

DESEJO DE SABER E ANOREXIA AO SABER

Antonio Mamede-Neves

RESUMO - O presente trabalho aborda o fracasso escolar tomando o componente emocional do processo de aprendizagem e usando, para tanto, conceitos da teoria freudiana e lacaniana, tais como anorexia mental, tempo lógico, inércia psíquica e pulsão de saber. Chama a atenção para a semelhança entre o conceito de anorexia nervosa usado em medicina e o conceito freudiano de anorexia mental; este é tomado como tendo influência no processo de aprendizagem, podendo chegar ao fracasso escolar se o aluno estiver altamente ansioso por ser pressionado de modo excessivo para que estude, para que aprenda e para que obtenha boas notas que lhe garantam promoção para a série seguinte na escola. O autor aponta, ainda, para o relacionamento ideal que deve ser estabelecido entre o professor e aluno e o psicopedagogo e seu cliente, fazendo, para isso, uso dos conceitos estudados.

UNITERMOS: Anorexia nervosa. Aprendizagem. Baixo rendimento escolar. Motivação. Inércia psíquica. Tempo lógico.

*Nada é tão contagioso
quanto a paixão ao saber*
Anny Cordié

O fracasso escolar, nos diz Cordié¹, é uma patologia recente, que surgiu com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX, no momento em que "...a pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um".

Fracasso é um termo oposto a sucesso; ambos contribuem para a construção da imagem que o sujeito tem de si, na qual está implicado o valor individual; é uma auto-

imagem de caráter narcísico, uma imagem idealizada, o *eu ideal*²⁻³.

A auto-imagem narcísica leva o sujeito, ao confrontar-se com o fracasso escolar, a sentir-se inferiorizado, diminuído em relação a seus companheiros de escola, e, em especial, em relação a seus pais e aos professores que são, para a criança, figuras muito significativas, postas como um ideal a ser seguido. Em outras palavras, as qualidades atribuídas pela criança aos pais e professores passam a representar para ela o *ideal do eu*^{2,3}. Com frequência, ser bem sucedido na escola implica, no imaginário do aluno, de seus pais, de seus colegas, de seus professores e de sua escola, ter garantido o

Antonio Mamede-Neves - Doutor em Medicina, Psicanalista, Psicopedagogo. Membro das Formações Clínicas do Campo Lacaniano do Rio de Janeiro. Membro do NOAP da PUC-Rio. Membro do CEPERJ-Rio de Janeiro.

Correspondência
Rua Visconde de Pirajá, 303 - sala 1.103
Ipanema - Rio de Janeiro - RJ - Brasil - 22410-001
e-mail: apmamede@wnetrj.com.br

sucesso profissional no futuro. Sabe-se, contudo, que nem sempre isso corresponde à realidade.

Na verdade, a escola e os pais deveriam se preocupar muito mais em preservar e estimular em suas crianças ou jovens aquilo que Freud chamou de “pulsão de saber”:

“quase na mesma época em que a vida sexual das crianças atinge seu primeiro ápice entre as idades de três a cinco anos, elas também começam a mostrar sinais de atividade que pode ser atribuída à pulsão de saber ou de investigar⁴”.

Partindo, portanto, da premissa de que o sujeito é um aprendente movido pela pulsão de saber, não haveria, em princípio, salvo causas orgânicas ou mentais, razão para um aluno ficar impedido de aprender, de não ter desejo de saber ou de fracassar na aprendizagem.

Pulsão é um conceito que corresponde à carga de energia psíquica que se encontra na origem de qualquer ação do sujeito e do funcionamento do inconsciente do mesmo. A pulsão de saber corresponde à necessidade que o ser humano tem de aprender a respeito do mundo que o rodeia; como as demais pulsões, origina-se no inconsciente.

Assim sendo, a substituição da pulsão de saber por “não querer aprender” só pode dever-se a algo que se passa no espaço psíquico e esse algo parece ser uma interferência nessa pulsão, uma inibição desse desejo.

Nesse sentido, a medida em que vai se desenvolvendo, a criança, movida pela pulsão de saber, quer aprender sempre mais sobre o mundo em que está inserida e, dessa maneira, é “assaltada” por perguntas as mais variadas, entre elas as do tipo: “Como eu vim para este mundo”? “De onde eu vim”? “Como são feitas as crianças”? “Como as crianças nascem”?

