fracasso escolar a partir dos conflitos familiares. Essa tendência ficou conhecida como a concepção dos transtornos afetivos e da personalidade na explicação do fracasso escolar que abordaremos melhor na discussão das referências teóricas presente nesta pesquisa.

Portanto, percebe-se que o tema da relação entre o fracasso escolar e a família não é novo no campo da pesquisa educacional. Partindo da idéia de que a principal função da família é a inserção do sujeito na cultura, essas pesquisas tentam então verificar como a família e os pais, tomados em sua dimensão de realidade, cumprem essa função.

A presente pesquisa diferencia-se das anteriores, que relacionaram o fracasso escolar com a família e com as supostas carências familiares e paternas, em três pontos.

Primeiro, pela diferença na concepção de família. A família para a psicanálise, entendida como uma estrutura simbólica, não se confunde com os personagens da cena cotidiana, bem como sua função ultrapassa a noção de transmissão da cultura e socialização. Segundo, ao partir das teorizações de Lacan, podemos elucidar que a função paterna não se confunde com a noção de pai de família e que, além disso, a falha do pai é estrutural e estruturante para o sujeito. Terceiro, partindo de uma orientação clínica, o sintoma em sua articulação com a família não é pensado como uma disfunção resultante de conflitos vividos na dinâmica familiar e sim, ao contrário, ele é suposto como uma resposta e cumpre uma função na relação do sujeito com seu Outro.

A psicanálise vem, ao longo dos anos, oferecendo vários elementos que contribuem para a elucidação dos fenômenos educativos, tanto do lado do sujeito que aprende como do lado do sujeito que ensina. A importância desta pesquisa, como diz Santiago (1998), reside no fato de permitir investigar as particularidades da resposta de cada sujeito frente aos impasses com o saber, para além do sintoma social do fracasso escolar. Assim, por meio da pesquisa clínica, pretende-se diferenciar o nosso modo de entendimento da queixa escolar da tendência a universalizar as explicações para as dificuldades de aprendizagem, resgatando as particularidades de cada caso. Ao privilegiar a dimensão do sujeito, isto é, o reconhecimento da singularidade da criança e sua não classificação numa ordenação generalizante, tenta-se operar um rompimento com uma lógica deficitária e, conseqüentemente, segregativa nesse campo das queixas escolares. Pretende-se, então, com essa pesquisa elucidar uma importante contribuição da psicanálise ao campo da educação: as relações entre o sintoma do fracasso escolar, a família e a função paterna e os efeitos disso para a relação com o desejo e o saber. Além disso, construir argumentos que nos permitam interrogar esse discurso, presente nas escolas, de atribuição do fracasso escolar a uma suposta desestruturação familiar.

Acredita-se enfim, que este estudo possa trazer importantes contribuições para o campo da educação, especialmente no tocante à problemática do fracasso escolar e à própria formação do aluno de psicologia, ao romper com as leituras que tendem a reduzir o sintoma do sujeito à sua família.

O primeiro capítulo, intitulado *O fracasso escolar e as carências familiares* descreve as críticas já realizadas pela psicologia escolar, pela educação e pela sociologia ao argumento de que a dinâmica familiar seria a causadora dos problemas vividos pelas crianças na escola. Apresenta também uma leitura psicanalítica do problema do fracasso escolar, por meio do conceito de inibição intelectual, que não se utiliza desse recurso

familiarista. O capítulo dois, *A família para a psicanálise: o Édipo e o além do Édipo*, discorre sobre o conceito de família a partir das referências em Freud e Lacan sobre o tema, de modo a demonstrar a dimensão simbólica, de semblante e de produto do inconsciente da mesma. Em seguida, no capítulo três, sobre *O pai, sua função e sua carência*, apresenta-se a conceituação sobre o pai na obra de Freud e Lacan em diferentes momentos de sua elaboração, para fazer face ao argumento da carência paterna como pivô da desestruturação familiar, bem como, revelar a importância do pai na estruturação psíquica do sujeito. No quarto capítulo, nomeado *O sintoma da criança e sua relação com a estrutura familiar*, pretende-se esclarecer o conceito de sintoma para a psicanálise e seu modo de articulação com a família, diferenciando-se do modo como entende as abordagens clínicas da psicologia que dão sustentação às terapias familiares. O capítulo 5 *O estudo de casos como metodologia científica* descreve e teoriza sobre o desenho da pesquisa. E por fim, o último capítulo, intitulado *A clínica do fracasso escolar: dos conflitos familiares à solução do sujeito* descreve e analisa quatro casos escolhidos com o objetivo de responder a pergunta central desta investigação: o que a clínica das queixas escolares nos ensina sobre as possíveis relações entre o sintoma do fracasso escolar e a família?

CAPÍTULO 1: O FRACASSO ESCOLAR E AS CARÊNCIAS FAMILIARES

Explicar o fracasso escolar como consequência dos conflitos familiares é uma tendência muito presente nos discursos que circulam no interior e fora das escolas. De acordo com Maria Helena de Souza Patto em seu texto “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório (2004)”, a tendência em interpretar o fracasso escolar como um problema psíquico que acaba por culpabilizar as crianças, seus pais e seu meio social constitui a explicação mais recorrente para as dificuldades escolares na atualidade. Nessa concepção, parte-se do pressuposto de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”. A criança seria portadora de uma organização imatura que resultaria em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc., que trariam prejuízos para a aprendizagem escolar.

Essa explicação, que se afirma, de acordo com a autora, no âmbito da psicologia clínica, atribui o fracasso escolar aos conflitos familiares geradores de perturbações de ordem afetiva. As dificuldades de aprendizagem são concebidas como consequências desses conflitos e se manifestam preferencialmente em crianças oriundas de famílias problemáticas. A patologia relativa ao relacionamento dos membros da família é ainda mais acentuada quando a personalidade da criança é caracterizada por condutas agressivas, nervosismo e imaturidade.

É na tentativa de estabelecer o que se nomeia, mais precisamente, como *família problemática* que recorreremos aos estudos desenvolvidos no campo da psicologia escolar, da educação, da sociologia da educação e da família e da psicanálise que argumentaram contra essa tendência de afirmar como causa para o fracasso escolar a dinâmica familiar inadequada. Para tanto, foi escolhido um autor representativo de cada área de conhecimento e será apresentada tanto sua crítica ao modo de associar o fracasso escolar à família problemática, como sua proposta de leitura para o tema. Desse modo, utilizaremos os estudos desenvolvidos por Maria Helena Souza Patto, assim como alguns de seus seguidores, e Magda Soares, na década de 1980, quando interrogam a afirmação segundo a qual as crianças de classes populares sofreriam de uma carência cultural e linguística oriunda tanto do meio social onde vivem como de sua própria família. Verificaremos as contribuições da Sociologia da Família, por meio das pesquisas realizadas pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), da

Faculdade de Educação da UFMG. Por fim, apresentaremos a contribuição da psicanálise ao problema do fracasso escolar por meio da análise do conceito de inibição intelectual proposto por Ana Lydia Santiago, que inclui a dimensão pulsional na atividade intelectual e seu modo de articulação ao Outro.

Portanto, este capítulo tem por objetivo apresentar os diferentes discursos que buscaram explicar o fracasso escolar dando ênfase para aqueles que supõem na dinâmica familiar a principal causa desse fracasso, a fim de traçar a origem do discurso corrente a respeito da família desestruturada e seus efeitos nocivos para o desempenho escolar das crianças.

1.1 A teoria da carência cultural e a inadequação do ambiente familiar

De acordo com as análises já feitas por Maria Helena Souza Patto (1984, 1990 e 1997), pesquisas demonstram que o fracasso escolar das crianças das camadas mais empobrecidas foi predominantemente explicado no Brasil, durante os anos de 1970-80, utilizando-se como referência a teoria da carência cultural. Essa teoria foi produzida pela psicologia educacional norte-americana nos anos 60 e 70 para explicar o problema das desigualdades sociais e suas implicações para a escolarização. A pobreza é considerada, por essa teoria, como um fato social naturalizado, a cultura popular como pobre de estímulos necessários ao desenvolvimento psíquico e a criança pobre portadora de deficiências de toda ordem. Assim, negros e minorias latinas seriam portadores de deficiências físicas e psíquicas adquiridas em seu ambiente familiar, considerado insuficiente nas práticas de criação dos filhos. Desse modo, para essa teoria haveria uma inadequação do ambiente familiar dessas crianças.

O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança; barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema – o ambiente familiar – tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos. (PATTO, 1997, p. 260).

Além disso, o tipo de linguagem utilizada por esses grupos também foi considerada inadequada e deficiente em relação aos padrões vigentes da cultura dominante. Uma ampla análise sobre esse tema foi desenvolvida por Magda Soares e parte dela será apresentada e discutida a seguir.

Outros estudos localizaram a carência e a privação nos aspectos motivacionais e nas atitudes das crianças das classes sociais desfavorecidas economicamente. Eles concluem que o grau e a direção da motivação dessas crianças são insuficientes em relação às solicitações e metas da educação formal, além disso, seu nível de aspiração, seu auto conceito e sua atitude geral diante da escola são incompatíveis com o sucesso acadêmico. Localizam também a origem dessa inadequação no ambiente familiar.

Todas essas características adquiridas, em última instância, nas experiências vividas no ambiente familiar nos primeiros anos de vida resultariam num retardamento ou deficiência na aquisição de habilidades perceptivas, perceptivo-motoras, verbais e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com o desenvolvimento intelectual e com o sucesso escolar. (PATTO, 1997, p. 262).

Patto (1997) afirma que, nessa leitura, o adulto responsável pela criança é considerado nocivo, porque mais agressivo, relapso, desinteressado pelos filhos, inconstante, viciado e imoral, ou seja, psicologicamente não saudável, localizando-se nesse ambiente familiar precário a causa do fracasso escolar. Supõe, por exemplo, que uma das causas responsáveis pelas dificuldades que a criança tem de estabelecer relacionamentos no ambiente escolar é a falta de um convívio contínuo com a figura materna na primeira infância. Haveria, nesse sentido, uma pobreza de estimulação na relação mãe-criança.

Não concordando com esse tipo de leitura para o fracasso escolar, Patto afirma existir um preconceito no modo como se avaliam as crianças e suas famílias.

E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades” e “nordestinos”. (PATTO, 1997, p.287)

Toda essa inadequação é traduzida em termos escolares como aprendizagem lenta e pobre, apatia e desinteresse em sala de aula, dificuldades de abstração e de verbalização, desajustamento diante das regras e exigências disciplinares da escola.

Maria Helena Souza Patto (1997) descreve também o corpo das publicações que questionam a validade dos conceitos e do conhecimento acumulado sobre as populações supostamente carenciadas. Ela organiza as críticas em três grandes grupos: quanto ao próprio conceito de carência cultural e a caracterização da população carenciada, principalmente por meio de testes psicológicos; quanto aos programas de educação compensatória e suas consequências segregativas; e, por fim, quanto aos pressupostos filosóficos e políticos que alicerçam o movimento educacional em direção a uma igualdade de oportunidades.

Para a autora, tanto o termo carência quanto deficiência implicam um juízo de valor, uma vez que tomam a cultura dominante como a referência e o ideal a ser seguido. Além disso, a elaboração do perfil psicológico da criança chamada carenciada, traçado por meio dos testes psicológicos, resulta de pesquisas que partem de mitos e preconceitos. Os resultados dessas pesquisas extrapolaram a comunidade científica e ganharam terreno no interior das escolas, permeando o discurso dos educadores.

Depois que os termos “carência”, “deficiência” e “privação” cultural se consolidaram na linguagem dos psicólogos, sociólogos e educadores voltados para o fenômeno do baixo rendimento escolar e profissional das integrantes das classes oprimidas, a ponto de seu uso para designá-las ter excedido os limites das publicações especializadas, sua validade começou a ser questionada e termos alternativos foram sugeridos, nem sempre baseados numa percepção solidamente fundamentada do papel que estas classes desempenham numa sociedade capitalista. Por isso, os equívocos, como veremos, continuam. (PATTO, 1997, p.270)

Em suma, a suposta privação cultural ou a carência que estaria localizada no ambiente social, cultural, familiar e na linguagem desses sujeitos seria fruto mais de um preconceito do que de pesquisas científicas sérias.

Além disso, Patto ao questionar a cientificidade das teorias que buscaram explicar o fracasso escolar, ora de cunho médico, ora de natureza biopsicológica, ora de natureza cultural, interroga também a própria noção de ambiente em jogo nessas explicações. Para ela, trata-se de uma noção de ambiente pensada de maneira naturalista e a-histórica consonante com uma visão biologizada da vida social. Assim, essas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos escamoteados em fachada científica. Nas palavras de Patto (1997):

Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo ambiente uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente

reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. (Patto, 1997, p.68)

Essa crítica de Maria Helena Souza Patto faz eco com as hipóteses que pretendemos desenvolver neste trabalho: a concepção de família utilizada para explicar o fracasso escolar está sustentada em uma leitura ambientalista e realista de família. Para demonstrar isso, utilizaremos as contribuições da psicanálise de orientação lacaniana e sua discussão sobre a relação entre sintoma e a família.

Ainda de acordo com Patto (1997), a fim de corrigir essas supostas deficiências surgiram os programas de educação compensatória que atingiram o apogeu nos Estados Unidos na década de 60 e chegaram ao Brasil nos anos 70. Esses programas representaram o empenho dos educadores em reverter os efeitos negativos da suposta privação cultural produzida pelo ambiente familiar sobre o desenvolvimento infantil. Tratava-se de medidas educacionais que pudessem retirar os indivíduos da condição de carência e os integrar cultural e socialmente por meio da aquisição de valores, normas, padrões de conduta e habilidades que lhes permitissem a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura. O objetivo central desses programas era estimular a criança a perceber aspectos do mundo que a rodeia e desenvolver um repertório verbal mais amplo, adquirir o domínio sobre aspectos do ambiente e o entusiasmo para a aprendizagem, desenvolver o raciocínio e a criatividade e adquirir maior capacidade de atenção e concentração. Por sua vez, a operacionalização desses programas exigia um levantamento das características psicológicas das crianças carentes a fim de determinar suas dificuldades ou deficiências.

Entretanto, a autora revela o engodo desses programas de educação compensatória ao prometerem uma igualdade de oportunidades e, além disso, se dirigir aos seus destinatários como fracassados.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 1997, p.70).

Ao final de seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999), Maria Helena Souza Patto chega a algumas conclusões importantes que devem ser aqui assinaladas. A primeira delas diz respeito à necessidade de questionar as

explicações do fracasso escolar que se baseiam nas teorias do deficit e da diferença cultural. Para a autora, há uma crença na ausência de saber dos alunos provenientes das camadas mais empobrecidas, afirmando que faltariam a eles as diversas habilidades necessárias à aprendizagem. A segunda afirma que o fracasso da escola pública elementar, segundo ela de má qualidade, é o resultado inevitável de um sistema educacional que reproduz as condições de produção dominantes na sociedade com suas relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico. E por fim, a terceira conclusão desvela que o fracasso da escola acaba por ser naturalizado pelo discurso científico, que busca justificar a ineficácia da ação pedagógica atribuindo às famílias pobres todos os defeitos morais e psíquicos.

Diante dessas constatações, Patto propõe então que se desvende o modo como esses preconceitos se fazem presentes na vida da escola, estruturando as práticas cotidianas e contribuindo para o processo de produção do fracasso escolar. Para isso, será necessário examinar criticamente as versões sobre a causa do fracasso escolar ao longo da história da educação no Brasil, transmitidas, principalmente, nos cursos de formação, treinamento e reciclagem de professores. Desse modo, sugere também repensar a lógica dos cursos de formação de professores, que não supõem nesses últimos, a possibilidade de refletir sobre sua própria prática.

Mais recentemente, no campo da psicologia escolar, encontramos um grupo de pesquisadores que, seguindo a via aberta por Patto, questionam a prática dos psicólogos de diagnosticar, por meio dos testes psicológicos, as dificuldades escolares. De acordo com esses autores, essa prática de encaminhamento em massa das crianças com dificuldades escolares para os serviços de psicologia legitima a tese de que a origem do fracasso estaria nas próprias crianças, em seu meio social e/ou familiar, e reforça o processo de psicologização do fracasso escolar já denunciado por Patto. Essa discussão foi organizada por Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença Rebello de Souza no livro *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (1997).

Nesse livro, composto por uma coletânea de textos, encontramos relatos de pesquisas desenvolvidas sobre o tratamento oferecido nos serviços de psicologia para crianças com queixa escolar. São eles: “A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo”, de Marilene Proença Rebello de Souza (1997), “Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico”, de Cintia Copit Freller (1997).

Algumas conclusões dessas duas pesquisadoras merecem destaque por fazer referência ao problema da presente pesquisa. Para elas, esses encaminhamentos seriam fruto de um certo “olho clínico” do professor que revela a culpabilização precoce do aluno por suas dificuldades escolares e a presença de um conjunto de expectativas escolares em relação ao mesmo, de modo que qualquer desvio desse padrão preestabelecido seja interpretado como um problema potencial que necessite de atendimento preventivo. Haveria, portanto, em relação aos problemas escolares, um predomínio do modelo psicológico clínico orientado pelo tripé entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia e orientação de pais.

De acordo com Souza e Freller (1997), as leituras dos laudos emitidos pelos psicólogos que atenderam essas crianças, demonstraram que a avaliação psicológica e as análises dos dados obtidos centram-se em aspectos intrapsíquicos das crianças e nas respectivas dinâmicas familiares. Essa leitura, ao não problematizar os fatores intraescolares implicados na produção e manutenção da queixa escolar, tem como consequência os encaminhamentos em massa para as terapias de família e psicoterapia individual, reforçando a estigmatização das crianças e suas famílias.

Desse modo, fica claro, de acordo com as autoras, que o modelo teórico predominante entende a queixa escolar como um problema individual pertencente à criança encaminhada. Além disso, os mecanismos intrapsíquicos inatos e provenientes das relações do bebê e sua mãe nos primeiros anos de vida são tomados como principais fatores causais para os problemas na escola. Assim, os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar.

Ainda de acordo com Freller (1997), o psicólogo carrega também preconceitos que influenciam na análise dos testes e questionários aplicados durante o processo de psicodiagnóstico. As famílias são consideradas desestruturadas, incapazes de atender às necessidades culturais e afetivas das crianças.

Para muitos destes profissionais, essas famílias estabelecem relações pobres em estímulos e afetos, requerendo a atuação de profissionais especializados que possam ajudá-las a modificar e incrementar esses vínculos, gerando crianças mais capacitadas e mais adaptadas à escola e à sociedade (Freller, 1997, p.70).

A autora, para fugir dessa leitura que supõe na causa do fracasso escolar os mecanismos intrapsíquicos, utiliza-se do pensamento de Winnicott⁶, atribuindo um papel estruturante ao ambiente externo, inicialmente representado pela mãe e posteriormente pelos círculos mais amplos como família, escola e sociedade. Desse modo, caberia ao meio *ambiente suficientemente bom* proporcionar as condições para uma boa aprendizagem. Caso se percebam falhas nesse ambiente, caberia uma intervenção que visasse *propiciar uma provisão ambiental mais adequada* (Freller, 1997, p.76).

Entretanto, essa posição de Freller, ao contrário do que propõe, parece reforçar a suposição de que o fracasso escolar seria produzido em decorrência de uma inadequação do ambiente, seja ele social e/ou familiar.

A concepção e a atuação dos psicólogos diante das queixas escolares foram também investigadas por Cabral e Sawaya (2001). Visando caracterizar a concepção e a atuação dos psicólogos que atendem crianças encaminhadas com queixas escolares aos serviços públicos da cidade de Ribeirão Preto (SP), as autoras realizaram entrevistas com psicólogos que trabalhavam nas Unidades Básicas de Saúde, clínicas escolas e centros especializados da região. Desse modo, buscaram verificar os objetivos, os instrumentos utilizados na avaliação e na intervenção com crianças e adolescentes com queixas escolares. Os resultados dessa pesquisa corroboram a tese apresentada por Souza e Freller (1997) de que o encaminhamento de crianças para os serviços de psicologia ocorre predominantemente por pressupor que as causas para os problemas escolares estariam centradas nos mecanismos intrapsíquicos e seriam fruto dos conflitos familiares. Cabral e Sawaya (2001), constataram em sua pesquisa que a maior parte dos casos encaminhados (69%) para os serviços de psicologia tinham como queixa as dificuldades escolares, problemas de comportamento e de aprendizagem. De acordo com as autoras, esses dados revelam que as escolas acreditam que o encaminhamento para o psicólogo seria a única solução para os problemas apresentados pelos alunos. Por outro lado, os psicólogos reforçam essa compreensão, reafirmando que os problemas estão localizados no meio social ou no próprio aluno. Para esses profissionais

⁶ Médico e psicanalista inglês que se interessava mais pela dependência do sujeito em relação ao ambiente do que pelos fenômenos de estruturação interna da subjetividade. Segundo ele, o bom funcionamento do laço com a mãe permitiria à criança organizar seu eu de maneira sadia e estável. A dependência psíquica e biológica da criança em relação à mãe tem uma importância considerável. Construiu o conceito de *mãe suficientemente boa* para explicar o modo de presença da mãe na relação com seu bebê. (Roudinesco, 1998)

(...) ainda são a criança pobre, sua família e suas condições de vida as grandes responsáveis pelas dificuldades escolares. Responsabilizam a desestruturação familiar, a falta de apoio dos pais, o desinteresse destes pela vida escolar de seus filhos, a falta de estimulação em casa para o estudo (Cabral e Sawaya, 2001, p.146).

Os modos de atuação desses psicólogos encontram-se então em consonância com essas concepções: 94% dos psicólogos utilizam os testes psicodiagnósticos como medida de avaliação das supostas capacidades individuais das crianças e 63% buscam complementar as informações desta avaliação com o uso das anamneses, procurando identificar na família ou nos dados de saúde da criança as possíveis causas dos problemas escolares.

Ao discutir os resultados dessa pesquisa as autoras avaliam que permanece a compreensão, por parte dos psicólogos, da queixa escolar como um problema individual de âmbito emocional ou cognitivo, decorrente das precárias condições de vida e dos conflitos familiares.

Apesar da importância da denúncia trazida pelas pesquisas acima de como a própria formação do psicólogo, principalmente aquela orientada pelo modelo médico, produz a psicologização e a medicalização do fracasso escolar, nos parece que a crítica se torna frágil ao generalizar a prática clínica como segregadora por si mesma. Cabe ressaltar que essa generalização desconsidera as diferentes orientações clínicas dentro do campo *psi*. O efeito disso é a construção de um discurso que abomina, de uma forma mais militante do que científica, a orientação clínica no entendimento do fracasso escolar, supondo que todas produziram uma psicologização e a adaptação do sujeito à realidade social. Contrapondo-se a isso, pode-se afirmar que uma prática clínica sustentada pelos princípios da psicanálise de orientação lacaniana está longe de propor uma lógica corretiva e adaptativa, uma vez que visa ao surgimento do sujeito do fracasso escolar com seu desejo e sua divisão.

1.2 A teoria do deficit linguístico e a hipótese da carência das interações verbais

No campo das pesquisas em educação, Magda Soares (2000) descreve como a partir de meados da década de 70, a ideologia da deficiência cultural chegou ao Brasil, mesmo já sendo severamente criticada nos Estados Unidos, influenciando todo o modo

de se pensar o fracasso escolar. A partir desse momento, o fracasso escolar foi atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à pobreza do contexto cultural dessas crianças e às deficiências que resultariam daí: carências afetivas, dificuldades cognitivas, deficit linguístico, sendo a suposição desse último objeto de análise mais detalhada em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, publicado pela primeira vez em 1986.

De acordo com a autora, a teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente: vocabulário pobre com sintaxe confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico, erros de concordância, de regência e de pronúncia. Além disso, comunicam-se mais através de recursos não verbais que de recursos verbais. Esse suposto deficit linguístico estaria estreitamente relacionado com a incapacidade intelectual da criança uma vez que as habilidades linguísticas corresponderiam às habilidades cognitivas. Por isso, as deficiências linguísticas da criança desfavorecida seriam também cognitivas, já que a pobreza de sua linguagem seria a responsável pelo baixo desenvolvimento de seu pensamento lógico e formal. A origem desse deficit linguístico é atribuída à pobreza do contexto linguístico em que vive a criança, particularmente no ambiente familiar, marcado por uma pobreza na interação verbal entre seus membros, principalmente da criança com sua mãe. A mãe das classes desfavorecidas seria nesse sentido considerada inadequada. Por outro lado, as crianças das classes mais favorecidas estariam em condições opostas, porque vivem em um ambiente rico em estimulações verbais que favorecem conseqüentemente a reflexão, a abstração e o pensamento lógico.

Segundo a lógica da teoria da deficiência cultural, o deficit linguístico é atribuído à pobreza do contexto linguístico em que vive a criança, particularmente no ambiente familiar. Argumenta-se que o desenvolvimento da linguagem da criança depende, fundamentalmente, da quantidade e qualidade das situações de interação verbal entre ela e os adultos, particularmente entre ela e a mãe. Nas camadas populares, alegam os partidários da teoria da deficiência cultural, a interação verbal criança-mãe é empobrecedora: a criança não é incentivada a expressar-se verbalmente; os estímulos verbais são precários e desorganizados; a mãe não conversa com a criança nem lê para ela; o estilo de comunicação não propicia a reflexão e a abstração; a linguagem da mãe (assim como a dos demais adultos com que a criança tem contato em seu contexto) é deficiente, constituindo-se, por isso, em um modelo inadequado. Criou-se, assim, o que alguns autores denominam a hipótese da mãe inadequada. (SOARES, 2000, p.21)

Enfim, para a teoria da carência cultural as crianças das camadas populares apresentam um deficit linguístico, resultado da privação linguística que sofrem no contexto cultural e familiar em que vivem. Esse deficit linguístico produz um deficit cognitivo e torna-se o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem da criança na escola.

Quanto aos programas de educação compensatória, Magda Soares (2000) nos lembra que eles foram, em geral, preventivos, uma vez que era preciso reduzir ou eliminar essas deficiências antes que a escolarização regular tivesse início. Por isso, eram, principalmente, programas de educação pré-escolar, por meio dos quais se visava a uma intervenção precoce na educação da criança prevenindo futuros problemas de aprendizagem e de adaptação. Nesse programa, a criança era submetida a atividades de socialização mais adequadas do que aquelas vivenciadas pelo seu contexto cultural e familiar, considerado pobre e deficiente. Eles propiciavam à criança estimulação cognitiva e linguística a fim de que desenvolvesse o raciocínio, adquirisse capacidade de atenção, de concentração e ampliasse seu repertório vocabular. Além disso, buscava despertar atitudes favoráveis em relação à escola e à aprendizagem, criar bons hábitos e comportamentos adequados. Enfim, tinham como objetivo compensar as falhas de socialização presentes no contexto familiar.

As críticas que Magda Soares (2000) faz a esses programas seguem a mesma linha de argumentação de Maria Helena Souza Patto: somente o etnocentrismo explica a avaliação de culturas como inferiores em complexidade ou logicidade. De acordo com a autora, o conceito de deficiência linguística expressa, de acordo com os linguistas, uma impropriedade científica, que revela a ignorância de especialistas de outras áreas do conhecimento a respeito das ciências da linguagem. Para a Sociolinguística, a língua e o comportamento linguístico de seus falantes estão estreitamente ligados à cultura em que ocorrem. O estudo de diferentes línguas demonstra que não haveria línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas, mas cada uma responderia às necessidades e características da cultura a que serve. Desse modo, a evidência antropológica e sociolinguística afirma que as línguas são diferentes umas das outras e a avaliação de superioridade ou inferioridade de umas em relação a outras é cientificamente inaceitável.

Enfim, Magda Soares lança mão dos argumentos da Linguística e da Sociolinguística para questionar essa hipótese do deficit linguístico. Para ela, do ponto de vista linguístico ou sociolinguístico o conceito de deficiência linguística representa

um estereótipo, resultado do preconceito próprio de sociedades divididas em classes que tende a valorizar como superior o modo de vida e de linguagem das classes sociais privilegiadas.

É importante ressaltar então, que esses estudos, tanto no campo da psicologia escolar quanto no da educação, demonstram que na década de 1980 a carência da família estava localizada nas inadequações do vínculo mãe-filho, marcado por poucos estímulos e, portanto, empobrecedor. Diferentemente, o que nossa pesquisa clínica (que será descrita no capítulo seis) revela é que atualmente a carência é suposta do lado do pai. De acordo com as queixas que chegam à clínica, o pai não estaria mais cumprindo de modo adequado seu papel de chefe da família, o que geraria perturbações em sua autoridade.

Essa mudança já foi constatada por Santiago e Santiago (1996), ao lembrarem que, tanto para John Bowlby quanto para Melanie Klein, a causa das doenças mentais era a inadequação dos cuidados maternos. Daí a proposta de criação de instituições de orientação infantil e de atenção e assistência centrada nas mães. Entretanto, na atualidade, a hipótese dos autores é de que a demanda do Outro Social não se contenta mais em corrigir os cuidados maternos e sim garantir o bom exercício da paternidade, acreditando que na ausência do pai ou diante de sua omissão e impotência para ocupar o lugar de chefe de família, o dispositivo jurídico será convocado a substituí-lo.

Esse tema sobre o declínio da autoridade paterna e a crise na família será apresentado no capítulo três, quando discutiremos o tema das carências do pai. Antes, porém, é importante apresentar as produções sobre a relação entre o fracasso escolar e a família no campo da sociologia da família.

1.3 A sociologia da educação e a hipótese da carência do capital cultural

Para abordar o tema do fracasso escolar e a família no campo da sociologia da educação utilizaremos os trabalhos e investigações realizadas pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), da Faculdade de Educação da UFMG.

De acordo com Nogueira (2005), as pesquisas sobre a família estão presentes na literatura sociológica desde as décadas de 50-60. Essas pesquisas tinham como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social e como metodologia de trabalho grandes levantamentos de dados quantitativos que objetivavam recensear e descrever a população escolar, mensurar seus fluxos e seus rendimentos.

Tratava-se de uma análise macroscópica que via no meio familiar de origem o principal fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos. Procurava-se então caracterizar o grupo familiar quanto à renda, ao nível de instrução e ocupação dos pais, número de filhos etc. De acordo com essas características, algumas famílias eram consideradas mais capazes do que outras de produzir o êxito escolar de seus membros. Essas condições familiares permitiam ou não, por meio da valorização dos estudos, o prosseguimento dos filhos na trajetória escolar. Enfim, seriam as condições econômicas e culturais da família, nomeadas como capital cultural⁷, a principal responsável pelo sucesso e continuidade escolar dos filhos.

Ainda de acordo com Nogueira (2005), nos anos 70, as pesquisas se viram dominadas pelo paradigma da reprodução inspiradas nos trabalhos de Bourdieu e Passeron. Os sociólogos postulavam que a transmissão pela família de uma herança material e simbólica seria determinante para os resultados escolares de seus membros. As famílias mais favorecidas com bens culturais e/ou materiais seriam as mais beneficiadas nesse processo. Nessa tradição de pesquisa os comportamentos internos das famílias não eram investigados, mas inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Essas análises dispensavam a observação dos processos domésticos e cotidianos. Desse modo, o funcionamento interno das famílias e sua relação com a escola permanecia como uma espécie de caixa preta intocada.

A partir dos anos 80 ocorre uma reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação buscando dar conta da esfera microscópica da realidade social. Trata-se do deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, para pequenas unidades de análise: o ensino, a sala de aula, o currículo e a família. Buscou-se então investigar as trajetórias escolares dos indivíduos e as estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer da vida escolar.

Com efeito, o termo estratégia passará, a partir de então, a ser um termo-chave para o sociólogo ocupado com a problemática das relações família/escola. E os pesquisadores atuais partirão em busca da compreensão das múltiplas e variadas estratégias desenvolvidas pelas

⁷ Trata-se de um tipo de capital que inclui bens culturais, conhecimentos, estratégias, valores e disposições, credenciais escolares que são utilizados na vida social como fonte de distinção e poder. Entretanto, cabe lembrar que Bourdieu não supunha que a apropriação material dos bens culturais implicaria necessariamente sua apropriação simbólica. Essa apropriação do capital cultural objetivado no capital material exigiria uma incorporação pelo conjunto da família, de modo a transformar-se em disposições duráveis que integrasse as personalidades individuais (Resende, 2006).

famílias contemporâneas face à escolarização dos filhos (Nogueira, 2005, p.567).

Os sociólogos passam então a se interessar pelo grau de autonomia que possuem as práticas e estratégias educativas da família em relação à sua classe social de pertencimento. Colocam em questão os determinismos sociológicos e, a fim de investigar os efeitos da origem social sobre os indivíduos, passam a levar em consideração a diversidade de funcionamento entre as famílias e entre os membros da própria família.

De fato, com o propósito de colocar em questão os determinismos sociológicos e com o desejo de refinar sua compreensão sobre a influência da origem social, os pesquisadores passaram a formular novas interrogações, relativas seja à diversidade verificada entre as famílias de um mesmo meio social no que concerne a sua história, projetos, modo de funcionamento seja à heterogeneidade existente no interior do próprio grupo familiar, no que se refere às disposições de cada um de seus membros, seja à própria divisão interna a um mesmo indivíduo, que pode enfrentar ambivalências e tensões entre o desejo de ver seu filho competitivo e bem-sucedido escolarmente, ao mesmo tempo que deseja vê-lo feliz e realizado quando isso se dá em detrimento do êxito escolar (Nogueira, 2005, p.568).

Para Nogueira (2005), as ciências sociais nas últimas décadas passaram a enfatizar a autonomia relativa dos sujeitos em suas ações, representações e valores, concebendo a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos atores sociais. Desse modo, a própria concepção de grupo familiar modifica-se, uma vez que a família não é mais pensada como mero reflexo da classe social, sendo enxergada como um ator social portador de um projeto próprio e fruto de uma dinâmica interna.

A ênfase será posta agora na atividade própria do grupo familiar, definindo-se sua especificidade por sua dinâmica e sua forma de se relacionar com o meio social, em boa medida uma construção sua. Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos (Nogueira, 2005, p.569).

Quanto às relações entre família e escola, Nogueira (2006) afirma que temos assistido nos últimos anos, na maioria dos países em desenvolvimento, à formulação de políticas públicas educacionais visando estimular a participação e a cooperação entre as famílias e a escola. Ainda de acordo com a autora, essas relações entre família e escola

se modificaram muito ao longo dos tempos. Na atualidade, assistimos ao processo de aproximação família-escola as quais intensificaram suas relações de modo nunca visto. Por um lado a presença dos pais no espaço escolar e sua participação nas atividades de ensino, e por outro, a grande influência das instituições escolares no dia a dia das famílias. Além disso, encontramos também uma redefinição dos papéis entre as duas partes. Por sua vez, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação para outros aspectos do desenvolvimento. A consequência disso seria, primeiro, a afirmação pela escola da necessidade de se conhecer mais a família para melhor compreender a criança buscando informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego; e, segundo, a oferta, no interior do próprio sistema escolar, de um conjunto de serviços de especialistas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc.), visando auxiliar as famílias. Já a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e nas questões de ordem pedagógica e disciplinar. Portanto, não há mais uma clara delimitação de fronteiras e de funções entre essas duas instituições.

Seguindo esse novo enfoque sociológico nas pesquisas sobre a relação entre família e escola apresentado acima por Nogueira, Resende (2006) desenvolveu um estudo - *Crianças e informações: papéis da família e da escola* - com crianças de nove anos que estudam em duas escolas privadas de grande porte de Belo Horizonte que atendem alunos das camadas médias da população. A pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre o acesso das crianças às informações fora da escola e a construção dos conhecimentos escolares em sala de aula durante os processos interativos de cada turma. Utilizou como procedimento metodológico observações diretas em sala de aula a fim de analisar as interações entre alunos e destes com as professoras, questionários com os alunos buscando levantar informações sobre a existência ou não, na residência, dos diversos veículos de acesso à informação e o uso desse veículo e entrevistas semi estruturadas com 17 alunos a fim de aprofundar os dados obtidos e conhecer as perspectivas dos sujeitos a respeito das relações entre a escola e as vivências fora dela. De acordo com a autora, a pesquisa ofereceu elementos que permitissem problematizar a questão do acesso à informação, colocando em discussão os papéis da família e da escola no desenvolvimento de disposições favoráveis ao efetivo aproveitamento do potencial informativo oferecido pelos diferentes veículos de informação.

As análises partiram do conceito de capital cultural formulado por Bourdieu na década de 1960, como instrumental teórico para explicar as desigualdades de desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais. Nessa pesquisa, Resende (2006) confirma a influência dos pais, tanto em relação ao nível geral de informação da criança, quanto o tipo de uso que ela faz dos veículos a que tem acesso. Observou-se que os alunos que mais e melhor expressavam conhecimentos prévios sobre os assuntos escolares eram também os que comentavam com maior ênfase a interação que mantinham com os membros da família.

A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005 (Nogueira e outros, 2009) é outra pesquisa realizada dentro desse novo enfoque. Trata-se de uma investigação realizada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) da Faculdade de Educação da UFMG cujo objetivo foi examinar a influência das condições e do ambiente familiar no desempenho escolar dos alunos. Foram aplicados questionários em um conjunto de 299 famílias residentes em Belo Horizonte, pertencentes aos estratos baixo e médio da população. Utilizaram-se dois eixos de análise no tratamento dos dados: “Capital cultural, expectativas e aspirações familiares” e “Relação com a escola e ordem familiar”.

Quanto ao capital cultural da família e o desempenho escolar do aluno percebeu-se que o conhecimento por parte da família sobre o sistema de ensino, a visita a museus e exposições, a discussão na família sobre leituras feitas, e a existência em casa de bens escolarmente rentáveis estão associados ao bom desempenho escolar dos filhos. Enfim, os autores perceberam que não há como dissociar os aspectos relativos ao capital cultural objetivado do nível socioeconômico da família. Além disso, as elevadas aspirações dos pais têm forte influência sobre o sucesso escolar dos filhos.

Quanto à relação entre a escola e a ordem familiar, foram pesquisadas as estratégias postas em prática que contribuem para situações de sucesso ou de fracasso escolar. Exercem efeitos positivos sobre a escolaridade dos filhos: frequência e idade de acesso à educação infantil, frequência com que a família olha o boletim e as avaliações do filho; acompanhamento dos deveres de casa.

Assim, tanto as novas pesquisas no campo da psicologia escolar quanto no campo da sociologia da educação, mais especificamente a sociologia da família, interrogam as leituras deterministas que produzem a psicologização ou a sociologização do fracasso escolar ao excluïrem as dimensões singulares, particulares, concretas de cada família ou de cada sujeito diante da tarefa escolar.

Portanto, não se trata de psicologizar o fracasso escolar afirmando que sua causa são os conflitos emocionais provenientes da dinâmica familiar, mas também não se trata de negar a importância da família na constituição subjetiva e na relação do sujeito com o saber. Entretanto, essa incidência da oferta familiar sobre o sujeito só pode ser avaliada no caso a caso. É nesse sentido que a contribuição da psicanálise será de suma importância ao poder desvelar que o que está em jogo na relação entre o sujeito e sua família é da ordem de uma transmissão subjetiva.

1.4 A leitura da psicanálise sobre o fracasso escolar: a hipótese da inibição intelectual e a relação com o saber inconsciente

Operando na desconstrução desse processo de psicologização do fracasso escolar, encontramos as contribuições da psicanálise de orientação lacaniana. A psicanálise inaugura uma forma inédita de pensar as dificuldades escolares ao reconhecer nelas a manifestação da subjetividade e do inconsciente. É nesse sentido que o conceito de inibição intelectual, tal como abordado por Ana Lydía Bezerra Santiago no livro *A inibição intelectual da psicanálise* (2005) nos servirá de bússola.

Nesse livro, a autora nos convida a reconhecer a dimensão pulsional na elaboração do conceito de inibição intelectual com o objetivo de pensar as diversas formas de fracasso na atividade escolar e no trabalho intelectual. Além disso, propõe verificar se o discurso analítico pode produzir uma resposta diferente daquela produzida pelo saber científico que, ao supor um deficit na origem dos problemas escolares e ofertar nomeações, tem como efeito *o confinamento da subjetividade ao mais absoluto silêncio* (Santiago, 2005 p.14)

A autora apresenta a teorização sobre a inibição intelectual em Melanie Klein, Freud e Lacan. De acordo com ela, para Freud, o trabalho intelectual constitui-se como uma forma sublimada de se obter satisfação, mediante um desvio do alvo pulsional, indicando assim a intrínseca relação entre o pensamento e o sexual. A autora retoma o modo como Freud se apropriou do termo inibição durante a elaboração das hipóteses iniciais acerca da metapsicologia do funcionamento psíquico. O termo inibição surgiu primeiramente no campo da fisiologia e designa o processo involuntário de impedimento motor de um determinado dispositivo. Freud utilizou o termo inibição para nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada. Entretanto, diferentemente daquele que ocorre no organismo, no psiquismo, trata-se de um mecanismo acionado

pelo próprio sujeito. Indica com isso a dimensão ativa do processo de inibição e o aspecto econômico da vida mental.

O mecanismo da inibição cumpre para o aparelho psíquico três funções: criar o julgamento da realidade, defender o aparelho psíquico diante dos excessos de excitação e reorientar a pulsão sexual. Ao inibir os processos primários instauram-se os processos secundários permitindo assim a distinção entre percepção e lembrança. Com a inibição o sujeito torna-se capaz de realizar o julgamento da realidade e produzir um ato visando à realização do desejo, independentemente de qualquer influência alucinatória. Desse modo, orienta a pulsão sexual a buscar satisfação por meio de um objeto da realidade. Outra função da inibição é a defesa do aparelho psíquico contra os excessos da excitação sexual, que produzem no sujeito um profundo mal-estar.

Enfim, o mecanismo da inibição tem como função a regulação e a orientação da pulsão sexual tendo em vista evitar o desprazer. Trata-se, portanto, de uma função econômica decisiva para a atividade intelectual.

Seguindo essa linha de argumentação, a inibição do pensamento se constitui como uma defesa diante das ideias fortemente investidas pela libido sexual. A inibição age interrompendo a cadeia associativa do pensamento e impedindo o acesso à consciência de ideias incompatíveis com o eu e seus ideais.

Assim, na inibição, a defesa suspende o desprazer, bloqueando, ao mesmo tempo, a cadeia de pensamento ou lembrança. Na medida em que um pensamento se torna um estorvo, o sujeito para de pensar, ou seja, tem seu pensamento inibido (Santiago, 2005, p.119).

Para Santiago (2005), no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud apresenta a ideia de que a estruturação da atividade intelectual se dá a partir da atividade sexual, que tem como motor central as perguntas sobre a origem, a filiação e a diferença sexual.

A inibição pode surgir como um dique, uma força psíquica, que se constitui como um obstáculo à pulsão. É no decorrer do período de latência que essas forças psíquicas se constroem, reorientando o objetivo da pulsão sexual. Assim, nesse momento a inibição trabalharia a serviço da sublimação. Essas forças inibitórias trabalhariam na contenção da pulsão sexual e auxiliariam no processo de dessexualização do pensamento. Esse adormecimento das pulsões tornaria a criança educável, criando um espaço não sexual para o exercício do pensamento.

Portanto, a clínica da inibição revela seu caráter paradoxal: se por um lado, a inibição do pensamento produz uma limitação da atividade intelectual, em função da diminuição do desejo de saber, por outro, permite a reorientação da atividade sexual sublimando-a em interesse intelectual e dando origem a um ato de criação. Além disso, introduz outro paradoxo: com a inibição o sujeito encontra-se impedido de realizar o movimento do trabalho intelectual que lhe traria satisfação. Entretanto, essa própria renúncia ao trabalho intelectual se constituiria como um novo modo de satisfação.

Como a investigação das inibições intelectuais contribui para o tema desta pesquisa e nos ajuda a interrogar o discurso que culpabiliza os conflitos familiares pelo fracasso escolar?

Freud já assinalou que a criança é impulsionada a realizar suas primeiras pesquisas em torno do enigma de sua origem. Diante das questões centrais de sua existência – origem, filiação, diferença sexual etc. – ela produz teorias e ficções que buscam responder qual o desejo que deu origem à sua própria vinda ao mundo. Desse modo, a pergunta sobre a origem implica a relação entre o par parental e seu desejo, mais precisamente, como nos diz Santiago (2005), o laço amoroso que uniu cada um dos pais.

Portanto, é partindo dessas perguntas que concernem à sexualidade infantil que Freud teorizará sobre a pulsão de saber e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual.

Assim, ao longo de seu texto, a autora demonstrará como a inibição intelectual constitui-se como um dos destinos da pulsão de saber. Os outros dois destinos seriam a *compulsão neurótica a pensar*, que se caracteriza pelo retorno à consciência sob a forma de uma ruminação das questões da investigação sexual que permanecem sem conclusão, e a *sublimação* operação em que o recalque retira apenas a dimensão sexual deixando livre curso para o intelectual (Santiago, 2005).

Desse modo, introduz no campo do fracasso escolar a dimensão econômica, pulsional do trabalho intelectual que marca a relação do sujeito com o saber inconsciente.

Nas palavras de Santiago,

É surpreendente constatar de que maneira a “sexualidade” e a “atividade do pensamento” caminham juntas durante a primeira infância e se definem, tanto sob a influência das trocas com as figuras parentais e com o mundo externo, quanto, sobretudo, pela relação do sujeito com o saber inconsciente. (...) No curso dessa trajetória, a

criança realiza uma série de investigações intelectuais sobre a vida sexual, que culminam na elaboração de uma fantasia para sustentar sua própria posição sexuada. A indagação sobre a inserção conceitual da inibição intelectual ou, mais precisamente, da inibição do pensamento surge, precisamente, nesse contexto da investigação freudiana sobre a vida sexual. Todo o conjunto de referências de Freud sobre a curiosidade sexual evidencia, de maneira clara, a relação entre pulsão e a atividade do pensamento (Santiago, 2005, p.121-122).

Assim, se o fracasso escolar, em sua vertente de inibição intelectual, se articula de algum modo com a família é no sentido desta se constituir como uma estrutura simbólica que precede o sujeito e de onde ele retira os elementos para construir uma resposta para seu ser. A família, portanto, como lugar de transmissão simbólica permite à criança, de seu lugar de objeto que poderia preencher a falta do Outro, produzir uma ficção que responda sobre seu lugar no mundo, marcando dessa forma sua relação com o saber.

O ponto de partida da reflexão intelectual da criança é a questão: “De onde vêm os bebês?” E o ponto de chegada encontra-se condicionado ao saber sobre o que funda o desejo no inconsciente, saber sobre a falta, portanto sobre a castração. O progresso da trajetória investigativa da criança tende a ser inibido por uma ignorância sobre a castração e por falsas teorias que o estado de sua própria sexualidade lhe impõe (Santiago, 2005, p.128).

Ainda de acordo com Santiago (2005), Lacan em 1950 se inclui no debate sobre o tema da inibição com o conceito de objeto causa do desejo referido ao complexo de castração. Por meio dessa referência conceitual, demonstrará como o que organiza e regula a ação do sujeito no mundo, bem como produz uma série de efeitos sintomáticos, entre eles a inibição, é a relação com a causa do desejo. Desse modo, Lacan resgata *a perspectiva essencialmente freudiana da existência de um laço entre a inibição e o desejo* (Santiago, 2005, p.138).

Com essa teorização, Lacan, de acordo com Santiago (2005), nos permite pensar como a inibição, que inclui a relação com o objeto causa do desejo, só é passível de ser entendida se levarmos em consideração o fato de que não há um objeto que não faça parte de um circuito que inclui o Outro.

O Outro, primeiramente encarnado pela mãe, participa do processo de surgimento do registro do simbólico. Por meio da interpretação dada pela mãe aos apelos da criança constitui-se esse lugar do Outro materno como Outro simbólico, lugar privilegiado diante da criança, fonte dos significantes primordiais que alienam o sujeito.

É o mal-entendido, a diferença entre o apelo da criança e a resposta dada pelo Outro materno, a insatisfação que surge dessa operação que instaura o campo do desejo para a criança, sustentado em última instância por essa falta ou impossibilidade estrutural. Tanto a criança como a mãe surgem então como seres faltantes, apartados do objeto que poderia suprir essa falta. A tentativa de bloquear, fechar essa falta, aberta no psiquismo pela função do desejo, desencadeia uma série de efeitos sintomáticos no sujeito, entre os quais a inibição intelectual. Em suma, a inibição é pensada como uma resposta sintomática da criança ao encontro com a castração do Outro e a impossibilidade do ser da criança recobrir essa falta.

Para finalizar este capítulo, podemos concluir que os estudos descritos acima no campo da psicologia escolar, da educação e da sociologia da família, podemos entender que o que se nomeia no discurso corrente como *família desestruturada* é resultado da apropriação da produção científica desses diferentes campos do saber. Resultado do preconceito científico oriundo da Teoria da Carência Cultural reinante no campo educacional na década 70 no Brasil, que pressupunha uma carência material, simbólica, cultural, linguística, etc. nas famílias e crianças das classes populares. Efeito das leituras psicologizantes oriundas da apropriação de teses psicanalíticas, mais especificamente aquelas que dizem respeito ao vínculo mãe-bebê e as relações de objeto, que supunham uma inadequação desse vínculo, e também efeito da leitura sociológica do capital cultural como determinante para o fracasso e o sucesso na escola das crianças oriundas das camadas populares. Mesmo que as pesquisas científicas denunciem e demonstrem os equívocos desse discurso corrente, sua presença insiste no interior das escolas.

Assim, diante do argumento da *família desestruturada ou dos conflitos familiares* como causadores do fracasso escolar e do modo como se entende o sintoma e sua relação com a estrutura familiar e com a função paterna em uma psicanálise de orientação lacaniana, formularam-se duas questões que guiarão a pesquisa teórica:

- 1) Qual a noção de família e de pai que sustenta essa leitura?
- 2) Qual a concepção de sintoma e sua relação com a família?

Partimos da hipótese de que determinadas teorias da Psicologia Clínica, ao tentar se apropriar do pensamento psicanalítico, se utilizaram de uma perspectiva ambientalista e idealizada do pai e da família. Esta dimensão ambientalista do pai o confunde com um provedor e educador, leitura que Lacan subverterá em suas investigações sobre o pai. Outra hipótese é que o sintoma, nessa concepção, é tomado

como uma disfunção proveniente de um desarranjo familiar que assim precisa ser eliminado. Opera-se, então, uma verdadeira exclusão da condição de sujeito da criança ao supô-la como um mero objeto do Outro, vítima das condições ambientais de sua família que tem como efeito empurrá-la cada vez mais para a situação de fracassada.

São essas as questões e hipóteses que se pretende discutir nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2: A FAMÍLIA DA PSICANÁLISE: O ÉDIPO E O ALÉM DO ÉDIPO

Durante a experiência analítica os analisantes falam de seus pais, irmãos, enfim, daqueles a quem consideram uma família. Por que a experiência analítica conduz o sujeito a falar de seu drama familiar? O que falam, por que falam e de quem falam quando falam daqueles que compõem cotidianamente a cena familiar?

Com o intuito de responder a essas indagações que extrairemos tanto do texto freudiano quanto do lacaniano, elementos que nos ajudem a investigar o que seria para a psicanálise uma família e sua importância para a constituição do sujeito.

Interessa-nos também discutir os efeitos operados pelo discurso analítico sobre essa narrativa familiar, bem como investigar o que revelam as novas organizações familiares e os efeitos do discurso científico sobre a família.

2.1 As referências sobre a família em Freud

2.1.1 O Édipo como estruturante do sujeito

O Édipo é a principal referência sobre a família no texto freudiano. De acordo com Roudinesco e Plon (1998), o complexo de Édipo é uma noção central em psicanálise que introduz a universalidade da interdição do incesto. É a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. O Édipo designa o complexo definido por Freud como o mito fundador sobre o qual repousa a doutrina psicanalítica como elucidação do psiquismo humano.

A teoria do Édipo e o reconhecimento de sua amplitude dentro da Psicanálise foram sendo elaboradas ao longo da obra freudiana. De acordo com Bleichmar (1984), existem em Freud três momentos de elaboração e teorização em relação ao Édipo.

A primeira elaboração sobre o Édipo está localizada em textos dos primórdios da Psicanálise, tais como a *Carta de 15 de outubro de 1887* enviada a Fliess, o texto “Sobre a morte de pessoas queridas”, que faz parte da obra *A interpretação dos sonhos*,

de 1900 e o texto *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens*, de 1910. Nesse primeiro momento, Freud descreve a vivência subjetiva do Édipo com o reconhecimento de que na subjetividade, tanto dele como de todos os sujeitos, estariam presentes os elementos que compõem a tragédia grega. Desse modo, descreve o desejo amoroso pelo progenitor do sexo oposto e o desejo hostil em relação ao progenitor do mesmo sexo, desejo hostil que culmina no da morte. Trata-se, portanto, do Édipo pensado como um conjunto de sentimentos, de aptidões, de emoções, de ideias que existem no menino e que orientam sua relação frente a seus pais. É no trabalho *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens* (1910) que Freud cunhou pela primeira vez a expressão complexo de Édipo. Ele toma emprestado de Jung o termo *complexo* fazendo referência ao conjunto de ideias carregadas afetivamente e que era capaz de conduzir o curso associativo do pensamento. Esse conjunto de ideias esperaria apenas um estímulo que fosse capaz de ativá-las. Nessa explicação está presente uma concepção de estrutura e de funcionamento psíquico, uma vez que, com o termo complexo, diz Bleichmar (1984), Freud estava estabelecendo o próprio funcionamento do inconsciente: algo que existe no sujeito se atualiza frente a um elemento externo que age como um disparador e evoca aquilo que lutava para emergir. O complexo de Édipo, em seu primeiro tempo de elaboração freudiana, orienta a sexualidade infantil e suas emoções. Nesse momento, o complexo de Édipo está centrado no menino e a evolução da sexualidade seria de natureza biológica e predeterminada. Essa teorização ainda não esclarece como o desejo se constitui e nem o papel que os pais têm nessa construção. Portanto, esse ainda não é um Édipo estruturante. Contudo, Freud antecipa essa elaboração do Édipo como estruturante, no sentido da primeira tópica⁸, já que ele contribui para a constituição do inconsciente na medida em que estabelece o mecanismo do recalque, ou seja, um movimento de expurgar da consciência do sujeito aquilo que lhe causa repugnância.

De acordo com Bleichmar (1984), encontramos a segunda elaboração do Édipo no capítulo VII, nomeado “Identificações”, de *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921) e no capítulo III – “O ego e o superego” - de *O Ego e o Id* (1923) e em *A dissolução do complexo de Édipo* (1923). Nesse momento, Freud entende que o Édipo é estruturante do sujeito. Expõe o que acontece durante o período edípico e o torna complexo, demonstrando a existência de uma ambivalência em relação a ambos os pais.

⁸ Primeira tópica diz respeito ao modo como Freud explicou o aparelho psíquico por meio de uma topologia - consciente, pré-consciente e inconsciente - que mantém entre si uma dinâmica.

A saída do Édipo aconteceria com as identificações, principalmente para o menino, que renuncia ao desejo incestuoso pela mãe na promessa de um dia ser um homem como o pai. Em consequência do que acontece no Édipo, o sujeito sai com determinadas identificações e com a sua identidade sexual. A identidade sexual já não é um dado natural e sim algo que se deve assumir. Portanto, algo distinto da determinação biológica. Como consequência destas identificações na saída do Édipo forma-se o supereu, como herdeiro do complexo de Édipo. Um modo, como nos diz Freud em *O Ego e o Superego* (1923), de internalizar a autoridade do pai. O Édipo adquire aqui um caráter mais estruturante do psiquismo. Já não aparece somente constituindo o mecanismo do recalque, mas integrando toda a arquitetura do sujeito. Desse modo, o sujeito constitui-se no seio da situação edípica. Ele é uma condição estruturante porque não há um sujeito que preexista à relação com os pais. Assim, o Édipo torna inteligível o processo pelo qual se passa do biológico ao cultural, mas também explica os mecanismos de funcionamento psíquico, entre eles, os mecanismos de defesa.

Ainda de acordo com Bleichmar (1984), em sua terceira e última elaboração sobre o Édipo acompanhamos um avanço importante no pensamento freudiano. A partir dos textos *A organização genital infantil: uma interpolação à teoria da sexualidade* (1923) e *Sexualidade feminina* (1931), Freud descobre, diferentemente do que pensava, que não há uma simetria do Édipo nos dois sexos. Estabelece uma diferença do Édipo no menino para o Édipo na menina e transforma o complexo de castração em seu pivô. Entretanto, tem dificuldades em elucidar o Édipo nas mulheres no tocante à sexualidade feminina e ao modo como um sujeito pode tornar-se uma mulher. Postula a existência de um pré-Édipo nas mulheres referindo-se a uma relação primitiva e intensa de uma menina com sua mãe. Essa relação que ficaria soterrada pelos processos de recalque deixa um resto que se atualizará na relação com os homens. De acordo com Freud, a feminilidade se enraíza na relação pré-edípica da mulher com sua mãe, como um modo de recuperar um gozo perdido. A saída do Édipo para a menina constitui-se na busca do falo, por meio de um filho, no pai e posteriormente no homem. Portanto, Freud associa a mulher à mãe, acreditando que o destino normal para a mulher seria a maternidade. A maternidade seria uma solução fálica do lado mulher, porém, como nos aponta Miller (1998), não é a única. Quando essa solução funciona, a mãe se torna dividida entre mãe e mulher. Assim, a mulher não se arranja totalmente sob o

significante mãe, ficando uma parte de seu ser sem resposta. O desejo da mulher e o desejo da mãe se vinculam e o feminino impõe um limite ao materno.

Portanto, entramos em um ponto de grande importância e complexidade da teoria psicanalítica: a sexualidade feminina, sua relação com a falta e a busca de substitutos fálicos, entre eles, a criança. É por isso que a psicanálise com crianças nos ensina que todo tratamento da criança tem com princípio a investigação da sexualidade feminina, ou seja, o modo como a mãe se relaciona com sua falta e a possibilidade de fazer ou não da criança o objeto que satura essa falta. (Miller, 1995).

Freud então estabelece a partir do mito de Édipo os elementos que regulam as relações entre a mãe, o pai, a criança e o falo.

Como nos diz Lacan em *O mito individual do neurótico* (1953), o mito edípiano se situa no coração da experiência analítica e acrescenta que nele se trata sempre da tensão entre a imagem degradada do pai e a do mestre. Lembra-nos que o mito confere uma fórmula discursiva a qualquer coisa que não pode ser transmitida na definição da verdade. Indica uma representação objetivada de um feito, exprimindo de forma imaginária as relações fundamentais características da subjetividade de uma época. Desse modo, a história Edípica de um sujeito nos informa sobre a constelação originária que presidiu o seu nascimento. Essa constelação é formada na tradução da trama familiar pela narração dos traços que especificam a união dos pais. Uma espécie de pré-história que constitui as relações familiares fundamentais que estruturam a união de seus pais e que aparece como sendo o mais contingente, o mais fantasmático. Este cenário fantasmático apresenta-se como um pequeno drama que Lacan nomeia como o mito individual do neurótico. Ele reflete, portanto, a relação inaugural entre o pai, a mãe e o personagem.

O Édipo, como bem nomeou Lacan, é um mito do neurótico. Uma ficção produzida diante do encontro com a ausência da relação sexual, com a impossibilidade de harmonia do casal parental. É a neurose produzida como resposta ao que se encontra no seio familiar: um gozo que não pode ser contornado com as palavras e não pode recobrir a ausência da relação sexual. É, entretanto, uma ficção que estrutura a subjetividade, sendo, portanto, estruturante do sujeito e do próprio inconsciente. (Bleichmar, 1984)

Desse modo, o Édipo permite ao sujeito orientar-se em relação às estruturas de parentesco e agir no campo das normatizações sexuais e matrimoniais que se estabelecem nas diferentes sociedades.

2.1.2 A família romanceada do neurótico

Encontramos outra importante referência à família no texto freudiano de 1909, *Romances familiares*. O romance familiar constitui para Freud a forma como uma criança se separa da autoridade dos pais, inventando outra família. O sujeito produz uma versão dos laços que o unem a seus pais por meio de uma série de fantasias - de ser adotado, bastardo, vinganças, represálias etc. - que se sustentam nos desejos incestuosos e hostis do complexo de Édipo.

De acordo com Sanchez (2006), esse texto é correlato ao momento em que Freud deixa de crer na teoria do trauma como causa das neuroses, abalando a crença na existência de vivências sexuais prematuras efetivamente acontecidas. Assim, nesse momento, Freud abandona essa leitura ambientalista para apontar que em psicanálise estaria em jogo não mais uma realidade material e sim uma realidade fantasmática.

Portanto, em *Romances Familiares* (1908-1909), a família ganha uma dimensão de ficção, um romance, produzido pelo sujeito a fim de explicar seus laços familiares, explicitados naquilo que Freud nomeou como novela familiar. A família apresenta-se como um discurso a partir do relato que um sujeito faz dela e não tanto como uma estrutura de relações. Desse modo, torna-se possível localizar como o sujeito se situa em relação ao desejo do Outro e aos significantes privilegiados advindos dessa história familiar (Sanchez, 2006).

Freud organiza a construção do romance familiar em dois tempos. No primeiro, considerado assexuado, ele aponta uma ruptura entre os pais e seu lugar de autoridade para a criança. Movida pelo sentimento de ser negligenciada por eles, ela passa a colocar em dúvida as qualidades extraordinárias que lhes atribuía. Tudo isso motiva um descrédito na palavra dos pais e a fantasia de substituí-los por outros de melhor linhagem.

Os pequenos fatos da vida da criança que a tornam descontente fornecem-lhe um pretexto para começar a criticar os pais; para manter essa atitude crítica, utiliza seu novo conhecimento de que existem outros

pais que em certos aspectos são preferíveis aos seus (Freud, 1909, p.243).

No segundo tempo, considerado sexuado, ocorre uma ruptura mais radical. O conhecimento da atividade sexual dos pais na procriação faz surgirem as dúvidas da criança quanto à sua filiação. A incerteza sobre a filiação recai sobre o pai e faz Freud evocar a célebre expressão *mater certissima, pater semper incertus est*.

Quando finalmente a criança vem a conhecer a diferença entre os papéis desempenhados pelos pais e pelas mães em suas relações sexuais, e compreende que ‘pater semper incertus est’, enquanto a mãe é certíssima, o romance familiar sofre uma curiosa restrição: contenta-se em exaltar o pai da criança, deixando de lançar dúvidas sobre sua origem materna, que é encarada como fato indiscutível (Freud, 1909, p.245).

A mãe por sua vez é colocada em situações de secreta infidelidade e em secretos casos amorosos.

Como entender essas fantasias das crianças quanto a seus pais? Qual função que essas fantasias cumprem para o sujeito?

Podemos entender o romance familiar, como nos diz o próprio Freud, como o processo de afastamento do neurótico de seus pais. Estrutura-se como uma resposta ao “impasse sexual” e articula uma versão edípica do casal parental. O romance familiar tem como função recobrir a impossibilidade da relação sexual e a conservar de maneira disfarçada o antigo apego amoroso aos pais. Trata-se de um esforço de restaurar a imagem do pai e continuar a crer nele.

Dessa forma a criança não está se descartando do pai, mas enaltecendo-o. Na verdade, todo esse esforço para substituir o pai verdadeiro por um que lhe é superior nada mais é do que a expressão da saudade que a criança tem dos dias felizes do passado, quando o pai lhe parecia o mais nobre e o mais forte dos homens, e a mãe a mais linda e amável das mulheres. Ela dá as costas ao pai, tal como o conhece no presente, para voltar-se para aquele pai em que confiava nos primeiros anos de sua infância, e sua fantasia é a expressão de um lamento pelos dias felizes que se foram. Assim volta a manifestar-se nessas fantasias a supervalorização que caracteriza os primeiros anos da criança (Freud, 1909, p.246).

Entretanto, se a criança precisa enaltecer a figura dos pais é porque deve ter-se encontrado com algo não muito nobre, algo que faça um furo nessa imagem idealizada e infantil que ela sustentava em relação ao par parental.

De acordo com Oliveira (2001), o personagem paterno da realidade aparece como uma figura degradada em relação ao que dele se esperaria e a sua exaltação visa conciliá-lo com o ideal do mestre absoluto, aquele que teria as palavras para significar o gozo da mãe. Nesse sentido, o *pater incertus* é o índice da impossível realização da função simbólica do pai nas figuras da realidade. Ele é o antecedente lógico do Nome do Pai e introduz sua dimensão do semblante e da representação⁹. O *incertus* permite a cada um construir uma versão do pai a partir da incidência no desejo de uma mulher que se torna mãe.

De acordo com Sanchez (2006), essa tendência a enaltecer o pai apresenta também sua dimensão pulsional: a satisfação de colocar a mãe em situação de infidelidade. Freud, no texto *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens* (1910), fez disso um dos traços de eleição amorosa realizada pelo homem, ou seja, a mulher degradada. A condição para o desejo masculino está condicionada à possibilidade de depreciar a mulher. Portanto, a versão da mãe como mulher infiel é a versão da mãe sexuada que a criança acabou de descobrir como uma mulher.

Freud então nos ensina que a família, presente no discurso dos analisantes, é essa família romanceada, produzida pelo neurótico que não necessariamente coincide com aquela do cotidiano da cena familiar.

2.1.3 A família como introdução à cultura e a renúncia pulsional

Outra importante referência de Freud à família está no capítulo IV de *Mal-estar na civilização*, texto de 1929.

De acordo com Freud, o homem primevo descobriu que estava literalmente em suas mãos melhorar a sua sorte na Terra por meio do trabalho. Desse modo, outro homem poderia trabalhar com ele ou contra ele. Esse outro homem adquiriu assim o valor de um companheiro de trabalho, com quem era útil conviver.

⁹ Essa discussão será desenvolvida no capítulo três.

A vida comunitária e familiar teve um fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que fez o homem relutar em privar-se de seu objeto sexual – a mulher – e a mulher, em privar-se daquela parte de si própria que dela fora separada – seu filho.

Freud propõe o amor como um dos fundamentos da civilização. Entretanto, faz objeções à existência de uma espécie de amor universal inibido em seus objetivos sexuais. Para ele, o amor que fundou a família continua a operar na civilização, tanto em sua forma original que não renuncia à satisfação sexual direta, quanto em sua forma modificada, como afeição inibida em sua finalidade. Assim, o amor com finalidade inibida foi originalmente amor plenamente sensual. Ambos se estendem exteriormente à família e criam novos vínculos com pessoas anteriormente estranhas.

Freud aponta, por outro lado, a incompatibilidade entre o amor e a civilização, expressa a princípio entre a família e a comunidade maior a que o indivíduo pertence. Por isso, quanto maior a coesão do grupo familiar, maior sua tendência à segregação com a comunidade fora da família. Nesse sentido, as mulheres se opõem a civilização ao representarem os interesses da família e da vida sexual e pela reivindicação de seu amor.

Seguindo a tese desenvolvida nesse texto de 1929 – a tensão entre as exigências pulsionais e os interesses da civilização – Freud afirma que o objetivo dessa última é restringir a vida sexual e ampliar a unidade cultural. Por isso, o temor a uma revolta por parte dos elementos oprimidos conduz a civilização à utilização de medidas de precaução mais estritas. Enfim, ela cerceia o gozo sexual.

Desse modo, Freud desvela que o motor da família e do matrimônio é Eros, o poderio do amor que na origem está sempre ligado ao gozo sexual. Nesse sentido, a família transmite a cultura por uma dupla via: pela via de Eros, do amor, e pela via da obrigação do trabalho imposta pelas necessidades exteriores. Em parte, a família estará a serviço dos interesses que Freud chama de cultura, e por outro escapa ao discurso do mestre, no qual o sujeito encontra seus objetos de satisfação. Ao se tornar reduto de Eros entra em discórdia com a cultura.

Enfim, Freud supõe, por um lado, que a família transmite a cultura e a renúncia à satisfação pulsional que ela exige e, por outro, ela se torna um obstáculo a essa mesma transmissão, pois nesta se aloja o gozo que ao ser falante resta (Pettit, 1993). A família

é, dessa forma, o lugar onde o sujeito experimenta o valor do desejo do Outro. É também o lugar do gozo que não se pode falar porque o silêncio e o segredo são parte integrante da novela familiar (Di Caccia, 2008).

De acordo com Pettit (1993), a dificuldade do neurótico em abandonar a família não se deve ao fato de não poder viver sem sua proteção, mas porque torna-se difícil para ele renunciar a colocar sua satisfação pulsional dentro da família. Trata-se, como diz Freud, de uma fixação incestuosa do neurótico. O neurótico é aquele que não se separou do lugar de objeto que habita com a pulsão. Para não situar o lugar de objeto fora dos significantes familiares encontra o recurso do recalque, do inconsciente. O inconsciente é o que permite não querer saber nada do que conserva o sujeito com esses significantes familiares, ou seja, seu gozo.

É também o que nos diz Dominique Miller (2006), afirmando que Freud descobriu que, ao contrário do que parecia, os objetos encontrados no espaço familiar são primariamente libidinizados. É no seio da família que se elaboram as condições determinantes da eleição do objeto, aquilo que Freud revelou, no texto citado anteriormente, *Um tipo especial de escolha do objeto feita pelos homens* (1910), como a condição inconsciente do amor. Essa condição do amor é a fórmula da relação do sujeito com o gozo e enquanto tal equivalente ao fantasma fundamental.

Enfim, o que Freud descobre é que por trás das aparências em que se exalta o amor que une uma família há algo que não se pode barrar, ainda que haja também o desejo. Nisso a família se converte em um obstáculo a que o sujeito abandone a causa familiar por outras coisas.

2.2 A família em Lacan

2.2.1 Da transmissão da cultura à transmissão de um desejo não anônimo

Para Lacan, em *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938), a família humana desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. A família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua chamada materna. Ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Estabelece entre as gerações uma continuidade psíquica cuja

causalidade é de ordem mental. Em toda família há proibições, leis, autoridade, modo de parentesco, regras de herança e sucessão. Lembra-nos o autor que esses modos de parentesco são constituídos menos conforme os laços naturais e de consanguinidade, mas a partir de ritos que legitimam e criam os laços fictícios.

Para ele, a família moderna é resultado de uma contração da instituição familiar que sofreu um profundo remanejamento até sua forma atual, movida principalmente pelas mudanças ocorridas na instituição do casamento, ou melhor, no regime de alianças.

De acordo com Zafiroopoulos (2002), Lacan nesse artigo apresentará a história da família partindo da sociologia durkheimiana, apontando como sua contração institucional foi produzida sob a influência crescente do matrimônio. Ocorre assim a redução das formas primitivas da família às formas estreitas da “família conjugal”. De acordo com o autor, Durkheim em 1892 aponta a existência de um novo tipo familiar, resultante da contração da família paternalista. Trata-se da família conjugal que inclui o marido, a mulher e os filhos menores e solteiros. Essa nova organização familiar produz uma importante limitação dos direitos do pai, colocando em relevo a decadência do seu poder, além de seu declínio jurídico e de sua autoridade. Para Durkheim o declínio da autoridade do pai é fruto da queda que afeta o poder social do grupo familiar e sua amplitude. Para o sociólogo, a história da família parte de um hipotético comunismo primitivo até a sua contração, na forma conjugal. Na medida em que a família vai ampliando suas relações com o meio social, ela deve contrair-se para conservar a possibilidade de manejar seus conflitos internos e sua própria capacidade de reprodução. Modifica-se então o tamanho do grupo familiar, sua constituição, seu vínculo com os bens e a situação das relações existentes entre seus integrantes.

Portanto, Lacan toma de Durkheim o termo família conjugal para designar a instituição família moderna. O termo conjugal colocou o acento sobre o laço, a união, a relação entre o pai e a mãe. Assim, o matrimônio torna-se o último operador simbólico de produção dos laços familiares. O valor do matrimônio passa então a ser precioso porque residual da complexidade resultante da evolução das formas primitivas amplas da família, até sua forma paternalista e por fim sua forma reduzida moderna e conjugal. Permanece então, na história da evolução das famílias, esse resto conjugal¹⁰.

¹⁰ Esse resto conjugal será retomado por Lacan em *Notas sobre a criança* (1969) com o termo resíduo. Para ele, esse resto ou resíduo está no centro de toda e qualquer organização familiar, seja ela tradicional

Ao mesmo tempo, tentando romper com uma leitura biológica da família, Lacan lança mão do conceito de complexo que, para ele, pertence ao domínio da cultura e do inconsciente.

De acordo com Miller (2005), Lacan, nesse texto ainda pré-psicanalítico, demonstra como não há instinto no homem, valorizando o que chama sua dimensão de cultura¹¹. Tudo isso é o que nos permite relativizar as diferentes formas familiares, uma vez que, ao contrário do instinto que torna invariável a existência de um ser, a cultura é o que torna infinitas as variações nos modos de organização e vivência humana. Isso significa que, se as relações familiares não estão definidas pelo instinto, há lugar para a invenção humana, para a invenção do simbólico, precisamente porque nesse lugar nada está escrito *a priori*. Toma, portanto, o artifício, a invenção como aquilo que regulamenta e regula a existência humana.

Portanto, para Lacan, a família não é dominada por comportamentos biológicos, mas estruturada por complexos simbólicos. Ele isola três complexos: o complexo de desmame que organiza as relações entre a mãe e a criança; o complexo de intrusão que organiza a relação entre a mãe, a criança e o rival imaginário; e o complexo de Édipo, que organiza a relação entre a mãe, a criança e a imago paterna, introduzindo aí algo correlato a um obstáculo. O complexo de Édipo é o herdeiro histórico da família paternalista. É uma invenção da psicanálise que coincide com o declínio da imago paterna.

De acordo com Lucci (2007), nesse momento de sua elaboração Lacan introduz a família no discurso do mestre: a família é veículo do discurso do domínio, se transmite pela via da tradição dos ideais. A família como efeito de linguagem constitui-se como um dispositivo de proibições, ideais, emblemas, cultura e um nome.

Um avanço no modo de pensar a família aparece em Lacan no texto *Nota sobre a criança* (1969). Ele afirma:

A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão – que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo (LACAN [1969] 2003, p.369).

ou não. Trata-se da ausência da relação sexual, ou seja, a ausência de complementaridade entre os sexos, o mal-entendido estrutural entre os parceiros.

¹¹ Para Miller, Lacan utiliza o termo cultura por ainda lhe faltar o conceito de simbólico

Alguns pontos merecem ser destacados nessa afirmação. Apontando o fracasso das utopias comunitárias que supunham poder dispensar a família na constituição psíquica, Lacan afirma que há uma função de resíduo exercida pela família, a despeito de todas as transformações em sua forma de organização, que garante a ela uma transmissão irreduzível. Portanto, a existência dessas utopias não impede a presença de algo irreduzível nas posições de pai e de mãe. Essa transmissão não é da ordem das necessidades e da realidade e sim de uma dimensão simbólica, mais precisamente, de *um desejo que não seja anônimo*. E acrescenta a seguir:

É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo. (LACAN [1969] 2003, p.369).

Desse modo, ele desloca a família como lugar de uma transmissão da cultura para um dispositivo de transmissão do desejo e de contenção do gozo, ou seja, de transmissão da castração.

De acordo com Asnoun (1995), a família faz um chamamento para um elemento simbólico, o patronímico. O patronímico é a transmissão de um nome e supõe a existência de um operador lógico. A transmissão desse nome permite diferenciar as gerações, faz valer a construção de uma série construindo a lógica da sucessão das gerações. Torna-se possível deduzir que a família é a consequência da lógica da linguagem e uma entidade que encontra sua definição em termos de discurso e de laço social.

Além disso, a autora nos lembra que a metáfora paterna, tal como proposta por Lacan, constitui-se como a escritura da fórmula da família como dispositivo de transmissão de um desejo que introduz o sujeito na significação fálica. Na substituição significante operada pelo Nome do Pai se produz essa significação, essa localização do falo que deve interessar à mãe além de seu filho para que este escape parcialmente a seu gozo. O sujeito, portanto, se constitui por um lado, com as contingências da vida e, por outro, com os ditos familiares anteriores ao seu nascimento. Ao desejo dos pais, ao que eles queriam ao ter filhos, o sujeito não tem acesso a não ser via uma interpretação.

Portanto, a família, para a psicanálise de orientação lacaniana, não está formada pelos pais e filhos (relações de filiação), e sim pelo significante Nome do Pai, que discutiremos melhor no capítulo seguinte, e o Desejo da Mãe. Para a psicanálise, a

família se constitui como uma estrutura simbólica, que exige a função pai como agente da castração e uma função mãe que, ao ter um interesse particularizado pela criança, aliena-a ao seu desejo. Ela constitui-se, assim, como o lugar do Outro Simbólico, o qual, ao presidir a existência do sujeito, oferece a ele uma constelação de significantes que o permite incluir-se na ordem simbólica. Além disso, ela constitui-se também como o lugar do Outro da Lei, ao instituir a proibição do incesto, exigindo uma parcela de renúncia de satisfação que torna possível a emergência do sujeito desejante (Santiago, 1996).

Assim, apesar dos constantes ataques que sofre enquanto instituição, a família resiste e não pode ser dispensada antes que um sujeito possa servir-se dela como uma estrutura simbólica e lugar do Outro da língua. Como nos diz Sauret (1997, p.87) *não há necessidade de família para fazer filhos, mas para fazer sujeitos, sim*. Esses sujeitos, através de seus sintomas, serão testemunhas desse mal-entendido transmitido pela família.

2.2.2 O lugar do objeto criança e as mudanças no conceito de família

Lacan em seu Seminário *De um Outro ao outro* (1968-1969), nos convida a considerar que as verdadeiras relações primitivas não são aquelas que se estabelecem com a mãe ou com o pai, mas aquelas que o sujeito estabelece com o saber, o gozo e o objeto *a*. Trata-se da relação do sujeito com o significante do Outro barrado, da divisão do Outro e de como o neurótico tenta preencher, suprir essa falta do objeto.

A mãe constitui para a criança esse primeiro “lugar do Outro” e lhe transmite o mundo no qual ela é acolhida. A criança tem no campo do Outro um lugar privilegiado desde antes de seu nascimento, não somente como lugar dos significantes, mas também como lugar de um desejo enigmático e por vezes obscuro. Ela receberá desse lugar do Outro os significantes a partir dos quais poderá responder à questão de sua existência.

Assim, de acordo com Lacadée (2003), a criança é recebida em posição de objeto *a* do fantasma materno. É preciso então compreender como o sujeito vai apreender seu ser a partir do valor de objeto *a* que ele é para o Outro, como ele vai responder com seu corpo e seu gozo a isso que ofertado a ele. Ainda de acordo com o autor, Lacan fez em 1970 do desejo da mãe e de seu correlato, a castração materna, a

função central da problemática do sujeito, insistindo sobre os efeitos da subjetividade da mãe, de seu fantasma, sobre o filho. A criança é deslocada então de seu lugar de falo imaginário em direção àquele do objeto *a* no fantasma da mãe. Lembra-nos a afirmação lacaniana em *Notas sobre a criança* (1969) que o sintoma da criança pode revelar a subjetividade materna ao encarnar o objeto *a* de seu fantasma. A criança é então objeto de um superinvestimento do narcisismo feminino, ocupando para a mulher um lugar equivalente ao objeto fetiche na perversão. A questão então é saber se, a partir desse lugar de objeto *a* no fantasma da mãe, a criança vai oferecer seu corpo a saturar ou condensar o gozo da mãe, que não está submetido à referência fálica ou separar-se desse lugar.

Entretanto, na medida em que esse lugar do Outro comporta um furo impede que a criança e a mãe façam Um, rompendo a possível harmonia que existia aí. Esse encontro com a falta do Outro produz para a criança um enigma. Assim, a neurose infantil constitui-se como a resposta que o sujeito elabora face ao enigma do desejo do Outro e à sua condição de objeto *a* que foi para ele (Lacadée, 2003).

Por esse motivo, afirma Miller (1995), o que se torna determinante para cada sujeito é a relação da mulher que se encontra como sua mãe com sua própria falta. Em cada análise de criança busca-se verificar como essa se inscreve nessa relação.

Além disso, de acordo com Laurent (2007), a partir do Seminário *De um Outro ao outro* (1968-1969), podemos entender como a mãe é aquela que deve ter faltas. Trata-se, portanto, de uma particularidade e não de uma mãe universal. Para ele, na abordagem freudiana clássica a criança se situa em relação a um Ideal. Em *Nota sobre a criança* (1969), Lacan aborda a criança pela via do objeto e isso tem importantes consequências para a ideia de família. É a partir da criança que a família se distribui.

Na metáfora edipiana clássica, o pai responde ao desejo da mãe. O pai intervém sobre o desejo da mãe para produzir a significação fálica. Já em *Nota sobre a criança* (1969), é a criança que vem saturar a falta materna, ou seja, seu desejo. Ela vem tamponar o que diz respeito à falta da mãe não como ideal e sim como objeto. A criança é, portanto, o falo, nos casos mais favoráveis, em que se apresenta ao Outro como um valor, como algo precioso. Entretanto, para além disso, a mulher pode encontrar em uma criança não um substituto fálico e sim um objeto que responda por sua própria existência. O autor nos lembra do exemplo do sintoma somático, apresentado por Lacan

no texto citado, como a garantia máxima para obter esse objeto. Desse modo, a criança torna-se o objeto *a* e a partir daí a família se estrutura.

A família nessa perspectiva não se assenta na metáfora paterna que era a fase clássica do complexo de Édipo e sim na maneira como a criança é o objeto de gozo da mãe, da família e, para além dela, da civilização. A criança torna-se então o objeto *a* liberado, que busca por sua posição responder à falta no Outro.

2.2.3 Nascer de um mal-entendido

No texto *O mal-entendido* (1980), Lacan situará que o trauma propriamente dito para os seres falantes advém do fato do homem nascer de um mal-entendido. Para ele, não há outro trauma que nascer do desejo. Trata-se de se ter nascido de dois seres falantes que não falam a mesma língua, que não se entendem ao falar.

Para Miller (1993), a família tem origem no mal-entendido e na decepção produzidos pelo desencontro entre os sexos. Está essencialmente unida por um segredo, por um não dito. Para ele, Lacan vincula o tema da família ao tema da língua para explicar esse segredo de família. O ponto de partida é que a língua falada por cada um é *coisa de família* e que a família no inconsciente é primordialmente o lugar onde se aprende a língua materna. Falar em uma língua é testemunhar o vínculo familiar. A língua que se fala é sempre a língua que o Outro falava antes de nós. A família é, portanto, o lugar do Outro da língua traduzindo a necessidade em demanda. Ao subverter a necessidade em demanda os desvios e mal-entendidos são produzidos. Produz-se um resto de algo que não se pode pedir e dizer. Desse modo, a família torna-se um espaço fundamental de interpretação, pois cada uma tem um ponto disso que não se fala, um ponto de proibição que instaura assim a dimensão do desejo e da pulsão na subjetividade humana.

A família constitui-se também como Outro da lei, encarnação de um lugar, de um espaço, onde está proibido o gozo supremo, o gozar da mãe. A família, portanto, é pensada como a sede do mal-entendido entre os gozos particulares que implica a introdução do mal-entendido entre os sexos.

Assim, podemos pensar que esse mal-entendido está no centro da estrutura familiar, uma vez que parceria amorosa entre um homem e uma mulher se dá pela via

do inconsciente e do sintoma. A criança herda esse mal-entendido da parceria de seus pais. O que a sustenta são suas raízes no inconsciente, no mal-entendido com que se embrulharam seus pais. Portanto, como nos diz Nominé (1997), se não há relação sexual, em troca há crianças. A criança desse modo encontra seu lugar como um suplemento a essa não relação sexual.

Esse mal-entendido, transmitido pela família, provém da própria possibilidade de equivocidade da língua. Não há relação sexual, como não há dois que falam a mesma língua. De acordo com Pettit (1993), não há elemento que faça cópula sexual entre o homem e a mulher e a criança torna-se o resto da impossibilidade dessa cópula. A única cópula é dos significantes no inconsciente que fazem da família o lugar do irredutível da transmissão desse mal-entendido.

Enfim, os analisantes falam tanto da família porque dali recebem sua relação com a língua. Cada um tem seu modo de coabitar com a língua e isso é o que marca a particularidade de cada ser falante. Cada um afetado pela língua de um modo distinto. Daí o mal-entendido no coração da família.

Ainda de acordo com Pettit (1993), Lacan, desde os anos 70, situa que a família é coisa do inconsciente, particular de cada um, o que faz da família um lugar de transmissão de lalíngua¹². O que há de comum na família é a língua que o sujeito ao nascer aprende e se prende nela. Prender-se nessa língua implica uma dimensão traumática que afeta o corpo do sujeito, uma vez que os cuidados que ele recebe de sua mãe têm uma incidência de gozo sobre seu corpo. Entretanto, sem essa língua comum, dita materna, não haveria transmissão.

Laurent (2007) aponta uma importante função da família. Para ele, a instituição familiar, como estrutura simbólica, esconde, põe um véu, dissimula o traumatismo que está no centro de toda formação humana: o gozo. Por outro lado, é também no seu interior que encontramos o gozo cifrado nos significantes familiares. O amor presente entre os membros de uma família, como visto no capítulo IV de *Mal-estar na*

¹² Segundo Miller (1998), o termo lalíngua faz referência ao ensino de Lacan em sua última fase. Contrapondo-se à ideia de estrutura da língua, Lacan afirma que lalíngua não é uma estrutura, mas um aparelho de gozo por meio do qual o sujeito aborda sua realidade. A língua comporta uma intenção de significação, um querer dizer, uma vontade de dizer que torna a fala sempre presa ao Outro, sempre decifrável como uma estratégia de sentido. Por outro lado, o fenômeno essencial da lalíngua não é o sentido, mas o gozo. Com a formulação de lalíngua, Lacan muda de perspectiva e afirma que a linguagem serve mais ao gozo do que à função de comunicação.

civilização (1929), encobre o ponto pulsional que permaneceu fixado. A novela familiar encobre, sob uma ficção que dá sentido à vida do sujeito, o gozo com que depara a família e que a transforma em um obstáculo para que o sujeito abandone a causa familiar por uma própria.

Portanto, para além da vertente significativa, ficcional e discursiva, encontramos também outra vertente da família, aquela do gozo e da pulsão.

2.3 As novas organizações familiares e a articulação entre o semblante e o real da família

De acordo com Fleischer (1999), profundas transformações culturais estão afetando os costumes sociais, os estilos de vida e as relações da família. Diante disso, encontramos duas formas de leitura dessas mudanças. Uma primeira, que a autora nomeou como visão apocalíptica, está sustentada na tradição que considera que a causa prevalente da patologia psíquica é a dissolução do grupo familiar tradicional e que essa dissolução é um dos signos de nosso tempo. Nessa perspectiva, de um modo mais ou menos manifesto, sustenta-se a concepção de uma família normal em contraposição a uma desviante. Uma segunda visão nomeada como hedônica, sustenta-se na aposta nas mudanças e, ao contrário da anterior, supõe como causa de psicopatologias a rigidez do modelo de família tradicional. A autora propõe então que falemos em transformações familiares e rompimento com a ideia de que a família burguesa da sociedade ocidental seria o modelo ideal de família. Desse modo, torna-se possível abrir espaço para pensar margens mais amplas para a vida familiar.

De acordo com Miller (2006), a família tradicional está fundada na autoridade do pai. Famílias tradicionais são aquelas dos tempos do “Outro que existe” e oferecem a crença de como as coisas devem funcionar. A família clássica supunha um ideal de harmonia: um homem e uma mulher buscavam fazer Um por meio do amor e a criança seria a prova desse amor. A família representaria assim, o instrumento da moral tradicional: respeito, valor, ideal. Repousaria sobre as identificações parentais que norteiam o sujeito em sua existência, orientando a via de seu desejo por meio da renúncia ao gozo. Desse modo, obtém sua consistência, e os significantes mestres oferecidos nessa constelação familiar funcionam para o sujeito se identificar e regular sua pulsão, ou de outro modo, para opor-se a eles.

Lacan se contrapôs a esse ideal ao nos conduzir em direção ao Real presente no interior das famílias: a impossibilidade da relação sexual, a impossibilidade dos pares fazerem Um, de se complementarem, uma vez que na relação entre os sexos sempre algo tropeça.

Seguindo essa orientação lacaniana, nos diz Laurent (2007), a ideologia edipiana não é mais suficiente para explicar as questões da família contemporânea. A proposta da psicanálise não é restaurá-la, mas constatar o fato de que a criança contemporânea revela um dado estrutural: é o sujeito que tem a tarefa de constituir sua família, no sentido em que esse institui uma distribuição dos nomes pai e mãe. E nos lembra ainda que nos romances familiares contemporâneos encontramos a invenção do pai sobre um fundo de carência, fazendo referência ao que Lacan já anunciava no texto *O mito individual do neurótico (1953)*, que o pai moderno é sempre humilhado e carente porque nunca está à altura de sua função simbólica.

Se havia um modo *standard* da família que unia no mesmo homem as funções de procriação, de educação e de transmissão, essas três funções atualmente se dissociam e pluralizam-se. Em nosso mundo contemporâneo, onde a ciência autoriza dissociar a parentalidade do nascimento biológico, cada vez menos as funções maternas e paternas se confundem com o pai e a mãe biológica. Elas são exercidas por outras pessoas e não se concentram sobre os mesmos personagens. Por exemplo, com a homoparentalidade a função materna não é mais forçosamente atribuída à mulher e a função paterna ao homem. Isso revela o quanto há uma dissociação também entre o sexo anatômico e a posição sexuada de um sujeito, organizada por Lacan nas fórmulas da sexuação. As novas formas da família produzem um deslocamento, uma pluralização que rompem com o arranjo clássico da família edipiana. O incessante desenvolvimento da ciência e as novas possibilidades que ela oferece quanto à procriação e os novos modos de satisfação do corpo convidam-nos a um remanejamento do tipo ideal da família nuclear (Gueguen, Deffieux, 2006).

De acordo com Laurent (2007), a maneira como se articulava a autoridade foi deslocada a partir do fim dessa forma tradicional de família e a partir da igualdade de direitos seja entre homens e mulheres, seja entre filhos e pais ou entre gerações. Em todas essas variações, discursos distintos vão entrar em conflito sobre o que são o pai ou a mãe.

A liberação sexual abalou os fundamentos simbólicos da família sem, contudo, afrouxar a necessidade de legalização e de institucionalização de suas fórmulas

singulares. Cada um promove os novos acordos e os laços amorosos e sexuais na instituição familiar. Entretanto, essa liberdade da escolha familiar não faz desaparecer a verdade da não relação sexual (Dominique Miller, 2006).

Podemos nos perguntar então *o que há de novo nas novas famílias?*. Oscar Reymundo (2001) responde que o significante *novas famílias* assinala que a tradição patriarcal cria um semblante que permite ao sujeito nada saber sobre o Real da inexistência da relação sexual. A psicanálise, principalmente aquela orientada pelo ensino de Lacan, contribuiu muito para o processo de debilitação desse ideal paterno, uma vez que leva o sujeito a desacreditar em um saber *a priori* de como as coisas devem funcionar e, em particular, como devem funcionar na família.

Na contemporaneidade, de um lado assistimos ao final do patriarcado e ao seu correlato, o declínio da autoridade do pai e seus efeitos para a subjetividade. Do outro, presenciamos a multiplicação das formas de família conjugal. A família não se assenta mais na linhagem patriarcal e sim nas formas da aliança.

Sabemos, contudo, que a família não desapareceu, mas ela se transformou. Ela apresenta novos modos de aliança e satisfação e novos impasses entre os sexos e desde que garanta a função de transmissão podemos entender que esse grupo familiar se constitui como uma estrutura simbólica. Lembremos que, para a psicanálise de orientação lacaniana, trata-se do irreduzível de uma transmissão que não se reduz à de transmissão de uma necessidade, de um saber, mas de uma transmissão constitutiva para o sujeito: a de um desejo particularizado, não anônimo, vetor da Lei no desejo. Trata-se da maneira como uma forma de aliança é selada entre o desejo de um homem ou de uma mulher e de uma criança.

Portanto, a despeito da evolução das formas de parentalidade, há uma persistência da família conjugal que sustenta uma função de resíduo. Nesse sentido, pai, mãe e criança são apreendidos a partir de seus lugares significantes. É em relação a esses significantes, a essa constelação significativa ofertada na família, que o sujeito se posicionará.

A clínica psicanalítica convida, então, a se deixar ensinar pelo caso a caso, investigando as maneiras em que o sujeito encontrou na atualidade para construir sua novela familiar. Desse modo, a psicanálise não encontra razões para a defesa incondicional da autoridade do pai e da família e nem para recomendar sua liquidação.

Podemos também afirmar que a fórmula familiar sempre faz sintoma, tanto as modernas como as tradicionais.

Outro ponto que merece uma discussão dentro dessas novas configurações familiares diz respeito aos efeitos para a noção de família dos avanços científicos no campo da procriação assistida.

De acordo com Brousse (2005), nesse contexto surge um novo significante, o neologismo parentalidade, que representa os efeitos das mudanças na civilização sobre a ordem familiar. Nesse sentido quando, por exemplo, casais homossexuais acedem à parentalidade seja por meio da inseminação artificial, via um banco de espermatozoides, ou através de uma doadora de óvulos, ou de uma mãe portadora, abre-se a possibilidade de que a parentalidade abarque quatro sujeitos.

De acordo com a autora, o termo parentalidade tende a substituir aquele de família. Ele surge no momento em que se modificou o adjetivo que qualificava a autoridade no casamento segundo o Código Civil. Passa-se da autoridade paternal à autoridade parental, em que o pai não é mais prevalente. A parentalidade implica uma simetria e uma igualdade entre o pai e a mãe quanto à ordem familiar, eliminando ou talvez escamoteando, dessa forma, a diferença sexual no interior das famílias.

Ansermet (2005), ao discutir as procriações medicamente assistidas, afirma que essas não fazem mais que redobrar o que está no coração de toda filiação: o enigma sobre a origem e a filiação. Seria um equívoco achar que essa origem médica calaria a pergunta sobre esse enigma. Isso seria esquecer que a vinda ao mundo de uma criança, seja qual for o método de sua procriação, permanece como um enigma mesmo diante da certeza científica. Saber de onde vêm as crianças é de fato a questão impossível por excelência, a partir da qual se constroem as ficções ou teorias sexuais infantis, inventadas por cada um para tratar o real inassimilável de sua origem. Entretanto, o autor apresenta alguns efeitos particulares da reprodução assistida para a produção dos romances familiares. Por um lado, afirma que, como demonstra Freud, o fato de que o pai seja sempre *incertus* enquanto que a mãe seja certíssima participa da instituição da diferença entre os sexos e da dimensão da sexualidade na procriação. É exatamente isso que permite à criança aceder ao segundo estágio do romance familiar, ao estágio sexual, como nomeado por Freud, incluindo na reprodução a não relação entre os sexos. Por outro lado, a reprodução medicamente assistida permite que ambos os pais possam ser substituídos por outros, revelando o que pode estar presente nos fantasmas inconscientes ou em certos delírios de filiação.

O autor nos convida então, diante da suposta certeza da origem ofertada pela ciência, a permitir que cada sujeito abra espaço para as questões próprias do sujeito e ao enigma de sua origem. Qualquer que seja seu modo de procriação, a criança se tornará autora de sua existência, o intérprete singular de seu próprio desejo de existir. Trata-se, portanto, de reabrir o espaço deixado pela não relação sexual.

Portanto, nenhum saber científico elimina o fato de que o laço amoroso dos pais, a particularidade do encontro sexual tem uma importância fundamental para sustentar o discurso da parentalidade. O drama familiar é considerado não a partir dos ideais, mas sim a partir do gozo que está em jogo no casal e a partir do lugar de tampão que revela o objeto *a* liberado, que a criança ocupa por excelência, pelo reconhecimento da falta no Outro (Laurent, 2007).

2.4 A operação da psicanálise: a desfamiliarização face ao familiarismo delirante

Quando o neurótico entra na experiência do inconsciente ele fala da discórdia em sua família e com sua família, do drama que se alimenta desse mal-entendido familiar. Ao falar da família, fala do encontro com o gozo, os meios de gozar e do modo como se tem perdido o gozo, ou seja, da castração. Desse modo, traz à tona a forma como tem se arranjado com essa língua familiar e materna (Miller, 1993).

De acordo com Bassols (1993), há diferentes formas de responder à castração do Outro familiar: seja se identificando ao falo familiar, seja denunciando e se identificando à falta do Outro. Mas, de acordo com o autor, a saída normativa e que funda a família seria a mulher intercambiar o falo por uma criança, dando lugar à filiação e fazendo efetiva a transmissão do que nomeamos como Nome do Pai.

O autor se pergunta qual seria o destino de uma família em uma análise.

Primeiramente, afirma, não recebemos o sujeito enquanto um elemento de sua família e nem entendemos uma família como a soma de seus elementos. Essa posição diferencia o modo como a psicanálise entende e opera com a família, por exemplo, das teorias que dão sustentação às terapias familiares. Em uma análise, extraímos do discurso do sujeito os significantes privilegiados que provêm de sua história familiar. Desse modo, a família fica reduzida a um discurso com uma série de identificações e as condições que assinalam seu lugar de objeto. A análise é uma elaboração de saber na

qual o peso dos personagens familiares é esvaziado em favor das funções simbólicas. A família se desvela com sua função de fantasma para o sujeito, permitindo ou impedindo o acesso aos objetos fora dela. Nesse sentido, uma análise opera uma desfamiliarização com o mais familiar, um atravessamento dos emblemas e dos objetos familiares para decifrar seu ser de objeto e seu desejo significado no campo do Outro. A psicanálise leva o sujeito a desfamiliarizar-se consigo mesmo e a encontrar em sua história o que não se justifica por seu mito ou seu fantasma familiar e que causa a eleição do seu desejo.

O efeito disso é a responsabilização do sujeito e o rompimento com a ideia de que a causadora da neurose, de todo sofrimento, alegria ou desgraça seria a família do sujeito. Como afirma Lacan em *Ciência e Verdade* (1966), “por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis” (LACAN [1966] 1998, p.873), apesar de levarmos em consideração aquilo que foi ofertado pelo campo do Outro. Portanto, não se trata de desresponsabilizar o sujeito localizando na família a causa de sua neurose.

É isso que Lacan indica, ao criticar os analistas pós-freudianos, em sua proposição de 9 de outubro de 1967, por terem confundido a causa do sujeito com a família. Lacan cita a ideologia edípica propiciada pela própria psicanálise e o apego as coordenadas da família. Esse apego às coordenadas do fantasma familiar e às identificações tornaram-se um obstáculo para os próprios psicanalistas na hora de conduzir o tratamento. Lacan propõe nesse texto a necessidade lógica de que o analista de sua escola vá mais além do apego ao fantasma familiar (Bassols, 1993).

Portanto, podemos entender que esse apego à família, presente no discurso que a acusa de todos os percalços na vida de um sujeito, faz parte da estratégia de idealizá-la ou enaltecê-la, fruto da própria neurose.

De acordo com Asnoun (1995), Lacan deixa a cargo do sujeito a eleição de seu ser sexuado independentemente de sua anatomia e mostra um limite ao determinismo da origem, das palavras do Outro. O analisante fala de sua família em sua análise, fala da incidência dessa história familiar sobre seu ser. Entretanto, é possível, por meio do discurso psicanalítico, elaborar uma clínica não da família, mas uma clínica do sujeito entendido como resultado de uma constelação familiar particular, que permita desfazer a determinação. Portanto, a psicanálise, diferentemente das psicoterapias, busca superar as causalidades familiares traumáticas e implicar a eleição do sujeito. O discurso analítico permite produzir o novo sobre a família, o novo entre a eleição do sujeito e o

destino de sua história familiar. Sua operação visa suspender o peso desse último fazendo surgir o que determinava o sujeito em sua repetição.

De acordo com Laurent (2007), Lacan interroga a “ideologia edipiana” denunciada por ele como uma das formas do familiarismo delirante. De acordo com Miller (1993), a psicanálise em sua versão popular tem praticado uma decifração da vida a partir da família, como se na vida encontrasse somente distintas metonímias do pai, da mãe, dos irmãos e irmãs. Assim, esse modo de apropriação da psicanálise contribui muito para a familiarização do mundo como se ela tivesse deixado se absorver pela neurose. Laurent (2007) nomeou esse processo como um familiarismo delirante que, na França, nos anos 40 serviu para evitar que se interrogasse a função de semblante (da expressão *faire semblant* cunhada por Lacan) da família.

Desse modo, a análise, na contramão do que produz a neurose, opera a desfamiliarização do sujeito, o atravessamento dos emblemas e objetos familiares. Trata-se de um caminho do familiar ao mais singular. Opera, portanto, a desfamiliarização do sentido familiar.