Possivelmente esses questionamentos já estão presentes antes mesmo de a criança dominar a

língua materna. Quando isso acontece, e acontece por elas já estarem em estágio de desenvolvimento mais avançado e falantes, passam a tudo perguntar. Há uma curiosidade permanente em saber o que elas ignoram ou em validar suas fantasias. Nessa fase, configura-se a “idade do porquê”. Há curiosidade constante, consequência da intensificação da pulsão de saber, o que resulta em perguntas repetidas e dirigidas ao *grande Outro*, no caso, ao adulto mais próximo, geralmente às figuras parentais, que são, para a criança nesta fase, os representantes da lei¹.

Como as pulsões estão permanentemente procurando obter satisfação, torna-se uma resultante natural da pulsão do saber, a curiosidade, o desejo e a demanda da criança em aprender as coisas com as quais entra em contato. Daí o número de perguntas que se sucedem desde as primeiras fases do processo de educação, tarefa esta nada fácil, tendo, inclusive, sido considerada por Kant, segundo Cordié¹, como impossível – junto com a tarefa de governar. Freud acrescentou a essas duas tarefas ditas impossíveis, uma terceira, a de psicanalisar. Estou propondo que, no momento atual, poderia ser adicionada uma quarta, a tarefa de *psicopedagogizar*.

As tarefas educar, psicanalisar e psicopedagogizar têm a particularidade de só serem viáveis se o aprendente, o analisante ou o *psicopedagogizante* tiver seu desejo livre para se inserir nesses processos. A esse respeito, Cordié, citando Platão, diz que:

“para aprender, o desejo deveria ser livre, pois num homem livre não há, absolutamente, objeto de estudo cujo estudo deva ser acompanhado por um comportamento servil. Se, de fato, para o corpo os trabalhos impostos pela força não têm nenhum efeito aflitivo, na alma,

¹O termo *grande Outro* foi elaborado por Lacan em diversas fases de sua obra, designando um lugar simbólico, a lei, a linguagem, o inconsciente ou, ainda, Deus. Assim, o *grande Outro* foi definido como sendo o lugar no qual se constitui o sujeito³, como sendo o inconsciente⁶, como o desejo de ser o desejo do Outro⁷, neste caso como referência à relação mãe-filho, na qual o desejo do filho é ser o desejo da mãe, sendo a mãe o *grande Outro* para seu filho. O conceito de *grande Outro* pode ser, portanto, aplicado a várias situações e a vários sujeitos dependendo do contexto em que o indivíduo esteja inserido.

ao contrário, nenhum estudo forçado se estabelece de forma permanente⁸”.

Em Medicina, mesmo que determinada pessoa recuse um antibiótico injetável, uma vez injetado, esse medicamento fará efeito. Diferentemente, os atos de aprender, de psicanalisar e de psicopedagogizar dependem da prontidão e do desejo para tanto do sujeito; ou seja, especificamente no processo de aprendizagem, nenhum estudo forçado estabelece conhecimento permanente. A simples memorização mecânica é, talvez, o exemplo mais marcante desta situação. Ela é usada pelo aluno como uma forma de fugir de uma situação desconfortável, ansiogênica, como, por exemplo, ao se ver pressionado pela necessidade de ser aprovado e promovido para a série seguinte. Entretanto, é bastante conhecido o fato de que aquilo que é “aprendido” com essa finalidade, sob pressão da reprovação e de forma mecânica, é retido de maneira fugaz e tende a ser esquecido em pouco tempo, após a realização da prova. Contudo, não se está diante ainda da inibição da pulsão de saber, pois, nesse caso, ele usou apenas de um recurso operatório.

Na inibiçãoⁱⁱ da pulsão de saber, as coisas se passam de maneira diferente. Está-se diante de uma situação na qual é exercida uma “pressão sufocante” e constante pelos genitores, pelos professores e pela própria escola para que aprenda, para que estude, o que pode colocar o aluno na condição de objeto do desejo de realizações dos pais, por se sentirem impotentes frente ao “fracasso” do filho; do professor, entre outras razões, pela necessidade em preservar sua imagem de mestre competente, uma vez que ele

é julgado pelos bons resultados de sua turma; da escola, que deseja ter o conceito de estabelecimento de ensino de boa qualidade. Todas essas figuras – pais, mestres e a própria escola – representam o grande Outro para este aluno.

Soma-se a isso, o fato de que, no processo de aprendizagem, a quantidade de conhecimentos deve ser dada de maneira similar à quantidade de alimentos oferecidos à criança desde seu nascimento; ou seja, deve ser gradativa, progressiva e respeitando a capacidade de “digestão” da mesma.