Para finalizar esse capítulo podemos afirmar que, como demonstrado por Freud no texto *Romances Familiares*, a família humana é mais um discurso do que um sistema de relações que inclui o modo como o sujeito se situa nela em relação ao desejo do Outro. Na experiência analítica é comum que o neurótico fale da discórdia em sua família, do drama que se alimenta nesse mal-entendido. Entretanto, sobre a família, somente podemos ter o relato que cada sujeito nos faz dela durante uma análise que se constitui como uma experiência de discurso por excelência. Desse modo, ela se revela como uma construção mítica elaborada pelo sujeito que ancora sua economia psíquica (Bassols, 1993).

Nessa mesma linha de argumentação, afirma Lucci (2007), os laços da família humana são inteiramente produto de uma articulação significante. Incluído em uma sucessão, transmite um nome e oferece ao sujeito uma inscrição simbólica. Isso permite a passagem do ser vivente ao sujeito, ao possibilitar se alojar em uma falta no campo do Outro. No sujeito infantil isso se traduz como algo que falta à mãe – Outro primordial – e se interpreta como um chamado para que venha a ocupar esse lugar, como o falo que falta a ela.

Enfim, a forma como a psicanálise de orientação lacaniana concebe a família rompe com a leitura ambientalista presente nas explicações para o fracasso escolar. Não se trata da família constituída de pessoas, mas de uma estrutura simbólica, edípica, constituída de funções. Assim, de acordo com essa perspectiva, qualquer tentativa de explicação do fracasso escolar pela via das noções de carência afetiva, ausência dos pais, desestruturação da família ou conflitos familiares, tomadas em seu caráter ambiental, torna-se insuficiente.

De acordo com Reymundo (2001), o discurso da carência afetiva cria os especialistas em Psicologia da Criança, uma vez que o conceito de carência liga as falhas reais das atenções maternas/paternas ou características da mãe/pai aos distúrbios do desenvolvimento. Para o autor, trata-se de discursos naturalizados que nos falam sobre o ideal da boa mãe/pai, do filho ideal ou da mãe suficientemente boa que frustra seu filho na justa medida, ou do mito do instinto materno. As práticas terapêuticas que tentam amenizar o conflito familiar não fazem mais do que legitimar esse discurso. O autor lembra-nos que, no Seminário 17, Lacan situa o papel materno, sempre idealizado, de outro modo. *“O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos”* (Lacan [1969-1970]1992, p.105). Ou seja, trata-se do grande crocodilo, bocarra que pode se fechar e engolir os filhos.

Enfim, se por um lado encontramos nessa teorização lacaniana uma importante função da família para a constituição subjetiva, por outro, ela revela que a produção de um sujeito que se responsabilize pelos seus atos e suas palavras depende da operação de desfamiliarização, ou seja, o reconhecimento pelo sujeito de sua causa do desejo para além da causa familiar.

CAPÍTULO 3. O PAI, SUA FUNÇÃO E SUA CARÊNCIA

(...) Toda a interrogação freudiana se resume no seguinte: o que é ser um pai? Este foi para ele o problema central, o ponto fecundo a partir do qual toda sua pesquisa realmente se orientou.

Observem que, se este é um problema para cada neurótico, é também um problema para cada não neurótico no decorrer de sua experiência infantil (Lacan [1956-1957]1995, p.209)

“O que é um pai?” – é a pergunta que Freud e Lacan dizem estar aberta para todo sujeito e que move a produção de conhecimento em Psicanálise.

Em Freud encontramos três grandes mitos para tratar a questão do pai: *Édipo*, *Totem e Tabu* e *Moisés e o Monoteísmo*, demonstrando como ele precisou abordar essa questão a partir da vertente ficcional, religiosa e não por meio do discurso científico e da realidade. Freud associa o pai a uma ficção com efeito de verdades para o sujeito.

O Édipo fornece a origem da Lei de forma mítica, fazendo com que ela seja fundada no pai, mais precisamente no assassinato do pai, no pai morto. É a partir da trama edípica, que tem no centro a figura do pai, que Freud introduz o sujeito no mundo do desejo.

Lacan, ao fazer sua releitura de Freud, recupera esse centro paterno da teoria freudiana, fazendo do pai um significante. Há no ensino de Lacan, por sua vez, um longo percurso e desdobramentos da função paterna e do significante Nome do Pai, por meio do qual o pai torna-se operativo para um sujeito. Ele retoma o questionamento freudiano sobre o pai, mas não considera conclusiva sua formulação edípica, introduzindo em seu ensino um mais-além do Édipo, revelando o que de não significante também opera nessa função.

Neste capítulo investigaremos a questão do que é um pai, qual sua função, como ela incide sobre um sujeito, a fim de elucidarmos sua importância para a constituição subjetiva e para a relação do sujeito com o saber. Buscaremos diferenciar aquilo que Lacan nomeou como carência paterna, no sentido de uma insuficiência, daquilo que o discurso contemporâneo considera como carência, traduzida pelo discurso corrente algumas vezes como ausência do pai no ambiente familiar, seja em seu aspecto de provedor ou de educador. Desse modo, partindo das referências em Freud e Lacan, construiremos o argumento que nos permitirá questionar o discurso corrente que faz da ausência ou carência do pai o pivô da desestruturação familiar e causa dos problemas

escolares. O que essa investigação demonstrará é que a função paterna foi sendo elucidada por Lacan na medida em que suas falhas tornavam-se mais claras, ou seja, a insuficiência do pai está no centro da função paterna e tem uma ação estruturante para o sujeito.

3.1 O pai no Édipo: o agente da castração

No Édipo¹³, o pai é aquele que, ao mesmo tempo, desencadeia a entrada nesse complexo e detém a chave do seu declínio, por meio da ameaça de castração. Em *Eu e o Isso*, texto de 1923, Freud sintetiza o lugar de obstáculo que o pai ocupa para o menino diante de seus desejos incestuosos dirigidos à mãe, desencadeando o complexo de Édipo. Ele afirma:

... os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe (Freud [1923]1976, p.46)

No texto *A dissolução do complexo de Édipo* (1924), Freud faz do pai o modelo da identificação para o menino na saída do Édipo. Ele afirma que os investimentos incestuosos no objeto materno são abandonados e substituídos por identificações. A autoridade do pai é internalizada no eu formando o núcleo do supereu, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição contra o incesto. No período de latência, os desejos incestuosos pertencentes ao complexo de Édipo são parcialmente dessexualizados, sublimados e inibidos, tornando-se assim um momento propício para as aprendizagens das ciências. Portanto, para ele a destruição do complexo de Édipo é ocasionada pela ameaça de castração que tem o pai como seu agente.

Do lado da menina, Freud demonstra uma inversão quanto ao lugar do pai, fazendo dele o motor que permite a ela sair de sua relação pré-edípica com a mãe. Para ele, a entrada da menina no complexo de Édipo ocorre quando ela percebe a castração materna e se dirige ao pai na busca pelo falo. É no texto *Sexualidade feminina* (1931) que Freud postula a existência de uma relação primária e intensa de uma menina com sua mãe. Ele afirma que a existência do pré-Édipo nas meninas surgiu para ele como uma surpresa, como foi para o campo da Antropologia a descoberta da civilização mino-

¹³ Alguns dos elementos apresentados neste capítulo já foram também discutidos no capítulo anterior, sobre a família.

miceniana por detrás da civilização da Grécia. Trata-se, portanto, de algo muito primitivo e obscuro, que para Freud dificulta o entendimento das relações das mulheres com seus objetos. Freud descreve um longo e árduo trabalho no caminho da menina até a feminilidade. Nesse sentido, discute diferentes efeitos do complexo de castração para ela. Um primeiro efeito diz respeito a ela reconhecer sua castração mas, se rebelar contra esse estado de coisas indesejável. Isso pode levar a menina a uma recusa geral à sexualidade. Um segundo, leva a menina ao complexo de masculinidade, quando se aferra com desafiadora auto afirmatividade à sua masculinidade ameaçada. Ela fica presa à esperança de conseguir um pênis. Somente um terceiro efeito pode conduzi-la à atitude feminina, quando toma o pai como objeto, encontrando assim o caminho para a forma feminina do complexo de Édipo. Diz Freud:

Assim, nas mulheres, o complexo de Édipo constitui o resultado final de um desenvolvimento bastante demorado. Ele não é destruído, mas criado pela influência da castração; foge às influências fortemente hostis que, no homem, tiveram efeito destrutivo sobre ele e, na verdade, com muita frequência, de modo algum é superado pela mulher (Freud [1931] 1974, p.264)

Enfim, no complexo de Édipo o pai é aquele que assinala a mãe como objeto desejável, ao marcá-lo como proibido. Para Freud, o pai é o agente da interdição do incesto e conseqüentemente da castração, sendo essa lei do incesto a condição do desejo. A lei paterna funda o desejo sobre uma interdição, ou seja, sobre a castração imposta pelo pai.

Em seu *Seminário 5 – As formações do inconsciente (1957-58)*, Lacan procede a uma formalização do complexo de Édipo a partir da fórmula da metáfora paterna. Entretanto, um longo percurso de investigação e questões antecede essa formulação. É parte desse percurso que se pretende demonstrar neste capítulo, até sua formulação clássica do pai como um significante.

Quando Lacan descobre a primazia do significante, tenta separar de forma mais clara a instância simbólica de seu suporte, ou seja, o pai como um significante, a função paterna e o pai da realidade. Lacan inscreve, portanto, desde o início uma distância necessária entre a função paterna e o Nome do Pai (Mazzuca, 2005).

Nos anos 30 e 40, no texto *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938), Lacan parte do conceito de “ímagem paterna” e concentra nela a função de repressão e sublimação. Ao descrever o que seria a novela edípica, Lacan nos lembra que as pulsões genitais que se dirigem ao progenitor do sexo oposto e as frustrações

dessas pulsões tornam-se o nó desse complexo. A frustração dessas pulsões é inerente à prematuração da sexualidade infantil, entretanto, a criança atribui essa frustração ao terceiro objeto, o progenitor do mesmo sexo, erigindo-o como um obstáculo para suas satisfações, fazendo dele o agente dessa operação.

A tensão produzida por essas pulsões se resolve por meio de dois movimentos: o recalçamento da tendência sexual, que permanecerá latente, dando lugar a interesses neutros favoráveis às aquisições educativas; e a sublimação da imagem parental, que perpetuará na consciência um ideal representativo. De acordo com Lacan, esse duplo processo produz no psiquismo a inscrição de duas instâncias permanentes: uma que recalca e que se chama supereu e a outra que sublima, denominada ideal do eu. Elas representam o acabamento da crise edípica. A solução do drama edípico ocorreria pela via da identificação do sujeito com a imago do progenitor do mesmo sexo. A imago paterna nesse sentido tem preponderância e segundo Lacan polariza nos dois sexos as formas mais perfeitas do ideal do eu, sobre os quais realizam o ideal viril no menino e o ideal virginal na menina.

De acordo com Miller (2005), nesse texto a imago paterna é muito claramente encarregada de idealizar. Lacan exalta o papel paterno no momento em que está prestes a enunciar seu declínio na história. Termina a primeira parte do texto com o exame do status do homem moderno em relação a essa imago e remete a neurose contemporânea e também a emergência da psicanálise ao declínio da imago paterna.

Mas um grande número de efeitos psicológicos nos parecem depender de um declínio social da imago paterna. Declínio condicionado pelo retorno de efeitos extremos do progresso social no indivíduo, declínio que se marca sobretudo, em nossos dias, nas coletividades que mais sofreram esses efeitos: concentração econômica, catástrofes políticas. (...) Declínio mais intimamente ligado à dialética da família conjugal, já que se opera pelo crescimento relativo, muito sensível, por exemplo, na vida americana, das exigências matrimoniais. (...) Qualquer que seja seu futuro, esse declínio constitui uma crise psicológica. Talvez seja a essa crise que se deve relacionar o aparecimento da própria psicanálise (Lacan [1938]1990, p.60).

Quanto à neurose contemporânea, Lacan afirma:

Nossa experiência nos leva a designar sua determinação principal na personalidade do pai, sempre carente de alguma forma, ausente, humilhada, dividida ou postiça. É essa carência que, de acordo com nossa concepção do Édipo, vem não só exaurir o impulso instintivo como também prejudicar a dialética das sublimações (Lacan [1938]1990, p.61).

Enfim, Lacan nesse momento faz incidir a carência paterna em relação aos ideais e a possibilidade do pai se tornar um representante ideativo que orientaria a escolha de uma posição sexuada no sujeito. Já nesse texto delineia a insuficiência do pai em relação à sua função.

Para Laia (2006), essa tematização lacaniana sobre o declínio social da imago paterna, realizada por Lacan nos *Complexos Familiares* (1938), já marca uma diferença importante com outros estudos desse período¹⁴. Além de se interessar pelas consequências subjetivas desse declínio, aborda-o também como constitutivo de uma crise psicológica que favorecerá o advento da psicanálise. Lembra-nos também que, diferentemente de outras leituras, a psicanálise não proporá intervenções que visem restaurar o pai e sua autoridade, apesar de reconhecer sua importância para a constituição psíquica.

Por levar em conta o quanto o tema do “declínio do pai” se faz presente também nos nossos dias, ressaltaria que Lacan, ao abordar tal carência paterna, distancia-se de uma perspectiva conservadora que pretende, nostalgicamente, “restaurar” o pai decaído, os vínculos familiares tradicionais, e também de uma perspectiva voltada apenas para os avanços e novidades trazidos pelo progresso social no que concerne às configurações não tradicionais da família. [...] Os psicanalistas, portanto, são diferentes dos que pretendem resguardar a família de supostas ameaças de destruição salvando o pai de sua falência, mesmo se afirmam a importância da imago paterna na formação de um grande homem (Laia, 2006, p.40-41).

Já em 1953, em *O mito individual do neurótico e Função e campo da palavra e da linguagem*, Lacan forja o conceito de Nome do Pai e nesse momento supera a primazia das imagens com a supremacia da linguagem. A função paterna é reconsiderada e se revela a presença de um significante que assegura a ordem do simbólico. Já nesse momento, aponta como em nossa cultura, marcada pelo declínio do pai, aquele que

¹⁴ O autor faz referência aos estudos sobre autoridade e família desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Social da Escola de Frankfurt. Canevacci (1987) organizou em *Dialética da Família* os estudos sobre a autoridade e a família realizados por essa Escola. Utilizando de trechos de textos originais de autores como William Reich, Herbert Marcuse, Eric Fromm e outros, apresenta as teses dessa pesquisa que teve como principal ideia a associação da autoridade do pai ao caráter autoritário da sociedade em geral. Para esses autores, a autoridade paterna adviria da submissão dos filhos à autoridade social reproduzida no interior das famílias e agenciada pelo pai. Essa submissão poderia gerar uma dificuldade da construção de uma consciência crítica e certa debilidade do ego que se torna incapaz de adaptar-se à realidade. Por outro lado, a crise nessa autoridade também apresentaria consequências nefastas para o psiquismo.

encarna essa função demonstra não estar necessariamente à sua altura, ou seja, o pai é sempre carente, discordante, humilhado, não ideal.

Pelo menos numa estrutura social como a nossa, o pai é sempre, de algum modo, um pai discordante relativamente à sua função, um pai carente, um pai humilhado, como diria Claudel. Existe sempre uma discordância extremamente nítida entre o que é apercebido pelo sujeito no plano do real e a função simbólica. É nesta in coincidência que reside aquilo que faz com que o complexo de Édipo tenha o seu valor – de modo nenhum normatizante, mas mais frequentemente patogênico (Lacan, [1953]1987, p.73).

De acordo com Lacan, em *O mito individual do neurótico* (1953), na família conjugal o pai se encontra como representante, uma encarnação de uma função simbólica. Desse modo, a assunção da função do pai supõe uma relação simbólica que não recobriria totalmente sua dimensão real.

Já no *Seminário 3: As psicoses*, de 1955-56, Lacan afirma que a função do pai não é absolutamente pensável na experiência humana sem a categoria do significante. Pergunta-se sobre o que pode querer dizer ser pai e responde que a ideia de copular com uma mulher e em seguida ela portar em seu ventre um produto não é suficiente para constituir um pai. Para se constituir um pai é preciso que a elaboração da noção de ser pai tenha sido feita através de um trabalho que envolva o significante.

Portanto, a noção de pai só se supõe provida de toda uma série de conotações significantes que lhe dão sua existência e sua consistência. Desse modo, invocar o pai é coisa totalmente diversa que a de se referir pura e simplesmente à função genitora. A introdução do significante do pai introduz desde já uma ordenação na linguagem.

Nesse momento de seu ensino Lacan, ao rever o caso do presidente Schreber, isola o mecanismo produtor da psicose: a forclusão do Nome do Pai, ou seja, a ausência desse significante especial que articularia toda a cadeia simbólica responsável pela estruturação do mundo subjetivo.

Portanto, afirma Lacan no *Seminário 3: As psicoses*, que, para que o acesso à realidade seja possível, é preciso que o complexo de Édipo tenha sido vivido. Além disso, acredita que o pai não é simplesmente o gerador, ele é também aquele que possui por direito a mãe. Sua função é central na realização do Édipo e condiciona o acesso do filho ao tipo da virilidade. Quando ocorre uma falha na função formadora do pai o sujeito fica diante da ausência do ponto de basta. Estamos diante de uma falha radical que impediu a inscrição do significante paterno.

Quando há uma carência radical do significante do Nome do Pai, quando a metáfora paterna não intervém para efetuar a separação, o psicótico permanece fundamentalmente identificado com um objeto de gozo. Portanto, na neurose, em que o significante paterno opera, o Nome do Pai oferece um significante dito mestre que localiza o gozo, retirando o sujeito da posição de objeto (Maleval, 2002).

No *Seminário, livro 4: A relação de objeto* (1956-57), Lacan, ao buscar elucidar o caso Hans, afirma quanto à complexidade disso que se chama pai:

(...) com efeito, o pai, isso não é tão simples. O pai, sua existência no plano simbólico, no significante pai com tudo o que este termo comporta de profundamente problemático, como foi que tal função veio ao centro da organização simbólica? (Lacan [1956-57] 1995, p.205).

Para Lacan, é por meio do Édipo que o sujeito será engajado na ordem existente. Cumpre a função normativa de conduzir o sujeito a uma escolha objetual e uma posição sexuada e para que isso ocorra será necessário que cada um, seja menina ou menino, se situe corretamente com referência à função do pai. Esse é o centro de toda a problemática do Édipo, afirma Lacan.

Seguindo os ensinamentos freudianos, Lacan nos lembra que a menina encontra o pênis real ali onde ele está, mais além, no pai. Na medida em que ela não o tem e que renuncia a ele é que poderá tê-lo como dom do pai. A partir daí o pai poderá ser substituído por aquele que vai preencher exatamente o mesmo papel e oferecer-lhe uma criança. No caso do menino, a função do Édipo permite mais claramente a identificação do sujeito com o seu próprio sexo, com o pai. Enfim, para Lacan esse seria o verdadeiro objetivo do Édipo: produzir a justa situação do sujeito com referência à função do pai, isto é, que ele próprio aceda um dia a essa posição tão problemática e paradoxal de ser um pai.

Entretanto, Lacan reafirma nesse seminário a ideia de que aquele que é o suporte da função paterna, aquele que agencia essa função, está sempre aquém do cargo a ser sustentado, da função a ser cumprida.

O que é um pai? Essa pergunta é uma maneira de abordar o problema do significante do pai, mas não nos esqueçamos de que também está em jogo que os sujeitos, ao fim das contas, se tornam pais. Formular a questão o que é um pai? é algo diverso de ser-se um pai, aceder à posição paterna. Vamos examinar isso de perto. Se é fato que, para cada homem, o acesso à posição paterna é uma busca, não é impensável dizer que, finalmente, ninguém jamais o foi por completo (Lacan [1956-1957]1995, p.209).

Porém, ressalta que é preciso partir da suposição de que existe em algum lugar alguém que pode assegurar plenamente a posição do pai, alguém que possa responder: *Eu sou o pai*. E continua dizendo que essa suposição é essencial para o progresso da dialética edipiana. Isso, entretanto, não resolve a questão de saber qual é a posição particular daquele que preenche esse papel.

Nesse seminário Lacan desenvolve as três dimensões do pai, diferenciando três aspectos da função paterna. Para ele é preciso distinguir a incidência paterna no conflito sob seu tríplice aspecto do Pai Simbólico, Pai Imaginário e Pai Real.

O *Pai Simbólico*, para Lacan, é um significante em nenhuma parte representado. É o pai morto, dessexualizado e, por isso mesmo, conservado como um significante. Ele é propriamente falando impensável. Ele não está em parte alguma e por isso só podemos situá-lo num mais-além. Este pai simbólico é o significante, ele é a própria ordem simbólica, a linguagem. Trata-se então do pai mítico de *Totem e Tabu* assassinado para ser conversado em forma de um totem, de um significante, que introduz na dialética a dimensão do impensável e do impossível. Enfim, o pai simbólico não intervém em momento algum da dialética, se não por intermédio do pai real, que vem em um determinado momento preencher esse papel e essa função. Enfim, o pai simbólico é uma necessidade da construção simbólica. O pai simbólico, diz Lacan nesse seminário, é o Nome do Pai.

Este é o elemento mediador essencial do mundo simbólico e de sua estruturação. Ele é necessário a este desmame, mais essencial que o desmame primitivo, pelo qual a criança sai de seu puro e simples acoplamento com a onipotência materna. O nome do pai é essencial a toda articulação de linguagem humana (Lacan [1956-57]1995, p.374).

O *Pai Imaginário* é o pai assustador muitas vezes relatado pelos neuróticos em sua experiência analítica e que não tem obrigatoriamente relação com o pai real¹⁵ da criança. É o pai todo-poderoso, o bom garantidor da ordem do mundo, portador dos ideais e suporte das identificações. É aquele com que lidamos o tempo todo. É a ele que se refere toda a dialética: da agressividade, da identificação e da idealização. Ele está integrado à relação imaginária que forma o suporte psicológico das relações com o semelhante. É o pai das fantasias da criança, figura caricata do pai.

¹⁵ Lacan parece se referir nesse momento de seu ensino ao Pai Real como o pai da realidade.

O *Pai Real*¹⁶, por sua vez, é o de mais difícil apreensão. É aquele que intervém concretamente como agente da castração, separando a criança do logro fálico e imaginário com a mãe. O pai real autoriza aquele que entrou na dialética edipiana a fixar sua escolha. Segundo Lacan, é ao pai real que se atribui a função de destaque no complexo de castração. Nas palavras de Lacan:

Se a castração merece efetivamente ser isolada por um nome na história do sujeito, ela está sempre ligada à incidência, a intervenção do pai real. Ela pode igualmente ser marcada de uma maneira profunda, e profundamente desequilibrada, pela ausência do pai real. Essa atipia, quando ocorre, exige então a substituição do pai Real por alguma outra coisa, o que é profundamente neurotizante (Lacan [1956-57]1995, p.226).

O pai real, diz Lacan no Seminário 4, pode então ser substituído e outra coisa realizar sua função. No caso de Hans, analisado por Lacan, seu sintoma fóbico cumpre essa função de suprir o significante do pai simbólico, uma vez que esse pai real revela sempre sua insuficiência. *O pai real, voltaremos a ele da próxima vez, por mais sustentado e respaldado que seja pelo pai simbólico, entra aí como um pobre coitado (Lacan [1956-57]1995, p.236).*

Como Lacan delimita nesse seminário a carência do pai? Hans convoca seu pai a intervir na relação de engodo com sua mãe, fazendo dela uma mulher. O pai deve possuir a mãe com seu verdadeiro pênis que se mostra suficiente para ela, ao contrário daquele da criança, que se mostra insuficiente. *É preciso que o verdadeiro pênis, o pênis real, o pênis válido, o pênis do pai funcione (Lacan [1956-57]1995, p.373).*

É somente desse modo, que o próprio pênis da criança é momentaneamente aniquilado e que é prometido a ela ter acesso, mais tarde, a uma plena função paterna e sentir-se legitimamente de posse de sua virilidade. A assunção da função sexual viril depende do papel essencial desempenhado pelo pai real, que permite a introdução para o sujeito do complexo de castração. É necessário que o pai assuma sua função de pai castrador, preencha sua função imaginária para que o complexo de castração seja vivido pelo sujeito. Para Lacan, no caso Hans todo problema reside aí: ele precisou encontrar uma suplência para este pai que se obstina em não querer castrá-lo. Torna-se mais difícil para Hans suportar seu pênis real justamente na medida em que este não é ameaçado. Há, portanto, uma carência do pai em sua função de castrador.

¹⁶ Lacan desenvolverá esse conceito nos Seminários O Avesso da Psicanálise (1969) e em RSI (1975), como veremos a seguir.

Miller (1995), ao comentar o Seminário 4, lembra-nos que a função do pai será intervir na relação entre a criança e a mãe. A mãe lacaniana, diz ele, é uma fera, insaciável e que busca algo para devorar. Portanto, trata-se de intervir nessa relação em que a criança é convocada a suprir a falta do lado do sujeito feminino, ou seja, trata-se de retirá-la da posição de ser o falo imaginário dessa mãe. No caso Hans, Lacan considerou que houve uma deficiência da função paterna. Para ele, não há uma forclusão do Nome do Pai, como no caso do presidente Schreber, mas uma insuficiência, uma carência em relação ao pai.

Nesse sentido diz Miller (1995):

A cura do pequeno Hans conclui-se pela atribuição de uma função muito importante à avó, já que, se buscamos, neste caso, o Nome do Pai, torna-se muito difícil colocá-lo, em toda a sua autoridade, no pai real. Ao contrário, veremos, durante toda a cura, que o pequeno Hans não deixa de pedir que seu pai seja um pai duro, um pai que lhe reprove algo. Hans sabe tudo o que se passa entre sua mãe e ele próprio, sabe que, nessa relação em que foi absorvido pelo gozo da mãe, necessitaria de um corte de seu pai e não deixa de pedir isso a ele de todas as maneiras. (...) Pede ao pai uma ferida, pede um golpe, pede sangue. Em outros termos, pede a entrada da castração. Mas o pai é muito gentil, discute com ele, vai brincar com ele, é um pai moderno. É um pai tão excelente que é um pouco deficiente com relação à função bíblica do pai (Miller, 1995, p.73).

Toda a discussão que Lacan desenvolve sobre a operação do pai em suas três dimensões, bem como suas falhas ou carências, antecede a formalização da metáfora paterna que apresenta decisivamente o pai como Nome do Pai, ou seja, em sua dimensão significante.

3.2 A metáfora paterna e o Nome do Pai: a dimensão significante do pai

No *Seminário, livro 5: As formações do inconsciente (1957-58)*, Lacan enfrentará de modo decisivo a problemática da suposta carência paterna, que como diz, estava na ordem do dia. Sua construção avança passo a passo até sua formulação do pai como um significante que opera a substituição do significante mãe, por meio de uma operação metafórica. É essa construção que vamos acompanhar nesse momento.

Na lição de 15 de janeiro de 1958, Lacan se pergunta em que um pai pode se apresentar carente, afirmando que:

No que concerne à carência do pai, gostaria simplesmente de lhes assinalar que nunca se sabe em que o pai é carente. Em certos casos, dizem-nos que ele é meigo demais, o que parece dizer que lhe conviria ser malvado. Por outro lado, o fato de ele poder ser muito mau, manifestamente, implica que mais valeria talvez, de tempos em tempos, que fosse meigo (Lacan [1957-58]1999, p.173).

Tece então uma série de críticas às formulações sobre a carência paterna apontando como estão sustentadas em uma noção biográfica e ambientalista do pai que mais confundem a questão do que ajudam a esclarecer.

Dito isso, ao procurarmos a carência paterna, pelo que nos interessamos no que concerne ao pai? As perguntas acumulam-se no registro biográfico. O pai estava ou não estava presente? Será que viajava, que se ausentava, será que voltava com frequência? E também – será que um Édipo pode constituir-se normalmente quando não existe pai? Trata-se de perguntas que são muito interessantes em si, e digo mais, foi por essa maneira que se introduziam os primeiros paradoxos, os que levaram à formulação das perguntas que vieram depois. Percebeu-se então que um Édipo podia constituir-se muito bem, mesmo quando o pai não estava presente (Lacan [1957-58]1999, p.172).

Lacan lembra-nos os diferentes tipos de pai e como a análise sobre sua carência está dividida em um polo que oscila entre seu excesso de presença e sua carência, ou ausência. Demonstra que por esse caminho não se progride na pesquisa sobre o pai.

Bem no começo, achava-se sempre que era algum excesso de presença paterna, ou excesso de pai, que engendrava todos os dramas. Foi a época em que a imagem do pai aterrorizante era considerada um elemento lesivo. Na neurose, logo se percebeu que isso era ainda mais grave quando ele era extremamente gentil¹⁷. As escolas foram feitas com lentidão, e agora, portanto, estamos no extremo oposto, a nos interrogar sobre as carências paternas. Existem os pais fracos, os pais submissos, os pais abatidos, os pais castrados, tudo o que quiserem. Conviria tentar perceber o que se depreende de tal situação, e encontrar fórmulas mínimas que nos permitissem progredir (Lacan [1957-58]1999, p.173).

Lacan vai paulatinamente, nessa mesma lição do seminário citado, construir a noção de que o pai, em sua dimensão significativa, não se confunde com a leitura ambientalista, da dimensão da realidade, que sustenta as pesquisas sobre a carência paterna. Para ele, torna-se fundamental que se diferencie o pai da realidade e o pai como função simbólica, ou seja, o Nome do Pai. Demonstra como essas pesquisas pecam naquilo que procuram e, conseqüentemente, naquilo que acham.

¹⁷ Lacan faz referência ao pai do pequeno Hans, caso discutido por ele no Seminário 4: *As relações de objeto* (1956-57), como visto anteriormente.

Se nos colocarmos no nível em que se desenrolam essas pesquisas, isto é, no nível da realidade, poderemos dizer que é perfeitamente possível, concebível, exequível, palpável pela experiência, que o pai esteja presente mesmo quando não está, o que já deveria nos incitar a uma certa prudência no manejo do ponto de vista ambientalista no que concerne à função do pai (Lacan [1957-58]1999, p.173).

Desse modo, vai construindo referências e diferenciações que permitem avançar a discussão, se aproximando cada vez mais da perspectiva significativa do pai. A primeira delas diz respeito à diferença entre um pai como normativo e um pai como normal. O primeiro faz referência à sua função de introduzir o sujeito na norma fálica por meio da significação fálica, produto da operação metafórica realizada pelo pai e o segundo diz respeito à saúde ou não mental do pai.

Creio que o erro de orientação é este: confundem-se duas coisas que estão relacionadas, mas que não se confundem – o pai como normativo e o pai como normal. O pai pode, é claro, ser muito desnormalizador, na medida em que ele mesmo não seja normal, mas isso é rejeitar a questão para o nível da estrutura – neurótica, psicótica – do pai. Logo, a normalidade do pai é uma questão, e a de sua posição normal na família é outra (Lacan [1957-58]1999, p.174).

Outro esclarecimento de Lacan diz respeito a dissociar o pai como uma função presente e operativa no complexo de Édipo e o pai de família, presente no ambiente familiar. Diz ele:

... a questão de sua posição na família não se confunde com uma definição exata de seu papel normatizador. Falar de sua carência na família não é falar de sua carência no complexo. De fato, para falar de sua carência no complexo, é preciso introduzir uma outra dimensão que não a dimensão realista, definida pelo modo caracterológico, biográfico ou outro de sua presença na família (LACAN, [1957-1958]1999, p.174).

Lacan então centrará sua análise no papel do pai no complexo de Édipo afirmando que seria desse modo que poderíamos avançar. Afirma que o pai intervém em diversos planos, entretanto, sua intervenção central é interditar a mãe, articulando o princípio do complexo de Édipo à lei primordial da proibição do incesto. Essa interdição ocorre por meio da presença do pai no inconsciente do sujeito, sob a ameaça de castração. Trata-se desse modo do pai simbólico, o pai como uma metáfora, ou seja, aquele que substitui o significante mãe por outro significante, produzindo nessa operação metafórica uma significação inédita, nomeada por Lacan como fálica.

Digo exatamente: o pai é um significante que substitui um outro significante. Nisso está o pilar, o pilar essencial, o pilar único da intervenção do pai no complexo de Édipo. E, não sendo nesse nível que

vocês procuram as carências paternas, não irão encontrá-las em nenhum outro lugar (Lacan [1957-58]1999, p.180).

É por isso que Lacan afirmará também nesse seminário que, quanto às relações familiares, trata-se menos das relações pessoais entre o pai e a mãe, não concernindo às relações da pessoa do pai e da pessoa da mãe, mas à da relação da mãe com a palavra do pai, na medida em que o que ele diz não é igual a zero.

Desse modo, Lacan (1958) demonstrará que a falta do significante do Nome do Pai produz a psicose. Entretanto, cabe lembrar que há a diferença entre esse significante e o Pai Real e também aquele pai da realidade. Lembra-nos também que não basta ter o significante, é preciso saber servir-se dele. Ele afirma que:

Em outras palavras é preciso ter o Nome do Pai, mas é também preciso que saibamos servir-nos dele. É disso que o destino e o resultado de toda a história podem depender muito (Lacan [1957-58]1999, p.163).

É nesse sentido que Laurent (2007) diferencia o pai de família da função do Nome do Pai. Afirma que o pai de família é um sonho do neurótico, enquanto que o Nome do Pai é passível de ser sustentado por outros personagens que têm como função regular o gozo. Essa regulação não decorre somente da interdição, mas também da possibilidade de abrir para o sujeito uma via que não a de um empuxo ao gozo mortífero, ou seja, autorizar uma relação confiável com o gozo contrapondo-se ao gozo sem limites que pode assumir uma face mortal.

Ao definir que o pai é um significante, Lacan explicará o que se opera na metáfora paterna: a simbolização primordial entre a criança e a mãe. Trata-se da colocação substitutiva do pai como símbolo ou significante no lugar da mãe. Essa primeira simbolização tornará possível a constituição de uma ordem simbólica para o sujeito, uma vez que através dela a criança desvincula sua dependência do desejo materno. Alguma coisa se institui e a mãe é subjetivada, tornando-se esse ser que pode estar ou não presente. Abre-se aí a via do desejo da mãe, ou seja, a dimensão que a própria mãe deseja alguma coisa que está além do sujeito criança. Para se atingir esse mais além do desejo da mãe é necessário a mediação do pai que permitirá a produção de uma significação fálica, ou seja, uma interpretação para esse enigma do que quer o Outro materno. É por meio desse significante paterno que essa operação poderá se realizar.

Segundo Maleval (2002), o efeito dessa operação é permitir que o sujeito não fique mais submetido à onipotência do capricho materno e nem submetido à diversidade

de significações particulares induzidas pelo desejo da mãe. Se a princípio a criança não dispõe de nenhum meio para discernir o angustiante enigma do desejo da mãe, o significante Nome do Pai lhe proporciona a resposta fálica correspondente, assegurando a significação, permitindo ao sujeito orientar-se em relação à norma fálica. A função fálica faz com que o sujeito esteja apto para inscrever-se em discursos que constituem um vínculo social.

Enfim, Lacan formaliza que o pai é uma metáfora que transforma as versões imaginárias do pai e da mãe em funções simbólicas escritas, significantes operativos. Assim, o pai é reduzido ao Nome do Pai (NP); e a mãe, reduzida à função desejo, representada pelo significante do Desejo da Mãe (DM). A função do pai é substituir o desejo da mãe, sempre enigmático, introduzindo a significação fálica como efeito de interpretação desse desejo e produzindo o seu enlaçamento com a Lei. O pai, como um intérprete, dá um sentido a isso que a princípio aparece para a criança como sem sentido, enigmático, apaziguando sua angústia.

Como portador do falo, o pai priva a mãe em um duplo sentido: ele interdita a criança em sua busca incestuosa de se fazer ela mesma objeto do desejo da mãe e priva a mãe do objeto fálico. Barra a satisfação incestuosa entre a mãe e a criança e introduz a dimensão do desejo, ao lançar um obstáculo à tentativa de se fazer uma completude imaginária. A operação do Nome do Pai, desse modo, recorta um furo no campo do Outro e fornece ao mesmo tempo o elemento adequado para velar essa falta. O Nome do Pai enlaça o sujeito com a linguagem, o separa de uma confrontação não mediatizada com o desejo do Outro. Assim, ao interditar o gozo, tanto da criança quanto da mãe, o pai dá acesso ao desejo por meio da castração. Na ausência do Nome do Pai, sua forclusão, torna-se impossível a substituição e o Desejo da Mãe se apresenta como uma modalidade de gozo impossível de dominar para um sujeito que não dispõe do significante fálico. Quando o desejo da mãe não está simbolizado, o sujeito corre o risco de ter que enfrentar-se com o desejo do Outro experimentado como uma vontade de gozo sem limite.

Para Lacan, nesse seminário de 1958 o significante Nome do Pai é o que outorga o texto da lei. Representa o Outro como sede da Lei. Por meio dele se articula a Lei do Édipo ou da proibição do incesto e torna-se assim o significante essencial que ordena a cadeia significante.

Trata-se do que chamo de Nome do Pai, isto é, o pai simbólico. Esse é um termo que subsiste no nível do significante, que no Outro como sede

da lei, representa o Outro. É o significante que dá esteio à lei, que promulga, a lei. Esse é o Outro no Outro (Lacan [1957-58]1999, p.152).

Essa formalização do complexo de Édipo, por meio da metáfora, organiza a função paterna e sua operação de promulgar a Lei, ou seja, fazer chegar essa Lei do Édipo ou a Lei da proibição do incesto até o sujeito em três tempos, que Lacan nomeou como os três tempos do Édipo.

No primeiro, o sujeito está identificado ao falo, objeto do desejo da mãe. A criança, portanto, busca satisfazer esse desejo do Outro materno. Para agradar a mãe a criança busca ser o falo. A instância paterna se introduz como um lugar simbólico, porém, ainda velado.

No segundo tempo, o pai intervém como privador da mãe face à criança, anunciando uma proibição endereçada ao Outro materno: *Não reintegrarás teu produto* (Lacan [1957-58]1999, p.209), ou seja, não o devorarás. Isso é possível pelo reenvio da mãe a uma lei que não é somente sua, ou seja, está em jogo um tribunal superior, a Lei do Pai, a Lei de um Outro. Esse tempo tem como efeito a desvinculação da criança de sua identificação ao falo, ao introduzir a lei. Abala a posição de assujeitamento da criança, desalojando-a da posição ideal, operando, portanto, uma separação. Lacan nomeia esse tempo como nodal e negativo, no sentido de privativo. Nesse tempo, trata-se de uma relação não diretamente ao pai, mas o pai na palavra da mãe. O discurso do pai é mediado pelo discurso da mãe. Enfim, a criança é desalojada, para seu grande benefício, da posição ideal com que ela e a mãe poderiam satisfazer-se, permitindo a abertura da terceira etapa.

No terceiro tempo, trata-se de o pai dar provas de ter o falo na condição de portador e suporte da lei. Trata-se nesse tempo de um pai potente do qual depende a saída do Édipo. Ele pode dar à mãe o que ela deseja, porque detém o objeto de seu desejo, ou seja, o falo. O pai realiza um ato de doação, porque intervém como aquele que tem o que está em causa na privação fálica da mãe. A saída do Édipo para o menino torna-se possível por meio da identificação ao pai. Ele é internalizado pelo sujeito e torna-se um Ideal do Eu. O pai faz a promessa ao menino de que um dia será um homem como ele, possuidor de um pênis. *Aí está o que é efetivamente realizado pela fase do declínio do Édipo – ele realmente carrega, como dissemos da última vez, o título de posse no bolso* (Lacan [1957-58]1999, p.212). Para a menina, Lacan nos lembra que ela não precisa fazer essa identificação viril. Ela sabe onde o falo está e sabe onde deve buscá-lo, do lado do pai. O complexo de Édipo declina e a criança detém as

condições de se servir dele no futuro. A metáfora paterna desempenha seu papel esperado: leva à instituição de alguma coisa que é da ordem do significante e que fica guardada em reserva e cuja significação se desenvolverá posteriormente. Como isso se desenvolverá mais tarde, como cada um que passou por essa operação vai se servir dela, é o que cada sujeito em sua singularidade vai revelar.

O pai acha-se numa posição metafórica, na medida e unicamente na medida em que sanciona, por sua presença, a existência como tal do lugar da lei. Uma imensa amplitude, portanto, é deixada aos meios e modos como isso pode se realizar, razão por que é compatível com diversas configurações concretas (Lacan [1957-58]1999, p.202).

3.3 A desmontagem do mito e o além do Édipo

A construção do grafo do desejo (1958) marca um giro decisivo quanto à concepção do Nome do Pai correlativo ao descobrimento da falta no campo do Outro. A incompletude do Outro demonstra ser um fato de estrutura e um não saber irredutível se revela no coração do discurso desse Outro. Há, portanto, uma falta essencial no Outro, fazendo-o incompleto, que o faz perder o lugar de garantidor da verdade. Assim, o Nome do Pai deixa de ser esse significante capaz de interpretar todo o desejo da mãe e de barrar a satisfação incestuosa entre ela e a criança. Está em jogo, portanto, uma falha, uma impossibilidade estrutural dessa função, correlativa à ideia de que nem tudo pode ser simbolizado (Maleval, 2002).

A incompletude do Outro, sua inconsistência, rompe com toda possibilidade de considerar o pai como mestre. Trata-se então de um pai castrado que, como diz Lacan no *Seminário 17: O avesso da psicanálise* (1969-1970), o mito de Édipo tenta dissimular.

Um pai só tem com o mestre – falo do mestre tal como o conhecemos, tal como funciona – a mais longínqua das relações porque, em suma, ao menos na sociedade com que Freud lida, é ele quem trabalha para todo mundo. Tem a seu cargo a família de que eu falava há pouco. (...) O que se trata de dissimular? É que, desde que ele entra no campo do discurso do mestre em que estamos tentando nos orientar, o pai, desde a origem é castrado (Lacan [1969-70]1992, p.94).

Há enfim um significante que falta no Outro, tornando-o incompleto. É assim que Lacan dá nesse momento de seu ensino um passo decisivo em sua tarefa de ir mais além do mito, mais além do Édipo freudiano.

De acordo com Miller (2005), Lacan desmonta o que havia unido antes, um erro que deixou marcas na compreensão comum de seu ensino. Separa o mito do Édipo da castração, como formalizado pela fórmula da metáfora paterna, e assinala que a figura ideal do pai seria um fantasma neurótico. Os mitos freudianos do pai seriam contos, ficções, histórias noveladas da perda de gozo que se opera por estrutura. Essa novela faz crer que é por causa do pai que o neurótico sofre de uma espécie de deficit no gozo, traduzido nas constantes queixas dirigidas ao Outro que surgem cotidianamente na clínica.

Lacan demonstra no Seminário 17 que a castração não procede do pai e sim da linguagem que traduz a perda de satisfação (gozo) que afeta o sujeito. Reduz, assim, o Nome do Pai a um significante como outros, retirando seu caráter especial. O significante mestre é um herdeiro do Nome do Pai, porém, em sua pura função lógica, destituído da dimensão mítica. Essa operação de logificação do Nome do Pai produz uma forte depreciação do complexo de Édipo, afirmando, como diz Lacan, seu caráter inutilizável, *salvo por esse grosseiro lembrete do valor de obstáculo que a mãe tem para todo investimento de um objeto como causa do desejo* (Lacan [1969-70]1992, p.93). Portanto, a intervenção fundamental que Lacan faz segue o caminho que vai do mito à estrutura. Se a castração é efeito do significante mestre, então o pai se desdobra em várias figuras. O pai da realidade, podendo se constituir como pai real, faz apenas às vezes do agente da castração, no sentido de que ele é um empregado de uma agência para quem realiza um trabalho.

Eis o nível do termo em que convém considerar o que cabe ao pai real como agente da castração. O pai real faz o trabalho da agência-mestra (Lacan [1969-70]1992, p.118).

De acordo com Miller (2005), Lacan, em seu retorno a Freud devolveu ao pai freudiano sua figura e sua função, sua majestade e sua operatividade, contrapondo-se aos analistas anglo-saxões da época que concentraram a constituição subjetiva na mãe. Porém, esse movimento de exaltação foi acompanhado pela formalização do pai que permitiu Lacan ir mais além em sua teorização, afirmando que o Édipo foi um sonho de Freud.

O que significa pensar o Édipo como um sonho de Freud? Trata-se da crença do pai como um mestre. Dois enganos estão presentes na teorização freudiana quanto ao pai: associar o pai ao sujeito suposto saber e acreditar que o significante paterno dá conta da pulsão e dos restos produzidos pela renúncia pulsional exigida pela civilização.

Lacan abandona essa equivalência tanto do pai com o lugar do saber quanto com o gozo, afirmando que o inventor da psicanálise, ao sustentar seu mito, retrocedeu frente aos ensinamentos da clínica da histeria.

Assim é aquele de quem Freud nos dá a forma idealizada, e que está completamente mascarado. No entanto, a experiência da histérica, senão seus dizeres, ao menos as configurações que ela lhe oferecia deveriam aqui tê-lo guiado melhor do que o complexo de Édipo, e levá-lo a considerar que isso sugere que tudo deve ser questionado no nível da própria análise, do quanto de saber é preciso para que esse saber possa ser questionado no lugar da verdade (Lacan [1969-70]1992, p.94).

Essa atribuição do saber ao pai é lembrada por Laurent (2005) ao comentar como Freud, na obra *A interpretação dos sonhos* (1900), institui o pai como a autoridade mais primitiva. Ele é a princípio para a criança a única autoridade e todos os outros poderes sociais se desenvolvem a partir dela, inclusive nomeando no texto *Algumas reflexões para a psicologia do escolar* (1914) o professor como um herdeiro da autoridade do pai. Portador do interdito fundamental, ele é o pivô da construção tanto do edifício social quanto do religioso. O pai em sua versão Ideal é aquele que sabe e que poderia responder aos apelos de saber do sujeito. Lugar do Outro da palavra que Lacan batizou de sujeito suposto saber. O neurótico ama o pai por seu saber e, ao manter a crença no pai que sabe, ele se desvia do próprio saber que poderia advir. O neurótico acredita que o Ideal ou o Nome do Pai seriam capazes de apaziguar o desejo e fazer existir a relação sexual, eliminando o impasse entre os sexos. Institui um pai como um mestre do desejo, do saber e do gozo.

A associação do pai com o gozo, de acordo com Santiago (2009), encontra-se no mito do pai primevo presente em *Totem e Tabu* (1913), *O futuro de uma ilusão* (1927) e *Moisés e o Monoteísmo* (1939). O mito pressupõe a necessidade de um sacrifício de gozo como condição para uma vida civilizada. Freud lançou mão da construção hipotética do mito do pai primevo para explicar a instituição de uma lei para regular o desejo parricida e incestuoso dos filhos. A culpabilidade produzida pelo assassinato do pai fundaria o laço social entre os homens. O mito do pai primevo introduz um pai gozador que, ao ser assassinado pelos filhos, funda a necessidade de manter a renúncia ao gozo. Nesse sentido, por meio de seu assassinato o pai se tornaria o guardião do gozo. Com sua ficção do pai primevo Freud tenta salvar o pai como um significante mestre capaz de conter a libido, mas esse empreendimento revela-se impossível, porque sempre haverá um resto que não se deixa ordenar, que não entra na lei, mas que retorna

vez por outra, como, por exemplo, no festival totêmico descrito por Freud em *Totem e Tabu*.

Marie-Hélène Brousse (2000), em sua análise acerca do mais além do Édipo, afirma que há em Lacan dois momentos fundamentais dessa superação do mito. Um primeiro mais além do Édipo, que ela nomeia como epistemológico, ocorre quando Lacan opera a primeira formalização do complexo de Édipo por meio da metáfora paterna. Trata-se nesse momento, como visto anteriormente, de um esforço de ir do mito à estrutura, de transformar o mito em matema. O Nome do Pai é uma espécie de engrenagem que submete o gozo do sujeito à lei fálica do desejo, portanto, representando uma perda de gozo. O funcionamento do Nome do Pai mortifica o gozo e permite ao neurótico encontrar uma lei que, ao negativizar o gozo, autoriza o desejo. A lei paterna funda o desejo sobre um menos de gozo produzido pela operação da castração imposta pelo pai. Portanto, na metáfora paterna encontramos claramente a articulação do pai à castração. De acordo com a autora, esse primeiro mais além do Édipo teve como objetivo separar o eixo imaginário do eixo simbólico e fazer do Édipo uma lei universal da produção de um sujeito marcado pelo desejo e introduzido no universo do discurso e do laço social. Desse modo, reduz os personagens do mito familiar a funções. Essa lei universal, que é o Édipo, encontra suas variações na singularidade de cada caso.

A autora extrai algumas consequências desse primeiro mais além do Édipo. A primeira diz respeito a constatar que não existem Édipos típicos mas sempre Édipos atípicos. Existe uma lei universal com valores distintos que se diferenciam em cada caso. A segunda consequência afirma a necessidade de definir o que é o pai e a mãe como funções. O analista, na direção da cura, promove uma ruptura em que o pai e a mãe passam a ser absolutamente distintos do que se diz quando se fala deles em uma dimensão psicobiográfica ou na vida cotidiana. Isso permite uma desconstrução do mito familiar de cada um, separando a psicanálise de um familiarismo ou de uma teoria da família.

Um segundo mais além do Édipo, de acordo com Brousse (2000), será operado por Lacan no *Seminário 17, O Avesso da Psicanálise* (1969-70). Trata-se agora de ir além do pai e do próprio Freud em sua formulação que vincula o pai à castração. Lacan relê os mitos freudianos sobre o pai – Édipo, *Totem e Tabu* e *Moisés e o Monoteísmo* – e revela que Freud por meio desses mitos, faz uma equivalência entre o pai e a condição de gozo.

Nesse seminário, Lacan faz referência não mais ao pai que barra o gozo, mas ao pai que apresenta um gozo fora da lei. Lacan interpreta o mito de Édipo a partir de *Totem e Tabu* colocando-os como avessos um do outro. Enquanto no complexo de Édipo o assassinato do pai permite o acesso ao gozo, em *Totem e Tabu* esse mesmo assassinato proíbe para sempre esse gozo. Lacan desmente o triunfo de Édipo sobre a proibição do gozo e revela que o pai é incapaz de localizar e conter o gozo do seres falantes por meio da significação fálica produzida na metáfora paterna. Enfim, o pai não consegue dar conta de todo o gozo. Na história de cada um há algo no pai que escapa à ordem significante e se apresenta de modo desconhecido e enigmático: o gozo do pai. Aquilo que há no pai e que também escapa à regulação fálica e que se relaciona com sua insuficiência e seu fracasso. O que permitirá ordenar o gozo para cada sujeito é o sintoma e o discurso e não o pai.

Miller, ao descrever a desconstrução do pai como o mestre do gozo, cria a seguinte alegoria:

Uma vez roubada, usurpada, Libido não sucumbiu na prisão onde a tinha o Pai (pode imaginar-se essa prisão em Pompeia, sob o emblema do falo). Libido não morreu, mas se fez nuvem, água, manancial, torrente. Eu a vertia – dizia o Pai – no tonel das Danaides; ali estava resguardada. Porém, nós sabemos o que ele não sabia: essa não era uma caixa que pudesse retê-la. Pai, não vês que fujo, que escapo, que inicio o incêndio? Não, o Pai, não via que Libido se ia e que, no deserto, mil oásis floresciam. O pai acreditou ser enterrado junto a Libido. E o sujeito acreditou – acreditou que o Pai a tinha abraçado na morte. Durante esse tempo, Libido se metabolizava alegremente sem que ninguém a reconhecesse. E o sujeito era feliz e não sabia¹⁸ (Miller, 2005, p.19).

Enfim, afirma Miller (2005), a metáfora paterna fracassa sempre em barrar o gozo. Se há o assassinato do pai, nunca há o assassinato do gozo. O pai mestre fracassa em barrar o gozo por ser ele mesmo marcado por esse fora da lei do gozo que ele proíbe.

Miller (2005) sintetiza o que o além do Édipo significa para a direção dos tratamentos, a direção da cura:

- 1) separar o sujeito suposto saber dos semblantes paternos reconhecendo a castração do pai;
- 2) separar os significantes mestres do gozo revelando sua impossibilidade de conter a pulsão;

¹⁸ Tradução do autor.

- 3) não submeter o sujeito a uma lei que não é mais que uma ficção, mas permiti-lhe descobrir a razão dos semblantes e o modo de gozo que o habita.

Em *Notas sobre a criança* (1969) texto contemporâneo ao *Seminário 17*, Lacan enunciará que a função do pai, por meio de seu nome, é constituir-se como *o vetor de uma encarnação da Lei no desejo* e acrescenta que:

(...) a distância entre a identificação com o ideal do eu e o papel assumido pelo desejo da mãe, quando não tem mediação (aquela que é normalmente assegurada pela função do pai), deixa a criança exposta a todas as capturas fantasísticas (Lacan [1969] 2003, p.369).

É sendo uma bússola para o desejo – Lacan desenvolverá como o pai se torna essa bússola em 1975, como veremos a seguir, que o pai então pode cumprir sua função e não permitir que o sujeito criança se torne o objeto dessa mãe.

Para Laurent (2005), o pai, segundo Lacan, não é simplesmente o pai do interdito. É também o pai que reúne todas as contradições do pai freudiano: é o pai do interdito ao gozo, mas também aquele que goza da mãe. Se o pai não humaniza o acesso sexual à mãe e se contenta em interdita-lo ou de gozar dela de modo desumano, ele se torna o pai do poder, tirano doméstico ao modo do pai de Schreber. O pai lacaniano é aquele que humaniza a lei, demonstrando como se pode viver com ela, podendo servir-se dela. Em *Nota sobre a criança* (1969), os Nomes do Pai e da mãe são reduzidos à marca da particularidade de um desejo, revelando a impossibilidade de serem reabsorvidos em um universal. Representam dois instrumentos singulares da inscrição do sujeito no mundo e no laço social. O sujeito então se situa entre esses dois termos, que asseguram a articulação mínima que produz uma ordenação subjetiva.

3.4 O pai de RSI: a dimensão não ideal do pai

Outro momento decisivo da teorização sobre o pai em Lacan surge em *RSI*, seminário de 1975. De acordo com Laia (2006), nesse seminário, particularmente na lição de 21 de janeiro de 1975, Lacan privilegiará, na trama familiar, os corpos sexuados e não apenas esvaziados pela ação do simbólico que os reduz ao Nome do Pai e ao Desejo da Mãe. A metáfora paterna precisará de uma encarnação para se operar. Precisar, portanto, que alguém faça-se pai por meio da apresentação de sua causa de desejo, confirmada pelo ato de um homem perante uma mulher. Nessa referência, aquilo que confere a um pai amor e respeito não é exatamente, como em Freud, uma

idealização que o tornaria modelo de identificação. O pai se apresenta então como desejante, sexuado e que escolhe uma mulher. Fundar a função paterna a partir de sua incidência sobre corpos sexuados implica uma vivificação dessa função. Portanto, a função do pai não se exerce abstratamente e requer a existência de um desejo particularizado por uma mulher ao fazê-la mãe. O pai só é consequência da orientação do desejo de um homem por uma mulher. Cabe ao pai então fazer de uma mãe uma mulher e desse modo impedir que a criança fique numa posição na qual poderia entregar a esse Outro tudo o que lhe falta. Ele impede que a criança tente satisfazer esse Outro materno saturando seu desejo. A mãe, por sua vez, ao aceitar esse lugar de mulher que causa o desejo do pai, se enfrenta com sua própria castração e não se torna toda mãe. É essa versão do pai que assegura a divisão materna, suporta uma estrutura de transmissão do desejo e barra o gozo. Nesse momento do ensino de Lacan, opera-se uma disjunção radical entre, por um lado, a função paterna que une um desejo à Lei, e, por outro, a função de genitor, provedor e educador do pai de família.

Além disso, de acordo com Lacadée (1999), em seu último ensino, Lacan passa a tomar o pai não mais a partir da palavra, mas a partir de sua *presença*, de sua *causa sexual*. Esse pai, portanto, longe de transmitir um ideal, transmite seu modo de se arranjar com o desejo e o gozo. Ele deixa uma marca pela sua presença, que Lacan situou do lado dos pecados do pai, de suas paixões, de sua falta.

Já não se trata, portanto, mais do pai como representante simbólico do Desejo da Mãe. Aquele pai simbólico nunca é encontrado e o pai é sempre insuficiente com respeito àquela função sublime.

Se partirmos do pressuposto de que em toda transmissão há um impossível, uma perda, podemos concluir que, na transmissão paterna, esse pai marcado pelo desejo e pelo gozo transmite seu ponto de rateio, de falha, onde ele esbarra. Ele pode apresentar várias dificuldades: em fazer de uma mulher causa de seu desejo, em barrar o gozo do Outro, em regular seu próprio gozo etc. O pai, então, como Outro barrado, transmite sua própria castração, sua insuficiência e sua miséria. Em sua função está inscrito estruturalmente um fracasso, a despeito de sua condição social ou modo de presença na vida da criança.

Desse modo, mesmo um pai desvalorizado socialmente, pouco ideal, como nas situações clínicas que discutiremos a seguir, pode operar como uma função. Longe então, de supor que o pai deveria ser ideal para que operasse sua função, Lacan, de acordo com Laia (2006), indica que a única garantia da função paterna é o pai sustentar

sua “père-version”¹⁹, ou seja, sustentar sua versão sexuada, desejante que aborda uma mulher a partir de sua causa de desejo, ou seja, por meio de seu modo particular de eleição de um objeto.

De acordo com Naparstek (2006), o termo père-version tem muitas significações. Nele se juntam pai e versão indicando uma orientação muito precisa dada pela versão do pai. Nesse sentido, o pai da père-version é o pai que orienta, que escolheu um caminho. Além disso, indica também que o pai da père-version é aquele da versão perversa do pai, que se relaciona com o gozo. O pai da père-version se contrapõe àquele descrito por Freud religioso e universal, ou seja, ideal.

3.5 Do declínio social do pai ao pai como um semblante e a possibilidade de servir-se dele

O declínio do pai na cultura foi descrito por diferentes historiadores, sociólogos e pensadores da cultura. Entre eles encontram-se Roudinesco (2003) e Zafiropoulos (2002).

Em seu livro *A família em desordem* (2003), Roudinesco descreve o processo histórico das transformações familiares tendo como pivô o declínio do poder patriarcal.

De acordo com Roudinesco (2003), a família ocidental esteve sustentada durante séculos na soberania divina do pai. Ao organizar a história da paternidade, a autora nos oferece um quadro que demonstra o processo histórico de construção e desconstrução da autoridade paterna. A partir do século XVIII a família e a autoridade paterna foram desafiadas. Do Deus-Pai da antiguidade com características sagradas e divinas ele assumiu o lugar do *pater familias*, autocrata desprovido de atributos divinos, mas com deveres perante a sua prole. Essa transformação no estatuto do poder do pai abriu caminho para uma dialética da emancipação cujos beneficiários serão primeiro as mulheres e depois as crianças.

Na França, após a revolução de 1789, o Estado se torna avalista da autoridade paterna, uma vez que ele passa a ter o direito de correção. Entretanto, esse direito supõe, para ser aplicado, que o pai seja também um bom pai e que não abuse em nada do poder

¹⁹ Neologismo criado por Lacan que joga homofonicamente em francês com a palavra *perversion* (perversão) onde podemos escutar também a palavra *père* (pai), que possibilita sexual a função do pai associando perversão e sexualidade. Faz referência ao modo de gozo sempre perverso, porque parcial, dos seres falantes (Laia, 2006).

a ele outorgado. Reinvestido em seu poder, porém limitado, o pai deverá ser justo, submetido à lei e respeitoso dos novos direitos da Declaração dos Direitos do Homem.

No século XX, a família tornou-se um palco de conflitos entre a autoridade e a liberdade, entre a repressão dos instintos e o advento do sujeito. A autoridade paterna foi exercida em uma partilha que passou a respeitar o lugar de cada um dos parceiros ligados pela instituição matrimonial. Essa nova ordem familiar menos coercitiva serviu para abalar os velhos costumes. Franqueou o declínio da autoridade paterna em favor de uma autoridade parental dividida. O pai tornou-se um chefe de família que foi ao longo dos anos perdendo suas prerrogativas. Essa atenuação da autoridade do pai produziu e popularizou a ideia de *carência paterna* e da *ausência do pai*. As ciências humanas teorizaram sobre a noção de *renúncia da figura paterna*, bem como suas consequências psicológicas, psicopatológicas e sociais, para explicar as situações nas quais o pai era considerado inapto para exercer sua função na família. Desse modo, o pai tornou-se o personagem principal e responsável pela desordem familiar.

Zafiropoulos (2002), por sua vez, traça o processo de assunção e derrocada do pai na posição de chefe de família, associado às mudanças na própria organização familiar, invertendo a ordem dos fatores afirmados por Roudinesco para quem é o declínio da autoridade paterna que produz as transformações nas organizações familiares. Para ele, partindo das lições de Durkheim, a família moderna, dita conjugal, modificou a relação com a propriedade da terra, de coletiva a individual. A propriedade somente pôde tornar-se individual com a invenção da *patria potestad*,²⁰ que permitiu colocar um dos membros da família acima dos outros, rompendo com uma espécie de democracia que teria organizado as formas primitivas da família. Surge então o poder paterno, fazendo com que a família saia do estado de homogeneidade democrática e eleja um chefe a quem se submeter. O chefe se converte então em uma elevada autoridade moral e religiosa. Sua pessoa passa a expressar os indivíduos, as tradições, os sentimentos e, sobretudo, o patrimônio com todas as ideias associadas a ele. Desse modo, deslocou-se o centro da gravidade da família, que passou das coisas a uma pessoa determinada. A concentração da família resultou no estabelecimento do poder patrimonial do chefe de família, tomado não mais como algo sagrado e religioso. A

²⁰ A *patria potestad* é o conjunto de direitos - e obrigações ou deveres - que a lei reconhece aos pais sobre as pessoas e bens de seus filhos enquanto estes são menores de idade ou estão incapacitados, com o objetivo de permitir o cumprimento dos deveres daqueles de sustentar a educação desses filhos. Disponível em: <http://es.wikipedia.org>

invenção do chefe de família acompanhou o surgimento da família patriarcal e da propriedade privada, transferindo o caráter sagrado do patrimônio em benefício da figura do pai. Entretanto, foi exatamente esse movimento que produziu o declínio desse mesmo poder do pai. Na medida em que se progrediu a economia dos bens matrimoniais coube ao Estado fixar as regras de funcionamento e até de composição do grupo familiar, chegando a debilitar e levar à caducidade o poder do seu chefe. A soberania do pai é sucedida pela soberania do Estado na família conjugal. Para Durkheim, é o Código Civil o que fixa no século XIX as regras de composição e funcionamento da família moderna.

Porém, a psicanálise nos ensina que o declínio social do pai como figura de autoridade não se confunde com isso que Lacan delineou ao longo de seu ensino como a falha estruturante do pai. Dentro dessa lógica, mesmo nas sociedades ditas tradicionais e patriarcais, ao pai não era possível o cumprimento eficaz de sua função. A diferença é que os semblantes paternos encobriam esse furo e faziam acreditar que o pai não falhava.

Outra diferença importante de ser assinalada situa-se entre o declínio social do pai – sua descentralização na família e nos costumes – e o trabalho psíquico realizado pelo sujeito de desligamento do pai. Freud em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914), afirma que a principal tarefa do adolescente é de se *desligar dos pais*. Algo necessário, mas que gera um dos mais dolorosos momentos do desenvolvimento.

Na segunda metade da infância, dá-se uma mudança na relação do menino com o pai - mudança cuja importância não pode ser exagerada. De seu quarto de criança, o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e não pode deixar de fazer descobertas que solapam a alta opinião original que tinha sobre o pai e que apressam o desligamento de seu primeiro ideal. Descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou. Tudo que há de admirável e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai (Freud [1914] 1969, p.288).

Para Lacadée (2006), esse desligamento do pai implica em um desligar-se dessa língua do tempo de sua infância, essa língua que lhe permitia sustentar uma certa consistência de seu ser por meio da identificação ao ideal. Ele necessita, para suportar essa operação, de uma atividade fantasmática, ou seja, construir uma resposta para o

enigma do desejo do Outro, uma resposta ao *Que queres de mim?* É essa solução que permitirá ao adolescente se desembaraçar dos pais da infância.

Trata-se, nessa indicação freudiana do *desligamento do pai*, de ir além do pai e tomá-lo, conseqüentemente, como um semblante?

O declínio do pai supõe a ideia de que na história recente o pai deixou de ser uma lei universal para tornar-se um semblante. Entretanto, nos diz Naparstek (2006), se a autoridade paterna desapareceu isso não indica que o pai tenha desaparecido. Se há uma queda dos emblemas paternos isso não implica que o pai tenha perdido seu lugar central em cada caso clínico. Trata-se de investigar o lugar que ele ocupa para cada sujeito, bem como suas conseqüências clínicas. Para cada sujeito a referência não é um pai universal, ou seja, ideal, aquele que estaria à altura da função simbólica. Esse seria o pai morto, limpo do gozo, idealizado. Ir em direção ao singular do pai é encontrar com o modo singular desse pai abordar uma mulher e se arranjar com o gozo.

Isso significa que não há regras universais que configurem um manual de instruções concernentes ao que é ser pai. Há sempre pais no plural – isto é, pais singulares -, pois estes sempre se caracterizam em função dos seus modos próprios de gozo. Se é preciso vislumbrar a questão paterna para além de uma lei universal, é porque ser pai é tornar lei o particular -, o particular do gozo que resiste a se deixar absorver pelos ideais, pelas identificações disponíveis ao longo do percurso de vida de um sujeito (Santiago, 2006, p.84).

Encontramos na modernidade, afirma Laurent (2005), um remanejamento e transformação dos Nomes do Pai e da mãe. Por um lado, assistimos a uma proliferação das práticas técnico-jurídicas que mergulham esses nomes no mundo do contrato. O relativismo jurídico, que revela o arbitrário do discurso do mestre, se apoia na sociologia que se preocupa com a crise da autoridade e parte em busca de uma lei que possa garantir a ordem do mundo. Por outro, existe também a busca desenfreada por um fundamento biologicista apoiado no Mito da Mãe Natureza a ordenar as relações humanas. Na tentativa de reconstrução da função do pai na contemporaneidade encontramos uma tendência a recomposição *à la carte* do pai, que implica, segundo Laurent, a ideia de que cada um pode escolher *no menu* de acordo com sua necessidade. O autor crítica essa tendência por seu caráter utilitarista e de relativismo, que se orienta por uma lógica da simples conveniência e a diferencia daquilo que Lacan nomeou como o pai como uma ferramenta. A perspectiva lacaniana implica fundar o pai em uma posição de exceção que leva o discurso sobre o pai ao encontro com o impossível. Trata-se de reconhecer do ponto de vista estrutural uma disfunção, um fracasso para

aquele que vem se nomear como pai para satisfazer as exigências da função. Esse fracasso é estruturante para o sujeito, porque não é possível se alinhar plenamente e de maneira satisfatória sob o nome pai porque a função faz objeção a isso. Para Laurent, o utilitarismo social esconde o fracasso do Nome e ainda corresponde a uma tentativa de salvar o pai.

De acordo com Miller (2005), o mito de Édipo não permitiu que Freud despertasse de seu sonho da existência do pai, impedindo-o de vê-lo como um semblante. Assim, para Lacan a maneira mais segura de se evitar que o pai se torne um significante-mestre consiste em defini-lo como agente da castração. Por isso, matar o pai é uma via sem saída, é preciso reconhecê-lo como semblante. Portanto, não é possível prescindir do pai sem antes servir-se dele.

Reconhecê-lo como semblante é reconhecer seu estatuto de um operador estrutural que introduz na dialética do sujeito o impossível. O pai se torna então o agente da castração e não o castrador. A castração e o pai tornam-se um efeito da linguagem, um fato de estrutura.

Aí reconhecemos, com efeito, para além do mito de Édipo, um operador, um operador estrutural, aquele chamado de pai real – com a propriedade, eu diria, de também ser ele, na qualidade de paradigma, a promoção, no coração do sistema freudiano, do que é o pai real, que coloca no centro da enunciação de Freud um termo do impossível (Lacan [1969-70]1992, p.116).

Miller, em seu seminário *Da natureza dos semblantes* (2001), nos permite afirmar que o fato de existirem semblantes e sabermos que são semblantes não significa que possamos dispensá-los sem antes nos servirmos deles. Ele aponta que há alguns sujeitos que estão desenganados dos semblantes e, por conhecê-los como tais, creem poder prescindir deles. Entretanto, não utilizar os semblantes é estar enganado de outra maneira. Os desenganados que se enganam são aqueles que recusam a deixar-se enganar pelos semblantes. O semblante consiste em fazer crer que há algo ali onde não há. Pensar o Nome do Pai como um semblante é não tomá-lo como absoluto e relativizar sua importância, fazendo dele um significante entre outros. Desse modo, o Pai, com maiúscula, longe de ser o único Nome do Pai, será um entre os outros possíveis. O Nome do Pai constitui-se então como o nome de uma função que se pode escrever como NP (X), sendo que o xis entre parênteses designa a variável que nos permite interrogar em cada caso clínico, para cada sujeito, sobre o que desempenha o papel de Nome do Pai.

O Nome do Pai faz parte de uma lógica na qual este aparece como uma função que pode ser sustentada por diversos enunciados que desempenham o papel do referido nome. Miller ressalta que na psicose podemos provar melhor que o Nome do Pai é um semblante porque ali vemos operar, da maneira mais brutal, um pai real. Trata-se da operação de Um pai real que o véu do semblante evita encontrar. A forclusão do Nome do Pai supõe que não haja o semblante do Pai, por isso na psicose nos deparamos com o fracasso do semblante.

O pai que se toma por um pai, um pai sem falhas, um pai ideal, a exemplo do pai do presidente Schreber, mostra-se um tirano na vida doméstica, quer colocar ordem na casa impondo uma solução e um regulamento para tudo. Sob essa perspectiva, a impostura paterna define-se pelo modo como o pai se confunde com uma lei universal, tornando-se, assim, a própria causa do filho (Santiago, 2006, p.83).

De acordo com Laurent (2007), o Nome do Pai como função nos permite pensar a distância entre o pai como função simbólica e o pai como existente. Lacan introduz a exceção necessária ao universal para se chegar ao pai existente. Para ele, é necessário que uma existência possa ser afetada pela exceção para que se torne o suporte de uma diferenciação. Para operar, o pai precisa ocupar um lugar de exceção. O pai ocupa esse lugar de exceção quando faz de uma mulher objeto *a* que causa seu desejo, enquanto a mulher ocupa-se de outros objetos *a* que são seus filhos. A crença e o amor no pai virão dessa inscrição cruzada na letra do desejo.

A realização biológica da paternidade, a inscrição puramente regulamentar ou legal da paternidade, não basta. É necessário que um gozo venha a se inscrever em letras efetivas, a propósito, se posso dizê-lo deste modo, do corpo dos filhos. Que a paternidade biológica ou legal possa tomar qualquer um, não basta para constituir a função do pai. A contingência pode vir a ser encarnada por qualquer um, e isso não constitui, por si só, um modelo da função, nem a faz se repetir como sintoma (Laurent, 2007, p.9).

É, portanto, da falha estrutural e estruturante do pai que cada sujeito, de modo singular, inventa algo que “faz as vezes” disso que pode organizar a cadeia significante e barrar a satisfação incestuosa, ao unir o desejo à lei. Cai, portanto, o império do pai e se introduz sua dimensão de semblante (MILLER, 2005), como aquilo que cada sujeito inventa para barrar o gozo e fazer surgir a dimensão do desejo.

Assim, podemos pensar que a função do pai é equivalente à função de um sintoma, aparelho de cifração do gozo. É com a possibilidade de cifrar o gozo do pai

como sintoma que se pode dispensá-lo por meio de um uso possível, colocando-o a serviço da pulsão de vida e não mais da morte (Santiago, 2006).

A aposta da função do pai em psicanálise é prática e concerne à direção da cura. Há uma presença e incidência dos nomes do pai, dos semblantes do pai na experiência analítica. Há também um uso que se faz disso. Porém, servir-se praticamente do pai não implica cultuá-lo teoricamente. Ao contrário, reconhecer o Nome do Pai em sua dignidade instrumental implica arranjar-se sem ele na teoria e fazer surgir o que é da ordem do real que os semblantes paternos não são capazes de recobrir.

Trata-se de fazer valer a fórmula do *Não há*, não há O pai ideal que daria conta do gozo da mãe, não há A mulher, não há O saber etc. Cabe então a cada sujeito, em sua singularidade, a invenção de algo que regule o gozo.

Retomando a questão central que orienta esta tese - o questionamento do discurso corrente que associa ao fracasso escolar a família dita desestruturada que tem como pivô as supostas carências paternas - algumas conclusões se impõem:

- 1) A desmontagem que Lacan faz do mito de Édipo revela a dimensão do impossível no coração da operação paterna. Haverá sempre uma falha que revela a impossibilidade desse pai, em sua singularidade, estar à altura dessa função simbólica.
- 2) Essa insuficiência é estrutural e estruturante para o sujeito, porque por meio dela o pai pode transmitir sua castração e o efeito dessa operação: o desejo. Qualquer tentativa de obturar essa falha impede ao sujeito o acesso ao saber.
- 3) Um pai fracassa não porque ele é desvalorizado do ponto de vista dos ideais sociais, mas porque essa *carência* está inscrita na estrutura do ser falante e se torna operativa.
- 4) O discurso que busca culpabilizar o pai pelo fracasso escolar é fruto da neurose que sustenta o mito do pai como mestre e representa em última instância a tentativa de salvá-lo fazendo acreditar na existência de um pai ideal.

CAPÍTULO 4. O SINTOMA DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A ESTRUTURA FAMILIAR

Se Freud contribuiu com algo, foi com isso. Com o fato de os sintomas terem um sentido e um sentido que só se interpreta corretamente – corretamente querendo dizer que o sujeito revela uma parte dele - em função de suas primeiras experiências, isto é, na medida em que encontro o que chamarei, hoje, na falta de não poder dizer nem mais, nem melhor, a realidade sexual (Lacan [1975] 1998, p.10).

O sintoma, dado fundamental da experiência, como afirma Lacan em *Nota sobre a criança* (1969), é o que orienta a clínica psicanalítica. Diferentemente do discurso médico, em que o sintoma é interpretado como o sinal de uma patologia, a psicanálise o considera como uma solução encontrada pelo sujeito diante de situações de impasse. Freud apostou no sentido dos sintomas e que ao decifrá-los teríamos acesso ao recalcado e à verdade inconsciente.

Em Lacan encontramos, ao longo de seu ensino, reformulações do conceito de sintoma que parte de seu estatuto de estrutura de linguagem e vai na direção de reconhecê-lo como uma ferramenta do sujeito diante do encontro com o Real traumático e excessivo.

Isso nos permite pensar em uma política do sintoma na psicanálise que se contrapõe ao ideal científico de eliminá-lo por meio dos remédios ou domesticá-lo via as psicoterapias.

Assim, neste capítulo investigaremos as diferentes vertentes do sintoma, tanto na elaboração freudiana quanto na lacaniana, desvelando que ele se constitui como uma solução singular para um problema libidinal, pulsional ou de gozo do sujeito. Além disso, discutiremos como o sintoma da criança, dentro de uma perspectiva lacaniana, se articula à estrutura simbólica da família, sem no entanto se confundir com um sintoma familiar, como propõe algumas perspectivas teóricas dentro da Psicologia. Por fim, apresentaremos a ideia de que o fracasso escolar pode ser tomado como um sintoma, permitindo assim a operação do discurso analítico sobre ele.

4.1 O sintoma para a psicanálise: sua vertente de linguagem e pulsional

Em duas importantes conferências sobre o tema - *Os caminhos da formação dos sintomas* (1916-1917) e *O sentido do sintoma* (1916-1917) – Freud aposta que o

sintoma tem um sentido que pode ser decifrado em uma análise. Nessas duas conferências apresenta sua teoria sobre o sintoma.

Na discussão que faz sobre o tema, Miller (1997) acentua uma diferença importante entre as duas conferências freudianas citadas acima. Para ele, em *O sentido do sintoma* Freud discute sobre a significação inconsciente presente no mesmo, enquanto que em *Os caminhos da formação dos sintomas* demonstra que a referência do sintoma é o fantasma²¹, portanto, vincula o sentido e a libido, o significante e a pulsão. Assim, em Freud encontramos duas vertentes do sintoma: uma que diz respeito à sua estrutura de linguagem, expressão cunhada por Lacan ao dizer do inconsciente e todas as formações do inconsciente; e outra, que diz respeito à sua dimensão pulsional. São essas duas vertentes do sintoma, significante e pulsional, que se pretende esclarecer a seguir.

Em *Os caminhos da formação dos sintomas* (1916-17) Freud afirma que, se por um lado, o sintoma gera um grande dispêndio mental com conseqüente empobrecimento psíquico e desprazer, por outro, ele consiste em um novo método de satisfação da libido que foi impedida de satisfação. O sintoma constitui-se para ele como uma solução de compromisso entre duas forças ou tendências que entraram em conflito.

Em sua vertente de linguagem, o sintoma, de acordo com Freud, *emerge como um derivado múltiplas-vezes-distorcido da realização de desejo libidinal inconsciente* (Freud [1916-17]1969 p.421). Uma construção engenhosamente fabricada que, ao distorcer a idéia inconsciente, encontra um modo de expressão na consciência na forma de um sintoma. A ideia de que no sintoma há uma distorção é o que permite a Lacan dizer que se trata de uma metáfora, ou seja, da substituição de uma ideia por outra, de um significante que foi recalcado por outro, assemelhando-o à formação onírica. Essa vertente do sintoma permite que ele seja decifrado dando acesso ao conteúdo inconsciente ou à verdade recalcada. Freud recomenda que tratemos os sintomas do mesmo modo que se trata um sonho, fazendo dele um enigma que possa ser decifrado.

Essa estrutura de linguagem do sintoma é retomada por Lacan no texto *Função e campo da palavra* (1953). Nesse texto, Lacan apresenta o sintoma como tendo um sentido, suportado por um significante cujo significado está recalcado. Além disso,

²¹ O termo fantasma é correlato ao de fantasia presente nesse texto de Freud e faz referência ao modo como o sujeito extrai satisfação em sua relação aos objetos. O fantasma é construído como uma resposta ao encontro com a castração do Outro.

afirma que no sintoma os significantes fundamentais da história do sujeito provenientes do Outro se fazem presente. Nas palavras do próprio Lacan:

O sintoma, aqui, é o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito. Símbolo escrito na areia da carne e no véu de Maia, ele participa da linguagem pela ambiguidade semântica que já sublinhamos em sua constituição. Mas é uma fala em plena atividade, pois inclui o discurso do outro no segredo de seu código (Lacan [1953] 1998, p.282).

Já no seminário *As formações do inconsciente* (1957-58), Lacan discute a relação existente entre o sintoma e o desejo. Para ele o sintoma é qualquer coisa analisável e, de acordo com as descobertas freudianas, apesar da variabilidade de suas manifestações, nos permite apreender algo do desejo. Em sua leitura estrutural do sintoma, Freud indicou que o desejo está ligado a alguma coisa que é sua aparência, mantendo um estreito vínculo com aquilo de que se reveste, ou seja, com sua máscara. Assim sendo, o sintoma que traz em sua estrutura algo do desejo, se apresenta sempre sob uma forma ambígua, de uma forma paradoxal, de uma forma dissimulada, ou seja, metafórica. A ideia de máscara aproxima-se da formulação lacaniana presente no texto *De nossos antecedentes* (1966) do envelope formal do sintoma, ou seja, seu envoltório, seu revestimento significativo.

A ideia de máscara significa que o desejo se apresenta sob uma forma ambígua, que justamente não nos permite orientar o sujeito em relação a esse ou aquele objeto da situação. Há um interesse do sujeito na situação como tal, isto é, na relação desejante. É precisamente isso que é exprimido pelo sintoma que aparece, e é isso que chamo de elemento de máscara do sintoma (LACAN [1957-58] 1999, p.337).

Para Lacan, o sintoma fala na sessão e caminha na direção do reconhecimento do desejo. “*Isso fala*” e, desse modo, o sintoma inclui um pedido de reconhecimento do desejo. Ao ser endereçado a quem possa interpretá-lo, permite a produção de um enigma que abre para o sujeito a possibilidade de decifração e de abordagem da verdade inconsciente. Segundo Lacan, quando Freud dizia aos seus pacientes: *Fale*, ele o fazia porque deveria haver em jogo alguma coisa da ordem da verdade.

Para Miller (1997), encontramos em Freud um certo otimismo interpretativo quando acredita que o sintoma desaparece quando se o decifra. Essa ideia também está presente no primeiro ensino de Lacan, por meio da formulação do sintoma como uma metáfora do desejo. O fato de que *Isso fala*, que seja uma mensagem, que esteja

articulado, que tenha efeitos de verdade, não é do mesmo nível que a produção do gozo. Para que seja uma mensagem é necessário crer nele. Introduzir a crença no sintoma é introduzir sentido no sofrimento, transformar o sintoma que se padece em uma entidade que fala e que possa ser interpretado. Trata-se da parte simbólica do sintoma, quer dizer, da articulação entre os significantes e da possibilidade de liberar, via palavra, o significado recalcado nessa articulação.

(...) já está perfeitamente claro que o sintoma se resolve por inteiro numa análise linguageira, por ser ele mesmo estruturado como uma linguagem, por ser a linguagem cuja fala deve ser libertada (Lacan [1953]1998, p.270).

Entretanto, há outra vertente que escapa à decifração. Trata-se da dimensão pulsional, isto é, de satisfação da pulsão realizada pelo sintoma. Para Freud, o sintoma cria um substituto da satisfação impedida, repete uma forma infantil de satisfação transformada em desprazer. Em *Os caminhos da formação dos sintomas* (1916-17), discute os roteiros que permitiram a produção de um sintoma. Para Freud, o sintoma para se constituir retorna aos pontos de fixação deixados no passado quando a libido foi bloqueada em sua busca de satisfação. Esses pontos de fixação nos remetem às atividades e experiências da sexualidade infantil, nas tendências parciais abandonadas, nos objetos da infância que foram interditados. Assim, esse resto que se fixou foi a parte da satisfação que não obedeceu e não se submeteu às exigências da realidade. Posteriormente, diante de situações em que o sujeito é novamente impedido de obter satisfação direta, onde sua libido é interceptada, o aparelho psíquico procura escapar em alguma direção na qual possa encontrar uma descarga. Pelo caminho inconsciente e dessas antigas fixações a libido consegue achar sua saída e encontrar satisfação, embora restrita e que mal se reconhece como tal.

Portanto, a constituição de um sintoma inclui no mínimo dois tempos: um primeiro, em que a satisfação da libido é impedida pelas exigências da realidade, mas cria um ponto de fixação, um resto, um traço, uma marca, um roteiro no aparelho psíquico; e um segundo, quando novamente a libido é interceptada e retorna a esse caminho no intuito de obter a satisfação almejada. Nas palavras do próprio Freud:

Estes [os sintomas] criam, portanto, um substituto da satisfação frustrada, realizando uma regressão da libido a épocas de desenvolvimento anteriores, regressão a que necessariamente se vincula um retorno a estádios anteriores de escolha objetual ou de organização. Descobrimos, há algum tempo, que os neuróticos estão ancorados em algum ponto do seu passado; agora sabemos que esse ponto é um

período do seu passado, no qual sua libido não se privava de satisfação, no qual eram felizes (Freud [1916-17]1969, p.427).

Freud criou a metáfora das reservas naturais, uma espécie de reduto da satisfação pulsional, para falar disso que escapou ao princípio de prazer, ao teste de realidade. Um lugar onde os seres humanos continuam a gozar, nomeado por ele como o *reino mental da fantasia*. A libido retorna nesses pontos porque há algo de atrativo ali, um mais de gozo. Isso que atrai é sempre traumático ou fantasmático (Miller, 1997).

Uma reserva natural preserva seu estado original que, em todos os demais lugares, para desgosto nosso, foi sacrificado à necessidade. Nesses locais reservados, tudo, inclusive o que é inútil e até mesmo nocivo, pode crescer e proliferar como lhe apraz. O reino mental da fantasia é exatamente uma reserva desse tipo, apartada do princípio de realidade (Freud [1916-17] 1969, p.435).

É por isso que Lacan afirmará em *Televisão* (1973, p.45), seguindo a orientação freudiana, que o *sujeito é feliz*, em relação a sua satisfação pulsional.

Entretanto, trata-se de uma satisfação paradoxal, de uma felicidade que gera satisfação e sofrimento ao mesmo tempo, mas da qual o sujeito não abrirá mão com facilidade. Trata-se de uma satisfação paradoxal, porque somente é reconhecida como sofrimento²².

De algum modo, o sintoma repete essa forma infantil de satisfação, deformada pela censura que surge no conflito, via de regra, transformada em uma sensação de sofrimento e mesclada com elementos provenientes da causa precipitante da doença. O tipo de satisfação que o sintoma consegue, tem em si muitos aspectos estranhos ao sintoma. (Freud [1916-17]1969, p.427).

É essa transformação da satisfação em sofrimento, operada pelo sintoma, que o transforma em algo irreconhecível pelo sujeito e do qual ele se queixa e quer se desvencilhar. Entretanto, é daí também que surge a aderência do sujeito ao seu sintoma, revelando que há algo que insiste e que retorna. Esse caráter de aderência do sintoma é que o diferencia de todas as outras formações do inconsciente. Há desse modo, de acordo com Freud, uma reação terapêutica negativa, que Lacan pôde traduzir como o gozo do sintoma, como o núcleo real do sintoma que o torna não todo passível de ser desenlaçado pela fala e pela interpretação (Cottet, 2005).

²² A transformação da satisfação em sofrimento permanece, nesse texto, ainda enigmática. Freud retornará a essa questão em *Inibição, sintoma e angústia* (1926) como veremos a seguir.

Por isso, o único sentido que pode ter a cura é o de diminuir o preço do sofrimento que se deve pagar para aceder à satisfação pulsional. De acordo com Miller (1997), nesse nível não há conflito. Em lugar de uma modificação no mundo externo, o sintoma permite que essas satisfações operem-se por meio de uma modificação no próprio corpo, estabelecendo um ato interno no lugar de um ato externo. O sintoma estabelece assim, uma adaptação no lugar de uma ação. Por isso entendemos o sintoma como uma adaptação, um modo do sujeito se arranjar na vida e não meramente uma inadaptação, uma inadequação que deveria ser corrigida.

4.2 O sintoma no último ensino de Lacan: uma solução para um excesso pulsional

Para Miller (2006), a definição do sintoma está associada à definição do inconsciente. Se o inconsciente está estruturado como uma linguagem, encontraremos o mesmo axioma na definição do sintoma. Lacan, em seu último ensino, propõe não mais o inconsciente estruturado como uma linguagem, o *Isso fala*. O inconsciente é pensado como um aparelho que conta, cifra e concerne ao significante enquanto instrumento para o gozo, é um lugar de satisfação e não somente de interpretação. Nessa nova vertente, o sintoma não pode ser totalmente interpretado, pois haveria algo no sintoma que resistiria ao saber e a decifração.

Em *Inibição, sintoma e angústia* (1926), Freud define o sintoma de modo diferente de tudo que tem relação com a decifração. Mais além da decifração do sintoma resta algo que persiste e que insiste. A ênfase agora não é mais na semântica psicanalítica e sim na dimensão econômica. Nesse texto, o privilégio estará em pensar o sintoma como um destino da pulsão. O sintoma é pensando então como uma satisfação substitutiva que emerge, oferecendo à pulsão outro caminho para a satisfação. No lugar de uma satisfação direta da pulsão, o curso normal da satisfação se encontra no sintoma (Miller, 2008).

Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de repressão. (Freud [1926]1976, p.112).

Freud se interroga como a satisfação de uma pulsão poderia produzir desprazer. Para ele, o Eu é a instância responsável pelo processo de recalçamento e em

conformidade com o princípio de prazer opera um desvio ou uma substituição, orientando o curso dos fatos mentais, ao associar essa exigência pulsional ao desprazer. O Eu traduz o aumento de tensão ou excesso pulsional em desprazer e tem como função debelar os sinais de perigo provenientes tanto do mundo interno como do mundo externo.

De acordo com Miller (2008), Lacan interroga esse pressuposto freudiano de ser o Eu o responsável pelo recalçamento. Para ele, a pulsão é por si mesma uma transgressão ao princípio de prazer, na medida em que sua exigência não é de uma satisfação de prazer e sim uma exigência de mais de gozar. Para Lacan, o gozo está proibido para aquele que fala. O que Freud nomeava como a repressão da pulsão é consequência necessária da estrutura da linguagem. Por isso, o sintoma não surge como um acidente, desarranjo ou desvio. Ele não é contingente e sim necessário. O sintoma então é uma construção que responde à necessidade de algo para anular, barrar e fazer borda ao gozo. Freud revela então no texto citado que o sintoma tem como função defender o sujeito de um excesso pulsional que provoca mal-estar e angústia.

Visto que remetemos a geração da ansiedade a uma situação de perigo, preferiremos dizer que os sintomas são criados a fim de remover o ego de uma situação de perigo. Se se impedir que os sintomas sejam formados, o perigo de fato se concretiza; isto é, uma situação análoga ao nascimento se estabelece, na qual o ego fica desamparado em face de uma exigência instintual constantemente crescente – o determinante mais antigo e original da ansiedade (Freud [1926]1976, p.168).

No entanto, há uma parte dessa pulsão que não se pode anular, que mantém sua exigência. Diz Freud:

Todo indivíduo tem, com toda probabilidade, um limite além do qual seu aparelho mental falha em sua função de dominar as quantidades de excitação que precisam ser eliminadas (Freud [1926]1976, p.172).

Assim, se Freud nos ensina, em *Inibição, sintoma e angústia (1926)*, que o sintoma corresponde ao retorno do recalçado, Lacan nos ensina que se trata do retorno do gozo. À persistência do sintoma que, ao final desse texto, Freud tenta esclarecer, Lacan nomeia como objeto *a*, este resto persistente que renova sem trégua sua exigência de satisfação. Desse modo, de acordo com Miller (2008), Freud estabeleceu de maneira notável, sob o nome de sintoma, um elemento que permanece inassimilável e irredutível ao princípio de prazer. Um elemento que a homeostase do funcionamento psíquico não consegue reabsorver. Isso reforça o princípio psicanalítico que o sintoma é uma solução,

um arranjo e que não cabe ao tratamento tentar eliminá-lo. Ao contrário será necessário reconhecer sua dignidade.

No *Seminário 20, Mais Ainda* (1972-73), Lacan desvaloriza o reino do princípio de prazer e valoriza o que nomeou como a outra satisfação, afirmando que *todas as necessidades do ser falante estão contaminadas pelo fato de estarem implicados com uma outra satisfação* (Lacan [1972-73]1985, p.70). Essa outra satisfação se sustenta na linguagem e está ligada ao corpo e Lacan a nomeou como gozo. Essa satisfação se transforma em gozo, de acordo com Miller (2008), precisamente porque o funcionamento do corpo do ser falante não obedece ao princípio do prazer, uma vez que há a intervenção da inscrição significante que subverte a lógica do puro prazer. Essa outra satisfação, subvertida pela linguagem, se relaciona mais com aquilo que Freud nomeou como o além do princípio do prazer do que com o princípio do prazer. Ao ser perturbada pela linguagem introduz-se a dimensão paradoxal dessa satisfação. Assim, o gozo do ser falante é profundamente alterado pelo significante. Para o ser falante não há gozo bruto anterior ao significante. Não há gozo do corpo que não seja pelo significante e não há gozo do significante que não esteja enraizado no gozo do corpo. É exatamente por isso que encontramos sempre algo que não funciona, que rateia, que falha, ou seja, que não há relação sexual.

Diz Lacan:

Em suma, esse gozo, se ele vem àquele que fala, e não por nada, é porque é um prematurozinho. Ele tem algo a ver com essa famosa relação sexual que se tem oportunidades demais de perceber que ela não existe (Lacan [1972-73]1985, p.83).

Toda essa nova perspectiva não invalida a anterior, quando Lacan pressupunha que o significante anulava o gozo, porém toma outra via em que a simbolização mantém o gozo e até o produz, de modo que a palavra tem efeitos de gozo sobre o corpo. Miller (2008) apresenta as consequências dessa nova perspectiva.

A primeira diz respeito ao conceito de sujeito como falta a ser, ou seja, aquele mortificado e dividido pelo significante. Nessa concepção falta ao sujeito o significante que poderia definir o seu ser. Essa nova perspectiva nos obriga a completá-lo com o corpo enquanto gozo. Por isso que nesse momento começa a falar de *parlêtre*, ou *falasser*, ser de gozo e não mais falta a ser.

Outra consequência diz respeito ao conceito de Outro, porque o Outro como tesouro do significante não é mais suficiente. No momento em que Lacan enfatizou o

Outro como um lugar simbólico o esvaziou de sua dimensão de ser vivo, de sua dimensão encarnada. Nessa nova perspectiva se reconhece que o sujeito não tem como parceiro somente o Outro como lugar simbólico, um lugar mortificado pelo significante. O Outro não é um corpo mortificado, é um corpo vivo, e precisa ser representado por um corpo, ou seja, encarnado. O Outro então passa a ser representado por um corpo sexuado, porque não há corpo humano que não seja sexuado.

Por isso, o *falasser* tem um corpo e é um corpo sexuado. Isso nos introduz a uma mudança de perspectiva da relação do sujeito com seu Outro. Se no nível significante há relação, o sujeito faz parceria com o Outro, no nível sexual não há. Este é o significado da fórmula *não há relação sexual*, uma vez que no campo sexual a relação passa pelo gozo, pelo gozo do corpo e pelo gozo da língua, quer dizer, passa pelo sintoma. É por meio do sintoma que o sujeito encontrará seu parceiro. A parceria, para que seja possível, supõe então que o Outro se converta em sintoma, ou seja, em meio de gozo. Foi desse modo que Miller propôs o termo parceiro-sintoma como simétrico ao *falasser*, destinado a substituir a parceria constituída pelo sujeito barrado e o Outro.

Nessa perspectiva, o sintoma substitui a ausência da relação sexual. Não há ser humano sem sintomas e por isso não podemos atribuir sentido patológico ao mesmo. Ele se inscreve no lugar do que se apresenta como falta, falta do parceiro sexual natural. Por isso, não há relação possível entre dois sexos da espécie humana que não passe pela via do sintoma. Nesse sentido, define o sintoma como verdadeiro parceiro de gozo do sujeito, aquele que cumpre a função de fazer existir a relação sexual. É o recurso para saber fazer com o Outro sexo, uma vez que não há fórmulas para isso.

Em RSI (1975), Lacan define o sintoma como aquilo que permite contornar o que *não cessa de se escrever*, como aquilo que retorna sempre. O sintoma, nesse sentido, seria um arranjo, um modo de instalar o resto pulsional que a operação significante não dá conta. O sintoma é um aparato para emparelhar o gozo. Lacan, nesse momento de seu ensino, define o sintoma como o modo que cada um goza de seu inconsciente enquanto esse o determina. Ele restitui a categoria do Real, uma vez que, entre 1953 e 1972, o simbólico e a articulação significante havia reinado em seu ensino. Afirma que é por meio do simbólico que se trata o Real. Parte-se da articulação significante e com sua ajuda opera-se sobre o Real, ou seja, sobre o gozo por meio do significante. Nesse seminário, Lacan afirmará que o sintoma é o signo do que não anda no Real, ou seja, sinaliza exatamente o que não funciona, o que não anda e por outro lado constitui-se como um modo de tratamento desse mesmo Real (Miller, 2006).

Desse modo, o sintoma seria uma solução que o sujeito produz diante do encontro com esse excesso pulsional. O sintoma torna-se um parceiro nessa lida com o Real insuportável. O sintoma então se transforma em uma espécie de ferramenta, demonstrando que o sujeito não pode responder ao Real a não ser sintomatizando-o.

De problema a solução, de obstáculo a parceiro é esse paradoxo encontrado no sintoma que orienta a psicanálise em uma ética diferente da simples eliminação desse *ente* aparentemente indesejável. Outras operações precisam ser realizadas sobre o sintoma a fim de permitir que o sujeito tenha acesso a sua própria verdade e ao seu modo de encontrar satisfação com os objetos, ou seja, ao seu modo de gozo.

De acordo com Schejtman (2006), a partir do segundo ensino de Lacan, pode-se pensar que a operação do sintoma ganha dois sentidos: operar sobre o sintoma, operação realizada pela psicanálise que envolve o analista e a transferência, e a própria operação do sintoma, ou seja, o sintoma opera sobre algo. Isso o torna, como dito anteriormente, uma ferramenta, um instrumento para enfrentar o Real.

4.3 A família na estrutura do sintoma da criança

Para a psicanálise de orientação lacaniana, o sintoma da criança se relaciona com a família, esse Outro primordial para o sujeito. Essa afirmação nos permite algumas indagações: trata-se, então, de um sintoma da família ou um sintoma do sujeito? Qual o estatuto dessa articulação? São essas questões que se pretende discutir a seguir.

Recortaremos três momentos importantes, ao longo do ensino de Lacan, que revelam essa relação entre o sintoma e a família: no texto *Os complexos familiares* (1938), no seminário *As relações de objeto* (1955-56) e em *Nota sobre a criança* (1969).

Encontramos uma articulação entre a família, o declínio da autoridade paterna e as patologias no estudo de Lacan *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938), mais especificamente na segunda parte, intitulada *Os complexos familiares em patologia*.

Para Miller (2005), Lacan faz nessa parte do texto uma síntese sensacional da teoria do desenvolvimento psíquico, assim como de uma clínica freudiana. Desenha nesse texto os traços iniciais de sua teorização sobre a articulação entre os sintomas e a

família²³. Para ele, a família estaria na origem das afecções mentais uma vez que por meio do complexo de Édipo, teria como função o acabamento estrutural do eu pelas imagens que introduz nessa estrutura e pela regulação introduzida no ideal do eu. O complexo de Édipo supõe uma certa tipicidade nas relações psicológicas entre os pais.

Para demonstrar a tese da articulação do sintoma com a família, Lacan parte das neuroses de caráter²⁴, porque elas permitiriam ver certas relações constantes entre sua forma típica e a estrutura da família na qual o sujeito cresceu. As relações da neurose de caráter com a estrutura familiar se devem ao papel dos objetos parentais na formação do supereu e do ideal do eu. Para ele, a experiência revela que o sujeito forma seu supereu e seu ideal do eu não tanto segundo o eu do progenitor, mas sim pela transmissão inconsciente que é realizada pelo Édipo. Somente a análise seria capaz de discernir esse mecanismo psicológico e, ao mesmo tempo, relacionar certos efeitos de uma atipia da situação familiar. Lacan apresenta desse modo três atipias presentes em situações familiares e seus efeitos psicológicos.

A primeira atipia provém do conflito que o complexo de Édipo implica, especialmente nas relações do filho com o pai. Esse conflito, essa tensão presente entre pai e filho assegura a oposição entre gerações criando as próprias condições para uma tradição do tipo paternalista. A ruptura dessa tensão, seja em razão de alguma debilidade individual, seja em função de algum excesso da dominação paterna, tem como efeito para o sujeito o fardo de um supereu excessivo. Nesse sentido, são produzidas as neuroses de autopunição ou neuroses de destino com condutas de fracasso, inibição, perdas etc.

A segunda atipia da situação familiar diz respeito às anomalias que podem afetar os interesses que o sujeito dirige à realidade. Para Lacan, uma falha ou carência da imago formadora do ideal do eu, ou seja, da imago paterna, tenderá a produzir uma certa introversão da personalidade por retração narcísica da libido. Tudo isso associado às relações da criança com a mãe em função de uma anomalia correlativa no pai.

²³ Sua elaboração mais propriamente psicanalítica será dada no texto *Nota sobre a criança*, de 1969 como veremos a seguir.

²⁴ A expressão neurose de caráter provém da terminologia de Edward Glover e da doutrina de Wilhelm Reich. Trata-se de um tipo de neurose em que o conflito defensivo não se traduz pela formação dos sintomas nitidamente isoláveis, mas por traços do caráter, modos de comportamento, e mesmo uma organização patológica do conjunto da personalidade. Entretanto, o conceito permaneceu mal delimitado gerando confusão e multiplicidade de sentidos. Foi utilizado algumas vezes para designar qualquer neurose aparentemente assintomática, sendo superado a partir do conceito de estruturas clínicas (Laplanche e Pontalis, 1986).

Os analistas insistiram nas causas de neuroses constituídas pelos distúrbios da libido na mãe, e a menor experiência revela, com efeito, em inúmeros casos de neurose, uma mãe frígida, da qual se apreende que a sexualidade, derivando-se nas relações com a criança, subverteu a natureza destas: a mãe que paparica e mima, por uma ternura excessiva em que se exprime mais ou menos conscientemente um impulso recalcado; ou a mãe de uma segura paradoxal e de severidade muda, por uma crueldade inconsciente na qual se traduz uma fixação bem mais profunda da libido (Lacan [1938]1984, p.89).

E acrescenta a seguir que a desarmonia sexual entre os pais produz sintomas.