No caso da alimentação da criança, quando ela é empanturrada de alimentos, lança mão de mecanismos defensivos que estejam ao seu alcance. Assim, ela pode reagir contra o excesso de comida que lhe é imposta, balançando a cabeça negativamente (se ainda não sabe verbalizar) para indicar que já está satisfeita, saciada, ou rejeitando o excesso de alimentos, pelo vômito. Quando já sabe fazer-se entender pela fala, dirá explicitamente que está satisfeita, que está sem fome. Se, entretanto, esse limite posto pela criança não é respeitado, pode, mais tarde, vir a se estabelecer uma verdadeira “guerra” entre a criança e o grande Outro (no caso, a mãe) no momento de se alimentarⁱⁱⁱ. Pode, inclusive, a partir daí, predominantemente em jovens histéricas, consolidar-se uma formação reativa, passando a ter horror aos alimentos, sendo preciso, eventualmente, nutri-la com soros e vitaminas diluídas no soro, perdendo peso continuamente até tornar-se esquelética. É o que na área médica se configura como sendo a anorexia nervosa.

ⁱⁱO termo inibição foi proposto pelos irmãos Weber, em 1845, para designar a redução do ritmo cardíaco sob a influência de uma excitação periférica do nervo vago. Para esses autores, o nervo vago inibiria o ritmo normal do coração. Posteriormente e por extensão progressiva, a inibição passou a designar um traço comum em afecções neuróticas diversas onde se dá a suspensão de um processo no seu estado nascente. A psicanálise ainda não lhe atribuiu uma definição rigorosa. Na primeira tópica e na segunda tópica freudianas, aparecem empregos sucessivos do termo inibição que remetem a contextos diversificados de uma obstrução da capacidade de realização do sujeito por causa da carência da sua relação com o grande Outro. Para Freud, o supereu exerce influência na determinação da inibição⁹.

ⁱⁱⁱQuando a criança não reage e se submete totalmente a essa hiper-alimentação, tenderá a ser obesa e, mais tarde, tenderá a ingerir por conta própria, quantidade de alimentos muito além do que lhe é necessário. Neste caso, configura-se o estado de bulimia, oposto ao de anorexia. A bulimia, nos dois sentidos em que está sendo aqui apresentada a anorexia, não será abordada neste trabalho.

Essas jovens se recusam a comer, por mais incessantes e insistentes que sejam os apelos para que se alimente. As anoréxicas precisam manter a falta, ou seja, não podem satisfazer sua pulsão oral; precisam manter essa pulsão insatisfeita, mantendo, assim a falta, a qual lhes proporciona um gozo, gozo esse obtido, entre outras razões, por despertar atenção dos familiares que passam a preocupar-se com elas e a girar em torno delas. Não podem se alimentar, pois, se o fizerem, preencherão a falta, o que ocasionará o desaparecimento da pulsão oral e a perda do gozo^{iv}; a anoréxica obtém, dessa maneira, ao mesmo tempo, dois ganhos, um primário e outro secundário da sua anorexia; o primeiro relacionado à própria anorexia, que lhe traz um gozo particular e o segundo pelos cuidados excessivos que os outros passam a ter com ela.

Em termos gerais, a palavra gozo, no contexto deste trabalho, implica a idéia de uma transgressão, de um desafio, sendo um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico; não se aplica exclusivamente à sexualidade, mas aplica-se também a toda e qualquer situação que traga satisfação, ainda que a origem dessa satisfação possa ser dolorosa ou resultar em algum tipo de sofrimento.

A anorexia nervosa surge em torno da adolescência, período em que há, especialmente na atualidade, uma busca incessante pelo emagrecimento; a anoréxica tem pavor de ficar gorda, de ter formas arredondadas, femininas; em geral são jovens com baixa auto-estima, que se sentem impotentes frente às vicissitudes da vida, que são negativistas e aparentemente frágeis; aparentemente, porque utilizam toda sua energia para nada comer.

No contexto sociocultural, essa imagem de esquelética, anoréxica, está influenciada pelos padrões atuais de beleza feminina, representada pelas modelos de alta costura que são sempre

muito magras e altas. Esse padrão de beleza feminina foi inaugurado na década de 1960 pela modelo Twiggy, que era magérrima e que alcançou grande sucesso internacional. Esse tipo de beleza feminina acabou por ser adotado por todas as modelos e depois universalmente. Atualmente, no imaginário de muitas jovens, ser alta e bem magra dá-lhes a sensação de serem, elas também, modelos, lindas, famosas, desejadas. É o que talvez possa ser denominado de "síndrome da mulher-modelo-desfile".

Enfatizando o que já foi assinalado acima, em geral as anoréxicas têm mães que cuidaram delas sem se preocupar com suas reais necessidades.

Essa situação inicia-se muito cedo na vida da criança, graças a exigências extremas feitas geralmente pela figura maternal em relação a certas aprendizagens, mas muitas vezes também em creches ou em escolas maternas, a partir de determinada idade (cuja reação varia de criança para criança), começando pelo aprendizado do uso do "troninho". Depois, a exigência dirige-se para o ato de caminhar, de abandonar a mamadeira, a chupeta, etc. São atividades que precisam ser aprendidas, sim, mas que necessitam levar em conta sempre o fato de que cada criança tem que estar dentro da etapa biológica adequada ao processo de aprendizagem, a qual varia de sujeito a sujeito e tem seu próprio tempo de aprendizagem, ou seja, seu *tempo lógico*. No presente artigo, considera-se que, paralelamente às exigências de uma superalimentação, pode se dar também, partindo das mesmas fontes, ou seja, dos pais ou da escola, a exigência sem limites quanto às reais possibilidades da criança de uma "super alimentação de saberes". Volta-se, assim, ao que Lacan chamou de *tempo lógico*.

Tempo lógico é um conceito que se constitui em 3 fases: instante de ver; tempo de

^{iv}Gozo é um termo raramente usado por Freud e que se tornou um conceito na obra de Lacan. Esse termo surgiu, no século XV, para designar o uso de um bem com a finalidade de retirar dele as satisfações que ele supostamente proporciona, sendo que, em 1503, o termo fica enriquecido por uma dimensão de caráter hedonista, que o faz sinônimo de prazer, alegria, bem-estar e volúpia¹⁰.

compreender e momento de concluir. Lacan apresentou esse conceito no trabalho intitulado "O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada – um novo sofisma¹¹".

Cada pessoa leva um tempo maior ou menor para ver, compreender e concluir determinado problema, situação, ou novo conhecimento que lhe seja apresentado. No processo de aprendizagem, o aluno que leva mais tempo para aprender novos conhecimentos não deve ser considerado menos inteligente do que aquele que o faz em tempo bem menor, pois tudo vai depender e vai girar em torno do tempo lógico de cada um. É aqui que deve se criar uma relação empática entre o professor e o aluno, no sentido de perceber o tempo lógico para aprendizagem do mesmo. Entretanto, isso é uma situação ideal que nem sempre acaba por ocorrer na prática, na medida em que, comumente tendo de 30 a 40 alunos em sala de aula, isso se torna para ele uma tarefa difícil. No campo da Psicopedagogia, a empatia entre o(a) psicopedagogo(a) e seu (sua) cliente é mais fácil de ser conseguida, posto que o atendimento se faz, em geral, de forma individual ou em pequenos grupos.

Não se pode esquecer que a aprendizagem representa para a criança um novo desafio, especialmente quando ela é levada pela primeira vez à escola, pois, é lá que ela tem novas e importantes experiências, como, por exemplo, ter de aceitar não ser a única a receber atenção do grande Outro, nesse caso a professora, ter que dividir com outras crianças, inicialmente estranhas, a atenção da professora, o espaço da sala de aula, etc.

Esse processo de aprendizagem é longo, tem que ser gradual e sempre de acordo com a fase evolutiva biológica e psicológica da criança.

Assim sendo, a família que faz exigências exacerbadas quanto ao processo de aprendizagem formal de seu(sua) filho(a); a escola que se orgulha em só manter em seu quadro discente alunos que têm graus elevados de aprovação ou os professores, se também rígidos e exigentes, que demandam tarefas sem se dar conta se as mesmas estão ou não dentro das possibilidades

do aluno; enfim, todos esses grande Outros criam condições para, de maneira similar à mãe hiper-alimentadora, levar a criança ou o jovem a um estado de inibição mental que pode terminar na anorexia ao saber.

Assim, tal como na anorexia nervosa, ao ser "empanturrado" de matérias e de deveres, o aluno, levando-se em consideração seu tempo lógico, pode não ter capacidade para "digerir" o conteúdo da aula e, inclusive, pode acabar por "nada querer saber", resultando em dificuldades no processo de aprender, no fracasso escolar e eventualmente no encaminhamento a um psicopedagogo ou, até mesmo, a um psicólogo.

Por outro lado, é importante assinalar que a anorexia ao saber pode ser observada em crianças pertencentes a diferentes níveis sociais.