Acreditamos que o destino psicológico da criança depende antes de mais nada da relação que as imagens parentais mostram ter entre si. É por aí que o desentendimento dos pais é sempre prejudicial à criança, e que, se nenhuma lembrança permanece mais sensível em sua memória que a confissão formulada do caráter desarmonioso de sua união, as formas mais secretas desse desentendimento não são menos perniciosas (Lacan [1938]1984, p.89).

A terceira atipia da situação familiar descrita por Lacan diz respeito a uma perturbação na sexualização psíquica, ou seja, na relação de conformidade entre a personalidade imaginária do sujeito e seu sexo biológico. Essa relação se acha invertida em níveis diversos, inclusive com a determinação de uma homossexualidade. Essa inversão encontra três fatores causais. O primeiro diz respeito à fixação afetiva à mãe que se acredita acarretar a exclusão de outra mulher; o segundo afirma uma ambivalência narcísica segundo a qual o sujeito se identifica com sua mãe e identifica o objeto do amor com sua própria imagem especular, e por fim, a intervenção propriamente castradora pela qual a mãe dá vazão à sua própria reivindicação viril.

Enfim, nas três formas de atipia descritas por Lacan, há a hipótese de uma inadequação da imago paterna, seja por um excesso ou uma carência no psiquismo do sujeito. Essa inadequação produz ora um supereu excessivo gerador de sentimentos de autopunição e inibição, ora produz uma introversão da personalidade, ora provoca problemas na identificação sexual.

Apesar de nesse momento de seu ensino Lacan já operar uma disjunção entre o eu do progenitor e sua imago - essa última, produção do próprio sujeito - para Zafiropoulos (2002), o texto dos *Complexos Familiares* faz referência a uma versão familiarista da psicanálise e está muito longe das investigações posteriores de Lacan sobre a relação entre o sintoma e a família.

No *Seminário 4: A relação de objeto* (1956-57), Lacan articulará o sintoma fóbico de Hans à relação com sua mãe e à carência do pai, ou seja, à trama edípica

vivenciada por essa criança. Antes de discutir o modo como Lacan analisa o sintoma dessa criança, lembremos algumas indicações de Freud sobre o assunto.

Para Freud, as fobias, nomeadas por ele de histeria de angústia, são as neuroses da infância por excelência. A fobia, como um modo de defesa, transforma a angústia em medo localizado, tornando possível o uso de restrições e inibições para evitá-la e reduzi-la. Desse modo, Freud revela a relação entre o sintoma e a angústia: o sintoma constitui-se como um tratamento, produzido pelo próprio aparelho psíquico, para a angústia.

É por isso que para Freud, a tentativa de eliminar a fobia só pode conduzir ao pior. Se a orientação clínica visa a eliminação da fobia, a consequência disso é a retirada do recurso encontrado pelo sujeito para se defender de um excesso pulsional que pode ser perigoso para o aparelho psíquico.

A experiência demonstrou que é impossível efetuar-se a cura de uma fobia (e até mesmo, em certas circunstâncias, perigoso tentar fazê-lo) por meios violentos, isto é, primeiro privando-se o paciente de suas defesas, e depois colocando-o numa situação da qual ele não possa escapar da liberação de sua angústia (Freud [1926]1969, p.124).

Portanto, se por um lado a fobia constitui um prejuízo ao desenvolvimento da criança, por outro, ela defende o sujeito de uma angústia impossível de suportar (Barroso, 2004).

De acordo com Freud, Hans era verdadeiramente um pequeno Édipo que queria ter seu pai fora do caminho, queria livrar-se dele, para que pudesse ficar sozinho com sua mãe. Como visto no capítulo anterior, o eixo central da problemática edípica é fazer do pai um obstáculo entre a criança e sua mãe. Diante do desejo incestuoso nutrido pela mãe, o pai se torna essa barreira que impede o acesso ao objeto desejado, gerando hostilidade e a motivação parricida no sujeito.

Seguem abaixo trechos do diálogo entre Hans e seu pai que revelam o desejo de morte do filho dirigido ao pai.

Pai de Hans: *Quando Fritz caiu, o que foi que você pensou?* Hans: *Que você devia bater na pedra e cair.* Pai de Hans: *Então você gostaria de ir ficar com a mamãe?* Hans: *Sim* (Freud [1926] 1969, p. 90).

Entretanto, de acordo com Freud, o pai de Hans tinha dificuldades em cumprir essa função de ser esse obstáculo e ocupar o lugar do agente da castração, que por sua ameaça levaria o sujeito à renúncia ao desejo incestuoso pela mãe. Isso leva a criança a fazer um apelo, sem muito sucesso, a esse pai para que se zangue com ele e se

transforme nesse pai temível. Abaixo segue um trecho do diálogo entre pai e filho que revela esse apelo.

Hans: *Por que você está zangado?* Pai de Hans: *Mas isso não é verdade.* Hans: *Sim, é verdade. Você está zangado. Eu sei que você está. Isso tem que ser verdade* (Freud [1926]1969, p.91).

Na análise que Lacan faz do caso Hans, nesse momento de seu ensino, ele retoma essas indicações de Freud e acentua dois pontos que se articulam ao sintoma da criança: primeiro, faz da sexualidade feminina, ou seja, a relação da mãe com sua própria castração, uma questão preliminar ao tratamento da criança. Segundo, investiga o modo como esse sujeito criança pode se desembaraçar dessa relação com a mãe por meio da operação do significante fálico. Esse é transmitido pelo pai e tem como função ordenar o mundo do sujeito²⁵.

Para Lacan, o sintoma da criança faz referência à sexualidade feminina. Para cada sujeito, será determinante a relação da mulher, que se encontra como sua mãe, com sua própria falta (Miller, 1995). Seguindo a orientação freudiana, Lacan nos lembra nesse seminário que a mulher busca o falo na forma de um filho e a criança entra nessa dialética como esse equivalente fálico que pode ou não saturar essa falta²⁶. A relação entre a criança e sua mãe estará, então, sempre mediada pelo falo, ao contrário do que pensavam os teóricos da relação de objeto. Nessa relação com a mãe a criança experimenta o falo como sendo o centro do desejo dela. A criança vai tentar acalmar o apetite imaginário de sua mãe pelo falo, se oferecendo como solução fálica à falta feminina. Entretanto, haverá uma discordância fundamental entre essa criança e o falo esperado pelo Outro materno. Um mal-entendido estrutural funda a relação da criança e sua mãe, uma vez que ela não é exatamente o equivalente fálico que falta à mãe, ela não é o objeto adequado para preencher essa falta (Lacadée, 1999).

Miller (1995) chegará a afirmar que talvez possamos pensar que toda uma clínica pode depender do modo como o sujeito descobre que não é suficiente para satisfazer esse Outro materno. Para ele, a questão infantil primordial seria como saciar o desejo da mãe como resposta à sua falta fálica. O medo de Hans da mordida do cavalo é, nesse sentido, um signo do medo da mordida da mãe, ou seja, medo de ser devorado por ela. É para não ser devorado por esse Outro materno que a criança precisará contar

²⁵ Como visto no capítulo anterior sobre a função paterna.

²⁶ Lacan retomará e formalizará essa tese em 1969, quando abordará a criança em posição de objeto da mãe, como veremos logo a seguir.

com a função do pai. Será também um fator determinante na clínica de cada sujeito o modo como o parceiro da mãe lida com a falta dessa mulher. É precisamente nesse ponto que encontramos com a falha do pai nesse caso.

Por isso, tanto em Freud como em Lacan a fobia está relacionada à carência, no sentido de uma insuficiência, do pai. Para Lacan, a fobia de animais é uma formação substitutiva da degradação do Édipo, ou seja, revela como o sintoma fóbico vem no lugar de um declínio do pai. O fóbico constrói um pai temível, já que seu próprio pai não lhe mete medo. Com Hans vemos sua estratégia de deslocar os seus sentimentos ambivalentes dirigidos ao pai para o cavalo, na esperança de ser interditado de algum modo em seu desejo incestuoso pela mãe. Esse desejo incestuoso produz na criança uma excitação e um excesso pulsional gerador de angústia.

Dessa forma, a fobia exagera a função simbólica do pai para compensar a carência do pai. Trata-se então de uma suplência ao pai.

O sintoma de Hans então se articula tanto à mãe, no tocante à sua condição feminina (e não à sua pessoa, marcada pela castração e pela falta), quanto à função do pai, ou melhor, à insuficiência dele, em conseguir suprir essa falta.

Para Lacadée (2009), Freud soube valorizar o recurso criativo de Hans de um sintoma fóbico. Valorizou como essa criança pôde suprir por meio desse sintoma, não a carência simbólica do seu ambiente, mas a carência do ambiente simbólico, ou seja, a carência de estrutura do significante que marca a impossibilidade do simbólico ordenar todo o gozo e o Real.

A partir de 1966, Lacan situa o sintoma em sua relação com a verdade. O sintoma aparece como o que há de suprimir, de mudar ou de ratificar, quer dizer, como um elemento que perturba o saber e perturba a ordem. O que está recalcado e que poderia perturbar a ordem é a verdade e seu retorno ocorre sob a forma do sintoma (Miller 2008).

Dentro dessa perspectiva, Lacan afirma em *Nota sobre a criança (1969)*, que o sintoma da criança responde ao que existe de sintomático na estrutura familiar. Ele pode ser o representante da verdade do par parental ou constituir-se como um correlato da fantasia materna, decorrente assim da subjetividade da mãe.

Ao comentar essa proposição lacaniana, Nominé (1997) afirma que o sintoma da criança apresenta duas versões. Na primeira, ele é uma escritura que trata de contornar a impossibilidade do encontro pleno entre os parceiros sexuais. Essa impossibilidade, Lacan exprimiu como a ausência da relação sexual, princípio do “não há”, que ordena a

lógica de seu pensamento, ao explicar que há uma falta estrutural e constitutiva na subjetividade humana.

Desse modo, a eficácia do sintoma está em intercambiar essa satisfação proibida por meio de uma metáfora. O sintoma é uma maneira de remediar essa ausência, serve para representar uma relação que não teve lugar, fazer uma suplência a essa relação sexual inexistente. Por meio do sintoma torna-se possível que alguma coisa que não pode ser dita ou articulada, se inscreva. A criança com seu sintoma faz existir o casal.

De acordo com Miller (1998), quando o sintoma da criança diz respeito à vinculação do par pai/mãe, ele já está articulado à metáfora paterna e estamos em um campo em que essa criança divide essa mãe entre mãe e mulher, não permitindo que ela se torne toda mãe. O que está em jogo para uma criança é o enigma do encontro ou da escolha amorosa entre seu pai e sua mãe, enigma que ela tentará responder produzindo ficções e sintomas.

Na segunda versão, quando esse sintoma decorre da subjetividade da mãe, já não há relação entre os dois pares e a criança torna-se um objeto a encarnar a fantasia materna, ou seja, a encarnar o que desse Outro não pôde ser simbolizado.

Isso ocorre quando

(...) a distância entre a identificação com o ideal do eu e o papel assumido pelo desejo da mãe, quando não tem mediação(aquela que é normalmente assegurada pela função do pai) deixa a criança exposta a todas as capturas fantasísticas. Ela se torna objeto da mãe e não mais tem outra função senão a de revelar a verdade desse objeto (Lacan [1969] 2003, p.369).

Nessa situação, de acordo com Miller (1998), a criança com seu sintoma satura a falta da mãe, ficando na posição de um objeto dejetivo ou entrando numa relação dual com ela.

Na *Conferência em Genebra sobre o sintoma* (1975), Lacan afirma que é em uma etapa precoce que se cristalizam para a criança os sintomas. A infância é decisiva para isso. Lacan nos lembra a importância que teve para um sujeito o modo como foi desejado. Com seu desejo, os pais moldam o sujeito e esse desejo ou a ausência dele deixa uma marca. Marca essa que reaparecerá em todas as formações do inconsciente, em todo tropeço do sujeito, inclusive em seu sintoma.

É desse modo que podemos afirmar, juntamente com Lacadée (1996), que há alguma coisa que sempre faz sintoma na estrutura familiar e toda estrutura familiar inclui um sintoma, independentemente de seu tipo de organização e a despeito dos

conflitos vividos por seus membros. Portanto, a criança produz sintomas não porque sua família está *desestruturada*, mas exatamente porque com seu sintoma ela responde ao que encontra de falha nessa *estrutura*.

Assim, seja na primeira ou na segunda versão, o sintoma da criança nos revela que a transmissão simbólica operada pela família implica a transmissão da falta e da falha, daquilo que não vai bem nessa estrutura. É por isso que tanto as novas como as antigas formas de família sempre produzem sintomas – é um irreduzível -, tomado no sentido de uma resposta, uma invenção, uma construção do sujeito para recobrir a falha e reconstruir essa estrutura que tem como centro o pai e sua função.

4.4 Psicanálise de criança e não psicoterapia da família

Se o sintoma da criança tem relação com a transmissão operada na família, com aquilo que o sujeito soube alcançar de seu lugar na fantasia dos pais, como nos diz Brousse (1997), é necessário, porém, diferenciar esse modo de entendimento do sintoma proposto pela psicanálise, do modo das terapias de família, que supõem um sintoma da família.

É fato que a criança é inicialmente trazida pela família o que revela que há de certa maneira uma indissociabilidade entre o sintoma da criança e a família. Entretanto, o analista, no dispositivo de uma cura, se orienta na direção de uma disjunção dessa ligação familiar. É por isso que se torna fundamental diferenciar o que seria o sintoma da criança e o sintoma dos pais, o sintoma que a criança tem e o sintoma que a criança é para esse Outro. É com seu sintoma próprio, elaborado sob transferência, que a criança poderá elaborar sua própria condição de gozo. O encontro com o analista permitirá a produção desse sintoma, descolando-o desse lugar de sintoma, seja da família, seja da mãe.

Lacadée (1996), para ser mais preciso, propõe que diferenciemos na expressão *sintoma da criança* dois sentidos: a criança como sintoma e o sintoma que a criança tem – o que a torna singular.

Na primeira vertente, a criança se oferece, ou oferece seu sintoma, às vezes seu próprio corpo, em resposta ao que há de sintomático na estrutura familiar.

Na segunda vertente, o sintoma da criança é entendido na modalidade de uma resposta, por meio de um sintoma, ao real em jogo para todo sujeito. A ideia de resposta implica a responsabilidade da criança nessa produção. A determinação do sintoma da

criança é, portanto, em parte resposta da criança a algo que resta não simbolizável pela estrutura familiar, que permanece como resíduo. O que faz questão ou enigma para a criança só encontra resposta nas trocas que se estabelecem com esse Outro. Será por meio da produção desse sintoma, que a criança pode então se separar da posição de objeto desse Outro.

Portanto, a psicanálise não desconsidera os efeitos do Outro parental sobre o sujeito em sua teorização sobre o sintoma da criança, mas inclui nesse intercâmbio a dimensão do inconsciente que subverterá qualquer boa ou má intenção dos pais aí em jogo. Portanto, quando escutamos os pais buscamos as indicações que possam delinear esse Outro da criança. Entretanto, trata-se do Outro como lugar do significante, fazendo a disjunção com os pais e com o ambiente familiar do sujeito. Caso contrário, incorreríamos no erro de confundi-lo com esse outro presente no ambiente e que compõe os personagens do cotidiano da criança. Se essa disjunção não se operar, corre-se o risco de produzir uma clínica que visa a uma reforma do Outro, produzindo um Outro Ideal, sem interrogar a posição do sujeito. Nesse sentido, de acordo com Laurent (1994), Lacan afirmava que a melhor definição de uma psicoterapia é fazer alguém acreditar que crê em seu pai, dando consistência ao pai ideal, ao Outro ideal.

Nessa perspectiva, não é possível atribuir aos pais a causa dos sintomas da criança. Esse modo de entender o sintoma da criança origina-se das correntes psicogenéticas nas quais os distúrbios das crianças são tratados como desarmonia da evolução, do desenvolvimento pulsional e não propriamente com o estatuto de um sintoma. A patologia ou a inadequação que a criança apresenta é entendida como um prejuízo atribuído às suas capacidades e provocadas seja pelas carências do próprio indivíduo ou pelas carências de seu ambiente (Barroso, 2004).

Então, o que seria analisar uma criança? pergunta que se faz Eric Laurent (1994). Seria, diz o autor, permitir à criança construir para além de uma versão do falo que foi para o Outro, uma versão do objeto. Em alguns casos, para algumas crianças construir a versão do falo será suficiente para que ela ordene seu mundo, ainda que seja preciso colocar isso à prova. Mas em alguns outros, será necessário que ela construa uma versão do objeto que foi para o Outro. Cabe ressaltar que o sujeito é primeiramente um objeto do Outro e precisa se separar dessa posição de objeto para ascender como sujeito. É preciso então permitir que o sujeito criança produza algum recurso simbólico – ficções, romances, fantasia – para se deparar com o fato de que, antes do brilho fálico

que foi utilizado para recobrir seu ser, o estatuto primeiro do sujeito é ser o resto que cai do Outro. Nas palavras de Lacan citadas e comentadas por Laurent (1994):

Dizer como Lacan “O objeto a é o que todos vocês são, enquanto estão postos aí – cada um o aborto do que foi, para quem o engendrou, causa do desejo”, é brutal mas quer dizer que não se trata do brilho fálico, que não estão todos em posição de ser o falo da mãe. O que quer dizer é: vocês estão sob a rubrica do pequeno a, resto do desejo, estão na envoltura perdida do desejo que os trouxe ao mundo; houve um desejo que os fez nascer e, depois do nascimento, perderam a placenta e cada um é mais a placenta que perdeu do que o falo que lhe foi prometido. (...) Efetivamente, neste sentido todos somos os abortos de um desejo, o que ficou de um desejo que nos sustentou. Definirmos assim é não nos definirmos a partir do significante desse desejo, que é o falo, mas a partir do resto (Laurent, 1994, p.30).

Portanto, a direção da cura parte da posição de objeto da criança até o advento de uma posição de sujeito e desse modo permitir à criança fazer sua neurose, encontrando uma solução para responder à questão do seu lugar no desejo do Outro, e a partir daí constituir uma fantasia.

Assim, permitir que a criança separe-se desse lugar de objeto e não permitir que seu corpo seja o condensador de gozo de sua mãe. Trata-se de separar a criança do gozo da mãe e opor-se a que seja o corpo da criança o que responda ao objeto *a*, orientação dada por Lacan em *Alocução sobre as psicoses da criança* (1967). Para isso, nos diz Laurent (1994), será necessário que a criança se sirva das ficções reguladoras que permitem operar essa separação e a localização do gozo em uma construção fantasmática. Trata-se, portanto, de uma operação do sujeito criança a despeito de crer no bom papel que os pais possam desempenhar.

4.5 O fracasso escolar como um sintoma

Para Cordié (1993), o fracasso escolar pode ser pensado como um sintoma recente, fruto dos ideais de modernização e sucesso da sociedade moderna que conduziram à institucionalização da instrução laica e obrigatória, ocorrida durante os anos de 1880. Os reformadores educacionais, entre eles Jules Ferry, na França, estavam ligados às aspirações de igualdade social da Revolução Francesa e desejavam dissociar as oportunidades escolares individuais do nascimento e da fortuna.

Foi próximo a 1900 que quase todos os países atingidos pela industrialização adotaram a escola primária gratuita e obrigatória com a finalidade de diminuir as desigualdades na alfabetização. Assim, o processo de alfabetização das classes trabalhadoras esteve associado ao processo de industrialização, uma vez que a tecnologia industrial implicava conhecimentos dificilmente transmissíveis e aplicáveis sem o recurso da escrita.

A institucionalização da educação que ocorreu durante o século XIX estava, também, em nítida continuidade à atitude de inúmeros filósofos do século XVII, para quem a difusão das luzes e a luta contra a ignorância eram centrais no processo de desenvolvimento da razão e, conseqüentemente, modernização de uma nação. A partir desse momento, o analfabetismo tornou-se algo a ser eliminado e o analfabeto considerado um ser inferior. Sem alfabeto, sem as luzes da cultura escrita, os camponeses e os operários eram considerados uma espécie de selvagens (Petitat, 1994).

Desse modo, o fracasso escolar se constituiu historicamente como o *resto* da institucionalização da educação. Ele está intimamente ligado ao processo de escolarização obrigatória e ao projeto de modernização das nações, que tinham como objetivo primeiro a instrução e a moralização dos povos.

Com o advento da modernidade e dos novos modos de produção capitalista e da globalização, como nos diz Cohen (2007), uma nova lógica se introduziu na educação: a lógica do universal *todos iguais*, que, se por um lado, representa o ideal democrático, por outro, representa também uma temível face da segregação. O crescente fracasso escolar denunciaria então, o engodo de uma educação baseada nessa suposta igualdade.

É nesse contexto que surge o problema do fracasso escolar, revelando de algum modo o fracasso da escola enquanto instituição social responsável por transmitir e fazer valer os ideais da cultura. Interrogando o saber pedagógico e dos especialistas em educação que almejam uma educação para todos, mantém-se uma legião de sujeitos em condição de fracasso que apresentam diferentes formas de recusa da oferta pedagógica pautada pelo ideal de universalização do saber. Essa recusa produz dificuldades na aquisição do conhecimento escolar, comportamentos inadequados para os padrões da escola, rompimento do laço com a instituição escolar e tem como efeitos a segregação, a exclusão e a desinserção social desses sujeitos.

Diante dessa persistência do fracasso escolar, a educação tem convocado vários saberes a fim de solucionar o problema, entre eles a Psicologia, a Medicina e a Sociologia. A entrada do discurso científico no campo educacional inaugura um modo de leitura do fracasso escolar que o transforma em transtornos localizados ora no cérebro, como uma patologia orgânica ou cognitiva, ora na esfera psicológica como transtornos de personalidade e das relações familiares, ou no campo social e cultural (Fijalkow, 1986; Griffó 1996; Patto, 2005). Constata-se que esses discursos, ao tentar explicar o fracasso escolar de um modo universal, transformam em distúrbio tudo aquilo que escapa à norma. Além disso, ofertam-se as mais diversas nomeações sustentadas em uma lógica classificatória que visam enquadrar o sujeito e seu sofrimento em categorias padronizadas. Por conseguinte, desconsidera-se a dimensão de resposta que o fracasso escolar pode tomar diante dos discursos e das ofertas educacionais feitas ao sujeito (Castanheira e Santiago, 2004).

Enfim, de acordo com Santiago (2009), no Brasil, a partir da década de 1970, as pesquisas que elegeram o fracasso escolar como objeto buscaram explicá-lo ora fixando falhas no ensino e na formação dos professores, ora ressaltando deficit orgânicos, culturais ou familiares por parte dos alunos e de suas famílias.

Na clínica, constatamos que as crianças que são encaminhadas para tratamento psicológico, em função de uma queixa escolar, nos chegam faladas pelo Outro (a escola, os pais, os especialistas educacionais, médicos etc.). São nomeadas por significantes - hiperativas, agressivas, disléxicas, com deficit de memória, deficit de atenção - que as capturam em diagnósticos precoces e sustentados no discurso científico. Além disso, trazem em suas fichas de encaminhamento o índice do anonimato e da generalização com que são tratadas em sua vida escolar. O que se observa nesses encaminhamentos, como ressalta Santiago (2000), é uma tendência a se universalizarem os impasses que cada criança experimenta, de modo particular, durante seu processo de escolarização. Em função de um ideal de adaptação escolar, que visaria à reeducação, o que assistimos é um verdadeiro *confinamento da subjetividade ao mais absoluto silêncio*.

Essa nova oferta que nomeia a emergência do real com um significante produzido pela ciência acaba, no fundo, obturando-lhe a possibilidade de inventar seu próprio sintoma. Enfim, trata-se de uma oferta de gozo que exhibe a alienação do sujeito ao discurso do mestre, representado, no caso de fracasso escolar, pela psicologia instrumental dita científica. A

terapêutica das disfunções diagnosticadas procura adaptar o gozo do sujeito a um modo hegemônico do uso das funções intelectuais. Busca-se atingir, por meio dessa terapêutica, um nível de funcionamento ideal, que possa garantir o acesso do sujeito a um desempenho estipulado pelas exigências da norma (Santiago, 2000, p.31).

A clínica de orientação psicanalítica, fundamentada na clínica do detalhe do caso e não em uma clínica da estatística, da comparação e da generalização, propõe outra condução para os tratamentos dessas crianças e se distingue desta tentativa de eliminar as diferenças entre aqueles que fracassam. Ao permitir que o próprio sujeito nomeie sua dificuldade, aposta que ele possa falar como um mestre e supõe que há em jogo um saber que não se sabe, porque inconsciente. O principal efeito desta oferta, não mais de significantes que capturariam o sujeito, mas da palavra e da escuta, é a possibilidade da singularização da queixa e da dificuldade. Sendo assim, convidar o sujeito a dizer de seus impasses é a condição para investigarmos sua construção particular e criar as possibilidades para que um saber possa ser produzido a partir disso que não se sabe.

Contudo, se o fenômeno do fracasso escolar é passível de uma abordagem genérica, claramente manifesta na investigação psicossociológica atual, o mesmo não se pode dizer a respeito do modo como o sujeito, particularmente, experimenta as dificuldades que se interpõem ao curso de sua vida escolar. A clínica psicanalítica está relegada a ser, para sempre, ciência do particular. E a única chance de o analista suportar seu ato é fazer com que cada sujeito possa se haver com o elemento singular de uma possível dificuldade sintomática com o saber (Santiago, 2000, p.27).

A clínica nos permite, então, verificar alguns efeitos do acolhimento da queixa escolar a partir do dispositivo analítico. Um primeiro, já dito anteriormente, refere-se à possibilidade de singularização desta queixa, expressa na nomeação, dada pelo próprio sujeito, de seu sofrimento. Um segundo refere-se à possibilidade de tomar esta dificuldade de aprendizagem como um sintoma e, conseqüentemente, como um efeito de linguagem, única abertura para que o discurso analítico possa operar.

Parece que, exatamente nessa hiância entre o pedagógico e o psicológico – em que tanto a eficácia dos métodos de aprendizagem quanto o saber médico-psicológico falham ao tentar anular a expressão da dificuldade enquanto efeito da linguagem –, exatamente neste ponto, há uma chance para o discurso analítico poder operar. E essa operação consiste na transformação de tal dificuldade escolar em um sintoma, o que requer a produção de um enigma, que o sujeito pode endereçar ao

analista com o intuito de obter uma decifração (...) (Santiago, 2000, p. 33).

Assim sendo, tomar uma dificuldade de aprendizagem como sintoma é apostar que “*isso fala*” quer dizer algo e, conseqüentemente, pede uma escuta e uma possibilidade de interpretação, constituindo-se em uma demanda de análise. A escuta analítica, então, permitiria ao sujeito que fracassa abordar questões cruciais que antes permaneceriam intocadas. É através deste recurso do enigma que se torna uma tentativa de abordar o real através do simbólico, que o sujeito pode construir algum saber sobre sua própria verdade.

Além disso, pensar o fracasso escolar como um sintoma é reconhecer sua dimensão de impossível, como *aquilo que não cessa de se escrever, signo do que não anda no real*, algo difícil de suportar, seja para o sujeito em particular, seja para a cultura de modo geral.

Encontramos, portanto, na cena escolar o sinal daquilo que escapa à operação da educação e torna-se responsável pela insistência do sintoma do fracasso escolar, fazendo obstáculo ao cumprimento das exigências e ideais educativos. Enfim, podemos pensar o ineducável na educação como um índice daquilo que o ideal não consegue recobrir, ou seja, o caráter conflitivo e paradoxal da sexualidade humana, da pulsão. Cabe ressaltar que não afirmamos com isso que as intervenções pedagógicas não sejam importantes e necessárias. Ao contrário, elas são fundamentais na tentativa de construir as condições de aprendizagem dos alunos. O que assinalamos é a presença de algo na subjetividade humana que resiste a qualquer tentativa de domínio e de controle e, portanto, torna-se refratário à ação educativa.

É nesse sentido que a psicanálise de orientação lacaniana nos ensina, diferentemente da interpretação que impera na modernidade, que tende a reduzir os impasses com o saber a transtornos os mais diversos, a ler o fracasso escolar como uma resposta subjetiva ao Outro e aos ideais, encarnado pela escola. Ensina a ler o sintoma não como uma disfunção, mas ao contrário, como tendo uma função que permite ao sujeito se enlaçar com seu Outro Social, uma invenção para abordar o Outro da linguagem. Mais que obstáculo, o sintoma é um parceiro que permite a mediação com esse Outro. O sintoma somente torna-se disfunção quando referido ao Ideal, como nos diz Miller:

Nossa tendência espontânea é considerar o sintoma como disfunção. Dizemos sintoma quando algo claudica, porém a disfunção sintomática só se localiza na relação com o Ideal. Quando cessamos de localizá-la em relação ao Ideal, ela vira funcionamento. A disfunção é funcionamento, é assim que as coisas funcionam (Miller, 2000, p.174).

Nesse sentido a operação analítica não visará enquadrar esse sintoma no discurso do mestre, ao contrário, buscará aliviar o sujeito de um Ideal que o oprime, levando a ter uma relação mais confortável com seu modo de gozar.

Assim, a intervenção analítica no campo escolar se faz diante da constatação disso que não vai bem, ou seja, a constatação de sintomas, que insistem e persistem mesmo diante das iniciativas pedagógicas, médicas ou psicológicas de eliminá-los, silenciá-los ou domesticá-los.

CAPÍTULO 5. O ESTUDO DE CASOS COMO METODOLOGIA CIENTÍFICA

Sublinhemos, de início, um ponto referente ao método. O psicanalista aborda tudo do ponto de vista do fracasso: o ato falho, o sintoma, o ato sintomático, o truque que rateia, a coisa que manca. Sobre as coisas que têm sucesso, o psicanalista não tem muita coisa para dizer. Ele é, diferentemente, autorizado a apreender o que rateou no bricolage relativo aos ideais da família
(Eric Laurent, 2005, p.44).

A segunda parte de nossa pesquisa realizou estudos de casos de crianças encaminhadas para tratamento psicológico em função de queixas escolares, com o objetivo de verificar o que a análise desses casos nos ensina sobre as possíveis relações entre o fracasso escolar e a estrutura familiar. A intenção é extrairmos dos efeitos do tratamento sobre o sintoma do fracasso escolar essa possível relação. Antes, porém, de apresentarmos o desenho da pesquisa, torna-se importante fazer algumas considerações sobre o estudo de casos como uma metodologia científica em psicanálise.

5.1 O valor metodológico de um caso clínico

Por que o estudo de alguns ou de um único caso pode interessar à educação? Como, o que é da ordem do particular pode interessar ao campo da ciência?

Para a psicanálise, a construção dos casos clínicos tem um valor metodológico na produção do conhecimento. Foi a partir da construção de seus casos clássicos (Dora, Homem dos Ratos, Hans, Schreber, Homem dos Lobos) que Freud produziu seus primeiros paradigmas clínicos, colocou à prova a elaboração de alguns conceitos e retificou outros (Barroso, 2003). Através das histórias clínicas e articulando teoria e clínica, foi construindo as noções fundamentais da Psicanálise. Ao construir o caso construía a teoria analítica, que, por sua vez, possibilitava o trabalho de construção do caso. Trata-se, portanto, de uma relação dialética entre teoria e prática. A construção do caso visa uma cena que está para além da visibilidade, isto é, a cena do inconsciente, objetivando, portanto, o que há de mais particular.

Lacan nos ensina, a partir de Freud, a extrair da história clínica o caso como paradigma, ou seja, extrair uma fórmula que elucidie outros casos. Seria, portanto, a passagem do particular ao exemplar.

Nessas circunstâncias falamos de um caso que pode ser considerado como paradigma, quer dizer, que serve para ordenar os outros casos que apresentam traços comparáveis. É parte integrante da formação do

analista aprender a realizar a redução proposicional, a redução à constante (Miller, 2008, p.346).

De acordo com Barroso (2003), a expressão “valor metodológico” do caso clínico é encontrada na introdução da tese de Lacan intitulada *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade* (1932). Lacan optou pelo estudo de um único caso de paranóia contrapondo-se aos procedimentos padrão da pesquisa quantitativa no campo psiquiátrico. Nas palavras do próprio Lacan:

Acreditamos poder realizar melhor essa demonstração tão-somente escolhendo, dentre o grande número de fatos clínicos de que dispomos, um de nossos casos, e explorando-o – história da doença, estrutura e significação dos sintomas – de maneira exaustiva.

Pensamos que nosso esforço não terá sido estéril. Com efeito, ele nos oferece um tipo clínico nosologicamente mais preciso, descritivamente mais concreto, prognosticamente mais favorável do que os tipos até agora reconhecidos.

Além disso, esse tipo tem por si mesmo um valor manifesto de solução particular em nosso problema.

É o que realmente lhe confere seu valor metodológico (Lacan [1932] 1987, p.3).

De acordo com Figueiredo e Vieira (2002), a maior contribuição de Lacan foi demonstrar que, apesar do desejo de Freud, a psicanálise não precisa, necessariamente, se alinhar ao ideal da ciência para operar, ainda que o tratamento analítico necessite certos critérios para delimitar seu modo de funcionamento. A linguística ocupou para Lacan esse lugar durante certo tempo. A partir de estudos linguísticos ele pôde desenvolver critérios rigorosos para demonstrar a ação da psicanálise e formalizar a experiência analítica. É assim que, em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, texto de 1957, Lacan faz da linguística uma ciência piloto, ao demonstrar a gramática do significante.

É possível demonstrar a eficácia da psicanálise e formalizar o desenrolar da experiência analítica em termos válidos para a ciência quando o analista incorpora em suas formulações teóricas, como fez Freud, os paradoxos impostos por essa experiência. Além disso, a psicanálise é capaz de tecer considerações universais a partir do particular de seu material clínico quando se torna capaz de isolar com precisão os pontos invariantes dessa experiência clínica, os elementos mínimos de sua prática e delimitar a maneira como estavam articulados, extraíndo, como nos convida Lacan, sua estrutura, formalizada nas suas fórmulas, nomeadas como matemáticas. Estes têm por objetivo

demonstrar os pontos de repetição e impossibilidade, como também o modo de concatenação de seus operadores mínimos (Figueiredo e Vieira, 2002).

5.2 A construção do caso como instrumento de pesquisa e de direção do tratamento

Um caso clínico não existe *a priori*, mas como efeito da construção que inclui o analista. O relato clínico que se apresenta rico em detalhes, cenas e conteúdos é a história. A partir dele, temos um texto que já traz o recorte do analista, com as passagens escolhidas e privilegiadas em determinado momento. O caso é produto do que se extrai da história, das intervenções do analista na condução do tratamento e do que é decantado de seu relato. A história pode ser fatigante se muito detalhada, e o caso estará morto se tornar-se apenas uma fórmula. Há uma formalização necessária do relato, mas essa não se reduz à teorização formal nem à elaboração de saber sobre os problemas do paciente. Trata-se de pôr em jogo o ato analítico e seus efeitos, ou seja, recolher, dos inúmeros detalhes de uma história, a direção de um caso. Trata-se de produzir uma história que se faça caso (Figueiredo e Vieira, 2002).

Entretanto, nesse trabalho de sistematização da clínica, há uma dimensão de precariedade, uma vez que essa sistematização não é definitiva. Esse exercício de definir, conceituar e teorizar apresenta seu limite, e cada novo acontecimento na clínica, provoca ativa instabilidade que provoca novas construções.

A construção do caso, que nos fornece a direção do tratamento, é uma espécie de cálculo, não totalmente exato e previsível. De acordo com Freud, em *Construções em análise* (1937), a construção liga os pedaços, os fragmentos. Construção é a palavra utilizada por Freud para designar a relação do analista com o que permanece recalcado, com o que o trabalho analítico não consegue restituir, uma vez que nem tudo pode ser lembrado. Visa-se, com a construção, um ponto no inconsciente que não reaparece. Freud utiliza a metáfora do arqueólogo para explicar o trabalho de construção do analista. O trabalho da análise implica uma reconstrução a partir dos fragmentos, restos e vestígios.

Miller (1996) nos lembra que, para Lacan, o analisante também realiza uma construção. A análise é como que a construção de uma narrativa, de uma epopeia, da parte do sujeito, fazendo das peças e dos pedaços um conto. A tarefa do analista seria,

portanto, permitir ao paciente, em seu trabalho de decifração do inconsciente, construir a ligação entre esses pedaços. A construção tem como efeito tornar possível a escuta do valor de mensagem, de linguagem dos atos dos pacientes, fazendo acreditar que isso quer dizer alguma coisa. Ao tocar em algo da verdade do sujeito, essa construção pode permitir a abertura do inconsciente e novos elementos surgirem para novas construções.

Freud não deixa de se interrogar sobre o problema da garantia dessas construções, ou seja, a garantia da verdade dessas construções. Lembra-nos que a construção não visa a exatidão da lembrança, uma vez que a lembrança não é um traço bruto, é sempre uma lembrança reparada, ou, como nos diz Lacan, trata-se sempre de uma estrutura de ficção, algo inventado, mas com efeitos de verdade na vida do sujeito. É a partir do futuro, do *a posteriori* que uma lembrança ganha seu sentido. A concordância ou não do paciente com a construção não é suficiente para validá-las. O *sim* ou a concordância do paciente com a construção do analista pode ser efeito da transferência amorosa e o *não* pode representar uma negativa/denegação. De acordo com Viganó (1999), o que vai nos interessar é o que pode surgir ao lado, ao modo de um semi dizer, de modo torcido. A construção então é correta quando pode abrir o inconsciente, fazendo surgir novos elementos. O efeito da operação de construção é, portanto, sempre a produção de um resto que permanecerá à procura de novas construções. Esse resto apresenta o limite da operação de construção, operação ligada ao trabalho do significante, ao mesmo tempo que, indica o mais singular de cada caso.

Partindo da história à lógica, de acordo com Laurent (2003, p.71), *Lacan faz pender o relato de caso psicanalítico em direção à iluminação do envelope formal do sintoma, concebido como um tipo de matriz lógica*. Essa extração da lógica do inconsciente, entretanto, não será suficiente para a produção de um caso. É preciso ainda que essa construção siga em direção ao tratamento de um problema real, pulsional e de gozo.

Berenguer (2009) pergunta quais seriam as consequências de se pensar a construção de um caso como orientada para o real. Para ele, uma primeira consequência disso seria pensar que a lógica significante não é uma bússola suficiente e indiscutível para essa direção uma vez que se constitui como semblante, véu e aparência. Desse modo, a própria neurose ou a psicose seriam construções, arranjos do sujeito diante do real que resiste ao saber. Outra consequência é o reconhecimento do sintoma como uma das construções, uma defesa que inclui o real. Assim, entre as construções do sujeito a referência mais segura seria o sintoma, já que ele mesmo inclui um elemento real. E, por

fim, reconhecer o fator transferencial como um recurso fundamental na própria construção do caso. Ao contrário da ciência que busca neutralizar a figura do médico e/ou pesquisador, a psicanálise busca determinar a função, a eficácia e os limites impostos por essa presença. Portanto, a construção do caso deverá incluir a transferência. Trata-se assim de reconhecer que a clínica psicanalítica é uma clínica sob transferência e, como consequência disso, uma clínica do caso a caso.

Enfim, como nos diz Barroso (2003), a construção visa circunscrever o real do caso, o que ele tem de mais singular, o que seria da ordem do inclassificável, que se deixa apreender somente por meio da contingência.

5.3 Do tipo clínico ao caso único

Onde se busca a quantificação e a classificação dos tipos válida para todos, a psicanálise introduz a dimensão do caso único, ou seja, a solução particular para o problema enfrentado pelo sujeito. Passar do tipo clínico ao caso único não é dispensar as grandes categorias nosológicas, mas mostrar como um caso jamais realiza seu tipo. Por outro lado, trata-se de extrair de um caso único um novo paradigma, um novo tipo clínico.

De acordo com Arenas (2007), a concepção do tipo clínico surge da necessidade de estabelecer descrições para as perturbações psicopatológicas. Entretanto, essa tentativa de objetivação dos transtornos mentais visando afinar e situar as diferenças não é sem consequências, uma vez que qualquer marco de referência tem como tendência reduzir os fenômenos.

Lacan na *Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos Escritos* (1973), afirma que o que deriva da estrutura, ou seja, dos tipos clínicos, não tem forçosamente o mesmo sentido. Tipos de sintomas equivalentes podem ter sentidos radicalmente distintos, o que justifica que a psicanálise se apresente como uma ciência do particular e que se interesse pela formalização do caso único.

Trata-se, portanto, de extrair o sujeito das classificações padronizadas para permitir-lhe encontrar, a partir da contingência, um sintoma como solução única.

Como nos diz Jesús Santiago (2006, p.1):

O ensino de Lacan nos fornece incontáveis indícios quanto à possibilidade e, mesmo, a necessidade da prática analítica tomar o caso clínico como único e, mais do que isto, retirar do que, nele, se mostra como típico, aquilo que lhe é próprio.

Nesta pesquisa pretendeu-se, portanto, extrair do particular de uma clínica, elementos estruturais para a elucidação das relações entre o fracasso escolar e a estrutura familiar. Por outro lado, parte do tipo clínico do fracasso escolar em direção ao único do caso, buscando investigar e cernir o modo particular como o sujeito faz uso desse sintoma.

Quando temos um caso, o que chamamos um caso em análise, ele nos recomenda não colocá-lo antecipadamente numa categoria. Ele gostaria [Freud] que escutássemos, se me permitem a expressão, com total independência em relação a todos os conhecimentos adquiridos por nós, que sentíssemos aquilo com que temos que nos haver, a saber, a particularidade do caso. É muito difícil porque o próprio da experiência é, evidentemente, preparar categorias. É muito difícil, para nós analistas, homens ou mulheres, com experiência, não julgar um caso que está começando a funcionar e elaborar sua análise, sem lembrar, a propósito dele, de outros casos (Lacan [1975]1998, p.8).

5.4 O desenho da pesquisa

5.4.1 Critérios para escolha dos casos da pesquisa

Foram selecionados quatro casos de crianças encaminhadas para tratamento psicológico na Clínica de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva em função de problemas escolares e atendidos pelos alunos do último ano do curso de Psicologia no estágio intitulado *Diagnóstico e Tratamento das Queixas Escolares*²⁷. Dentro do universo de casos que apresentam essa queixa foram escolhidos aqueles em que aparece de forma explícita no discurso do Outro (escola ou família), a associação das dificuldades escolares com os problemas familiares, principalmente com o pai: pais separados, pais ausentes, pai foi assassinado, pai abandonou a família, pai agressivo e envolvido com bebidas, drogas etc. Essa associação se faz presente nos encaminhamentos enviados pela escola ou nas primeiras entrevistas com os responsáveis pelas crianças.

Os dados de cada caso foram recolhidos por meio dos relatórios semanais, elaborados pelos estagiários, com a descrição das sessões com as crianças e as entrevistas com os responsáveis, bem como por meio da gravação e transcrição do relato dos atendimentos em supervisão quando procedemos à discussão do caso.

²⁷ Estágio supervisionado por Margaret Pires do Couto.

5.4.2 Histórico, estrutura e funcionamento da Clínica de Psicologia

A Clínica de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva foi criada em 1976 com o objetivo de promover, por meio de seus diversos estágios curriculares e de extensão, a complementação do ensino e da aprendizagem além de gerar pesquisas e produção de conhecimento a partir da prática clínica. Ao mesmo tempo que se propõe a atender as necessidades relativas aos estágios supervisionados e práticas do curso de Psicologia como lugar de formação, se propõe também a prestar serviços de psicologia à comunidade externa e interna. Atualmente conta com uma estrutura organizada em três Núcleos: Psicoterapêutico, de Políticas de Saúde e de Gestão aos quais cada projeto de estágio está vinculado.

As inscrições para os atendimentos são feitas num primeiro contato pessoal ou agendadas por telefone com um estagiário do Núcleo Psicoterapêutico. Dados pessoais e da queixa são obtidos nessa entrevista de acolhimento e registrados em uma ficha própria para inscrição. O aluno estagiário que faz a inscrição solicita ao cliente, no caso de crianças, aos seus responsáveis, que assine e leia o Termo de Esclarecimento que informa ao paciente e/ou seu responsável que o atendimento é realizado por alunos de Psicologia que estão em processo de formação, sob orientação de professores/supervisores psicólogos. Além disso, informa que o seu atendimento psicológico poderá ser discutido e acompanhado por estudantes e professores na supervisão sendo tratado de forma confidencial e sigilosa e; em caso de publicação, sua identidade e seu nome não serão revelados.

Após o cadastramento dessa ficha de inscrição elas são destinadas, de acordo com a queixa, aos diferentes estágios.

5.4.3 A proposta do estágio e suas orientações clínicas

Os estágios no curso de Psicologia têm um papel significativo na formação acadêmica dos alunos, por meio do exercício de uma prática e de uma produção científica advinda da teorização dessa prática. Na clínica escola do curso de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva eles seguem as ênfases curriculares propostas pelo curso.

O estágio *Diagnóstico e Tratamento das Queixas Escolares*, de orientação psicanalítica, pertence ao Núcleo Psicoterapêutico e foi criado em 2002 com o objetivo de atender o grande número de crianças que são encaminhadas para tratamento psicológico em decorrência de queixa escolar. Durante o atendimento das crianças, busca-se investigar os fatores subjetivos (inconscientes) presentes nos impasses que o sujeito pode viver em sua vida escolar, construir intervenções específicas, adequadas e singulares a partir do diagnóstico realizado e diferenciar as intervenções pedagógicas das intervenções psicológicas neste campo, marcando seus limites e possibilidades.

O estagiário cumpre 120 horas-aulas (um semestre), divididas em 36 horas-aulas para a atividade de supervisão e 84 horas-aulas para atendimento clínico, estudos teóricos, elaboração de relatórios e artigo final. Eles são avaliados por meio da apresentação semanal de atendimento (oral e escrita), da presença nas supervisões, da elaboração dos relatórios de atendimento e artigo.

A condução do estágio segue alguns balizamentos éticos em sua operacionalização. Antes do início dos atendimentos, textos são discutidos com os alunos, entre eles, *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (Freud, 1912), *Sobre o início do tratamento* (Freud, 1913), “As funções das entrevistas preliminares” (Quinet, 1991) e *Nota sobre a criança* (Lacan, 1969).

Os responsáveis pela criança, e não necessariamente os pais biológicos, são convidados para uma primeira entrevista. Nela, que não segue uma orientação anamnésica, investiga-se melhor a queixa e o que chamamos em psicanálise de pré-história do sujeito, ou seja, qual o lugar que ele ocupa no desejo e no discurso do Outro. Isso é importante porque partimos da hipótese de que a criança pode estar mais ou menos alienada ao lugar a ela destinado e respondendo com seu sintoma a esse lugar. Além disso, seguindo as orientações de Lacan acerca do sintoma da criança, como visto no capítulo anterior, pesquisa-se como ela responde com seu sintoma às ofertas do seu Outro. Esse responsável é convidado a novas entrevistas quantas vezes forem necessárias para a condução do tratamento e quantas vezes ele demandar ser escutado. O mais importante é que ele seja escutado como um sujeito que pode enfrentar impasses em sua condição de mãe, pai ou responsável por uma criança. Esse impasse diz respeito certamente à sua história subjetiva e que precisa ser escutada a fim de lhe

permitir, quando possível, uma elaboração. Portanto, há uma oferta da palavra para que esse sujeito possa elaborar e retificar sua posição diante dessa criança.

Os atendimentos com as crianças ocorrem simultaneamente a essas entrevistas com seus responsáveis. Nesses atendimentos as crianças são convidadas a falar de tudo aquilo que as incomoda e não somente suas dificuldades escolares. A orientação dada aos estagiários nesse momento é um *deixar falar*, evitando interpretações com ofertas de sentido e de nomeações por meio de significantes provenientes do discurso científico. Seguindo a orientação de Freud, para o início do tratamento (...) *deixa-se o paciente falar quase todo o tempo e não se explica nada mais do que o absolutamente necessário para fazê-lo prosseguir no que está dizendo* (Freud, 1913, p.165).

É inevitável nesse momento que ela fale de seus impasses com o Outro, seja ele familiar ou escolar. Ela é convidada a falar para que possa não se colocar como vítima ou objeto desse Outro, mas para se responsabilizar pela parte que lhe cabe nesses impasses. Portanto, com a criança que fracassa na escola não se conduz o tratamento de modo a desresponsabilizá-la por seu fracasso e culpabilizar o Outro escolar ou familiar, mas para que ela torne-se responsável pelo seu dizer e seu ato.

Entendemos que o estágio cumpre o que em psicanálise de orientação lacaniana chamamos de entrevistas preliminares ou em termos freudianos, tratamento de ensaio. As entrevistas preliminares ou tratamento de ensaio têm como objetivo a elaboração do diagnóstico, a localização do sintoma que constituirá uma demanda de análise e as condições para o estabelecimento da transferência (Quinet, 1991). Desse modo, verifica-se a posição do sujeito frente a seus ditos e, por meio da introdução ao inconsciente, a retificação subjetiva (Miller, 1997), a fim de criar as condições para um tratamento propriamente dito. Apesar de ser, como nos diz Freud (1913), um experimento preliminar, trata-se da possibilidade do início de uma análise e se deverão conformar as regras desta, ou seja, seguir a ética da psicanálise.

5.4.4 A supervisão: o trabalho de construção do caso como tentativa de romper com a psicologização

Em uma clínica escola como a do Centro Universitário Newton Paiva, os estagiários desenvolvem uma prática clínica supervisionada. O professor supervisor

orienta, acompanha e avalia as atividades de estágio em conformidade com o currículo, programa e calendário escolar.

Mesmo reconhecendo que uma supervisão em uma clínica-escola se diferencia da supervisão proposta na formação de um analista²⁸, tenta-se aplicar os fundamentos dessa prática no trabalho de supervisão nesse estágio.

De acordo com Recalcati (2001), a supervisão para a psicanálise de orientação lacaniana segue uma lógica. O supervisor ajuda o praticante a destilar o caso, ou seja, reduzi-lo aos seus elementos constantes e fundamentais. Desse modo, isola os elementos nodais do caso. Entretanto, ao fazer isso, ao dar uma lógica ao caso, não pretende-se eliminar o real, o particular daquele caso. Trata-se então de uma operação que vai do universal ao particular, preservando o elemento particular do caso, irredutível ao esquematismo.

O “bom” supervisor não é aquele que oferece esquemas teóricos “prêt-à-porter” para dar ao praticante a ilusão (nefasta) de dominar a matéria clínica (desvio universitário da prática da supervisão), mas sim aquele que busca operar uma renovação contínua da teoria, a partir da irredutibilidade particular do caso (Recalcati, 2001, p.155).