Como primeiro exemplo, temos a situação de uma menina, filha de pais com profissão liberal, expoentes nas suas atividades profissionais, estudiosos, ex-ótimos alunos, que mantinham nível de exigência exacerbada com relação a notas. No sentido de que a filha correspondesse às suas expectativas, de ser a primeira ou, no máximo a segunda colocada na turma, mantinham um horário de estudo rígido e intenso para a mesma; esta, ao contrário do que era esperado, apresentava dificuldade de aprendizagem acentuada, estando arriscada a ser reprovada pela segunda vez.

Encaminhada pela escola a tratamento psicopedagógico, o que foi aceito pelos genitores, foi constatado pelo psicopedagogo que, contrário às expectativas contidas na queixa inicial do encaminhamento, suas estruturas operatórias estavam preservadas e compatíveis com o seu desenvolvimento. Entretanto, por outro lado, a menina, desde o início do processo de diagnóstico psicopedagógico, ficava bastante tensa e chegava a chorar em desespero quando não conseguia desempenhar-se bem em alguma atividade proposta pelo psicopedagogo. Com o passar do tempo e já dentro do processo de atendimento, na medida em que o vínculo psicopedagogo-cliente foi se estruturando, a menina passou a ficar mais tranqüila e a

desempenhar-se melhor nas atividades. Certo dia, ela comentou:

"Aqui eu consigo entender o que nós falamos, consigo entender o que eu leio, consigo fazer contas direito; mas na escola e em casa eu me atrapalho. Sabe, acho que eles querem que eu tire notas altas para se sentirem felizes comigo. Quando minhas notas são menores do que 8, meu pai faz uma cara de enterro".

Noutras palavras, no espaço psicopedagógico ela mantinha um nível de ansiedade baixo, ótimo para o processo de aprendizagem, enquanto que, em casa e na escola, sua ansiedade assumia proporções tais que dificultavam a aprendizagem devido à "pressão" a que ficava submetida para que aprendesse.

Uma das hipóteses levantadas foi a de que, nesse caso, o fracasso escolar poderia estar se dando, principalmente, como consequência de uma inibição mental para a aprendizagem formal, de uma anorexia ao saber, que era (e foi) necessário identificar e tratar. A rigor havia fracasso escolar sim, mas apenas se levado em conta que a aluna obtinha notas baixas e já havia sido reprovada uma vez; entretanto, como é sabido, nunca há uma razão única para o fracasso escolar, pois sempre existe a junção de várias causas que interagem entre si. Entre elas, a inibição de saber é prevalente em algumas crianças que, por outro lado, não têm qualquer outra causa aparente para fracassarem a não ser o de estarem "hiper-alimentadas" com conhecimentos, sem estar sendo levado em conta seu tempo lógico e sua capacidade de aprender; a partir daí, num processo de formação reativa, podem chegar a um estado de anorexia ao estudo e ao saber, que resultará no fracasso escolar.

Um segundo exemplo se refere à longa experiência de mais de 20 anos registrada nos

atendimentos realizados no Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico da PUC-Rio (NOAP), onde são atendidas crianças e adolescentes oriundos de comunidades populares circunvizinhas^v. Pelos registros das pesquisas realizadas neste espaço acadêmico e pela minha própria experiência como membro de sua equipe técnica, verifica-se que a anorexia ao saber também é registrada em crianças de camada social pouco favorecida, ainda que de forma diferente do que acontece com as crianças de outros extratos sociais. Através da aprovação automática, recurso que foi adotado na tentativa de minimizar a situação constrangedora de repetência crônica, esses alunos, embora estejam cursando a 5ª ou 6ª séries, são incapazes de escrever ou ler corretamente e muito menos de fazer as operações aritméticas básicas. Sem ser levada em conta essa real situação dos alunos, são dadas aulas sobre conteúdos muito mais avançados, ininteligíveis para eles, o que se constitui numa "hiperalimentação" de informações acadêmicas que não têm nenhum significado, posto que, para entendê-las, lhes seria necessário o domínio das aprendizagens básicas referidas, juntando-se a isso, o fato de não estar sendo levado também em conta o tempo lógico deles em relação aos conhecimentos que lhe estão sendo transmitidos na escola no aqui e agora. A consequência desse estado de coisas é, por não conseguirem aprender o que lhes é transmitido em aula nas séries mais avançadas, acabarem por não querer saber nada, o que se expressa pela falta freqüente às aulas, fuga da escola, apatia, desinteresse por qualquer atividade que esteja relacionada à aprendizagem, enfim, se instala uma inibição à pulsão de saber^{vi}. A consequência desse estado de coisas é de, não tendo outro recurso para chegar ao fim do nível fundamental, esses alunos permanecerem na

^vA PUC-Rio fica situada no Rio de Janeiro, RJ, no bairro Gávea que, embora sendo um local tradicional e com residências de classe social média e alta, tem em seu entorno muitas comunidades de baixa-renda, como, por exemplo, a Rocinha (que se inicia em São Conrado), Vidigal, Pavão, Pavãozinho, etc.

^{vi}Para maior conhecimento do leitor, remete-se à obra de Mamede-Neves, M.A. (org.) *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas: a experiência do NOAP*, Petrópolis: Vozes, 1993

escola até o limite etário permitido, mas pouco sabendo em termos de aprendizagem formal, não conseguindo, conseqüentemente, mais tarde, uma qualificação profissional e acabando por engrossar a fila imensa dos marginalizados culturais.

Enquanto para uma criança de nível social médio ou alto a anorexia ao saber se dá, com freqüência, pela ansiedade principalmente da família em "alimentá-la" de conhecimento a qualquer preço, principalmente pelo número de professores de apoio que contrata de forma a garantir sua aprovação, para uma criança de baixa-renda a anorexia ao saber se dá pela pouca atenção que a escola tem em relação às suas reais necessidades e à sua impossibilidade de assimilar o conteúdo que lhe é ministrado.

Ambos os exemplos apresentados evidenciam que, frente a uma situação de não aprendizagem das matérias dadas em aula, é inevitável que haja rebaixamento da auto-estima, o afloramento do sentimento de rejeição de seu entorno. Como conseqüência, ela pode acabar por reagir com revolta, considerando-se "realmente burra", como todos dizem, podendo chegar a sentir-se marginalizada no seu meio familiar ou escolar. Ou seja, a criança termina por assumir como próprio o estigma "burra" ou "malandra" que lhe foi outorgado pelos pais, professores ou colegas. Isso provoca ansiedade por vezes acentuada que, por seu turno, interfere no seu rendimento escolar, fechando o círculo vicioso.

Em outras palavras, segundo Cordié¹, estudar, para alguns jovens, parece ser sentido como uma imposição do grande Outro (família, professores, normas impostas pelo social), podendo gerar sentimento de privação de sua liberdade para brincar, ou sonhar, no lugar do exercício da pulsão de saber.

Se essa inibição da pulsão de saber se acentua e cronifica, o aluno pode chegar a um estado de anorexia ao saber, que pode resultar numa recusa a estudar, ou se "estuda" nada retém, tal como acontece na anorexia nervosa, em que a anoréxica se recusa a comer e, quando forçada a isso, acaba por vomitar, não retendo o alimento. É, portanto,

necessário aqui tentar se saber como, no caso da anorexia ao saber, isso acontece e qual deve ser a atuação do psicopedagogo nesses casos.

A ansiedade resultante da demanda irracional feita ao aluno pode ocasionar uma intensificação da *inércia psíquica*, a qual acaba por interferir na pulsão de saber, provocando formação de pontos de fixação do interdito do saber, ou seja, é como se a criança ficasse "fixada" no "não sei nada", "sou burra", "não consigo entender o que é dado em aula", etc., "rótulos" que, como já foi visto acima, muitas vezes, se não quase sempre, lhe são atribuídos pela família, pelos colegas e mesmo pelo(a) professor(a). Nessa eventualidade, o aluno fica como que petrificado por esses estigmas e acaba por não fazer qualquer pergunta quando não entende o que é dado em aula ou por desistir de aprender.

O que vem a ser *inércia psíquica*? Este é um conceito descrito por Freud em vários de seus trabalhos. Em "Um caso de paranóia que contraria a teoria psicanalítica da doença", Freud nos diz que a *inércia psíquica* "...não é geral e sim muito especializada, pois luta contra as tendências no sentido do progresso (...) essa *inércia psíquica* é apenas uma expressão diferente daquilo que em psicanálise estamos habituados a chamar de fixação¹²". Em "História de uma neurose infantil", o autor nos fala que: "Uma grande ou escassa mobilidade da catexia libidinal (ou qualquer outra forma de catexia) é característica especial que existe em muitas pessoas normais....¹³". Aqui, Freud deixa claro que a *inércia psíquica* pode ocorrer em pessoas perfeitamente normais, o que se aplica, na questão que estou tratando, ao aluno submetido à pressão exagerada decorrente das demandas contextuais. Em "Análise terminável e interminável¹⁴", ao referir-se à *inércia psíquica*, Freud diz que essa condição deixa pouco espaço no aparelho mental para receber novos conteúdos psíquicos. Ou seja, em termos freudianos, a *inércia psíquica* tem relação com o ponto de fixação e que, dentro da minha reflexão, no caso da inibição de saber corresponde a "eu sou burro mesmo", "eu não

consigo entender o que a professora fala", etc., características de sua auto-imagem que se tornam fixadas e que o atrapalham na superação de sua dificuldade de aprendizagem.