A supervisão é um lugar de produção de saber. O supervisor, com sua posição de suposição de saber, faz surgir o desejo de saber daquele que pratica a psicanálise. Assim, o supervisor, no lugar de uma terceira pessoa, escuta não somente o caso em questão, mas a subjetividade do supervisionando permitindo localizar as vacilações daquele que atende. A supervisão, desse modo, operaria uma espécie de retificação subjetiva na medida em que pode balançar as identificações imaginárias, os preconceitos produzidos pela fantasia do supervisionando e suas posições sintomáticas em relação ao desejo de saber (Barros, 2001; Recalcati, 2001; Santiago 2002).

Durante a supervisão, tenta-se operar algumas retificações, se não subjetivas ao menos teóricas, junto aos alunos. Consideram-se duas retificações as mais importantes: a primeira refere-se à concepção trazida pelos alunos de que o sintoma não é do sujeito criança e sim de sua família. Essa concepção expressa-se por meio das frequentes falas dos estagiários: *Quem precisa de atendimento é a mãe e não a criança; A criança não tem nada, o problema é a família dela; Falta limite a essa criança*, ou expressa-se na

²⁸ Principalmente no que diz respeito à inexistência, na maioria das vezes, da análise pessoal por parte dos estagiários e à impossibilidade de tocar naquilo que a psicanálise nomeia como o Real do caso, ou seja, no modo de gozo daquele sujeito. A supervisão nessa situação visa levar o estagiário a apostar na lógica do inconsciente e reconhecer a singularidade de cada caso, rompendo assim com a tendência a fazer leituras padronizadas da relação do fracasso escolar e a família.

precipitação em encaminhar o Outro da criança, geralmente a mãe, para atendimento psicoterápico. Busca-se retificar essas leituras discutindo com os alunos o modo como Lacan articula o sintoma da criança à família em *Nota sobre a criança* (1969), reconhecendo o sintoma como uma resposta ao Outro que implica a responsabilidade do sujeito em sua produção. Além disso, discute-se a contra indicação em encaminhar de modo muito rápido o Outro da criança para psicoterapia, o que poderia impedir tanto o tratamento da criança como um possível tratamento para esse Outro. Discute-se desse modo que um manejo precisa ser feito a fim de produzir uma demanda de tratamento por parte do sujeito em questão. Isso só é possível quando esse Outro, do lugar de sujeito, faz do sintoma da criança com qual ele está de algum modo implicado um enigma que dê acesso ao seu próprio inconsciente. A segunda retificação diz respeito a não conduzir o tratamento visando somente à realidade objetiva, material, factual da criança. Muitas vezes os alunos ficam angustiados com as falas das crianças que parecem, a princípio, desconectadas da queixa que a trouxe ao tratamento, a queixa escolar. Nesse momento é fundamental discutir o princípio psicanalítico que dá primazia à realidade fantasmática em relação à outra realidade dita objetiva. Convida-se o aluno a escutar e reconhecer a Outra cena, a cena do inconsciente que se presentifica no discurso e nos atos da criança. Desse modo, segue-se o princípio de que *a criança é um analisante em plenos direitos*, conforme Robert e Rosine Lefort ao supor, para além dos traços do desenvolvimento, uma lógica do inconsciente.

Assim, para além da exigência legal da formação do psicólogo, a supervisão do estágio *Diagnóstico e Tratamento das Queixas Escolares* busca permitir a construção do caso, ordenando seus elementos e circunscrevendo o que há de mais singular. Desse modo, pretende-se desconstruir o discurso corrente que mistura o sintoma da criança com sua família possibilitando a construção de uma clínica do sujeito criança na tentativa de romper com a psicologização presente nos discursos sobre o fracasso escolar

5.4.5 A análise dos casos

Os casos serão descritos buscando demonstrar o que foi dito pelos sujeitos, tanto a criança como o responsável por ela, a intervenção da estagiária e os efeitos produzidos pelo tratamento.

Com o objetivo de formalização, foi construído um quadro para melhor visualização dos elementos essenciais de cada caso. Em cada quadro o leitor encontrará primeiramente: os dados pessoais da criança, a queixa inicial, o modo como foi associada sua dificuldade escolar aos problemas familiares e a entrevista com o responsável, extraindo dessa entrevista os elementos que sobressaem da história familiar e o discurso depreciativo sobre o pai. Depois o quadro apresentará, a partir de um recorte já operado e que segue uma lógica da construção do caso, os assuntos abordados em cada sessão, a intervenção realizada pela estagiária, a posição subjetiva da criança e os efeitos do tratamento na vida escolar e familiar.

A análise dos dados terá como objetivo demarcar três pontos-chave que se constituíram como questões que orientaram essa investigação:

1. Localizar os efeitos do tratamento tanto para a relação com a escola (relação com o saber e os laços sociais) como a relação com a família.
2. Depreender desses efeitos a relação do sintoma do fracasso escolar com a estrutura familiar desse sujeito.
3. Verificar como o caso nos fornece argumentos que nos auxiliem na desconstrução dos discursos cristalizados e do processo de psicologização do fracasso escolar.

CAPÍTULO 6: A CLÍNICA DO FRACASSO ESCOLAR: DOS CONFLITOS FAMILIARES À SOLUÇÃO DO SUJEITO

O que a clínica com crianças encaminhadas para tratamento psicológico em função de queixas escolares nos ensina sobre as relações entre o fracasso escolar e a família?

Essa questão norteou nossa investigação na análise dos casos estudados dentro do universo dos atendidos na Clínica de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva.

Quatro casos foram selecionados: Roberta, Diogo, Lucas e Paula. Como já mencionado, nesses casos sobressai de início, seja no encaminhamento ou nas primeiras entrevistas com os responsáveis pelas crianças, a associação do fracasso escolar com a conjuntura familiar, mais precisamente, com a inadequação do pai da criança. Essa associação se fez presente no discurso da mãe, no discurso da escola e no discurso da própria criança.

Para realizar a descrição do caso e o tratamento dos dados, algumas estratégias foram utilizadas:

1. A narrativa do caso, sessão por sessão, com as falas mais importantes tanto da criança, como de seu responsável, bem como as intervenções realizadas pela estagiária que conduziu o tratamento.
2. A construção de um quadro para facilitar a visualização dos elementos essenciais da sessão, em que as particularidades de cada caso se mostram no registro dos dados. Os quadros registram e organizam, como dito anteriormente, os dados pessoais da criança, a queixa inicial, o modo como foi associada sua dificuldade escolar aos problemas familiares, os elementos essenciais da entrevista com o responsável, os assuntos abordados pela criança em cada sessão, a intervenção feita pela estagiária, a posição subjetiva da criança e os efeitos do tratamento em sua vida escolar e familiar.
3. Discussão do caso, que visa extrair os ensinamentos da clínica, a partir de cada caso, sobre as relações possíveis entre o fracasso escolar e a família. Desse modo, realizar-se-á uma leitura, uma construção do caso, sustentada nos princípios da psicanálise de orientação lacaniana.
4. Serão apontados os elementos do caso que nos ajudam a endossar as críticas já desenvolvidas por Patto, Soares e pelo grupo de pesquisadores do OSFE/UFMG,

como descrito no primeiro capítulo, quanto à tendência a culpabilizar as famílias pelo fracasso escolar das crianças.

5. A discussão dos casos a partir do referencial teórico que orientou a pesquisa bibliográfica – elaborações de Sigmund Freud, Jacques Lacan e dos psicanalistas do Campo Freudiano que seguem a Orientação Lacaniana a partir do ensino de Jacques-Alain Miller – com o objetivo de extrair os efeitos do tratamento para cada sujeito e demonstrar como esse referencial permitiu ir além do discurso que supõe nos conflitos familiares, mais precisamente nas carências paternas, a causa para o fracasso escolar.

Dos quatro casos investigados, em três verificaremos como o tratamento operou mudanças na posição subjetiva da criança que trouxeram efeitos importantes para sua vida escolar e familiar. Em um dos casos, essa operação não foi verificada e ele nos servirá como uma espécie de prova pelo avesso de nossa leitura.

6.1 Caso Roberta: a construção de seu romance familiar e a revalorização do pai como saída do fracasso escolar

Roberta tem sete anos e foi encaminhada para a clínica de psicologia por causa de sua dispersão e agitação em sala de aula que prejudicavam seu rendimento escolar, principalmente, sua leitura. Segundo a mãe, além de ser dispersa é canhota. Diz que a filha herdou tudo do pai: o jeito de conversar, o gênio e o lado fraco. Segundo ela, o pai não sabe ler. Dela, a filha herdou apenas os olhos e o nariz. Segundo o discurso materno, a filha de certa forma, representa tudo de ruim que o pai tem.

Foram 11 sessões com a criança e duas entrevistas com a mãe.

História familiar: a decepção amorosa da mãe

A mãe é faxineira e o pai é coletor de lixo da SLU. Moram separados, cada um em uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A mãe mora nos fundos da casa da avó materna de Roberta e o pai mora em outra cidade com uma *Coroa* (termo da filha e da mãe para se referir à outra mulher do pai, de modo depreciativo) de 50 anos.

A mãe relata que conheceu o pai à beira de uma lagoa. Foi *amor à primeira vista*. Namoraram durante cinco anos. O pai tinha na época 21 anos e escrevia para a

mãe lindos cartões e cartas de amor. *Como estávamos apaixonadíssimos, marcamos o casamento*, diz a mãe. Quinze dias antes da cerimônia, o sogro chamou a mãe de Roberta para uma conversa e revelou que seu futuro marido era mulherengo e não sabia ler. A primeira coisa que pensou foi que seu sogro havia inventado toda aquela história por não gostar dela e não querer o casamento. Disse-lhe que não acreditava naquilo que estava ouvindo, pois recebia dele (o futuro marido) lindas cartas de amor. O sogro então lhe explicou que era o sobrinho de seu noivo (pai de Roberta) quem escrevia as cartas que ele lhe enviava.

Relatou que teve uma forte decepção nesse momento e pensou em abandonar o noivo, mas seguiu adiante com o casamento. Sentiu profundo mal-estar e preconceito em saber que se casaria com um homem analfabeto e confessa que sentia vergonha dele em diferentes situações. *Ele não sabia conversar direito, não sabia receber bem as visitas, não sabia escrever, tomar recados, não conseguia resolver as coisas*, diz. *Como iria conviver com alguém assim?*, pergunta-se. Ser analfabeto para ela era muito triste e humilhante. Sua avó era analfabeta e via o quanto era humilhada e discriminada por isso. *Bater dedão é humilhante*, diz.

Casaram-se e planejaram ter uma filha. De acordo com os relatos da mãe de Roberta, o marido era carinhoso com ela no início do casamento e da gravidez. Durante a gravidez lhe dava assistência e se preocupava com ela. Quando Roberta nasceu sua mãe teve o que nomeou como depressão pós-parto. Ficou muito irritada, chorava muito e não quis mais ver a cara do companheiro. Durante o período da licença-paternidade ele ficou apenas dois dias em casa e voltou a trabalhar imediatamente. Depois disso passou a ficar na casa dos pais dele e, quando resolveu retornar a sua própria casa, a mãe de Roberta fez suas malas e ordenou-lhe que fosse embora, porque soube que ele estava envolvido com outra mulher (a atual mulher do pai: a Coroa). Após um ano separados, a mãe de Roberta entrou com o pedido de separação judicial e o juiz concedeu-lhe o desquite e organizou as visitas do pai. O juiz determinou que o pai visse a filha somente na presença da mãe, em função dos comportamentos inadequados dele, que na época bebia muito e estava envolvido sexualmente (suspeita da mãe de Roberta) com a própria irmã.

A mãe queixa-se do pouco contato do pai com a filha. Ele não fazia as visitas previstas legalmente. A mãe de Roberta, aborrecida com a ausência do pai na vida da menina, a levava para vê-lo em seu trabalho. Entretanto, dificilmente conseguia vê-lo,

porque ele sempre ia embora antes delas chegarem. Elas acabavam sendo recebidas pelos colegas de trabalho do pai que percebiam a decepção no rosto da menina.

As sessões com a criança

A desvalorização da figura do pai

Já no primeiro encontro com a estagiária, Roberta fala da separação dos pais. Ele havia prometido levá-la na casa dele, mas nunca levou. Além disso, a mãe não a deixa ir para a casa do pai, porque tem medo dele bater nela. Disse que o pai e a Coroa (sua atual mulher) batem um no outro.

Na sessão seguinte conta como a avó bate em seus cachorrinhos.

- *A vó continua batendo no Fred e na Suzi (cachorros da família). Eu chuto eles também, porque quando chego do shopping eles pulam em mim.*

E acrescenta: *Minha mãe terminou com o namorado dela. Eu achei bom. Não quero que minha mãe arrume outro namorado.*

- Por quê? Pergunta a estagiária.

- *Outro bobinho que não sabe ler?* responde.

Na terceira sessão volta a dizer sobre os maus-tratos aos cachorrinhos:

- *A vó bate no Fred e na Suzi porque eles fazem cocô e xixi no chão e as pessoas pisam, porque é caminho da gente passar. Quando a vovó bate nos cachorros subo na cadeira para ver.*

- Você gosta de ver sua avó batendo nos cachorrinhos? pergunta a estagiária

- *Sim, porque eles fazem muita coisa errada,* responde Roberta.

Na sessão seguinte conta que sua avó materna batia em seu pai, mas quando solicitado que explicasse isso melhor, faz silêncio.

- *Vó Maria bateu no meu pai, minha mãe contou. Ele era sem vergonha.*

Nova entrevista com a mãe

A mãe solicita uma entrevista à estagiária. Relata que ela e Roberta foram até o serviço do pai e dessa vez conseguiram encontrar com ele. Eles foram almoçar juntos. Ela deu ao pai uma camisa de malha com sua estampa na frente. Segundo a mãe, o pai ficou muito feliz. *Ele e Roberta se dão bem, porque são canhotos da mesma*

dificuldade, diz. Conta que Roberta, após esse dia, passou a perguntar mais sobre o pai, a querer saber como viviam antes da separação, como se conheceram, como o pai tratava sua mãe etc.

A mãe confessa ter medo de deixar Roberta com o pai, porque ele não tem cuidado. Atravessa na frente dos carros, porque é disperso também. Segundo ela, ele não sabe nem tirar dinheiro no banco.

Descobriram, a partir do chefe do pai, que ele estava indo novamente à escola. Segundo diz, o pai consegue escrever somente o próprio nome e mesmo assim muito mal.

Nessa entrevista disse que pretende mudar a filha de escola. Gostaria que ela estudasse na escola Ordem e Progresso.

A mãe disse também que a filha parece estar gostando mais de ir à escola depois que iniciou o tratamento e que a professora acha que ela tem melhorado sua leitura.

A revalorização do pai

Na quinta sessão com Roberta ela disse à estagiária que a Suzi (a cachorrinha) havia ganhado cinco filhotes e não gosta que o Fred (o pai) veja os filhotes, porque fica com ciúmes.

Conta que deu uma camisa para o pai com sua foto e acha que ficou muito bonita. Fala também, com entusiasmo, da volta do pai à escola.

- Meu pai voltou a estudar. Ele não aprendia não, porque ele conversava dentro de sala. Só trabalhava bem! Estudava conversando. Agora ele está aprendendo. Escrevi umas coisas de inglês para ele, mas ele não entendeu.

Pede para desenhar e desenha ela, a mãe e o pai. Após acabar de desenhar corta a folha ao meio, separando o casal.

Na sessão seguinte (sexta), conta sobre uma conversa entre o avô paterno e a mãe.

- Meu pai não gosta da minha mãe, diz.

- Porque você diz isso? pergunta a estagiária.

- Meu avô falou para ela. Meu vovô disse que meu pai não me esperava porque não dava tempo, ele estava indo para a escola. Estou com saudade dele, diz.

- Por que você não liga para ele? sugere a estagiária.

- *Minha mãe que tem o telefone dele. Ela não deixa eu ligar. Ah! A Sussu (Suzi, a cadela) está fazendo maldade com os cachorrinhos, fica jogando eles na areia.*

Na sétima sessão relata que havia ligado para casa do avô paterno para conversar com o pai. Ficou sabendo que ele estava viajando. *Estou com saudade dele. Minha mãe, se ligar para ele, ele desliga. Ele disse para o vovô que tem vontade que só eu vá na casa dele. Ele não quer que minha mãe vai lá por causa da Coroa dele. Ela tem 55 anos e meu pai tem 30 anos e minha mãe 29.*

Falta à oitava sessão, mas deixa um recado na clínica avisando que vai almoçar na casa do avô paterno.

Na nona sessão volta a falar sobre sua cachorrinha. *A Sussu tem espalhado os cachorrinhos e eu bato nela.*

Conta, com satisfação, que tem ido à casa do avô paterno aos sábados e domingos. *Nunca fui à casa do papai, mas tenho vontade de ir lá. Só que ele não recebe minha mãe lá, então ela não deixa eu ir. Não vou com meu avô porque tenho medo dele me deixar lá. Só fico se a vovó e a mamãe estiverem comigo.*

Na décima sessão disse que no próximo final de semana iria à casa do avô paterno. O pai trabalha todos os dias e quando vai até a casa do avô paterno, que é próxima à casa do seu pai, não o encontra, mas não liga mais para isso. Mesmo assim gosta de ir à casa do avô paterno porque ele é legal com ela.

Dá notícias da cachorrinha e seus filhotes:

- *Os cachorrinhos da Suzi estão saindo da toca e estão uma gracinha.*

Na sessão seguinte (décima primeira) conta que vai mudar de escola. A mãe havia conseguido uma vaga para ela estudar em uma nova escola. Mas fala de sua apreensão em ir para lá.

- *Lá as meninas não podem conversar com os meninos, porque ficam com ciúmes e uma bate na outra. Acho ruim. Acho que não quero ir para lá, quero ficar no prezinho. Não quero sair do prezinho, porque as meninas não batem na gente.*

- *Quem disse que lá na nova escola as meninas batem? pergunta a estagiária.*

- *As filhas da minha vizinha que estudam lá. Quero estudar em uma escola onde ninguém bate. Quero aprender a escrever para escrever um tanto de coisa.*

No final da sessão pediu um pedaço de papel e escreveu: Júnior beijos.

Quem é Júnior? pergunta a estagiária.

- *Um menino lá da escola. Não fala para a mamãe não...*

Essa foi a última sessão de Roberta. Segundo sua mãe, ela não quis mais ir à clínica. A mãe relatou importantes progressos na leitura da filha, deu-se por satisfeita e o tratamento foi encerrado.

QUADRO CASO ROBERTA

Dados pessoais	Roberta, sete anos			
Queixa inicial	Dispersão, agitação e baixo rendimento escolar, principalmente, dificuldade na leitura			
Associação das dificuldades escolares aos problemas familiares	Os problemas escolares de Roberta são justificados, de acordo com sua mãe, na identificação da mesma com o pai. <i>Diz que a filha herdou tudo do pai: o jeito de conversar, o gênio e o lado fraco. Ele e Roberta se dão bem, porque são canhotos da mesma dificuldade.</i>			
Entrevista com o responsável	<p>1. Elementos que sobressaem da história familiar: Decepção amorosa da mãe com o pai de Roberta ao descobrir que ele era analfabeto. Analfabetismo do ex-marido e da avó materna é considerado uma situação de humilhação.</p> <p>2. Discurso depreciativo sobre o pai da criança: Ele não sabia conversar direito, não sabia receber bem as visitas, não sabia escrever, tomar recados, não conseguia resolver as coisas, não tem cuidado, é disperso também, não sabe tirar dinheiro no banco, ausente na vida da filha, suspeita quanto ao comportamento sexual do pai etc.</p>			
Número de sessões	Assuntos abordados na sessão	Intervenção realizada	Posição subjetiva da criança	Efeitos na vida escolar e familiar
Primeira	<p>Separação dos pais Decepção com o pai: promessas não cumpridas Toma para si os temores da mãe: ser maltratada pelo pai e pela madrasta</p>	Associação livre	Alienação ao discurso da mãe.	
Segunda	<p>Modo como a avó materna trata os objetos (abordado por intermédio da ação da avó junto aos cachorrinhos, mas que se refere a ela própria)</p>	São feitas questões que permitem à criança se situar em relação à fala da mãe: por que não queria		

	Preocupada com a escolha de objeto amoroso da mãe: <i>Outro bobinho que não sabe ler?</i>	que sua mãe arrumasse outro namorado.		
Terceira	Maus-tratos da avó aos cachorrinhos Interesse escópico da criança em relação a essa cena. <i>Quando a vovó bate nos cachorros subo na cadeira para ver.</i>	Investigação sobre a satisfação escópica e sádica de Roberta em assistir a essa cena: <i>Você gosta de ver sua avó batendo nos cachorrinhos?</i>	Surge algo do sujeito, de sua subjetividade, distinto do discurso da mãe que deprecia o pai.	
Quarta	Maus-tratos da avó materna ao pai	Convite a falar mais	Silêncio	
Entrevista com a mãe solicitada pela mesma	Encontro ocorrido entre a mãe, o pai e a criança Retorno do pai à escola Perguntas de Roberta sobre o romance familiar.	Interrogação sobre Roberta	A mãe mantém o discurso depreciativo sobre seu ex-marido. Roberta, apesar disso, realiza sua própria construção do romance familiar	Gosta mais de ir à escola Melhora na aprendizagem da leitura. Manifestação da curiosidade infantil a serviço do saber
Quinta	A cadela ganha filhotes e não permite que o macho se aproxime deles. Interpreta essa situação como ciúmes da fêmea (mãe) em relação ao macho (pai). Desenha a família e corta a folha ao meio, separando o casal Entusiasmo com o fato do pai voltar a estudar	Associação livre	Revalorização e manifestações de seu amor ao pai	

Sexta	Retificação quanto à atitude do pai: ele me ama. <i>Meu vovô disse que meu pai não me esperava porque não dava tempo, ele estava indo para a escola.</i> Saudade do pai.	Sugere a Roberta que procure o pai	Retifica o pai de maneira própria, ou seja, diferente daquela que adotava relativa a posição do mesmo no discurso da mãe.	
Sessão	Assuntos abordados	Intervenção realizada	Posição subjetiva da criança	Efeitos na vida escolar e familiar
Sétima	Sua ação em direção ao pai Descobre que o pai quer recebê-la em sua casa e não quer receber sua mãe.	Associação livre	Interpreta a distância do pai, sua ausência não mais como dirigida a ela e sim a sua mãe. Separação do discurso da mãe	Desinibição para agir
Oitava	Falta à sessão, mas avisa que iria almoçar na casa do avô paterno, próximo à casa do pai			
Nona	Visita a casa do avô paterno. Situa-se em relação ao pai, vontade de procurá-lo, separando-se da dificuldade da mãe com o mesmo. Ao mesmo tempo, teme estar com o pai sem a presença da mãe ou da avó materna.	Associação livre	Apesar do avanço em direção ao pai, teme a separação da mãe.	
Décima	Programa uma visita à casa do avô paterno. Enuncia, por meio dos cachorrinhos, a separação possível em relação à mãe: <i>Estão saindo da toca e estão uma gracinha.</i>	Associação livre	Separação do sintoma da mãe	

Décima primeira	<p>Projetos para o futuro: mudança de escola.</p> <p>Apreensão em relação aos maus-tratos na vida amorosa.</p> <p>Medo das meninas baterem umas nas outras por causa dos meninos.</p> <p>Quer fazer outro tipo de laço com as pessoas Quer aprender a escrever e se interessar pelos meninos.</p>	<p>Interroga sua certeza: Quem disse que lá na nova escola as meninas batem?</p>	<p>Separa-se do lugar de sintoma da mãe</p>	<p>Deseja aprender a escrever</p> <p><i>Quero estudar em uma escola onde ninguém bate. Quero aprender a escrever para escrever um tanto de coisa.</i></p>
------------------------	---	--	---	---

DISCUSSÃO DO CASO ROBERTA

O que a análise do caso Roberta nos ensina sobre a relação entre o fracasso escolar e a família?

De acordo com o discurso da mãe de Roberta, as falhas do pai - seu analfabetismo e sua fraqueza intelectual - manifestam-se na filha e são responsáveis pelas dificuldades da criança na escola. Roberta, de acordo com sua mãe, teria herdado o que considera o pior do seu pai. Teria, portanto, se identificado exatamente ao traço de seu pai que causa a decepção de sua mãe com o homem.

Do lado de Roberta, verificamos uma importante mutação de sua posição subjetiva frente ao discurso da mãe. A princípio, ela repete o discurso do Outro materno no tocante à depreciação do pai. Tem medo de ser maltratada pelo pai, além de desvalorizá-lo por ser analfabeto, não reconhecendo nele nenhum saber, tal como se expressa quanto aos namorados de sua mãe: *Outro bobinho que não sabe ler?*

Entretanto, já na terceira sessão, surge um elemento que diz respeito à satisfação pulsional da criança: seu interesse em assistir à cena dos cachorrinhos sendo batidos. Esse elemento, apesar de articulado à sua cena familiar, introduz algo particular da criança que escapa ao tema que predominava na sessão, as queixas e a desvalorização de seu pai.

Isso tem como efeito a abertura para a menina de uma questão sobre o laço amoroso que unira o par parental, ou seja, sobre seu romance familiar. Essa abertura traz importantes consequências para a aprendizagem escolar de Roberta, melhoras na leitura são percebidas bem como o surgimento do desejo de saber.

A partir desse momento outras leituras vão se operando na vida da criança. Interpreta, por meio da cena dos cachorrinhos, como uma mãe, por ciúmes, pode impedir o acesso do pai aos filhos. Essa cena revela seu impasse subjetivo: se aproximar do pai seria perder o amor de sua mãe?

Retifica sua posição diante de seu pai, revalorizando-o. Muda também sua interpretação quanto à distância ou ausência do pai em sua vida cotidiana, entendendo que não estaria mais dirigida a ela e sim à sua mãe. A partir dessa última leitura pôde encontrar um indício do amor desse pai, que, por meio do avô paterno, disse que gostaria que ela fosse em sua casa. Isso responde à demanda de amor dirigida a ele, encoberta pela consistência desse discurso depreciativo agenciado por sua mãe.

Essa possibilidade de fazer uma leitura própria do que ocorria entre o par parental lhe permitiu revalorizar o pai, encontrando uma via de acesso a ele. O efeito disso foi operar a separação de Roberta do lugar de sintoma do Outro.

Se do lado da mãe não se opera nenhuma retificação subjetiva, do lado da criança sim. Ela pôde então sair do domínio do Outro materno, como nos diz quanto aos cachorrinhos, filhotes ao quais estava identificada: *Estão saindo da toca e estão uma gracinha.*

Surge então o desejo de aprender a escrever e a saída encontrada da menina foi poder escrever a seu modo o laço amoroso.

Enfim, a dificuldade de leitura de Roberta atualizava a decepção da mãe com esse pai ao descobri-lo analfabeto e não autor das cartas de amor. Isso remetia a mãe ao analfabetismo da avó materna, segundo ela, humilhante, traço insuportável de sua própria história familiar. Revela, portanto, a verdade do par parental e denuncia a ausência da relação sexual. Demonstra ainda como a alienação de Roberta ao discurso veiculado por sua mãe que desvalorizava a figura de seu pai impedia a criança de fazer sua leitura própria para o laço amoroso do casal, trazendo efeitos negativos para a sua relação com o saber. Por fim, a análise do caso de Roberta, demonstra que a dificuldade da criança estava em se separar do lugar de sintoma que ocupava para sua mãe.

6.2 Caso Diogo: a separação do pai e a busca de atributos fálicos como solução para o fracasso escolar

Diogo é uma criança de nove anos encaminhada para tratamento na clínica de psicologia em função de problemas apresentados na escola. Segundo relato da mãe, Diogo sempre foi um bom filho, um bom aluno, mas após a separação dos pais vem mudando seu comportamento: está respondão, desobediente e apresentando dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura.

Os pais se separaram quando Diogo tinha seis anos. A mãe quis a separação porque o pai bebia muito e acabava a agredindo. A descoberta de que ele era também usuário de drogas foi decisiva para a separação. Atualmente ele está desempregado e fazendo alguns bicos (pequenos serviços) para sobreviver.

A mãe é diarista e trabalha muito para ajudar a sustentar as despesas de casa. Ela já teve outro companheiro, antes do pai de Diogo, com quem teve dois filhos, e atualmente mora com outro homem, padrasto de Diogo.

Nessa primeira entrevista a mãe queixa-se que o pai de Diogo não ajuda nas despesas com o filho e nem se preocupa com sua vida escolar. Segundo diz, é ausente na educação do mesmo. Além disso, entende que Diogo sente-se culpado pela separação do casal.

Foram 12 sessões com ele e duas entrevistas com a mãe.

As sessões com a criança

A separação e as brigas entre o casal

Um tema que ocupou parte de suas sessões foram as brigas entre o casal e a separação. Segundo diz, quando via as brigas entre o pai e a mãe ia para o quarto e chorava. Os pais percebiam isso e iam conversar com ele dizendo que não estavam brigando e sim conversando. Ele diz: *eu sei que eles estavam brigando. Eles estavam mentindo.*

Quando indagado sobre por que chorava quando via os pais brigarem, ele diz que achava que deveria ter feito alguma coisa para os pais não se separarem. Segundo diz, o pai começou a beber quando ele tinha seis anos e antes disso eles eram uma família muito feliz. O problema era quando ele bebia.

De acordo com Diogo, a mãe é a figura mais brava da família, é ela quem o proíbe de fazer algumas coisas, coloca-o de castigo, exige que ele estude mais. O pai por sua vez deixa tudo. *Meu pai deixa eu brincar na rua, minha mãe não. Minha mãe bate, meu pai não.*

Na sessão seguinte, a estagiária retoma o assunto da separação e ele volta a dizer que ficava no cantinho chorando quando os pais estavam brigando. Achava que tinha que ir lá, mas ao mesmo tempo recuava por que ficava constrangido com aquela situação. A mãe dizia para ele: *fique quieto aí porque a gente só está conversando. Nós não estamos brigando não.* Ele acabava obedecendo à ordem da mãe.

Nessa mesma sessão, relata com visível sofrimento a morte de seus bichinhos de estimação: uma cadela e uma codorna. Os dois morreram no mesmo dia. Ele gostava muito dessa cachorra de quem cuidava: colocava água, dava comida, levava para passear etc. *Cuidava dela para ela não passar nenhuma dificuldade, diz.*

A estagiária investiga o motivo dessa morte. *Tem um vizinho lá que tem um lote cheio de lixo, entulho, resto de comida. A Prefeitura até já foi lá para desapropriá-lo. Parece que a cachorra foi envenenada. Ela foi nesse lote.*

Diogo diz que não quer mais ter bicho nenhum porque ele não conseguiu cuidar da cachorra.

Em outra sessão, conta uma nova versão para as brigas do casal. Segundo ele, a mãe batia no pai e o pai ficava quieto aceitando a mãe bater. *Ele não fazia nada*, diz.

Além disso, contou que antes do Natal o pai falou que iria pedir a guarda dele. Ele gostou disso, porque, segundo diz, gosta muito mais do pai do que da mãe. O pai é muito diferente da mãe. O pai brinca, leva-o para passear e a mãe é brava, bate nele, coloca-o de castigo.

Ele não contou para a mãe que o pai disse que iria pedir a sua guarda. Acha que a mãe não deixaria, porque ela não acredita que o pai parou de beber. *E você acredita?*, pergunta a estagiária. Ele responde que sim.

Queixa-se que o padrasto disse para ele falar igual homem. Ele não gostou do jeito que o padrasto falou. Nesse dia, o padrasto o havia levado ao atendimento e disse à estagiária que achava que Diogo não poderia chamar a mãe de você, que deveria chamar de senhora e que deveria pedir bênção todos os dias.

O medo da casa do pai cair

Diogo fala durante seu tratamento de suas preocupações com o pai e da casa dele cair em dias de chuva. Trata-se de um barraco muito precário na favela. Segundo diz, da casa onde mora com sua mãe consegue ver a casa do pai. Ele observa se a luz está acesa, apagada, se o pai está em dificuldades etc. Em época de chuva fica muito preocupado com a possibilidade da casa do pai cair. Ele disse que se o pai morresse ele iria fugir e ir para um lugar e morrer também. Quando está na sala de aula fica olhando pela janela e pensando o que poderia está acontecendo na casa do pai naquela hora, principalmente, em dias de chuva.

Se o meu pai morrer eu tenho que morrer também, diz. A estagiária interroga isso perguntando a ele por que pensa que o que aconteceria ao pai deveria acontecer com ele. Diogo faz silêncio e não responde.

Na sessão seguinte, Diogo diz que o pai não está bebendo mais. Segundo diz, o pai está bonzinho, está trabalhando e vai levá-lo para Cabo Frio. Diogo está muito

animado com isso, mas não sabe se será nesse ou no próximo ano. O pai dele fez uma promessa e ele está esperando ele cumprir. Diz que ele enrola um pouco para cumprir as promessas, mas acaba cumprindo. Uma vez o pai havia prometido dar uma bicicleta e demorou quase um ano para ganhá-la. Entretanto, ele acredita nas promessas do pai. Ele adora ficar na casa do pai porque ele o leva para passear na pracinha, andar de bicicleta, enquanto a mãe só o leva para passear na igreja. Passa os finais de semana com o pai e com ele se diz muito obediente, fazendo tudo que o pai pede.

Na sessão seguinte, fala que o pai parou de fumar. Tem quatro meses que o pai não fuma mais e nem está bebendo. Ele relata também uma história que presenciou quando estava na casa do pai. Ele escutou um amigo falando com seu pai que, se ele não pagasse os 50 reais que ele deve ao S., que ele iria pegá-lo porque comprou uma arma.

Quem é S.?, pergunta a estagiária.

É um cara lá do morro, diz. A estagiária pergunta sobre essa dívida do seu pai, e ele disse que era para pagar a geladeira que o pai comprou. Ele saiu preocupado com isso porque o S. disse que vai pegar e matar o pai dele.

Ele se recusa a saber que são dívidas relacionadas a droga e tráfico, conforme as informações de sua mãe.

A retificação diante do pai

Na oitava sessão, a mãe disse à estagiária pelo telefone que o irmão de Diogo tinha batido nela e que novamente ele estava se sentindo culpado.

Na sessão ele fala que o irmão não está morando mais na casa dele. O padrasto o havia mandado embora porque ele (o irmão) havia batido em sua mãe. Ele conta sobre a briga entre o irmão e a mãe e, ao falar disso, lembra-se dos momentos em que via o pai batendo na mãe. Ele disse que ficava muito triste, mas nessa hora sabia que a culpa era do pai, que o pai estava errado. Ele ficava chateado com o pai, porque chegava bêbado e batia na mãe.

Fez silêncio e disse que não queria falar mais.

Os efeitos na escola: o surgimento do desejo de saber

Após a sessão em que assume ficar chateado com o pai, sente-se mais tranquilo e afirma não estar se preocupando tanto com ele mais. Disse que está prestando atenção

na aula e que participou de uma peça de teatro na escola e que achou muito legal fazer esse teatro. Disse que agora está gostando um pouco mais da escola e que gostaria de aprender inglês.

Disse também que pediu ao pai para voltar a estudar e ele disse que não queria estudar. Ele novamente ficou muito chateado com o pai. O pai dele estudou somente até a quarta série.

Diogo disse que quer fazer Química e tentar vestibular na Federal. *Por que Química?*, pergunta a estagiária. Responde que acha interessante as misturas nos vidrinhos. Ele quer fazer Química porque quer fazer aquelas experiências, misturas que fazem nos tubinhos (tubos de ensaio). Relata que a professora disse que se ele continuasse do jeito que ele estava ele conseguiria passar no vestibular na Federal. *A professora disse que eu tenho melhorado muito. Para passar no vestibular na Federal em Química eu vou ter que estudar muito*, afirma.

Ele disse que tem quatro coisas que o deixam muito chateado com o pai:

1. O pai dele não querer estudar.
2. Quando o pai dele bebia.
3. Quando o pai dele brigava/ batia na mãe.
4. Quando o pai ficava muito nervoso.

Em outra sessão, diz que o pai não quer estudar, mas ele quer. Ele gostaria que o pai voltasse a estudar para ter uma profissão e poder pagar as contas dele.

E a sua dificuldade na leitura?, pergunta a estagiária. Ele responde: *a professora disse que eu estou ótimo. Minha professora disse que eu estou lendo bem. Minha mãe comprou alguns livrinhos para mim na Leitura e eu estou lendo.*

Falou que tinha uma novidade. Tinha feito a provinha Brasil e tinha ido bem: em 24 questões errou apenas quatro.

Contou ainda que o pai não iria mais pedir a sua guarda como havia dito.

- *Ele disse que não vai poder mais porque ele vai trabalhar de manhã e à noite e não vai ter tempo de ficar comigo*, diz Diogo.

- *O que você achou disso?*, perguntou a estagiária.

- *Fiquei chateado. Eu queria morar com meu pai porque minha mãe não tem tempo para mim.*

Diz que ficou chateado, mas entende o pai.

- *Por que você quer tanto morar com o seu pai?*, pergunta a estagiária.

- *Eu acho o meu pai mais legal. Ele brinca mais comigo e me dá mais atenção. O meu pai tem mais tempo para mim e a minha mãe não.*

- *Mas isso não seria porque seu pai está atualmente desempregado e sua mãe trabalhando?*

Ele responde que sim, mas mesmo assim gostaria de morar com o pai.

Alguns dias após essa sessão, a mãe liga para a estagiária para informar que tinha acabado de sair de uma reunião da escola e que a professora disse que Diogo havia tirado B em português. Antes ele tinha um rendimento muito ruim.

Na sessão seguinte Diogo diz que a mãe decidiu sair da casa do padrasto. Diogo iria para a casa do pai e a mãe iria morar na casa de um irmão dele. A estagiária pergunta o que ele estava achando disso de sair da casa de seu padrasto e ir morar com o pai. Responde que estava achando bom, porque sua mãe estava reclamando muito do ciúme do seu atual companheiro.

- *E na escola, como você está?*, pergunta a estagiária.

- *Está tudo bom, responde.*

Conta que tinha tirado B em Português. Ele melhorou, mas ainda havia problemas, que ele não sabia quais. Quem sabia era sua mãe.

- *Como você não sabe e sim sua mãe?*, indaga a estagiária.

- *Acho que é porque eu estudei pouco Português e no resto eu tirei A.*

- *Então você sabe por quê.*

Diz que na verdade às vezes não gosta de estudar. *Às vezes eu acho um saco estudar e ler. Eu gosto é de fazer bagunça na escola: virar para trás, ficar conversando.*

Fala dos conflitos com a mãe em relação ao seu rendimento escolar: *Minha mãe é brava, nervosa, não aceita qualquer coisa.*

Uma nova entrevista com a mãe

A mãe solicita falar com a estagiária. Diz que a vida dela está de cabeça para baixo porque seu atual companheiro tem pedido a ela para divorciar-se do pai de Diogo. Ela diz que não sente vontade de divorciar-se dele e nem tem vontade de se casar com atual companheiro.

Diz que foi morar com esse homem quando se separou porque ficou sem lugar para morar, por motivos financeiros. Ela não tem como se sustentar sozinha e por isso

morava com ele ainda. Além disso, o pai de Diogo propôs a ela que voltassem a morar juntos. Ele disse que ainda havia o lugar dela em sua casa. Disse que ela poderia voltar quando quisesse. Afirma ter ficado um pouco balançada com essa proposta, mas não sabe ainda o que iria fazer.

Conta então, que, quando ela resolveu separar do pai de Diogo, foi também por causa de seu envolvimento com outra mulher. Ela sofreu muito durante o casamento por causa dessa outra mulher com quem ele tinha um caso. Indagada sobre os seus sentimentos em relação a esses dois homens - o pai de Diogo e seu atual companheiro, ela responde que acha que não sente amor pelo último. Diz que acha que não sente amor por homem nenhum mais, porque já sofreu muito. Fala da decepção com o pai do Diogo e que não quer mais se envolver com outros homens.

Confirma as melhoras de Diogo na escola e diz que as professoras não se queixam mais dele ficar voando na sala. Agora ele está conseguindo fazer uma leitura melhor, antes ele ficava catando as palavras. *Não está ótimo ainda não, mas já melhorou bastante*, diz.

Após essa entrevista foi oferecida à mãe a possibilidade de um espaço (tratamento) para que ela falasse de suas questões amorosas. Ela disse que iria pensar nisso.

Em sua última sessão o pai trouxe Diogo ao tratamento e se apresentou muito amoroso com o filho. Diogo apresentou, de forma entusiasmada, o pai à estagiária dizendo: *Esse é meu pai*.

Conta que eles ainda estão morando na casa do padrasto, porque a mãe resolveu não separar. Eles conversaram e o padrasto prometeu à mãe que não ficaria tão ciumento mais. Diogo não gostou dessa decisão da mãe.

Surge para Diogo uma questão: por que as pessoas bebem? Fala também do pavor que tem quanto às drogas. Não gosta nem de conversar com as pessoas usuárias de droga. Conta o cotidiano do morro, as brigas de gangue, o poder paralelo. *Eles parecem uma polícia, só que do mal*. Fala do medo e do perigo de viver assim.

O estágio terminou e Diogo foi encaminhado para outro estágio, nomeado psicoterapia infantil (de orientação psicanalítica), uma vez que avaliamos que suas dificuldades escolares já tinham melhorado.

QUADRO CASO DIOGO

Dados pessoais	Diogo, nove anos			
Queixa inicial	Desobediente e apresentando dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura.			
Associação das dificuldades escolares aos problemas familiares	Segundo a mãe, após a separação do casal, a criança mudou seu comportamento: passou de bom filho a respondão.			
Entrevista com o responsável (mãe)	<p>1. Elementos que se sobressaem da história familiar: Decepção com o pai de Diogo, devido a seu envolvimento com outras mulheres Conflito amoroso: a mãe fica dividida entre o pai de Diogo e o padrasto</p> <p>2. Discurso depreciativo sobre o pai da criança: o pai apresenta comportamento inadequado: bebe e é agressivo, usuário de drogas, desempregado, não ajuda nas despesas de casa, não se preocupa com a vida escolar do filho.</p>			
Número de sessões	Assuntos abordados na sessão	Intervenção realizada	Posição subjetiva da criança	Efeitos na vida escolar e familiar
Primeira	Brigas dos pais Culpa o alcoolismo do pai pela separação Culpa a si mesmo pela separação	Investiga os motivos do choro da criança ao assistir às brigas do casal	Posição de fracasso por não conseguir manter a família feliz	
Segunda	Angústia diante das brigas do casal Angústia diante da perda dos objetos (animais) Sente-se culpado pela morte da cachorra	Solicita a Diogo que lhe explique por que se sentia culpado diante da separação dos pais. Investigação sobre o motivo da morte da cachorra	Sua posição em relação ao par parental repercute sobre o cuidado com os animais. Sente-se fracassado.	

Número de Sessões	Assuntos abordados na sessão	Intervenção realizada	Posição subjetiva da criança	Efeitos na vida escolar e familiar
Terceira	Culpa a mãe pela separação Promessas do pai	Interroga sobre a crença de Diogo no pai	Amor e crença no pai	Questiona a autoridade do padrasto
Quarta	Por meio de suas preocupações com a vida do pai enuncia, seu desejo inconsciente de morte do mesmo Culpabilidade <i>Se o meu pai morrer, eu tenho que morrer também.</i>	Tenta operar a separação entre pai e filho para preservar a vida desse último, perguntando à criança porque o que aconteceria ao pai deveria acontecer também com ele.	Ocupa-se do pai, querendo salvá-lo para defender-se de seu desejo parricida	
Quinta	Tentativa de valorizar o pai: o pai está bonzinho e trabalhando	Associação livre	Separação do discurso da mãe sobre o pai	
Sexta	Reconhece a autoridade do pai e retoma sua atitude de bom filho junto a ele	Associação livre	Amor ao pai	
Sétima	Defesa do pai diante de evidências de perigo contra a vida dele. Dívidas.	A estagiária investiga a realidade da ameaça contra o pai	Desconhece os problemas do pai: bebida e uso de drogas	
Oitava	Assiste à cena do irmão batendo na mãe e isso lhe atualiza as cenas das brigas entre os pais Fica chateado com o pai.	A estagiária investiga seu sentimento de culpa	Opera-se uma mudança: atribui ao pai responsabilidade pelos atos cometidos por ele.	
Nona	Não se preocupa tanto com o pai.	Associação livre	Separa-se do pai	Menos angustiado e mais

				disponível para a aprendizagem. Desejo de aprender outra língua.
Décima	Diferencia-se do pai: o pai não quer estudar, mas ele quer.	Investigações sobre a leitura	Manifesta seu desejo de ter os atributos fálicos nem sempre verificados no pai: ter dinheiro, profissão e saber	Melhora na leitura
Décima primeira	Relata a possibilidade da separação entre a mãe e o padrasto	Responsabiliza a criança pelo o que lhe acontece na escola – tirar notas ruins	Reconhece sua responsabilidade e situa-se em relação à sua vida escolar	Melhora a capacidade de concentração e a leitura.
Décima segunda	Apresenta o pai à estagiária Fala da decepção com a decisão da mãe em retomar a vida com o padrasto Fala do horror às drogas, violência e brigas	Associação livre		

DISCUSSÃO DO CASO DIOGO

Diogo, de acordo com sua mãe, começa a apresentar problemas na escola após a separação do casal, que se dá principalmente em decorrência dos comportamentos inadequados do pai: bebia muito, usuário de drogas, agredia a mãe, desempregado, não ajudava nas despesas da casa e não se preocupava com a vida escolar do filho. De acordo com o discurso materno, o pai de Diogo estava longe de constituir-se como um modelo para o menino, uma vez que não cumpria nem seus papéis de provedor e nem de educador.

Entretanto, essa inadequação do pai não impediu que a criança mantivesse o amor e a crença no pai. Em diferentes momentos ele disse à estagiária que gostaria de morar com o pai, que gostava mais dele do que da mãe etc. Essa inadequação também não impediu que o pai se constituísse para ele como uma autoridade. É o próprio Diogo quem diz que com o pai ele é muito obediente, uma das queixas da mãe em relação ao filho. Nesse sentido, sua hostilidade ao padrasto fica nítida. Este tenta encarnar para a criança uma autoridade imaginária, impondo ao enteado um padrão de comportamento considerado por ele mais correto e respeitoso.

Onde então aparece o sofrimento de Diogo?

Sentindo-se fracassado por não ter conseguido evitar a separação do casal, o menino acredita que a bebida do pai foi o motivo da separação e da infelicidade da família. Acredita que antes do pai beber eles eram uma família feliz. Seu sentimento de fracasso se revela diante da tentativa de salvar a cachorra. Ele foi incapaz de cuidar dela, fracassou em sua missão de salvar o Outro e não deixar que passasse nenhuma dificuldade.

Essa tentativa de salvar o Outro materno, na figura da cachorra, também se faz presente nas preocupações com o pai. Ele se ocupa do pai e se preocupa com a possibilidade da casa dele cair em dias de chuva. Essa preocupação, que escamoteia seu desejo inconsciente parricida e gera muita culpa, ocupa-lhe os pensamentos e contribui para sua dificuldade de aprendizagem, uma vez que revela que fica na sala de aula pensando no que poderia acontecer com o pai. Tenta salvá-lo acreditando que aquilo que acontecer com o pai acontecerá também com ele. *Se o meu pai morrer eu tenho que morrer também*, diz.

A intervenção realizada pela estagiária foi decisiva para fazer vacilar a posição de Diogo de ocupar-se do pai. Ela interroga por que pensa que aquilo que aconteceria

com o pai deveria acontecer a ele também. Sua resposta inicial foi tentar revalorizar o pai, dizendo que ele já estava bonzinho, parando de beber e trabalhando. Além disso, tenta defender o pai diante das ameaças de morte contra ele, desconhecendo inclusive seus problemas quanto a bebida e ao uso de drogas.

Entretanto, diante de uma nova briga entre um casal (o irmão e a mãe), que atualiza para Diogo a briga dos pais, opera-se uma mudança em sua posição subjetiva: responsabiliza o pai pelos atos cometidos por ele. A partir desse momento opera-se uma separação do pai, que tem como efeito diminuir sua angústia e torná-lo mais disponível para a aprendizagem. Consegue prestar atenção na aula, participar das atividades escolares e falar de seu desejo de fazer Química e aprender inglês, uma nova língua. Apresenta melhora na leitura, tira notas melhores e também reconhece sua responsabilidade nos problemas da escola. Enfim, decide estudar manifestando seu desejo de ter os atributos fálicos que não verifica no pai: ter dinheiro, profissão e saber.

Diogo, apesar de ficar chateado com o pai em alguns momentos, mantém seu amor por ele. Não mais acredita que tudo que acontecer com pai acontecerá com ele. Assim, abre uma pergunta sobre isso que ocorre com o pai: a bebida e a droga. Apesar do horror que isso lhe causa, parece querer arriscar-se a fazer essa leitura.

Do lado da mãe, cabe ressaltar que, apesar de ter surgido durante as entrevistas com ela uma questão com o feminino (sua divisão entre dois homens, a decepção com o pai de Diogo, a procura de um amparo no padrasto ao ser desalojada do lugar de mulher) isso não foi suficiente, até aquele momento, para que ela resolvesse se tratar. Isso, entretanto, não impediu que do lado da criança se operassem mutações subjetivas importantes para sua relação com o saber.

O que o caso de Diogo nos ensina sobre a relação entre o fracasso escolar e a família?

Os problemas na escola foram tentativas de Diogo fazer alguma coisa para que os pais não se separassem. Como ele mesmo disse, pensava que deveria ter feito alguma coisa para isso. Portanto, esse fracasso escolar tentou fazer existir a relação sexual onde não há. Com seu fracasso, Diogo tenta salvar seu Outro, seja o Outro materno, tentando fazer que não tenha nenhuma dificuldade, seja salvar o pai com o objetivo de escamotear seu desejo parricida, seja a família feliz de outrora, antes da separação.

6.3 Caso Lucas: a produção de uma ficção e a possibilidade de identificação ao arsenal fálico do pai como solução para o fracasso escolar

Na primeira entrevista, em que estão presentes a mãe e o filho, ela relata que seu filho Lucas de oito anos, é muito lento na escola, não dando conta de acompanhar seus colegas de classe nas atividades propostas pela professora. Diz também que *ele não sabe pensar, tem dificuldades em se concentrar nos estudos e suas notas são muito ruins. A única coisa que Lucas sabe e gosta de fazer é brincar*, porém isso só lhe é permitido fazer nas férias ou finais de semana. Durante a semana, a mãe esconde dele todos os brinquedos para que ele não se distraia brincando, em vez de estudar.