É exatamente esse o ponto que desejo considerar: a ansiedade extrema e constante pode levar o aluno à inércia mental, deixando pouco espaço no sistema psíquico para aprender novos conhecimentos; torna-se necessário, então, um maior esforço do professor e do aluno para superar essa inércia, na medida em que o tempo lógico deste está lentificado.

Tomando um outro autor fora do contexto psicanalítico, Vygotski¹⁵, que deu uma grande contribuição às condições contextuais da construção do conhecimento, tem-se que:

"El maestro continua siendo la instancia suprema, el motor principal del proceso pedagógico, la fuente de luz y enseñanza. La educación va dirigida del maestro al alumno, manteniendo un carácter profundamente individualista: recuerda, según la expresión de un autor, un duelo pedagógico entre maestro y el discípulo."^{vii}

Esta colocação de Vygotski mostra o quanto depende do professor a transmissão do saber e, mais, o quanto é importante que ele se ponha como aliado da expansão da pulsão de saber do aluno. Na minha experiência tenho verificado que a melhor maneira de atingir esse objetivo é orientar a escola ou a família a não saturar o aluno com a ordem "aprenda"; é não fazer dele objeto de seu gozo; é agir de tal forma que o sentido de aprender seja não o de simplesmente escutar a fala do mestre, mas, com sua ajuda, elaborar o que lhe é proposto por ele, professor.

Por outro lado, não tenho dúvidas de que é preciso que o professor também mantenha o seu desejo de saber, pois, na medida em que o desejo de saber do professor contamina o aluno, instala-se neste o desejo de estudar, de aprender aquilo que esse grande Outro sabe e lhe transmite¹.

Penso que o atendimento psicopedagógico, muito freqüentemente procurado quando se instala no aluno o "não consigo aprender o que é dado em aula", deve ser exercido levando em conta o tempo lógico do mesmo, sua inércia psíquica, o eventual "bloqueio psíquico" e a inibição ao saber decorrentes da saturação de sua capacidade de aprendizagem, que podem fazê-lo chegar à anorexia ao saber.

Assim, proponho que cabe, em primeiro lugar, no atendimento psicopedagógico, baixar o nível de ansiedade do cliente, o que abre caminho para a superação da inércia psíquica, o que, como consequência, põe em maior movimento o processo de pensamento reflexivo, tornando o cliente capaz de reverter a inibição de saber. Isto dará como resultado fazer com que o tratamento psicopedagógico o leve a re-significar sua auto-estima e sua auto-imagem. Nesse sentido, o processo psicopedagógico funciona como um "desintoxicador" da saturação de conteúdo escolar; uma vez "desintoxicado", a inércia psíquica pode ser superada e o processo de aprendizagem formal pode "por-se em marcha".

Utilizar e privilegiar o lúdico dentro do processo psicopedagógico, nas diversas tarefas direcionadas às dificuldades específicas do cliente, constitui-se numa posição muitas vezes diametralmente oposta ao ensino formal da escola; valorizar os progressos que vão sendo conseguidos, ao invés de somente enfatizar o produto final, que no caso da escola se centra na nota, são atitudes psicopedagógicas que possibilitam desfazer o "*nó psíquico*" que entrava o processo da aprendizagem formal.

Quando o estado de inércia psíquica é superado, a dificuldade de aprendizagem deixa de existir e o sujeito passa a desfrutar da satisfação que o aprender e o saber proporcionam, ele já conseguiu uma vitória, já conseguiu "digerir" as "cartilagens-do-ofício-de-aluno"; é certo que os "ossos" ainda estarão por vir, mas quando isso

^{vii}O mestre continua sendo a instância suprema, o motor principal do processo pedagógico, a fonte de luz e de ensino. A educação dirige-se do mestre ao aluno, mantendo um caráter profundamente individualista: recorda, segundo expressão de um autor, um duelo pedagógico entre o mestre e o discípulo. (tradução livre)

acontecer, ele estará com melhores condições para "digeri-los", tomando-se a fala metafórica de um professor de matemática que conheci, mais interessado em ensinar do que simplesmente transmitir conteúdos de aula, quando escreveu um bilhete na prova de uma de suas alunas que não estava conseguindo alcançar o tão almejado 10 em sua disciplina.