Nesse mesmo dia, a estagiária investiga com a criança um pouco as queixas de sua mãe, perguntando-lhe sobre a escola, o que gosta de fazer, do que gosta de brincar, sobre seus amigos etc. Lucas diz que adora brincar com seu primo. Juntos brincam de várias coisas, mas, preferencialmente, com carrinhos e com bonecos. Fala que na escola é muito lento e não dá para acompanhar seus colegas de sala, porém, quando quer, consegue ser rápido. *Quando você consegue ser rápido?*, pergunta a estagiária. *Ah, não sei*, responde Lucas e, logo em seguida, diz: *eu sou lento igual minha mãe e brincalhão igual meu pai, eu puxei minha mãe na lentidão e a brincadeira do meu pai*. Além disso, Lucas conta que a mãe briga muito com ele quando é lento ou erra os ditados e diz que não gosta dele. Nesse momento, ele dirige-se a ela e pergunta-lhe: *Mas é só de brincadeira, não é? Você gosta de mim, não é, mãe?*. A mãe não responde e muda de assunto. A sessão foi encerrada porque a estagiária considerou inadequado continuar a conversa com a criança na presença da mãe.

A escola enviou um relatório descrevendo o comportamento de Lucas: é lento, disperso. Tem bom relacionamento com colegas e professores. Quanto à família, afirma que a mãe é muito exigente com o rendimento escolar do filho. Por várias vezes ela foi à escola e repreendia publicamente o filho pelo seu baixo rendimento escolar, chegando a bater nele na frente de todos. O pai, por sua vez, é ausente e nunca compareceu às reuniões ou festas escolares.

A história familiar

Outra entrevista é agendada com a mãe e ela volta a fazer as queixas em relação ao filho e fala do modo como exige seu empenho escolar.

A mãe, empregada doméstica, sai para trabalhar todos os dias e, antes de ir, deixa para ele alguns exercícios (cópias de palavras, trechos de textos, cálculos matemáticos básicos), além dos passados pela professora. Quando chega do trabalho, a primeira coisa que faz é verificar se o filho fez todos os exercícios e se eles estão corretos; *ai dele se não fizer tudo, sabe que quando eu chegar vai apanhar*, diz a mãe. Todos os dias ela passa um ditado para ele. Por diversas vezes ela chamou a estagiária antes do atendimento, para mostrar os ditados do filho e achava um absurdo que ele errasse, por exemplo, três palavras em dez. Comparava seu rendimento escolar ao de um sobrinho da mesma idade que Lucas que acertava todas as palavras. O sobrinho tem a mesma idade que Lucas, estudam na mesma sala, porém *ele é mais inteligente, mais rápido, sabe pensar*, diz a mãe.

Os pais de Lucas se conheceram e começaram a namorar dois anos antes do nascimento dele. Não foi uma gravidez planejada, mas *um trauma, uma gravidez muito difícil*, diz a mãe, da qual ela não deu conta de falar durante as entrevistas.

Ao registrar a criança, a mãe queria que Lucas tivesse somente o nome do pai, não queria que ele levasse seu sobrenome. Ele deveria se chamar Lucas (sobrenome do pai) Filho. Porém o pai, ao registrá-lo, colocou nele o sobrenome da mãe e o seu. Este fato a deixou muito irritada, pois *do jeito que o pai dele registrou não dá para ter o Filho*, diz. Naquele momento, a estagiária perguntou: *se tem o nome da mãe não pode ter o Filho?* Ela respondeu: *na verdade eu queria que ele fosse Filho. Ele não é?*, pergunta a estagiária. A mãe faz silêncio.

Em outra entrevista com a mãe, ela relata sua vida difícil e sua dificuldade também com os estudos. Queria ter podido estudar, mas por problemas financeiros estudou somente até a quarta série. Diz sentir-se incapaz de ajudar o filho nas tarefas escolares porque não tem estudo. Quem pode ajudá-lo melhor é o pai, porque ele é mais estudado. Entretanto, ele parece não se importar com essas coisas, segundo diz. Queixa-se que o pai é irresponsável, parece um meninão e deixa Lucas fazer o que quer. Atualmente o pai está desempregado.

Em seu discurso fica claro o quanto ela busca oferecer ao filho aquilo que não pôde ter quando criança, *quero que ele estude em uma escola boa. Estude e seja alguém*

na vida. Eu compro Danoninho para ele sempre. Você sabe quando tomei Danoninho na minha vida? Uma única vez. Meus pais não tinham boas condições financeiras e também não eram instruídos. Para você ter uma ideia, quem me matriculou na escola fui eu mesma. Com nove anos, peguei meus documentos e fui me matricular. Minha mãe era da roça, não dava valor ao estudo. Eu dava, diz.

A mãe de Lucas é evangélica e segundo a percepção da estagiária apresenta o estereótipo da mulher religiosa: desprovida dos semblantes femininos, pouca investida em sua imagem, sem vaidade, cabelos grandes, ar de cansada. O pai, por outro lado (a estagiária o viu uma vez, quando trouxe Lucas ao tratamento), tem um aspecto de garotão e bonitão. Apresenta-se bem cuidado e vaidoso.

Em outro encontro com a estagiária a mãe de Lucas queixa-se que o filho tem preferência pelo pai. Segundo a mãe, poderia acontecer qualquer coisa com ela que o filho não se importaria. A estagiária pergunta-lhe por que ela pensa dessa forma e ela não consegue explicar muito bem. Nesse momento, apresenta também seu medo de que aconteça algo ruim com o filho. Tem muito medo da morte e de perdê-lo. Ela não o deixa sozinho. Tem medo que bala perdida o atinja, uma vez que mora em uma comunidade muito violenta.

Foram dez sessões com a criança.

Sessões com a criança

Na primeira sessão com a criança, Lucas diz que cortou o cabelo, mas que sua mãe e suas tias acharam que ficou feio. O pai, por sua vez, gostou, mas disse que ele deveria deixar o cabelo crescer, porque fica mais bonito.

Fala de seu interesse por jogos que simulam a vida humana, uma espécie de vida virtual. Conta em detalhes sobre os jogos. Nesse jogo ele montou uma casa. Não é casado, não tem animais, é solteiro.

A estagiária tenta abordar com ele o tema da escola, mas ele não rende o assunto.

Na segunda sessão a estagiária busca explicar por que precisou desmarcar a sessão da semana anterior. Ao tentar explicar o motivo pelo qual precisou desmarcar a sessão - havia morrido alguém de sua família- ele diz prontamente: *nem me fale de morte, eu não quero saber sobre isso. Meu primo que tem diabetes e é da minha idade foi parar duas vezes no hospital nessa semana.*

Você fica com medo de seu primo morrer?, a estagiária pergunta.

Ele troca de assunto e fala de um programa em um canal de televisão de que ele gosta muito, mas tem certeza que a estagiária não vai gostar.

Acho que você não vai gostar porque minha mãe não gosta. Como você é mulher você também não vai gostar.

A estagiária intervém dizendo que sua mãe é sua mãe e que ela é mulher, mas pode pensar diferente de sua mãe.

Trata-se de um programa sobre luta livre. Ele gosta dos golpes na luta. Eles dão os golpes, mas não se machucam, não tem sangue. É como se fosse uma encenação. Os jogos que gosta são violentos por causa dos golpes. Brinca muito de lutar com o primo que está no hospital.

E na escola?, pergunta a estagiária.

Na escola está tudo bem, mas eu não quero falar da escola, diz Lucas.

Você sabe que sua mãe conversou comigo, não sabe? Ela me contou que você não passou de ano, que você foi reprovado, diz a estagiária.

Ele nega isso e diz que foi aprovado e tinha ido para a terceira série. Ele insistiu que não tinha sido reprovado, não tinha sido retido. Segundo ele, tinha feito uma prova e com essa prova havia passado de ano.

Volta a dizer que gosta de jogos violentos. Sempre escolhe personagens homens e fortes para representá-lo nos jogos.

Na terceira sessão, volta a falar do jogo virtual: não é casado, mas tem namorada. No jogo todos são adultos. Ele tem uma casa e conversa muito com sua namorada, mas ela não gosta muito dele. *Eu falo com ela e ela me ignora*, diz. O personagem construído no jogo parece oposto a ele representando certo ideal: branco, bonito, rico e mora em uma casa bonita etc., ou seja, inventa uma vida que parece que gostaria de ter, de acordo com a percepção da estagiária.

Fala de outro jogo que se chama GPA. É um jogo de roubo: quanto mais você rouba e mata mais pontos você tem. No jogo ele rouba bastante.

Roubar no jogo é muito fácil. Você chega, aponta a arma para o cara, ele desce do carro e você rouba o carro, diz.

Diante do espanto da estagiária, ele diz: *Eu não mato muito não, só quando é preciso. Eu prefiro ser o bonzinho da história.*

Mas, como se pode ser o bonzinho roubando?, pergunta a estagiária.

Ele faz referência a outro jogo. Os bonzinhos têm mais vez no jogo e passam por etapas melhores. Volta a afirmar: *Eu gosto dos jogos violentos e dos golpes e luta.*

Pega uma plaquinha de trânsito na caixa de brinquedos sinalizando retorno. Diz que muitas coisas voltam e ele não quer ficar parado. No jogo não acontece isso porque ele sempre precisa mudar.

Diz que gosta de jogar *videogame* com o pai. Perguntou à estagiária se ela conhecia o jogo do Dragon Ball.

Você já viu os golpes do jogo? Tem uma bola de fogo que machuca mas dá chances do adversário fugir.

Quem você é no jogo?, pergunta a estagiária

Eu sou o filho que tem o mesmo poder que o pai de lançar a bola de fogo, diz.

E explica o funcionamento do jogo. Ele tenta não machucar o adversário. Nesse jogo, dependendo do modo e da intensidade que você joga a bola, você dá a oportunidade para o adversário fugir e não machucá-lo.

A estagiária volta a perguntar sobre o primeiro jogo que ele lhe contou.

No primeiro jogo você não é casado e nem tem filhos. Por quê?

Ele diz que não sabia como casar e nem ter filhos no jogo.

Na quarta sessão jogam dominó. Quando joga, ele sempre diz que a estagiária vai ganhar. Ela investiga o porquê disso e ele diz que é porque ela é mais velha e tem mais experiência. Entretanto, ele fica muito eufórico quando ganha o jogo.

Na quinta sessão, Lucas falou novamente sobre o primo que tem diabetes. Explica sobre o diabetes para a estagiária: as restrições alimentares, o uso da insulina etc. *Ele tem que controlar a glicose, se não ele pode até morrer*, diz.

A estagiária pergunta se ele se preocupa com isso, com a morte; ele acrescenta que fica preocupado do pai morrer porque, anda de moto. A mãe, por sua vez, fica preocupada com as coisas ruins que podem acontecer com ele.

Quando brincaram com o jogo de memória, ele ficou muito alterado e toda vez que a estagiária encontrava um par ele batia em suas peças e dizia: *eu vou te matar!* Quando a estagiária perguntava o que estava acontecendo, ele respondia: *eu não suporto perder. Eu tenho que ganhar. Está muito difícil para mim. Eu fico muito nervoso.*

Na sexta sessão a mãe chega de cara boa - uma expressão mais amigável, já que sempre se apresentava mais sisuda - como diz a estagiária. Ela aborda a estagiária ainda na recepção da clínica para contar-lhe que Lucas havia tirado boas notas na escola. Ela estava satisfeita com ele.

Lucas fala, durante a sessão, de suas preferências alimentares que são idênticas às do pai.

Lá em casa quem come mais é meu pai. Minha mãe quase não come, porque ela diz que fica enjoada ao fazer a comida.

Ele conta que ofereceu ovo de Páscoa à mãe e ela respondeu: *não, muito obrigada!* Ele indaga para a estagiária o sentido dessa fala da mãe: *ela diz isso porque ela não quer, né?!*

Brinca com o jogo de varetas e durante o jogo pergunta à estagiária se ela era evangélica. Ele é evangélico e de vez em quando vai à igreja, porque gosta de cantar. Quem mais vai à igreja é sua mãe. O pai é evangélico, mas não vai muito à igreja. *Lá eu oro para Jesus e peço para passar de ano, não acontecer nada de ruim comigo.* Diz que glorifica a Deus.

Na sétima sessão disse que queria ser administrador quando crescesse. Ao ser indagado sobre o motivo dessa escolha fala que quer trabalhar de modo a não ter um chefe para não precisar dar satisfação a ele.

Conta como é seu final de semana. A mãe cuida da casa, faz comida e ele e o pai ficam jogando *Play Station*.

Na oitava sessão chegou muito triste, cabeça baixa e colado à mãe. Quando entra na sala, a princípio, se recusa a falar. Faz silêncio e senta-se ao fundo da sala e fica, como disse a estagiária, como um bicho acuado.

Conta que no final de semana, feriado, jogou os mesmos jogos que tem o hábito de jogar.

De repente fala que seu tio paterno morreu. Ele morreu já tinha bastante tempo, porque ele era um bebê quando ele morreu.

Ele morreu de quê?, pergunta a estagiária.

Foi de tiro, responde.

Como você sabe disso?, pergunta a estagiária. Diz que o pai havia contado para ele.

Lembra-se também que a avó materna já tinha morrido. Sobre a morte dessa avó não sabe muito porque sua mãe não fala muito de morte.

Eu acho que ela morreu de velhice porque minha mãe não me conta como ela morreu. Ela não gosta de falar sobre morte e quando a gente começa a falar sobre isso ela sai de perto, diz Lucas.

Após um tempo de silêncio fala: *eu também não gosto de falar sobre a morte. Já que a minha mãe não gosta, eu prefiro não falar para não irritá-la.*

A estagiária diz a ele: *mas aqui você pode falar sobre isso.*

Eu vou te contar o que aconteceu na escola, diz Lucas. Disse que estava muito triste porque a professora não gosta dele e pega no seu pé.

Ele falta a duas sessões seguidas e na *nona* conta uma novidade: o pai estava levando-o e buscando-o na escola. Ele não vai mais de especial. Não perdeu média na escola e a mãe dele ficou muito feliz.

No final de semana ficou jogando um jogo, Deus da Guerra. *Como funciona o jogo?*, pergunta a estagiária.

Ele explica então: *Tem um homem muito mal que é um guerreiro, ele tentou suicidar. Ao tentar suicidar ele cai em um barco cheio de monstros e tem uma espada para se defender. É um jogo de fases. Na primeira fase luta com uns bichos pequenos e depois luta com uma cobra gigante. Aí fura os olhos da cobra. Então ela abre a boca e você entra dentro da boca dela para pegar uma chave para passar de fase.*

Conta sobre a segunda fase: ele luta com a Medusa, metade humana, metade cobra. Explica a figura da Medusa: *em seus cabelos têm pequenas cobras. Para matar a Medusa você precisa rodá-la de um lado e depois do outro até destroncar a cabeça dela.*

Na terceira fase a luta é contra o Áries. Ele tem o cabelo de fogo, gigante. O jeito de matá-lo é enfiando uma espada nos olhos e aí abre uma passagem. No início do jogo o Áries tenta matar o personagem e então ele fica meio morto e meio vivo. Esse personagem, por influência do Áries, mata a própria mulher. Fica perturbado e aí sai matando.

Esse personagem é muito violento e descreve as cenas de violência do jogo.

Esse é o jogo 1, mas já tem o jogo 2. Acho que não vou nem contar para você, se não você vai ficar assustada, diz.

A estagiária intervém dizendo que está achando o jogo interessante e que ele poderia contar para ela.

Vou te contar então só um pedaço, diz Lucas.

No segundo jogo ele luta com Zeus e Atenas.

Ele ganha ou ele perde?, pergunta a estagiária.

Não sei. Nesse jogo eu ainda não passei de fase, diz Lucas.

Porque você gosta desse jogo?, pergunta a estagiária.

Porque no jogo eu luto muito bem, mas é bem violento, diz Lucas.

A estagiária pergunta qual é o objetivo do jogo e ele responde que não sabe.

Na décima e última sessão, Lucas conta sobre uma brincadeira que inventou, simulando jogos do videogame. Tratava-se de uma brincadeira em que ele e o primo, por meio de bonecos, tinham que atravessar dez fases para saírem do mundo do mal e vencer o jogo. Todas as fases e dificuldades do jogo foram inventadas por ele. À medida que eles vão passando de fase, os obstáculos das seguintes vão aumentando, de forma que a posterior é bem mais difícil de ser superada, quando comparada à anterior. A estagiária relata as duas fases que achou mais significativa: a segunda e a décima.

Na segunda fase, havia um muro muito grande e cheio de bichos que impediam a passagem deles. O primo de Lucas poderia passar a fase voando, pois tinha asas, mas ele não.

Então, o que você fez para passar?, perguntou a estagiária.

Ele responde: *eu dou socos no muro até derrubá-lo.*

Na décima fase, havia aranhas muito grandes e perigosas, entre elas estava a rainha das aranhas, a do mal. Não tinha como passar voando, era a fase mais difícil. A teia da aranha destruía tudo e todos que tentassem passar por ela. Para destruí-la, ele pediu ajuda ao *The Flash*.

Meu amigo The Flash sabe os segredos da aranha do mal, diz Lucas.

Quais segredos são esses?, pergunta a estagiária.

Lucas fala que, entre as aranhas do mal, existia uma do bem e que a única coisa que poderia matar a do mal era o sangue da aranha do bem. O *The Flash* sabia diferenciar a aranha do mal da do bem e, por ser muito rápido, poderia ferir esta com uma espada, e depois ferir aquela. O sangue que ficasse na ponta da espada, depois de ferir a aranha do bem, era o que mataria a aranha do mal. Assim, ele atravessaria a fase.

Depois de relatar essas dez fases, ele disse que elas continuariam, porém, agora não era mais com bonecos e sim ele mesmo que sairia *por aí atravessando*. Contou à estagiária que teria que atravessar uma ponte para passar à próxima fase. A ponte era bem estreita e, embaixo dela, havia uma água muito suja, um esgoto. Para não cair da ponte, ele criou diversos artifícios.

A ponte é bem estreita, mas eu não vou cair, nem que eu tenha que atravessar sentado. Eu posso também amarrar uma corda na beirada da ponte e ir segurando a corda, assim, se eu for cair, me seguro bem na corda e não caio na água suja, diz.

A estagiária informa a Lucas sobre o término do seu estágio e pergunta a ele se gostaria de continuar o tratamento, porém com outro estagiário. Ele diz que sim. Ela marca então uma entrevista com a mãe para informá-lo da finalização do seu estágio e o possível encaminhamento de Lucas para outro estágio.

Nessa sessão, segundo a estagiária, a mãe se apresenta menos insatisfeita com o filho. Ela agora permite que ele brinque mais, que tire algumas notas baixas uma vez ou outra, *porque depois ele pode recuperar*, conta. Diz que havia comprado carrinhos para ele, coisa que nunca havia feito antes. Além disso, pela primeira vez ela daria uma festa de aniversário para Lucas. Confirma que na escola ele tem melhorado e acha que não precisa mais de atendimento.

Na semana seguinte a mãe liga para a estagiária para informar que Lucas tinha voltado a dar problemas na escola e dessa vez eram queixas dele estar respondendo à professora, brigando com colegas e que achava então que ele teria que continuar o tratamento. Escutando que talvez essa tenha sido uma estratégia dele para continuar o tratamento, ele foi encaminhado para outro estágio nomeado Psicoterapia Infantil.

QUADRO CASO LUCAS

Dados pessoais	Lucas, oito anos			
Queixa inicial	Lentidão, dificuldade para acompanhar a turma, dificuldade de concentrar, baixo rendimento			
Associação das dificuldades escolares aos problemas familiares	A mãe sugere que o filho é irresponsável como o pai dele: <i>a única coisa que Lucas sabe e gosta de fazer é brincar</i> . De acordo com os profissionais da escola, o baixo rendimento da criança tem como causa a exigência e a agressividade da mãe para com o filho. Consideram o pai ausente.			
Entrevista com o responsável (mãe)	<p>1. Elementos que se sobressaem da história familiar: A gravidez, segundo a mãe, foi traumática. Dificuldade com a maternidade que surge desde o momento do registro do nome próprio da criança. Em relação à vida escolar, a mãe tem medo do filho repetir sua história de fracasso e dificuldade. Medo do filho morrer.</p> <p>2. Discurso depreciativo sobre o pai da criança: A mãe considera o pai irresponsável, menino e deixa Lucas fazer o que quer. Desempregado.</p>			
Sessões com a criança	Assuntos abordados na sessão	Intervenção realizada	Posição subjetiva da criança	Efeitos na vida escolar e familiar
Primeira entrevista (junto com a mãe)	Nomeia sua dificuldade na escola: sou lento, mas posso ser rápido Queixa-se das exigências de sua mãe quanto às tarefas escolares Interroga seu lugar junto ao desejo da mãe: <i>Você gosta de mim, não é, mãe?</i>	Investiga com a criança as queixas que sua mãe faz sobre seu comportamento na escola	Entre a lentidão da mãe e o ser brincalhão do pai	
Primeira	Fala do interesse por jogos que simulam a vida humana, uma espécie de vida virtual. Nesse jogo montou uma casa. Não é	Tentativa sem sucesso de investigar sobre sua vida escolar	Interesse particular da criança por jogos virtuais	

	casado, não tem animais, é solteiro			
Segunda	<p>Não quer saber sobre a morte</p> <p>Interesse por golpes, lutas e jogos violentos</p> <p>Elementos da transferência: tenta evitar falar sobre os assuntos que supõe não agradar a estagiária.</p> <p>Nega os problemas escolares, dizendo que não tinha sido reprovado.</p>	<p>Investiga se ele tem medo da morte.</p> <p>Afirma que pode pensar diferente de sua mãe.</p>	<p>Introduz, via os jogos virtuais, temas essenciais: morte, o bem e o mal, interrogando se é possível falar desses temas com figuras femininas (a estagiária e a mãe)</p>	
Terceira	<p>Jogos virtuais: não é casado, não tem filhos, mas tem namorada. Tem uma casa e conversa muito com sua namorada, mas ela o ignora.</p> <p>Jogo de GPA: quanto mais você rouba e mata mais pontos você tem. Ele rouba bastante.</p> <p>Por meio do jogo Dragon Ball, se identifica ao pai potente: <i>Eu sou o filho que tem o mesmo poder que o pai de lançar a bola de fogo.</i></p>	<p>Interroga a lógica do jogo, perguntando-lhe: <i>Mas, como se pode ser o bonzinho roubando?</i></p> <p><i>Quem é você no jogo?</i></p>	<p>Reconhece no pai o arsenal fálico e se identifica com ele, sendo o filho que tem o mesmo poder do pai.</p>	
Quarta	Jogam dominó	Associação livre		
Quinta	<p>Reintroduz o tema da morte por meio da doença do primo.</p> <p>Medo da morte: do pai e dele próprio</p> <p>No jogo de memória afirma <i>Eu tenho que ganhar.</i></p>	<p>Investiga se ele se preocupa com a morte</p>	<p>Decisão de querer ganhar no jogo entre a vida e a morte e na escola</p>	
Sexta	<p>Identifica-se com o pai quanto às preferências alimentares</p> <p>Tem dificuldade em interpretar o que a</p>	Associação livre	<p>Tenta interpretar o desejo da mãe.</p> <p>Reforça as identificações</p>	<p>O rendimento escolar de Lucas melhora.</p> <p>A mãe fica satisfeita</p>

	mãe quer dele. Busca na religião proteção contra a morte e as coisas ruins que possam lhe acontecer		ao pai	
Sétima	Quer ser administrador quando crescer para não ter um chefe a quem satisfazer.	Associação livre	Quer administrar o quê?	
Oitava	Retoma o tema da morte sinalizando que este não pode ser falado com a mãe.	Aqui pode falar	Poder falar	
Nona	Por meio do relato do jogo <i>Deus da Guerra</i> , fala de sua luta, com obstáculos a serem vencidos. Na primeira fase a luta é com uma cobra gigante. Na segunda, é contra as figuras mitológicas, entre elas, Medusa. E na terceira é contra Áries. Um personagem do jogo que mata a própria mulher. Tenta recuar ao contar o jogo, porque o considera muito violento e poderia assustar a estagiária.	Estimula seu relato sobre a trama do jogo.	Preocupação com o que de sua fala pode afetar as figuras femininas	Melhora na escola.
Décima	Inventa brincadeiras que simulam os jogos de videogame com fases e obstáculos. Na luta contras as aranhas do mal, conta com a ajuda do <i>The Flash</i> , que tem o saber e a velocidade e sabe os segredos das aranhas. Diz que gostaria de continuar o tratamento.	A estagiária investiga os recursos que ele tem para atravessar as fases dos jogos: <i>Então o que você fez para passar?</i> Investiga os segredos da aranha do mal	Encontra uma solução para o impasse com a mãe	
Nova	Fala com satisfação do filho e oferece-lhe			A mãe apresenta maior

entrevista com a mãe	presentes e uma festa de aniversário. Permite que ele brinque, porque estava melhor na escola.			investimento no filho, supõe saber nele e suporta seus eventuais tropeços. Confirma as melhoras da criança na escola.
---------------------------------	--	--	--	--

DISCUSSÃO DO CASO LUCAS

A partir da entrevista com a mãe de Lucas, nos deparamos com aquilo que Miller (1995) nomeou como o elemento preliminar ao tratamento analítico de crianças: a sexualidade feminina, ou seja, a relação dessa mãe, que é uma mulher, com a falta e a castração.

No caso de Lucas, sua mãe apresenta-se privada do saber e dos bens materiais. Seu ponto de fracasso nos estudos, que tem para ela grande valor, retorna em forma de uma exigência ao filho: *quero que ele estude em uma escola boa. Estude e seja alguém na vida*. Além disso, apresenta dificuldade com a maternidade e em dar a Lucas o lugar de *Filho*, revelado em sua queixa quanto ao registro do nome da criança. Enfim, ela exige da criança exatamente aquilo que ela mesma não conseguiu cumprir em sua vida: estudar e ser valorizada.

E o que se passa com Lucas?

Lucas inicialmente repete o discurso da mãe, dizendo que é lento na escola. Entretanto, faz uma ressalva: quando quer, consegue ser rápido, já indicando de algum modo que essa lentidão, longe de ser fruto de uma deficiência ou distúrbio, constitui-se como uma resposta do sujeito.

Na primeira sessão apresenta sua divisão, ao se dizer lento igual à mãe e brincalhão como seu pai. Extrai do par parental dois significantes de sua identificação que organizam a vida do sujeito. Exprime sua dificuldade em interpretar o desejo do Outro materno e seu lugar nesse desejo, procurando saber se a mãe gostava dele. Queixa-se das exigências da mãe quanto às tarefas escolares.

Já na segunda sessão surge algo que escapa ao discurso materno sobre o filho e à sua problemática escolar: o interesse de Lucas pelos jogos virtuais que simulam uma vida virtual e de luta.

A aposta foi que, por meio desses jogos, seria possível o acesso à subjetividade, ao inconsciente dessa criança. Com os jogos que envolvem violências e lutas, Lucas introduz questões essenciais que o angustiavam: a morte e a luta do bem contra o mal. Além disso, coloca sob transferência o temor de falar sobre esses temas, que dizem respeito ao universo masculino, com as mulheres (a mãe e a estagiária).

Os jogos lhe permitem produzir uma ficção em que o filho se identifica ao arsenal fálico do pai. Constrói assim, por meio do jogo Dragon Ball, uma identificação fálica, quando diz: *Eu sou o filho que tem o mesmo poder que o pai de lançar a bola de*

fogo. Essa identificação fálica lhe permitiu se separar do significante vindo de sua identificação com mãe: a lentidão, responsável por seus problemas escolares.

Foi também por meio dos jogos, nomeados por ele como violentos, e por meio da doença do primo que o tema da morte foi sendo abordado. A princípio Lucas não quer saber sobre a morte, tem horror só de pensar e falar nela. À medida que a criança consente em pensar e falar sobre a morte, melhora seu rendimento escolar. Por que falar sobre o tema da morte trouxe efeitos para sua vida escolar?

Cabe lembrar que esse medo da morte também está presente na subjetividade materna. A mãe, na primeira entrevista, fala do medo de perder o filho. A perda do filho a faria retornar para a privação, da qual Lucas teria como função retirá-la. A criança sabe disso e em diferentes momentos faz referência a esse temor da mãe: diz que a mãe se preocupa com coisas ruins que possam acontecer com ele, faz apelo à religião para que nada de ruim lhe aconteça e diz não gostar de falar da morte para não irritar a mãe. *Eu também não gosto de falar sobre a morte. Já que a minha mãe não gosta, eu prefiro não falar para não irritá-la*. Por outro lado, a criança reconhece aí um ponto obscuro desse desejo materno: ela valoriza a criança que pode morrer, a criança doente, representada na figura do primo.

Assim, sua decisão em ganhar no jogo entre a vida e a morte lhe conduz também a querer ganhar na escola.

A intervenção da estagiária ao incentivá-lo a falar dos temas que supõe não poder dizer à mulher, principalmente, à sua mãe, o autoriza a pensar naquilo que não podia ser pensado. É criado um espaço onde esse temor da mãe não seria um impedimento ao pensamento dele.

Os efeitos surgem: a construção de uma ficção por meio, primeiro, do jogo com figuras mitológicas, em que um guerreiro enfrenta esse Outro, encarnado na figura de Medusa, figura feminina, pavorosa, metade humana, metade cobra. Depois, através da brincadeira em que ele e o primo contam com a ajuda do *The Flash*, super-herói infantil que tem como atributo fálico a velocidade e o saber fazer, para destruir a aranha do mal. Lucas, assim, encontra uma solução para sua lentidão, elemento de conflito entre ele e sua mãe, tira boas notas na escola e em certa medida apazigua a exigência materna. Trata-se, portanto, de uma ficção que lhe permite sair de uma identificação mortificante.

Sensíveis efeitos em sua mãe também foram notados: ela permite que ele brinque mais, compra-lhe presentes, planeja uma festa de aniversário para a criança e

principalmente, passa a suportar saber no filho e suportar melhor eventuais tropeços e fracassos escolares, porque, como diz, *depois ele pode recuperar*.

Assim, no caso de Lucas o fracasso escolar tinha como função, servia-lhe como instrumento para interrogar o desejo do Outro materno e, paradoxalmente, barrar e alimentar suas exigências. Respondendo à subjetividade materna, seu fracasso escolar o remetia à posição de fracasso de seu Outro materno. O tratamento possibilitou à criança operar uma separação desse elemento subjetivo do Outro e permitiu a Lucas construir, por meio do jogo virtual, semblantes fálicos para enfrentar a dimensão obscura do que quer uma mulher.

6.4 Caso Paula: o fracasso escolar como índice da alienação da criança ao discurso da mãe

Paula tinha 11 anos quando foi encaminhada pela escola para a clínica de psicologia, porque, segundo a mãe, tinha dificuldades em aprender os conteúdos da escola: matemática e português. Segundo a mãe, a filha é muito distraída. Afirma perceber que há um bloqueio entre a filha e o pai. Disse que os dois não combinam e acha que a separação do casal afetou muito a filha, principalmente, em seu rendimento escolar.

Foram seis sessões com a criança.

História familiar

Segundo a mãe, quando Paula completou três anos e meio, os pais se separaram. O pai não queria ajudá-la com as despesas de casa e só ficava bebendo. Eles tentaram reatar o relacionamento algumas vezes, mas voltavam a brigar pelos mesmos motivos.

Ele trabalhava como motorista de ônibus e também por causa da bebida foi despedido do trabalho.

Há aproximadamente um ano e meio a mãe aceitou que o pai voltasse a morar na mesma casa com ela e as filhas, por não ter onde ficar.

Segundo a mãe, Paula sofreu muito com a separação do casal e acha que por esse motivo se apegou mais a ela. A mãe disse que existe um bloqueio entre o pai e a filha. *Eles não combinam, brigam muito. Ela fica chateada toda vez que eles brigam.*

Ele é muito ríspido com ela. Ela não aceita nenhum tipo de carinho feito pelo pai, conta a mãe.

O pai não apoia o tratamento psicológico da filha, mas também não o impede. Segundo a mãe, hoje em dia, o pai tenta ser mais presente na vida das filhas, ao contrário de quando elas eram pequenas.

Paula é a mais nova de três filhas. A mais velha tem 14 anos. Segundo a mãe, Paula diz se sentir inferior às outras irmãs.

Quanto à escola, a mãe diz que a filha não tem base para ir adiante e gostaria que ela repetisse a quinta série. As irmãs tentam ajudá-la em suas dificuldades escolares, mas muitas vezes ela não aceita. Diz que a filha tem um gênio forte e quer ser auto-suficiente.

Segundo a mãe, a criança reclama que a professora a chama de burra e a ridiculariza na frente dos outros alunos. A mãe já foi à escola reclamar, mas de nada adiantou, por isso pensa em mudar a criança de escola.

Sessões com a criança

*Na primeira sessão, Paula chorou muito. Disse ser ruim em tudo e que as irmãs a chamam de Penélope, mas não sabe dizer o que isso significa. Reclama sempre com a mãe sobre as irmãs, mas não adianta nada. Diz sentir falta do carinho do pai. Acredita ser a única que o pai trata de modo diferente. *Ele me trata mal e trata melhor minhas irmãs*, diz.*

Não consegue aprender a matemática. O que mais a incomoda é não poder acompanhar os exercícios de matemática e não conseguir aprender a tabuada. Diz ter um bom relacionamento com os professores e não quer mudar de escola.

Paula disse que sai só pra ir à Igreja Evangélica e não sente vontade de ir para outros lugares. Queixa-se que a mãe não a deixa sair, por isso já acostumou a ficar em casa. Diz que quer ser boa. A estagiária indaga o que seria isso, e ela responde: *Ser boa é não ter reclamações.*

Tenta estudar com professor particular, mas na hora da prova sai tudo errado. O que a mais deixa infeliz é a dificuldade na escola. Não pergunta nada para a professora, com medo de ser xingada na frente da sala. A professora costuma xingar os alunos, segundo ela.

Na segunda sessão a criança, a princípio, pareceu estar triste. Paula começou relatando que é uma pessoa boa, mas que na escola é ruim, principalmente em matemática. Se diz infeliz, triste, porque, por mais que se esforce, não consegue aprender matemática. Ao falar sobre o relacionamento com as irmãs, começou a chorar, dizendo não gostar quando elas a chamam de Penélope. Não soube explicar novamente o porquê desse apelido, mas sempre que faz algo errado, as irmãs a chamam por esse apelido, deixando-a irritada e triste. Relatou que não tem um bom relacionamento com o pai, mas sente falta de sua presença e de seus carinhos. Com a mãe a relação é diferente, *somos amigas e parecemos ser uma só*, diz.

Na terceira sessão diz que não consegue aprender a tabuada. A estagiária busca investigar melhor sua dificuldade em matemática e Paula afirma que acha a operação de dividir a mais difícil. Estuda, faz os exercícios em casa, mas na sala e na hora das provas não consegue se lembrar de nada. Isso ocorre desde as séries anteriores. Ela fala que é boa com os amigos da escola, pois eles não têm nada a reclamar dela, pois está sempre disposta a ajudar. Diz também ser boa para a mãe, porque quando pede para lavar louças, lava sem reclamar, sem fazer hora, diferente das irmãs.

Na quarta sessão contou que está triste, porque a mãe brigou com o pai e o mandou embora novamente, pois ele não ajuda financeiramente em casa. Ela acha melhor que ele vá embora, porque assim a vida vai voltar ao normal, vai poder brincar e sorrir. A estagiária pede para ela explicar isso melhor, e ela diz: *O pai está desempregado e quando não tem dinheiro fica muito nervoso e brigando com todo mundo lá em casa.*

Paula acredita ser igual à mãe em tudo. Conta que sua mãe também tinha dificuldade de relacionamento com o pai dela, seu avô materno. Por outro lado, revela que tem vontade de conversar com o pai, mas não sabe como, pois ele é agressivo com as palavras.

Conta que a mãe às vezes se queixa do pai com as filhas. A mãe disse que estava pensando em separar-se do pai definitivamente e mandá-lo embora de casa. A estagiária pergunta o que ela pensa disso, e ela responde: *Acho isso ruim para os dois. Para o pai, porque ele irá perder um pouco do amor das filhas e ruim para elas, porque não poderão contar com o pai, e a mãe será pai e mãe ao mesmo tempo.* Entretanto, repetiu várias vezes que será bem melhor para todos que o pai vá embora, pois em casa ninguém estava conversando com ele e o clima estava horrível. Informou ainda que na escola está bem melhor, mais solta, consegue perguntar as coisas

para as professoras e entendê-las melhor. E que isto tudo é porque está mais segura depois dos atendimentos.

Na quinta sessão conta que os pais voltaram a conversar. Acha que o pai está mais feliz, melhorou muito e já está ajudando financeiramente em casa. Trouxe o bilhete que a professora mandou para a mãe, informando que ela está desinteressada dos estudos e não quer fazer mais nada em sala de aula. Ela disse que estuda, se esforça, mas na hora das provas dá um branco e esquece tudo. Acredita que a razão de tudo isso acontecer é o fato de seu pai ter saído de casa, quando ela tinha três anos. A estagiária pergunta se ela se lembra da separação e ela repete o discurso de sua mãe. E acrescenta o que a mãe disse para ela, que as duas são iguais em tudo. A avó materna e a mãe são diabéticas e ela poderá mais tarde também desenvolver diabetes. O pai e o avô materno são iguais no modo de agir e nas atitudes, sempre reclamam da falta de dinheiro. Diz ser igual à mãe em tudo e citou como exemplo o fato de que na escola os meninos brigam querendo namorá-la, e com sua mãe também foi assim. Até as pessoas da rua dizem que são fisicamente iguais. Ela disse também ser grande (a estatura) como a mãe.

Nova entrevista com a mãe

Uma nova entrevista é agendada com a mãe de Paula. Nessa entrevista ela diz que a gravidez de Paula foi muito complicada. Ela e o marido já não estavam bem e pensando na separação.

A mãe informou que o professor particular disse que vai desistir das aulas com a filha, pois ela não consegue aprender nada. Ele explica tudo e, quando faz uma pergunta, ela diz não saber. Conta que foi chamada pela escola e foi informada de que Paula não está fazendo nada dentro da sala de aula e que o seu comportamento está cada dia pior. Foi proposto pela professora, que ela fique na escola em horário integral, mas a mãe não quer. Foi informado também que Paula não tem noção de tempo nenhum, não sabe datas de nada.

Volta a afirmar que o problema de Paula é com seu pai. O pai tem estado muito nervoso e briga muito com a filha, tratando-a mal. O que a mãe quer é que Paula consiga enfrentar o pai, ter voz ativa, enfrentar o pai de frente, ter coragem de respondê-lo.

Na sexta sessão com a criança, Paula disse que não veio às outras sessões (faltou a três sessões consecutivas) porque estava sem dinheiro. O relacionamento com o pai

está melhor. Ele não briga mais com ela. Todos da casa estão tratando o pai melhor. Informou que o pai está demonstrando carinho por ela o tempo inteiro, deixa ela deitar em seu colo, a beija, diz que a ama o tempo todo, coisas que antes ele nunca havia feito. Ela acha que assim é capaz de melhorar sua vida na escola. Antes, com o pai, não era bom. Não conseguia prestar atenção nas aulas. Agora diz notar que a vida está melhor, principalmente nos estudos. Diz que a mãe está feliz ao ver que ela está melhor com o pai. Disse que todos notaram a diferença.

A estagiária informou que seu estágio estava terminando que iria encaminhá-la para outra pessoa. Ela disse que queria continuar o tratamento.

Diferentemente de Paula, a mãe disse que o comportamento da filha está pior, ela está agressiva com as irmãs. Fez uma prova de história e tirou zero. A mãe confirma que o relacionamento entre o pai e Paula está melhor. Ele está mais calmo em casa e com a filha. Ele voltou para casa a pedido das filhas, que descobriram que ele estava dormindo na rua.

No semestre seguinte outro estagiário tentou agendar as entrevistas com Paula e sua mãe sem sucesso. Elas não compareceram às entrevistas agendadas e sua ficha de inscrição foi arquivada.

QUADRO CASO PAULA

Dados pessoais	Paula, 11 anos			
Queixa inicial	Dificuldade na aprendizagem da matemática e do português, distração em sala de aula.			
Associação das dificuldades escolares aos problemas familiares	A mãe supõe que os conflitos entre pai e filha e a separação do casal sejam os responsáveis pelo baixo rendimento escolar de Paula.			
Entrevista com o responsável	<p>1. Elementos que sobressaem da história familiar O casal se separou quando Paula tinha três anos e meio. De acordo com a mãe, o motivo principal da separação do casal foi a bebida do pai. Acha que com a separação a filha sofreu muito e se apegou muito a ela.</p> <p>2. Discurso depreciativo sobre o pai da criança: o pai não ajudava com as despesas da casa e só queria ficar bebendo. Ficou desempregado por causa da bebida.</p>			
Sessões com a criança	Assuntos abordados na sessão	Intervenção realizada	Posição subjetiva da criança	Efeitos na vida escolar e familiar
Primeira	Sufrimento na família, sente-se não amada, principalmente, pelo pai Tenta ser boa, mas não consegue Sua posição na família repercute na escola: é alvo de reclamações. Apresenta seu enigma: o que é ser Penélope?	Associação livre	Não amada	
Segunda	Demanda de amor dirigida ao pai. Parece não encontrar um caminho para sair disso, potencializando a hostilidade dos outros – pai e irmãs - contra ela Fala de seu relacionamento com a mãe, que a deixa no mesmo lugar de não amada, apesar de	Associação livre		

	dizer que são amigas.			
Terceira	Fala de sua dificuldade em matemática e de sua inibição: na hora da prova não consegue se lembrar de nada. Faz o que a mãe pede sem reclamar.	A estagiária investiga sua dificuldade em matemática.		
Quarta	Fica triste com os conflitos entre o casal. Fala de sua identificação com a mãe no ponto da dificuldade desta com o próprio pai. Desejo de se aproximar do pai, mas não sabe como fazê-lo.	Pede à criança para falar mais sobre as dificuldades com o pai. Ela repete o discurso da mãe.	Parece acreditar que o seu sintoma é o sintoma da mãe	
Quinta	Ocupa-se do relacionamento do casal Localiza o início de seu sintoma: quando tinha três anos e o pai saiu de casa. Ela e a mãe são iguais em tudo	A estagiária pergunta se ela se lembra da separação.	Reforça sua crença de que seu sintoma é o sintoma da mãe	
Nova entrevista com a mãe	A gravidez de Paula ocorre no momento em que o casal pensa em separar-se Confirma o desinteresse da filha com as atividades escolares e afirma que o comportamento dela está cada dia pior. Volta a dizer que acha que o problema de Paula é com o pai.	Associação livre	A mãe mantém seu discurso que associa os problemas da filha na escola aos conflitos com o pai.	
Sexta	Diz o que supõe que se espera dela: o relacionamento com o pai está melhor e por isso melhorou na escola.	Associação livre	Mantém-se alienada ao discurso da mãe.	
Informações da mãe	Relata as piores da filha na escola. Confirma que o relacionamento entre filha e pai está melhor.	Associação livre	Mantém sua interpretação para as dificuldades escolares da filha.	

DISCUSSÃO DO CASO PAULA

De acordo com o discurso materno, os problemas de Paula se iniciaram com a separação do casal, motivada pelas bebedeiras do pai. Além disso, a mãe supõe que os conflitos com o pai, a distância afetiva entre eles é a grande causadora dos problemas escolares da criança.

Paula apresenta na primeira sessão a repetição do discurso da mãe quanto à causa para seus problemas escolares. Acredita ser a única que o pai não ama e que trata de modo diferente. *Ele me trata mal e trata melhor minhas irmãs*. Localiza sua dificuldade com a matemática, não conseguindo aprender a tabuada e fazer os exercícios. Tenta ser boa, fazer tudo corretamente, se fazer amada, mas sua posição na família acaba se repetindo na escola. Diz que na hora da prova sai tudo errado.

Sente-se infeliz e triste. Sua alienação ao Outro materno vai se delineando na medida em que parece acreditar que o seu sintoma é o mesmo sintoma de sua mãe. Diz que são amigas e até parecem uma só, faz tudo o que a mãe pede sem reclamar. Acredita ser igual a sua mãe em tudo, inclusive na dificuldade de relacionamento com o pai.

O tratamento não conseguiu vacilar a alienação de Paula ao discurso da mãe. Ao contrário, as poucas tentativas da estagiária de fazê-la falar sobre as dificuldades com o pai, a separação do casal e a interpretação de que essa seria a causa para os seus problemas escolares pareciam alimentar ainda mais esse sentido. O efeito da intervenção da estagiária foi fixar essa interpretação e empurrá-la cada vez mais para a situação de fracasso na escola.

Do lado da mãe, encontramos um Outro que convoca a filha a se manter alienada ao seu sintoma e ser uma parceira contra o pai.

Por fim, Paula permanece, com seu sintoma, dando consistência ao discurso depreciativo em relação a seu pai e revelando a verdade do par parental, ou seja, aquilo que não vai bem entre esse casal, sem conseguir se separar disso. O preço que paga por isso é altíssimo, seu fracasso escolar, suas inibições e sua posição de não amada.

6.5 A investigação clínica como modo de desconstruir os discursos cristalizados sobre o fracasso escolar

Os quatro casos investigados nos fornecem elementos para questionar a hipótese do fracasso escolar como resultado dos conflitos familiares, mais precisamente, a desestruturação da família ocasionada pela ausência e pelas omissões do pai. Como vimos na descrição dos casos, essa hipótese estava presente tanto no discurso dos professores que encaminhavam as crianças para tratamento, como no discurso da família, principalmente o Outro materno, como no discurso da própria criança que se aliena a esse saber do Outro.

A análise dos casos corrobora as críticas feitas por Maria Helena Souza Patto, Magda Soares e pelos trabalhos desenvolvidos no OSFE, apresentados no primeiro capítulo desta tese, das teorias psicológicas, sociológicas e educativas que tentaram justificar os problemas que a criança enfrentam na escola na dinâmica familiar.

Essa investigação clínica demonstrou, como afirma Patto (2004), que a tendência a culpabilizar as famílias pelo fracasso escolar das crianças ainda se constitui como uma interpretação recorrente na atualidade. Nos anos de 1980 utilizou-se muito a ideia de que as crianças das classes populares sofreriam de uma carência cultural e linguística proveniente tanto do meio social onde viviam como de sua própria família. Essas leituras deram origem à Teoria da Carência Cultural e do Deficit Linguístico amplamente analisadas e interrogadas por Maria Helena de Souza Patto e Magda Soares, respectivamente, como já foi discutido anteriormente.

De acordo com a *Teoria da Carência Cultural*, seria a inadequação do ambiente familiar a responsável pelo fracasso escolar. Essa inadequação estaria traduzida na inadequação dos pais em oferecer aos filhos as condições materiais, afetivas e cognitivas adequadas para o bom desempenho escolar. Para a teoria do *Deficit linguístico*, por sua vez, a causa para o fracasso escolar adviria da pobreza do contexto cultural e linguístico da criança. Isso implicaria uma linguagem deficiente, comunicação verbal precária e conseqüente incapacidade intelectual e cognitiva, com apresentação de deficiências na expressão do pensamento lógico.

Nas duas teorias encontramos essa inadequação do ambiente familiar encarnada na figura da mãe, que se expressa de diferentes maneiras: por sua ausência no convívio familiar, pelas relações primitivas que estabelece com a criança e pela deficiência da

interação verbal entre mãe e criança. Todas essas características da mãe são tomadas como principais fatores causais para os problemas na escola.

Nos quatro casos investigados verificamos a presença do discurso que associa o fracasso escolar da criança às inadequações de seu ambiente familiar, entretanto, diferentemente do que afirmam a Teoria da Carência Cultural e a do Deficit Linguístico, as inadequações estão centradas na pessoa do pai, acusado de não cumprir seu papel de chefe de família como educador e provedor.

Além disso, nos quatro casos, não encontramos nada que nos permita afirmar que essas crianças sofram de deficiência e pobreza cultural e linguística. Ao contrário, todas elas demonstram habilidade linguística, capacidade de articular bem as palavras e encadear as ideias, utilizar de metáforas, relatar fatos do seu cotidiano com riquezas de detalhes, compreensão daquilo que é dito pela estagiária e capacidade de elaboração que demonstram expressão adequada do pensamento lógico e do uso da linguagem.

Outra hipótese para o fracasso escolar seria a carência do capital cultural. De acordo com as pesquisas desenvolvidas pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), as pesquisas sociológicas realizadas nas décadas de 50-60 tinham como principal fator causal para o fracasso escolar as baixas condições econômicas e culturais de suas famílias: renda, nível de instrução e ocupação dos pais. A existência e a transmissão do capital cultural – a herança material e simbólica – feita pela família seria determinante para os resultados escolares das crianças.

As quatro famílias das crianças atendidas na clínica do Centro Universitário Newton Paiva, cujos casos foram descritos, apresentam as seguintes características: baixo nível de escolaridade dos pais, sendo um deles analfabeto (pai de Roberta), baixa renda familiar, proveniente exclusivamente do trabalho da mãe, geralmente empregadas domésticas ou diaristas. Apenas o pai de Roberta estava empregado e trabalhando como coletor de lixo no período em que ela foi atendida. Entretanto, apesar das baixas condições econômicas e culturais dessas famílias, a melhora no rendimento escolar das três crianças – Roberta, Diogo e Lucas, ocorreu sem que essas condições se alterassem significativamente. Isso nos faz pensar que, como dizem os próprios estudos desenvolvidos pelo OSFE, se essas condições são importantes, elas não são determinantes para o sucesso ou fracasso na escolar, uma vez que a simples existência do capital cultural objetivado não implica necessariamente sua apropriação simbólica por parte dos sujeitos.

Além disso, os casos refutam a afirmação presente em todas as teorias citadas acima – Teoria da Carência Cultural, do Deficit Linguístico e da Carência do Capital Cultural de que haveria desinteresse e pouca aspiração das famílias das classes populares quanto à vida escolar das crianças. Em todos os casos observa-se a preocupação, principalmente da mãe, quanto ao futuro escolar de seus filhos ou filhas e a importância atribuída ao estudo para melhorar as condições de vida dos mesmos.

6.6 A presença da estrutura simbólica da família na subjetividade da criança

Nossa hipótese de pesquisa nos conduziu a investigar o conceito de família tanto nos textos freudianos quanto nos textos lacanianos a fim de irmos além dessa noção de família desestruturada. Desse modo, é a teoria do Édipo que nos permite compreender a família como uma estrutura simbólica que não se restringe aos personagens do cotidiano do sujeito. O Édipo é estruturante e designa a incidência do Outro parental sobre a criança. Edifica a arquitetura do sujeito por meio das identificações e da transmissão do desejo. A partir da teoria do Édipo Freud estabeleceu a dinâmica entre a mãe, o pai, a criança e o falo.