O dito desse mestre foi o início de um vínculo afetivo com ela que trouxe frutos proveitosos; a aluna tornou-se menos ansiosa em relação à matemática, conseguiu superar sua "antipatia", como ela dizia, para com os conteúdos matemáticos e terminou o ano letivo aprovada com notas excelentes.

O relacionamento desse professor com sua aluna mostra algo que é essencial no processo de ensino-aprendizagem e que deve ser levado em consideração, não só dentro do ofício docente, mas também pelo psicopedagogo ao tratar seus clientes que estão "mal" na escola: "a emoção é o substrato do ato cognitivo e o afeto é a raiz do intelecto¹⁶".

Finalmente, tanto o professor quanto o psicopedagogo precisam sentir que o aluno ou o cliente são seres humanos que estão sofrendo por

não estarem conseguindo aprender o que lhes é exigido; precisam sentir que aprender é um processo difícil que requer paciência, perseverança e compreensão daqueles que ensinam. Muitas vezes o professor, no seu afã de ensinar, se esquece do quanto lhe foi penoso, quando criança, aprender coisas novas ou o quanto lhe seria penoso, na atualidade, ter que aprender algo novo e totalmente desconhecido. Apenas para exemplificar o grau de dificuldade existente no processo de aprendizagem: como ele se sentiria e como reagiria se precisasse, por alguma razão, ter que passar a escrever com a mão esquerda – no caso de ser destro -, ou se precisasse, de modo imperioso, aprender os caracteres do idioma japonês ou o alfabeto cirílico?...

Nesse sentido, gostaria de citar, uma vez mais, Cordié¹ como fechamento desta minha reflexão :

"Não podemos esquecer todas as vicissitudes que a criança encontra em seu caminho, todos os conflitos, todas as tensões que ela deve superar para assegurar sua sobrevivência e para se construir, todos os avanços seguidos de recuos, às vezes dramáticos, que ela é obrigada a viver [no seu processo educativo]..."^{viii}

^{viii}As palavras entre colchetes são nossas.

SUMMARY

Desire to know and anorexia to knowledge

This article analysis the emotional aspect of the learning process using some freudian and lacanian concepts: desire to know, drive to learn, , logical time, mental anorexia, nervous anorexia and psychical inertia, The similarity between the medical concept of nervous anorexia and the freudian concept of mental anorexia is pointed out; the influence of the latter on the learning process is emphasized. If the student becomes anxious as result of intense pressure on him to study, to learn, to achieve high marks in school, learning failure may result and mental anorexia may follow. The author also points out the ideal relationship between the teacher and his pupil as well as between the psychopedagogue and its client, according to the psychical concepts studied in this paper.

KEY WORDS: Desire to know. Logical time. Anorexia nervosa. Psychic inertia. Learning. Motivation. Underachievement.

REFERÊNCIAS

1. Cordié A. Os atrasados não existem – psicanálise de crianças com fracasso escolar, Porto Alegre: Artmed; 1996.
2. Laplanche e Pontalis. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes; 1992.
3. Mamede-Neves MAC. Aprendendo aprendizagem. CD-Rom. 2a. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2002.
4. Freud S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago; 1977. v. 7, p.199-200.
5. Lacan J. Escritos. A coisa freudiana ou o sentido do retorno a Freud em psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1998.
6. Lacan J. Escritos. A direção do tratamento e os princípios do seu poder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1998.
7. Lacan J. O seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud. O homem dos lobos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1979.
8. Platon La republique, in Oevres complètes VII, p. 537, Galimard, Bibliothèque de la pléiade, 1950. In: Cordié A. Os atrasados não existem – psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed; 1996. p.37.
9. Kaufmann P. Dicionário enciclopédico da psicanálise: o legado de Freud a Lacan, Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1996. p.272-3.
10. Roudinesco E, Plon M. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998. p. 299-301.
11. Lacan J. Escritos. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. Um novo sofisma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1979.
12. Freud S. Um caso de paranóia que contraria a teoria psicanalítica da doença. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago; 1974. p.227.
13. Freud S. História de uma neurose infantil. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago; 1976. p. 115-6.
14. Freud S. Análise terminável e interminável.

- Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago; 1975. p.241-2.
15. Vygotski LS. Prólogo a la versión rusa Del libro de E. Thorndike "Principios de enseñanza basados en la psicologia" In: Vygotski, LS. Obras escogidas. 2a. ed. Madrid, Espanha: Visor; 1977. Vol. 1, p.147.
16. Jalley E. Wallon lecteur de Freud et Piaget, Éditions sociales, 1981. In: Cordié A. Os atrasados não existem – psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed; 1996. p. 119.