Lacan, ao reler essa estrutura edípica, afirma que ela nos informa sobre a constelação originária que presidiu o nascimento do sujeito. O sujeito, por sua vez, em sua particularidade construirá uma versão própria, por meio de ficções, dos laços que uniram seus pais e que deram origem à sua existência. Isso Freud (1909) nomeou como Romance Familiar, ou seja, uma versão novelada que o sujeito produz para explicar seus laços familiares e sua origem. Para além de uma estrutura de relações, a família então se constitui como efeito de um discurso de onde o sujeito extrai os significantes que ordenam sua história. É também na teorização que Lacan (1938 e 1969) faz da família humana que encontramos sua formulação que, para além da transmissão da necessidade e da cultura, nessa estrutura se transmite um desejo não anônimo.

Essa teorização nos permitiu, por um lado, fazer uma leitura dos casos investigados tentando escapar das versões imaginárias e biográficas de família que sustentam a explicação da família desestruturada como responsável pelo fracasso escolar das crianças. Por outro lado, também nos possibilitou compreender a importância dessa pré-história na vida do sujeito. É a constelação de significantes oriundos dessa estrutura que o permitirá se incluir na ordem simbólica.

Nessa perspectiva, encontramos na análise dos casos das quatro crianças a trama edípica, indicada nos elementos que se destacam da história familiar que antecede a existência do sujeito e regulam as relações da criança com seu Outro parental. O modo de união dos pais, seu enlaçamento amoroso e os embaraços desse laço fizeram-se presentes na subjetividade da criança, por meio de seu sintoma escolar.

No caso Roberta, a decepção amorosa de sua mãe, ao descobrir que seu pai era analfabeto, atualiza-se em sua vida por meio de sua dificuldade na leitura. No caso Diogo é também a decepção de sua mãe com o pai que ocasionou a separação do casal, que se faz presente na dificuldade da criança na escola, em especial na leitura. Por meio de seu fracasso escolar, ele tenta salvar a família feliz antes da separação. No caso de Lucas é a relação com sua mãe, ou melhor, com o temor de sua mãe que o filho repita sua história de fracasso e dificuldades que se presentifica na posição da criança na escola. Com Paula é sua alienação ao discurso da mãe sobre seu pai, ou ao sintoma do Outro materno, que dificulta sua aprendizagem, criando obstáculos para sua relação com o desejo e com o saber.

Desse modo, encontramos nos quatro casos a transmissão do desejo inconsciente dos pais e também o mal-entendido entre os sexos, oriundo da inexistência da relação sexual, na subjetividade da criança. Isso nos permite afirmar que a transmissão simbólica responsável pela existência de um sujeito do desejo com seus impasses foi efetuada. A operação da função materna, que, como nos diz Lacan (1969), porta a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas e questões inconscientes, se fez presente no mundo subjetivo das quatro crianças.

As crianças testemunharam seu vínculo familiar por meio da língua materna que se fez presente no inconsciente do sujeito. Elas aprenderam essa língua e se prenderam nela ao alienarem-se ao discurso do Outro. Quanto à função do pai que seria encarnar a Lei no desejo, o tratamento pôde revelar que, mesmo dificultada pelo discurso depreciativo sobre ele, ela está presente.

Assim, nos quatro casos encontramos a estrutura simbólica da família no inconsciente e no sintoma de fracasso escolar da criança. As crianças responderam com seu sintoma escolar àquilo que não vai bem em sua estrutura familiar. Desse modo essas famílias transmitiram a estrutura da impossibilidade da relação sexual, ou seja, da impossibilidade da complementaridade entre os sexos. Estamos, portanto, diante de *famílias estruturadas* pela inexistência da relação sexual.

Assim, a análise desses casos nos ensina que esse discurso que pressupõe a causa do fracasso escolar na família problemática, desestruturada ou nos conflitos familiares parte de uma noção de família ideal que supõe uma harmonia entre um homem e uma mulher e se apoia no discurso do mestre que oferece a crença na existência de um saber de como as coisas deveriam funcionar.

6.7 A separação da criança do discurso do Outro

O pai e suas carências seriam, na atualidade, o ponto central que sustenta o discurso que supõe nos conflitos familiares a causa para o fracasso escolar. Nesse discurso, seriam as carências paternas as responsáveis pela desestruturação na família. O pai seria acusado de não cumprir adequadamente sua função de chefe de família, ou seja, não cumpriria sua função de provedor, educador, de autoridade, e se ausentaria constantemente do ambiente familiar.

Nos quatro casos encontramos essa associação do fracasso escolar da criança ao comportamento inadequado do pai, dando origem ao discurso fortemente depreciativo do mesmo: usuário de drogas e envolvido com bebidas, mulherego, irresponsável, agressivo. Além disso, é ausente na educação dos filhos, desempregado, não sustenta sua prole, analfabeto. Enfim, um discurso que o desvaloriza socialmente.

Seria esse pai capaz de cumprir sua função paterna? Estaria ele ocasionando uma desestruturação familiar com a conseqüente produção do fracasso escolar em seus filhos? Foi com o objetivo de responder a essas questões que no capítulo três se buscou esclarecer o que seria a função paterna, sua inscrição e importância para o sujeito.

De acordo com Freud, o pai desencadeia a trama edípica se fazendo obstáculo entre a criança e seus desejos incestuosos dirigidos à mãe. Torna-se o agente da castração ao introduzir a interdição do incesto. Freud diferencia, ao longo de sua elaboração da teoria edípica, os processos psíquicos que compõem o Édipo na menina e no menino. Para o menino, o pai permite sua saída do complexo edípico ao proferir a ameaça de castração, conduzindo-o a renunciar ao desejo incestuoso pela mãe em troca de uma identificação. Para a menina, por sua vez, o pai permite sua entrada no Édipo ao retirá-la da relação pré-edípica com a mãe. Nas duas situações o pai representa aquele que tem o falo e pode oferecê-lo ao menino por meio de uma identificação e à menina por meio de seu substituto, um filho.

A formalização que Lacan fará do Édipo freudiano por meio da metáfora paterna e do pai como um significante nos ajudou a fazer a leitura desses casos. Auxiliou-nos no exercício de não confundir aquilo que Lacan foi separando ao longo de seu ensino, a função simbólica de seu suporte, ou seja, a função paterna, o pai como um significante e o pai da realidade. Além disso, nos ajudou também a entender que aquele que suporta a função nomeada por ele como paterna, nunca está à altura dessa função. Lacan demonstrou, como visto na revisão da literatura realizada anteriormente, que o pai sempre falha em cumprir essa função, ou seja, ele está sempre carente, discordante e aquém desse cargo. Por isso, vai ao longo de seu ensino demonstrar como essa falha do pai é estrutural e estruturante para o sujeito, porque é por intermédio dela que se pode transmitir o desejo.

Essa função poderia ser traduzida nos seguintes termos: interditar a relação incestuosa da criança com a mãe, retirar a criança da posição de objeto ao oferecer uma significação fálica para o desejo do Outro materno, ordenar o mundo simbólico para que a criança possa aí encontrar um lugar, inclusive na partilha dos sexos, permitindo ao sujeito a assunção de seu sexo etc. Enfim, essa função ao constituir a ordem simbólica desvincula a dependência do sujeito ao desejo materno. No seminário *As formações do inconsciente* (1957-58), Lacan dirá que a função paterna, presente na fórmula da metáfora, é substituir o significante mãe pelo significante pai e nessa operação produzir a referência fálica. Em *Nota sobre a criança* (1969), afirmará que, quando o pai falha na função de manter a distância entre a identificação com o ideal do eu e o papel assumido pelo desejo da mãe, a criança fica capturada no fantasma materno. A criança permanece então como objeto da mãe e não tem outra função senão a de revelar a verdade desse objeto.

Encontramos tanto no caso Roberta como no caso Paula a alienação dessas duas crianças ao discurso do Outro materno e escolar que desvaloriza o pai. No primeiro, o pai é considerado um ser totalmente desprovido de saber devido a seu analfabetismo, além de apresentar comportamentos sexuais moralmente inadequados. No segundo, o pai é desvalorizado por causa de seus problemas com a bebida que o levaram ao desemprego, impedindo-o de sustentar sua família.

Os dois casos demonstram o peso desse discurso depreciativo sobre o pai para o rendimento escolar da criança. Roberta se mantém alienada ao discurso de sua mãe, até que pôde, por meio da retificação do pai em sua vida, se descolar desse discurso e conseguir avanços na escola. Ela faz durante o tratamento o movimento, indicado por

Freud, de sair da relação primitiva com a mãe e ir em direção ao pai, na medida em que supõe nele o falo, nesse caso, representado pelo saber. Paula, ao contrário disso, não conseguiu se desvencilhar desse discurso e, conseqüentemente, de sua mãe, mantendo-se na posição de não amada pelo pai e fracassando na escola.

Nos casos dessas duas meninas, o fracasso escolar parecia fazer referência, por um lado, à dificuldade de sair dessa alienação ao Outro materno e por outro à identificação da criança ao pai desvalorizado, humilhado, como nos diz Lacan, presente nesse discurso depreciativo sobre ele.

Diogo, ao contrário, manteve desde o início de seu tratamento, o amor e a crença no pai. O comportamento inadequado de seu pai (agressivo, envolvido com bebida e drogas e desempregado) que muito o desvalorizava, principalmente ao olhar de sua mãe, não impediu que ele fosse amado pelo filho. Seu pai se faz presente em sua vida, como demonstram os elementos do complexo edípico no menino. Diogo estava às voltas com seu desejo parricida em relação ao pai, encoberto por sua preocupação com o mesmo. Além disso, seu impasse estava na crença, presente nos neuróticos, de que o destino de um menino é ser igual ao pai. Se essa crença no pai trouxe algumas dificuldades para a criança, é fundamental lembrar que ela é estruturante para o sujeito. Sua melhora na escola ocorre quando pode separar-se do pai depreciado e desejar ser diferente dele, obtendo os atributos fálicos que não encontrava no Outro paterno.

Assim, o discurso depreciativo sobre o pai tem para Diogo o efeito de impedir encontrar nele atributos fálicos que o permitissem romper com a identificação ao fracasso e melhorar na escola.

No caso de Lucas, o discurso depreciativo sobre seu pai – a mãe o considera irresponsável e a escola, ausente – tem o efeito de deixá-lo sem recursos fálicos diante das figuras femininas. Sua dificuldade centra-se na relação com sua mãe, considerada pela escola inadequada, pelo excesso de exigências e agressividade dirigida ao filho. A dificuldade de Lucas está em enfrentar uma mulher embaraçada com sua relação com a castração e exigindo do filho oferecer o que falta a ela. Por sua vez, ele tenta interpretar esse enigmático, por vezes obscuro, desejo da mãe e da mulher. Foi por meio dos jogos virtuais que Lucas pôde construir ficções e reconhecer no pai o arsenal fálico e se identificar a ele. Desse modo, construir uma identificação fálica que lhe oferecesse os instrumentos para se arranjar com a mãe e as figuras femininas, vistas por ele como ameaçadoras.

A discussão que Lacan faz no Seminário *As formações do inconsciente* (1957-58) acerca da carência paterna nos ajuda a entender que aquele que sustenta a função paterna não se confunde com o pai de família, presente ou ausente no ambiente familiar. A função paterna se realiza pela presença do pai no inconsciente do sujeito, por meio de um significante, aquele nomeado por Lacan como Nome do Pai. A falta de inscrição desse significante no inconsciente produz a psicose.

Portanto, nos casos investigados a desvalorização do pai como chefe de família dificultava que a se criança utilizasse desse pai como uma ferramenta para se separar do Outro materno. Entretanto, não impediu que sua presença - pela alienação a esse discurso depreciativo - se fizesse sentir na subjetividade da criança. Para esses sujeitos, ao contrário do que afirma o discurso corrente, o pai não está ausente, mas presente sob sua forma depreciada. Nessa perspectiva, estamos diante de crianças em que a operação estrutural do pai pôde ser deduzida.

Assim, nos três casos em que ocorreram melhoras na escola, elas foram sucedidas pela retificação da posição da criança diante do pai. No caso Roberta a criança pôde revalorizar o pai e manifestar seu amor por ele. Diogo pôde, por sua vez, se separar do pai desvalorizado e desejar tornar-se diferente dele. Lucas pôde por meio dos jogos virtuais construir uma ficção em que reconhece no pai o arsenal fálico, podendo se identificar a ele. No caso Paula, a ausência de sua retificação diante do pai, ou melhor, do discurso sobre ele, a manteve alienada à mãe e fracassando na escola.

Assim, nos pareceu que esse discurso depreciativo sobre o pai fixa a criança em um tempo subjetivo de aprisionamento à mãe que a impede de “*des-envolver-se*” de seu Outro.

Além disso, a formulação que Lacan faz do pai, em RSI - o pai não mais tomado como ideal e sim em sua versão sexual ao fazer de uma mulher causa do desejo - nos ajudou também a perceber como o pai não precisa ser um modelo de identificação para operar na estrutura. Esse pai desvalorizado socialmente e envolvido com um gozo desregulado - bebida, drogas, mulheres - pode merecer o respeito e o amor do filho quando apresenta o desejo particularizado por uma mulher ao fazê-la mãe²⁹.

Enfim, a discussão que Lacan faz sobre o pai que vai do Mito ao Além do Édipo nos faz perceber que sempre haverá uma falha do pai, uma *carência* estrutural, que não se confunde com essa carência do pai de família presente no discurso que desvaloriza os

²⁹ Esse dado diz respeito, mais especificamente, ao caso Roberta. A criança em determinado momento se interessou em saber como era o relacionamento amoroso dos pais antes da separação.

pais dessas crianças investigadas. A insuficiência do pai revela a dimensão do impossível no coração da operação paterna e torna-se estruturante para o sujeito, porque permite a transmissão do desejo.

Esse discurso depreciativo sobre o pai que fixa a criança em sua alienação ao saber do Outro esconde em seu avesso, a esperança neurótica de que o pai esteja à altura de sua função simbólica. Desse modo, esse discurso que desvaloriza os pais dessas crianças alimenta uma crença neurótica no mito paterno, esperando que ele seja capaz, como um mestre, de ordenar o mundo e o gozo. Por isso, como nos lembra Laurent, o pai de família é um sonho do neurótico, alvo das querelas do sujeito.

6.8 A operação sobre o sintoma possível em uma clínica escola

Se o sintoma da criança, como nos diz Lacan em *Nota sobre a criança (1969)*, relaciona-se com a estrutura familiar, ele, não se confunde, porém, com um sintoma da família, como propõem algumas teorias. Ele responde ao que há de sintomático na estrutura familiar, podendo representar a verdade do par parental ou se constituindo como um correlato da fantasia materna, decorrendo desse modo da subjetividade da mãe. Encontramos nos sintomas, como afirmou Lacan (1953), os significantes da história do sujeito proveniente do Outro. O sintoma inclui o discurso do Outro no segredo de seu código.

Desse modo, se na clínica é preciso reconhecer que os sintomas das crianças transmitem a estrutura familiar, a intervenção analítica, por sua vez, vai na direção de separar a criança desse lugar de sintoma que ocupa para Outro, fazendo surgir o que seria próprio de sua subjetividade. Nesse sentido, trata-se de retirar a criança da posição de sintoma do Outro, ou seja, da posição de revelar e ocultar, algumas vezes com o próprio corpo, a verdade desse Outro. Essa orientação constitui-se como uma política a ser aplicada ao sintoma na clínica com crianças que guia aquele que pretende operar com o discurso analítico.

Assim, a clínica com crianças nos conduz a desfazer a determinação familiar na qual ela estava aprisionada, responsabilizando-a por sua condição de sujeito. Isso só é possível quando se abre espaço para surgir aquilo que não funciona entre o par parental, a fim de permitir que a criança construa uma versão própria de sua novela familiar. A psicanálise não se propõe a restaurar a família, mas permitir uma elaboração de saber que esvazie os personagens familiares em favor das funções simbólicas.

Além disso, a hipótese psicanalítica de que o sintoma tem uma estrutura de linguagem, com um sentido que pode ser decifrado, porque quer dizer algo e por isso se constitui como uma mensagem cifrada, nos conduziu na escuta do fracasso escolar. A aposta de que as dificuldades que as crianças enfrentavam na escola se constituíam como um sintoma, que demandava uma escuta e uma interpretação e que por meio dele seria possível ter acesso a sua subjetividade e à sua verdade inconsciente, nos orientou na direção de não querer silenciá-lo, reeducá-lo ou domesticá-lo. O convite a falar mais sobre o que lhe causava sofrimento, mais que uma regra, é uma orientação ética diante do sintoma.

Diante disso, é importante destacar a operação realizada sobre o sintoma do fracasso escolar possível em uma clínica universitária e os efeitos que podemos extrair dessa operação nos casos analisados.

Se entendermos que o sintoma do fracasso escolar era um modo, como nos demonstrou os casos Roberta, Diogo, Lucas e Paula, de se manter alienado ao discurso do Outro, ao lugar de sintoma do Outro, podemos pensar que o principal efeito do tratamento para essas crianças, ao menos para três delas, foi operar uma separação desse lugar.

Isso foi possível, como revelaram os casos, quando se vacilou o saber do Outro - materno, educadores e especialistas de saúde mental - que alienava a criança. A abertura de um espaço para o não saber, deu lugar para um saber outro, permitindo que o inconsciente se manifestasse.

Nos casos investigados, percebeu-se que a melhora na escola ocorreu quando o tratamento permitiu abrir espaço para as questões próprias do sujeito infantil. As questões sobre a origem, a filiação, o romance familiar, a morte, o desejo do Outro são temas próprios à infância e sua resposta depende de um trabalho psíquico do sujeito, por meio da construção de ficções. Produzir uma resposta própria para essas questões estrutura a criança e a separa dos significantes familiares.

Roberta só consegue avanços em sua vida escolar na medida em que se descola desse discurso e abre uma questão sobre sua origem que inclui a pergunta sobre o laço amoroso dos pais e a filiação. A partir do momento em que pôde tentar elaborar seu romance familiar e revalorizar o pai, retificou sua posição diante dele. Isso lhe causou o desejo saber e de fazer novas leituras.

Diogo apresenta-se mais disponível para a aprendizagem, inclusive desejando aprender outra língua além da materna, após poder se separar primeiro do discurso da

mãe sobre seu pai e depois do pai tão depreciado. Seu desejo parricida inconsciente surge durante o atendimento e ele pôde desejar ser diferente de seu pai, obtendo atributos fálicos – saber e dinheiro – que não encontrava no Outro paterno.

Lucas pôde, por meio dos jogos virtuais, introduzir questões inconscientes que o angustiavam muito – a vida, a morte, o desejo do Outro, a mulher - e reconhecer no pai o arsenal fálico que lhe permitiu identificar-se a ele e enfrentar as figuras femininas.

Para Paula, por sua vez, o tratamento não foi capaz de operar essa separação. Ela mantém-se ao longo do tratamento alienada ao discurso e ao saber do Outro, sem conseguir construir uma resposta própria para sua dificuldade escolar.

Verificamos também que, apenas no caso de Lucas, ocorreram mudanças na posição da mãe quanto à criança. Ela conseguiu oferecer outro lugar e supor saber no filho. Nos casos de Roberta e Diogo, melhoras da criança em relação à sua vida escolar acontecem independentemente de seu Outro. Isso nos faz pensar que a mudança central que se espera em um tratamento é aquela operada pela própria criança. Operação de separar-se do discurso do Outro e daquilo que não vai bem no meio familiar, separando-se do lugar de sintoma que ocupava para esse Outro. Trata-se desse modo de desfamiliarizar-se e abrir espaço para sua posição de sujeito ao introduzir algo do próprio inconsciente. Isso tem como efeito permitir o surgimento do desejo de saber com a possibilidade de construção de um saber próprio sobre o que o acomete.

Um limite foi observado em relação ao tratamento do *sintoma da criança* que se difere de sua condição de *sintoma do Outro*. Diferenciar o *sintoma da criança* do *sintoma que a criança é para o Outro* é uma orientação importante dentro do campo da psicanálise com crianças.

A criança como sintoma do Outro, dos pais, da família, da escola faz referência ao fato dela, criança, se oferecer ou oferecer seu sintoma em resposta ao que há de sintomático na estrutura familiar ou escolar. Nos casos analisados encontramos o sintoma do fracasso escolar nessa condição.

O sintoma da criança, por sua vez, é aquele produzido no encontro com o analista que permite ao sujeito elaborar sua condição de gozo.

Nos casos investigados encontramos essa separação da criança do discurso e do lugar de um sintoma para o Outro, mas sem a produção do sintoma próprio da criança. Assim, as intervenções não tocam naquilo que Laurent considerou ser propriamente uma análise de crianças: produzir uma versão de falo e de objeto que foi para o Outro. Isso demandaria a presença de um analista, que atualizaria na transferência a posição de

objeto da criança. O tratamento teve importantes efeitos terapêuticos e retificações da posição da criança, entretanto, não permitiu que elas produzissem um saber sobre sua condição de objeto e poder disso se separar.

Enfim, o efeito que podemos depreender desses tratamentos foi o de separar a criança do discurso do Outro, abrindo uma questão onde antes reinava um saber que impedia o surgimento de seu desejo de saber.

CONCLUSÃO

É chegada a hora de concluir, mesmo que provisoriamente, já que o trabalho de formalização de uma clínica é interminável e a cada novo caso outras questões podem ser abertas.

Essa pesquisa teve como ponto de partida o estranhamento do pesquisador diante da insistência - por parte daqueles que lidam com a criança: educadores, pais, estudantes e profissionais de psicologia e de saúde mental - em tentar explicar o fracasso escolar como produto dos conflitos familiares, mais precisamente as carências paternas, traduzidas nas queixas constantes quanto à inadequação do pai no ambiente familiar. Esse modo de entendimento do sintoma escolar compõe o que foi denunciado por diferentes autores, principalmente por Maria Helena Souza Patto, como o processo de psicologização do fracasso escolar. Aliado a isso, o trabalho de supervisão de estágio para alunos do último ano do curso de psicologia, desenvolvido na clínica do Centro Universitário Newton Paiva, já havia permitido verificar que as crianças encaminhadas para tratamento psicológico em função de alguma queixa escolar, seja em relação à dificuldade de aprendizagem ou em relação ao comportamento considerado inadequado, produziam melhoras em seu rendimento educacional após abordar temas relativos à sua família e ao pai.

Diante disso, a investigação tentou elucidar quais seriam as relações entre o fracasso escolar e a família a fim de verificar se havia algum fundamento para essa explicação que associa as dificuldades que as crianças enfrentam na escola com sua dinâmica familiar.

O procedimento de pesquisa implicou na análise de quatro casos atendidos nessa clínica universitária. A análise dos casos teve como finalidade examinar o efeito do tratamento ofertado para as crianças que apresentavam dificuldade escolar e a partir daí extrair a relação desse sintoma do fracasso escolar com a família.

Duas hipóteses orientaram nossa investigação: o discurso que explica o fracasso escolar como consequência dos conflitos familiares, mais precisamente, das inadequações do pai, parte de uma concepção ambiental e ideal de família e de pai. Além disso, esse discurso tem como efeito manter a criança na posição de objeto/vítima do Outro, empurrando-a cada vez mais para a condição de fracassada.

Foi por meio da construção dos casos, que permitiu ordenar em uma lógica a fala do sujeito, que tentou-se extrair uma fórmula que elucidasse outros casos, sem cair,

entretanto, na prática da classificação e da universalização dos sintomas. Com essa construção, o sintoma escolar ganhou um valor de mensagem, singular para cada sujeito e nos permitiu extrair algumas conclusões.

Quanto à família é possível dizer, de acordo com os elementos fornecidos pelos textos freudianos e lacanianos, que a família humana se constitui como uma estrutura simbólica, de linguagem, para além de seu registro biográfico. Produto de um discurso, mais que um sistema de relações, a família oferece uma constelação significativa que ordena as relações dos sujeitos.

Não há família ideal e harmônica, por isso toda estrutura familiar, independente de seu tipo de organização, inclui a transmissão de um sintoma. A criança produz sintoma não porque sua família está desestruturada, mas porque ela responde com seu sintoma ao Real – da impossibilidade da relação sexual entre o casal parental - que encontra nessa estrutura. A psicanálise de orientação lacianiana revela então que todo sujeito surge de um mal-entendido estrutural que será transmitido pelas famílias.

Nos quatro casos investigados encontramos no sintoma escolar apresentado pela criança um índice dessa estrutura familiar que abriga em seu interior os desencontros provenientes da desarmonia entre os sexos.

Por isso, o discurso que supõe que o fracasso escolar é fruto de uma família desestruturada tem uma concepção de sintoma como disfunção. O sintoma do fracasso escolar apresentado pela criança seria, nessa perspectiva, o sinal da disfunção familiar. Ao contrário disso, a psicanálise, principalmente aquela de orientação lacianiana, supõe no sintoma que a criança apresenta a função de transmissão da estrutura familiar. Transmissão da impossibilidade da relação sexual e do mal entendido entre os sexos. Esse sintoma permite à criança uma inscrição nessa ordem simbólica oferecendo ao sujeito um pertencimento ao seu grupo familiar.

Quanto a supor que seriam as carências paternas as responsáveis pela desestruturação da família e conseqüente fracasso escolar das crianças, podemos afirmar que esse discurso do Outro, além de confundir o pai de família com a função paterna alimenta a crença infantil no pai como um mestre.

O pai de família, como sonhado pelo neurótico, é aquele que seria capaz de prover, educar e ordenar o mundo para sua prole. Seria o pai em sua versão ideal, capaz de responder aos apelos de saber que o sujeito lhe endereça. É aquele capaz de fazer existir a relação sexual e a harmonia entre os sexos. Essa idéia está longe daquela transmitida por Lacan em sua desmontagem do mito edípico. Ao ir além do Édipo, mito

do pai como agente da castração e capaz de regular o gozo, Lacan demonstra a impossibilidade estrutural do pai. Essa impossibilidade revela que o pai da realidade nunca estará à altura de sua função simbólica porque trata-se sempre de um homem que se faz pai por meio do desejo orientado por uma mulher.

Assim, essa tentativa de associar o pai ao mestre faz parte da crença infantil que edifica o mito paterno. Esse mito faz crer, por um lado, que é por causa do pai que o neurótico sofreria de uma espécie de déficit no gozo e, por outro, seria também esse mesmo pai que permitiria o acesso a ele.

Se o pai que nos interessa em psicanálise é aquele da função simbólica, porém, o que os tratamentos dessas crianças nos ensinam é que, como afirma Lacan em RSI (1975), a metáfora paterna precisará de uma encarnação para se operar. Assim, o pai da realidade ou quem possa substituí-lo será chamado a suportar a função. Nesse sentido, ele será convocado a fazer o trabalho de agenciar a castração, interpondo-se na relação entre a mãe e a criança. Desse modo, instaura o campo da falta e do desejo.

Será necessário, portanto, que alguém se faça pai por meio da apresentação de sua causa do desejo. Requer desse modo a existência de um desejo particularizado por uma mulher ao fazê-la mãe. Por isso não basta ter o significante do Nome do Pai é preciso servir-se dele.

No tratamento dessas crianças investigadas foi possível constatar que o amor ao pai é estruturante para o sujeito. Esse amor, sinal da crença no pai, dependerá da possibilidade da criança reconhecer nele algum atributo fálico. É por meio dessa crença que a criança poderá encontrar no pai o recurso simbólico para operar a separação com o Outro materno. É também essa crença no pai que possibilitará ao sujeito se servir dele como um semblante.

Desse modo, esse discurso depreciativo sobre o pai da criança, constatado nos casos analisados, que muito o desvalorizava socialmente, tinha o efeito de dificultar a operação simbólica do pai. Impedia a criança utilizar do valor de semblante do pai e recuperar seu estatuto de um operador estrutural. Semblante porque faz crer que há algo ali onde não há. Desse modo, impedia ao sujeito servir-se do pai, como uma ferramenta para se separar da posição de objeto do saber do Outro e construir seu próprio saber.

Assim, o discurso que supõe nos conflitos familiares e nas carências paternas, traduzido atualmente no senso comum como família desestruturada, tem um efeito silenciador e obturador. Silenciador porque silencia a subjetividade da criança impedindo-a de construir uma versão própria de sua família e uma explicação singular

para sua dificuldade escolar. Obturador porque tampona a causa do desejo com um saber do Outro, obstruindo o desejo de saber.

Quanto ao sintoma do fracasso escolar é possível concluir, nos casos analisados, que ele refere-se à posição da criança como sintoma do Outro. Ele constitui-se como uma resposta encontrada pela criança diante do encontro com Real da estrutura familiar. Uma resposta que torna-se problemática e da qual ela precisará se separar.

A psicanálise revela que ser um sintoma é diferente de ter um sintoma. Ser um sintoma revela o modo como a criança responde àquilo que encontra de sintomático na estrutura familiar, ou seja, aquilo que não funciona na relação dos pais. A criança então se torna sintoma do casal ao revelar a verdade do impossível da relação sexual, do mal entendido entre os sexos. Ter um sintoma, por outro lado, implica no trabalho operado pela criança no dispositivo analítico, que exige a presença de um analista e permite a ela separar-se da posição de ser um sintoma para o Outro. Desse modo, ao produzir um sintoma, a criança poderá elaborar sua própria condição de gozo. É sobre esse sintoma, representante de seu regime de gozo e peça de seu circuito pulsional, que a psicanálise deverá operar, além de promover retificações subjetivas e queda das identificações. Em um tratamento analítico espera-se que a criança passe do estatuto de ser um sintoma para o Outro para o de um sujeito que tem um sintoma.

Nos casos analisados encontramos então o fracasso escolar revelando a posição da criança de ser um sintoma para o Outro. Elas não produziram, apesar das retificações operadas e quedas de algumas identificações, um sintoma próprio. Acredita-se que isso ocorra em função das limitações do próprio espaço institucional de uma clínica escola, onde não há analistas e sim sujeitos que estão orientados pelos princípios psicanalíticos durante o atendimento das crianças.

Verificamos então que o principal efeito do tratamento foi permitir à criança se separar do discurso depreciativo sobre sua família e seu pai, separando-se desse saber do Outro que a alienava e a mantinha na condição de fracassada. Isso só foi possível quando se abriu para a criança a chance de apresentar questões próprias de sua subjetividade e do seu inconsciente. A partir disso, ela pôde construir uma versão própria sobre sua família, o laço amoroso do par parental e revalorizar o pai. Entendemos que ao se retirar a criança da posição de objeto do saber do Outro contribui-se com o rompimento do processo de psicologização.

A análise desses casos revelou a solução encontrada pelas três crianças que conseguiram melhoras no seu rendimento escolar: a recuperação dos semblantes

paternos. A consequência dessa operação, realizada pela própria criança, foi a reordenação de seu mundo simbólico e significante. Isso nos faz perceber que a constituição de um pai, como um semblante, permite à criança se separar da posição de sintoma para o Outro, dando acesso ao desejo de saber.

Entretanto, não se trata de restaurar a imagem ideal do pai, mas permitir que a criança, de forma singular, encontre no homem que se faz pai um elemento significante que lhe dê acesso ao desejo. Trata-se, portanto, da construção de uma versão própria do pai que possa servi-la nessa operação de mediação com seu Outro. Por isso, não se trata nem de desvalorizar o pai e nem de idealizá-lo, mas utilizá-lo como uma ferramenta, por meio da qual será introduzida a categoria do impossível, ou seja, a instauração da falta e da impossibilidade de harmonia e de fazer Um com o Outro. Assim, quando o pai não se constitui como essa ferramenta o sujeito pode ficar capturado nessa posição de sintoma para o Outro.

Uma questão, porém, permanece aberta: seria possível a essas crianças, no encontro com um analista a construção de um sintoma analítico que equivalesse a essa operação de reconstrução de um pai? Será que o tratamento propriamente analítico possibilitaria encontrar uma solução para além do registro simbólico, um modo de arranjo que incluísse o problema pulsional a ser enfrentado por cada um?

Por fim, gostaria de dizer que aprendi muito com essa investigação. Ela me permitiu formalizar as leituras realizadas até aqui e tornou possível ir além da compreensão que tinha até esse momento da direção de uma cura na clínica com crianças. O desejo agora é que ao me deixar ensinar por ela e pela clínica a outros também ela possa servir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jacqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

ALBERTI, Christiane. La famille conjugale, Le “famil”. In: **Lettre Mensuelle. L’envers des familles: le lien familial dans l’expérience psychanalytique**. Paris, Numéro Spécial. XXXVes Journées de l’École de La Cause Freudienne. Juillet/Août, 2006, p. 19-21.

ANSERMET, François. Le Roman de la congélation. In: **La Cause Freudienne. Les nouvelles utopies de la famille**. Paris, Navarim, n° 60, junho, 2005, p. 55-61.

ARENAS, Alicia. Tipo clínico e caso único, conceitos que não se recobrem. In: ALVARENGA, Elisa, FAVRET, Envia e CÁRDENAS, Maria Hortênsia. **A variedade da prática: do tipo clínico ao caso único em psicanálise**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2007.

ASNOUN, Maria José. Destino y elección del sujeto. In: **El Cadero de la Escuela**. Buenos Aires, número 37, novembro de 1995, p. 01-06.

BARROS, Romildo do Rêgo. Alguns pontos para uma discussão sobre a prática lacaniana da supervisão. In: **Revista Latusa**, número 6. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, novembro, 2001, p. 143-149.

BARROSO, Suzana. **A construção do caso clínico no ensino e transmissão da psicanálise**. Texto apresentado na XI Jornada da Clínica do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

BARROSO, Suzana Faleiro. Elementos para uma investigação sobre a função das fobias em crianças. In: **Papéis de Psicanálise**, volume 1, número 1, abril de 2004.

BASSOLS, Miquel. La família del Outro. In: **Lapsus. Revista de Psicoanálisis**. Ano I, n. 3. Ediciones Eolia, 1993. p. 43-48.

BERENGUER, Enric. A construção de um caso. In: **Revista Curinga**, número 29, volume 1, Belo Horizonte: EBP, 2009, p. 121-131.

BLEICHMAR, Hugo. **Introdução ao estudo das perversões. Teoria do Édipo em Freud e Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOLETINS NÚMEROS 1 A 5 DO 3º ENCONTRO AMERICANO DO CAMPO FREUDIANO: **A variedade da prática. Do tipo clínico ao caso único em psicanálise**. Belo Horizonte, maio-dezembro, 2006.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B e ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, 1983, p.38-69.

BROUSSE, Marie-Hélène. Entrevista. In: **Revista Carrossel**. Ano 1, Número 1, EBP: Bahia, Outubro de 1997, p.9-11.

BROUSSE, Marie-Hélène. **Los cuatro discursos y el outro de la modernidad**. Santiago de Cali: Editor Letra, 2000. 191 p.

BROUSSE, Marie-Hélène. Un néologisme d'actualité: la parentalité. In: **Cause Freudienne**, nº 60, 2005. p. 117-123.

CABRAL, Estela e SAWAYA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. In: **Estudos de Psicologia**, 6 (2), UFRN: Natal, 2001, p. 143-155.

CANEVACCI, Massimo. **Dialética da família. Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2006.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de criança com fracasso escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 214 p.

COSTA, Dóris Anita F. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1993.

COTTET, Serge. O avesso das famílias: o romance familiar parental. In: **Revista Asephallus**, v. 2 n. 4. maio a out. 2007.

COTTET, Serge. Efeitos terapêuticos na clínica psicanalítica contemporânea. In: SANTOS, Tânia Coelho dos (Org.). **Efeitos terapêuticos na psicanálise aplicada.** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2005, p. 11-40.

COUTO, Margaret Pires. Da queixa escolar à demanda de análise: uma mudança de posição subjetiva diante do saber e da verdade. In: GUERRA, Andréa M. C. e LIMA, Nádia L. (Orgs.). **A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento: uma contribuição no campo da psicanálise e da saúde mental.** Belo Horizonte: Autêntica, Fumec, 2003.

DEFIEUX, Jean-Pierre. Vers les journées 2006. In: **Lettre Mensuelle, l'envers des familles. Le lien familial dans l'expérience psychanalytique.** – XXXVes Journées de l'École de La Cause Freudienne. Julho/Agosto, 2006, p 4-7.

DEPUIS, Jacques. **Em nome do pai. Uma história da paternidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DI CIACCIA, Antônio. La familia entre la naturaleza y la estructura. In: **Psicoanálisis e Hipermodernidad. Colección Mundo Psicoanalítico**, número 6, 23 de junho de 2008, p.78-81.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FIGUEIREDO, Ana Cristina e VIEIRA, Marcus André. Psicanálise e ciência: uma questão de método. In: BEIVIDAS, Waldir (Org.) **Psicanálise, pesquisa e universidade**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002.

FIJALKOW, J. **Mauvais lecteurs. Pourquoi?** Paris: PUF, 1986.

FLEISCHER, Deborah. La família moderna. El concepto de transformaciones familiares y su aplicación. In: **El Cadero de la Escuela**, Buenos Aires, número 71, agosto de 1999, p. 60-62.

FRELLER, Cintia Copit. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, Adriana Marcondes e SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos** São Paulo: Caso do Psicólogo, 1997, p. 63-78.

FREUD, S. Extratos dos Documentos Dirigidos a Fliess. In: **Carta 71, de 15 de outubro de 1897**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1990 [1892-1899], p. 362-366 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, I).

FREUD, S. Sonhos sobre a morte de pessoas queridas. In: **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1987 [1900], p. 246-265 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, IV).

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1987 [1905], p. 118-230 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, VII).

FREUD, S. **Romances familiares**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1987 [1908-1909], p. 240-247 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, IX).

FREUD, S. **Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens** (contribuições à psicologia do amor I) Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1987 [1910], p. 147-157 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XI).

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1987 [1914], p. 281-288 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XIII).

FREUD, S. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., s/d [1912-1913], p. 13-194 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XIII).

FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., s/d [1912], p. 147-159 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XII).

FREUD, S. **Sobre o início do tratamento** . Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., s/d [1913], p. 163-187 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XII).

FREUD, S. **Os caminhos da formação do sintoma**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976 [1916-1917], p. 419-439 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XVI).

FREUD, S. **O sentido do sintoma**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976 [1916-1917], p. 305-322 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XVI).

FREUD, S. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976 [1921], p. 89-179 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XVIII).

FREUD, S. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976 [1923], p. 13-89 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XIX).

FREUD, S. **A organização genital infantil: uma interpolação à teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976 [1923], p. 179-184 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XIX).

FREUD, S. **Inibição, sintoma e angústia** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976 [1926], p. 95-201 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XX).

FREUD, S. **Mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1974 [1929], p. 75-171 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XXI).

FREUD, S. **Sexualidade feminina** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1974 [1931], p. 257-279 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XXI).

FREUD, S. **Construções em análise** . Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975 [1937], p. 289-304 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XXIII).

FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1974 [1939], p. 13-161 (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, XXI).

GOROSTIZA, Leonardo. **El Padre y sus nombres**. Nueva Escuela Lacaniana, Guayaquil, 2006.

GRIFFO, Clénice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

GUÉGUEN, Pierre-Gille. Familles hypermodernes. Nouvelles inscriptions de la famille. **Lettre Mensuelle. L'envers des familles: le lien familial dans l'expérience**

psychanalytique. Paris, Numéro Spécial. XXXVes Journées de l'École de la Cause Freudienne. Juillet/Août, 2006. p. 13-15.

LACADÉE, Philippe. Duas referências essenciais de J. Lacan sobre o sintoma da criança. In: **Opção Lacaniana**, número 17, novembro de 1996.

LACADÉE, P. **Le malentendu de l'enfant. Des enseignements psychanalytiques de la clinique avec les enfants**. Paris: Ed. Payot Lausanne, 2003.

LACADÉE, Philippe. **O despertar e o exílio no adolescente**. Conferência proferida na Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2006. Trad. Catarina Angélica Santos.

LACADÉE, Philippe. A autoridade da língua. In: **Almanaque on-line – Revista Eletrônica do IPSM-MG**, Ano 3, nº 4, janeiro e junho de 2009. ISSN 1982-5617.

LACAN, J. **Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1932].

LACAN, J. **Os complexos familiares na formação do indivíduo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993 [1938].

LACAN, J. A ciência e a verdade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 [1966], p. 869-892.

LACAN, J. De nossos antecedentes. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 [1966], p. 69-76.

LACAN, J. Nota sobre a criança. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 [1969], p. 369-370.

LACAN, J. **A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995 [1956-1957] (O seminário: Livro 4).

LACAN, J. **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999 [1957-1958] (O seminário: Livro 5).

LACAN, J. Alocução sobre as psicoses da criança. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 [1967], p.359-371.

LACAN, J. **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992 [1969-1970] (O seminário: Livro 17).

LACAN, J. **De um outro ao Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008 (O seminário: Livro 16).

LACAN, J. **RSI** (versão eletrônica). Inédito. (O seminário, Livro 22).

LACAN, J. Conferência em Genebra sobre o sintoma. In: **Opção Lacaniana**, número 23, dezembro de 1998, p. 6-16.

LACAN, J. **O mal entendido** (versão eletrônica). Inédito, 1980. (Seminário: A dissolução).

LACAN, J. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998 [1953], p. 238-324.

LACAN, Jacques. Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos *Escritos*. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 550-556.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 496-533.

LACAN, Jacques. O mito individual do neurótico. Trad. Antonio Quinet de Andrade. In: **FALO, Revista Brasileira do Campo Freudiano**, 1, 1987 [1953], p. 9-19.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAIA, Sérgio. Declinações do pai em Lacan. In: **Latusa**. Rio de Janeiro, 2006. p.39-56 (Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, 11).

LAIA, Sérgio. **O sintoma como problema e como solução**. Revista Assephalus – Revista Eletrônica do Núcleo Sephora, vol. 3 – nº 6, maio a out. 2008.

LAPLANCHE J. e PONTALIS J-B., **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAURENT, Eric. Existe um final de análise para as crianças. In: **Opção Lacaniana**, número 10, abril-junho, 1994, p. 24-33.

LAURENT, Eric. O nome do pai entre o realismo e o nominalismo. In: **Opção Lacaniana**, número 4, novembro 2005, p. 92-109.

LAURENT, Eric. O relato de caso, crise e solução. In: **Almanaque de Psicanálise e Saúde Mental**. Volume 1, número 1. Belo Horizonte: IPSM-MG, 2003, p.69-74.

LAURENT, Eric. **A sociedade do sintoma. A psicanálise hoje**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2007.

LAURENT, E. **Como criar as crianças**. Revista Asephallus, n. 4, ano 2, maio a set. 2007. Entrevista concedida à Revista Asephallus. Disponível em www.nucleosephora.com/asephallus .

LAURENT, E. e outros. **Patologías de la identificación en los lazos familiares y sociales**. Buenos Aires: Gramma Ediciones, 2007, p. 35-49.

LAURENT, E. O modelo e a exceção. In: **Correio**. Escola Brasileira de Psicanálise, número 58, 2007, p.7-12

LUCCI, Graciela. Puntuaciones sobre família. In: **Enlaces**. Ano 9, n. 12, jul. 2007. p. 34-35 (Revista del Departamento de Estudios Psicoanalíticos Sobre la Família)

MALEVAL, J-C. **La forclusión del nombre del padre: el concepto y su clínica**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

MAZUCCA, Roberto. El padre sintoma. In: MILLER, J.-A. **Del Édipo a la sexuación**. Buenos Aires. Paidós, 2005, p. 83-102.

MILLER, Dominique. À chacun sa formule. Paris. In: **Lettre Mensuelle. L'envers des familles: Le lien familial dans l'expérience psychanalytique**. Numéro Spécial. XXXVes Journées de l'École de La Cause Freudienne. juillet/Août, 2006, p. 24-26.

MILLER, Jacques-Alain. Seminário de Barcelona sobre Die Wege der Symptombildung. In: **Freudiana, Revista de la Escuela Europea de Psicoanálisis de Catalunya**: Paidós, número 19, 1997, p. 7-56

MILLER, Jacques-Alain. O monólogo da apparatus. In: **Opção Lacaniana**, número 23, dezembro de 1998, p. 68-76.

MILLER, Jacques-Alain. Breve introducción al más allá del Édipo. In: **Del Édipo a la sexuación**. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 17-22.

MILLER, Jacques-Alain. Cosas de família en el inconsciente. In: **Lapsus: Revista de Psicanálise**. Ano I, n. 3, Ediciones Eolia, 1993.

MILLER, Jacques-Alain. **A lógica na direção da cura: elaborações sobre o seminário IV de Jacques Lacan – A relação de objeto**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, 1995.

MILLER, Jacques-Alain. A teoria do parceiro. In: **Os circuitos do desejo na vida e na análise**. Contracapa Livraria, 2000, p. 153-207.

MILLER, Jacques-Alain. Lecture critique des complexes familiaux. In: **La Cause Freudienne**, n. 60. Paris: ECF, junho, 2005, p.33-51.

MILLER, Jacques-Alain. Observaciones sobre padres y causas. In: **Introducción al método psicoanalítico**. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 135-149.

MILLER, Jacques-Alain. Marginália de construções em análise. **Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, n. 17. São Paulo: EBP, 1996, p. 92-107.

MILLER, Jacques-Alain. A criança entre a mãe e a mulher. In: **Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, n. 21, abril 1998, p.7-12.

MILLER, Jacques-Alain. **El partenaire-síntoma**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MILLER, Jacques-Alain. O método psicanalítico. In: **Lacan elucidado: palestras no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p. 221-284.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

NAPARSTEK, Fabián Abraham. Do pai universal ao pai singular. In: **Latusa**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, 2006, p. 163-175.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. In: **Análise Social**, v. XL, n.176, 2005, p. 563-578.
Disponível em: www.fae.ufmg.br/osfe .

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: **Educação e Realidade**, 31 (2): 155-170, julho/dez. 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M. e outros. **A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005**. Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, julho de 2009.
Disponível em: www.fae.ufmg.br/osfe .

NOMINÉ, Bernard. Algumas consequências do mal-entendido entre os sexos. In: **Agente: Revista de Psicanálise**. Salvador: DBC Artes Gráficas. v. 9 , dez. 1997, p. 26-32.

NOMINÉ, B. Estrutura da família edípica. In: **O sintoma e a família. Conferências belo-horizontinas**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, 1997, p.93.

OLIVEIRA, Sandra Maria Espinha. O romance familiar e suas exceções. In: **Revista Curinga**. Belo Horizonte. Escola Brasileira de Psicanálise/MG, n. 15/16, abril 2001, p. 28-39.

OLIVEIRA, S. M. E. **Versões do pai no ensino de Lacan**. Agenda da Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza e outros. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. Disponível em: www.capes.gov.br, acesso em 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERNOT, Pascal. Un siglo de Édipo: una apuesta para el psicoanálisis. In: **El Cadero de la Escuela**. Buenos Aires, n. 37, nov. 1995, p. 6-9.

PETTIT, Carmen Gallano. La família, Cosa Del Inconsciente. In: **Lapsus. Revista de Psicoanálisis**. Ano I, n. 3. Ediciones Eolia, 1993.

PETITAT, Andre. **Produção escolar/produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da educação escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POLÔNIA, Ana da Costa e DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9. 2005, p. 303-312. Disponível em: www.capes.gov.br, acesso em 2007.

PORGE, E. **Os nomes do pai em Jacques Lacan: pontuações e problemáticas**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

QUINET, Antonio. As funções das entrevistas preliminares. In: **As 4+1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991, p. 15-38.

RECALCATI, Massimo. Experiência e lógica da supervisão. In: **Revista Latusa**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, n. 6. nov., 2001, p. 151-158.

RESENDE, Tânia de Freitas. Crianças e informação: papéis da família e da escola. In: **Educação e Realidade**. 31(2), jul./dez. 2006, p. 171-188. Disponível em: www.fae.ufmg.br/osfe .

REYMUNDO, Oscar. Novas famílias, novas implicações éticas. In: **Opção Lacaniana**. São Paulo, n. 31, set. 2001, p. 75-78.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANCHEZ, Blanca. La família entre ficción y función. In: **Virtuália. Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana**. Año V, n. 15 jul/ago. 2006.

SANTIAGO, Ana Lydia e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Oralidade e escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização**. Disponível em: <http://saltoparaofuturo.com.br>

SANTIAGO, Ana Lydia. Infância e segregação: quando o saber diagnostica o acesso à escrita como fracasso. In: **Curinga: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 11, 1998, p.58-61.

SANTIAGO, A. Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia e SANTIAGO, Jesús. A psicanálise em face da familiarização do mundo: pontos para uma investigação sobre a família. In: **Opção Lacaniana**, n. 17, 1996, p.83-88.

SANTIAGO, Ana Lydia. A prática da supervisão: uma questão sobre o desejo de saber. In: **Agenda da Seção Minas Gerais da Escola Brasileira de Psicanálise**, 2º semestre de 2002.

SANTIAGO, Jesús. A variedade da prática: do tipo clínico ao caso único em psicanálise. In: **Boletim** n. 4 do 3º Encontro Americano do Campo Freudiano. Belo Horizonte, nov. 2006.

SANTIAGO, Jesús. A clínica da pai-versão: um adeus ao pai morto. In: **Latusa**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, 2006, p. 73-89

SANTIAGO, Ana Lydia. Laço social e discurso: o pai como semblante. In: **Revista Latusa**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, nov. 2009.

SANTIAGO, A. L. B. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção sobre a desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. (Org.). **Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009a, v. 1, p. 67-83.

SANTIAGO, A. L. B. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa e intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/Faperj, 2008a, p. 113-131.

SAURET, Marie-Jean. **O infantil e a estrutura**. São Paulo: EPB/SP, 1998.

SCHEJTMAN, Fabián. **La trama del sintoma y el inconsciente**. Buenos Aires: Del Bucle, 2006.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 17. edição, 2000.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes e SOUZA, Marilene Proença Rebello

de (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1997, p. 17-33.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, Adriana Marcondes e SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1997, p. 137-151.

SPÍNOLA, Suzana Barroso. Psicanálise de criança: a presença dos pais. In: **Curinga, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise** – Minas Gerais, Belo Horizonte: EBP-MG, 2001, n. 15-16, abril 2001, p. 76-83

STEVENS, Alexandre. A família, o declínio da paternidade e o declínio da virilidade. In: **Curinga, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise**, set. 1996. Belo Horizonte: EBP-MG, 1996 (Revista da Escola Brasileira de Psicanálise).

TORT, Michel. **Fin du dogme paternel**. Local: Éditions Flammarion, Département Aubier, 2005.

VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação**, n. 6. 1992, p. 68-96.

VIGANÓ, Carlo. A construção do caso clínico em saúde mental. In: **Curinga, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise**, n. 13, set. 1999. Belo Horizonte: EBP-MG, 1999, p. 50-59 (Revista da Escola Brasileira de Psicanálise).

ZAFIROPOULOS, Markos. **Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002 [1938-1953].