

VOL. 8, Número 1  
DEZEMBRO 2017

# PENSAMENTOS

Se..., Não...

REVISTA PORTUGUESA DE PSICANÁLISE  
E PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA



Se..., Não...

Revista Portuguesa de  
Psicanálise e Psicoterapia  
Psicanalítica

# Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica

## Editor / Publisher

Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica

## Director / Director

Carlos Amaral Dias, PhD

(Professor Catedrático; Psicanalista e Presidente da Comissão de Ensino da AP)

## Editor Chefe / Editor in Chief

Ana Almeida

(Psicanalista; Membro Titular da AP)

## Co-edição / Co-editors

Alexandra Medeiros, MSc

(Psicóloga Clínica e Psicoterapeuta; Associada da AP)

Catarina Rodrigues, MSc

(Psicóloga Clínica e Psicoterapeuta; Associada da AP)

Patricia Câmara, MSc

(Psicóloga Clínica e Psicoterapeuta; Associada da AP)

Isabel Botelho, MSc

(Psicóloga Clínica e Psicoterapeuta; Associada da AP)

# Conselho Editorial / Editorial Board

António Alvim, MSc

(Psicoterapeuta Psicanalítico; Fundador e Associado da AP);

Ana Batarda, MsC

(Psicoterapeuta e Terapeuta Familiar; Fundador e Associado da AP);

João Pedro Dias MSc

(Psicólogo Clínico; Fundador e Associado da AP);

João Ferreira, MSc

(Psicólogo Clínico; Associado da AP);

Elisabete Fradique, MSc

(Psiquiatra e Psicoterapeuta; Fundadora Associada da AP);

Filipe Arantes Gonçalves, MSc

(Psiquiatra, Psicoterapeuta; Fundador e Associado da AP);

Camilo Inácio MSc

(Psicólogo Clínico; Associado da AP);

Ângela Lacerda Nobre, PhD

(Doutorada em Gestão; Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Setúbal, Fundadora e Associada da AP);

António Mendes Pedro, PhD

(Visiting Professor da Universidade Paris XIII e Professor Associado da Universidade Autónoma; Psicoterapeuta, Psicanalista e Psicossomático; Fundador e Associado da AP);

José de Matos Pinto, PhD

(Psicólogo Clínico; Professor Coordenador da ESE de Coimbra; Fundador e Associado da AP);

Isabel Plantier MSc

(Psicoterapeuta Psicanalítica; Associada da AP);

Clara Pracana, PhD

(Psicanalista, Professora Convidada do Instituto Superior Miguel Torga, do ISMAT e do ISPA; Consultora; Fundador e Associado da AP);

Manuela Gonçalves dos Santos, MSc

(Grupanalista; Fundador e Associado da AP)

Carlos Alberto Afonso, PhD

(Professor Associado do ISPA; MFAPA e MFTPP da AP)

Conceição Almeida, MSc

(Psicanalista; Membro da Comissão de Ensino da AP);

Maria do Rosário Belo, MSc

(Psicanalista; Membro da Comissão de Ensino da AP);

José Henrique Dias, PhD

(Professor Jubilado da UNL; Director da Escola Superior de Altos Estudos do ISMT);

Maria do Rosário Dias, PhD

(Professora Associada no Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz; Fundadora Associada da AP);

Jorge Caiado Gomes, PhD

(Professor da Universidade Atlântica; Fundador Associado da AP);

Mário Horta, PhD

(Psicanalista; Membro da Direcção da AP);

João Justo, PhD

(Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa);

Michael Knock, PhD

(Professor Associado do ISMT; Teólogo);

António Coimbra de Matos, MSc  
(Psicanalista; Psiquiatra; Presidente da Direcção da AP);

Carlos Campos Morais, MSc  
(MFaPA da AP, Investigador-Coordenador apos. do LNEC, Membro Emérito da Academia de Engenharia);

Cristina Nunes, MSc  
(Psicanalista; Membro da Comissão de Ensino e da Direcção da AP);

José Gouveia Paz, PhD  
(Professor Auxiliar da UAL; Psicoterapeuta);

Henrique Garcia Pereira, PhD  
(Professor Catedrático do IS; Escritor);

José Carlos Coelho Rosa, MSc  
(Psicanalista; Vice-Presidente da Direcção e Membro da Comissão de Ensino da AP);

Ana Vasconcelos, MSc  
(Pedopsiquiatra; Membro da Direcção e da Comissão de Ensino da AP)

## **Conselho Editorial Internacional/ Internacional Editorial Board**

Nancy Burke, PhD  
(Associate Professor of Clinical Psychiatry and Behavioural Science in Northwestern University Feinberg School of Medicine – Chicago);

Rochelle Suri, PhD  
(Licenced Marriage & Family Terapy; Associate Director of the International Journal of Transpersonal Psychology – San Francisco – California);

Judith Parker, PhD  
(Psychoanalyst in private practice) – Beverly Hills – California);

Lynn Somerstein, PhD

(Director of the Institute of Expressive Analysis; Book Review Editor Psychoanalytic Review;  
Psychoanalyst in Practice – New York);

Sandra Segan, PhD

(Member of the WMAAPP (Western Massachusetts and Albany Association for Psychoanalytic Psychology; Psychoanalyst in Practice-New York)

«Se..., Não... Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica» publica artigos originais do campo disciplinar, científico e praxiológico (clínica e aplicação) da Psicanálise e da Psicoterapia Psicanalítica. Contudo, também são aceites, de forma complementar, textos que exprimam a rica diversidade de interfaces entre estes domínios e as diversas facetas do Desenvolvimento Humano

© 2017, AP – Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica

## TÍTULO

Se..., Não... Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica

## CAPA

Maria Soromenho

## PAGINAÇÃO/IMPRESSÃO E ACABAMENTOS

Manuel Oliveira

DEPÓSITO LEGAL - 314677/10

ISSN - 1647-7367

## DATA DE EDIÇÃO DIGITAL

1.<sup>a</sup> edição, Lisboa, Dezembro de 2017



# Índice

Editorial Ana Almeida & Equipa Editorial	11
Saúde mental, amor e psicanálise: Uma breve reflexão Rui C. Campos	13
Psicanálise sem divã? Catarina Rodrigues	21
Caos, movimento e criação Vitor Moreira	33
Apresentação de um caso prático à luz da teoria bioniana Marta Reis	41
De Hamlet a Édipo: A encenação da neurose infantil Alexandra Medeiros	65
Para além do pensamento cartesiano Carlos Fernandes	113
Sobrevoando o primeiro olhar psicanalítico da neurose obsessiva António Alberto R. Surrador	131
Insucesso escolar e psicanálise - uma revisão teórica Maria João Valgôde	155
Uma psicanálise a céu aberto Então a freguesia, diga-me lá o que a traz por cá? Ricardo Gameiro Mendes	173
Instruções aos Autores	185

# Insucesso escolar e psicanálise - uma revisão teórica<sup>1</sup>

Maria João Valgode

Psicóloga clínica; Membro associado AP  
mjoaovalgode@net.sapo.pt

## RESUMO

O insucesso escolar é um problema de grande dimensão, não só em prevalência, mas em gravidade de consequências para o indivíduo e a sociedade. A psicanálise constituiu-se como um corpo de conhecimento que contribuiu de forma muito rica para um entendimento aprofundado dos processos subjacentes às situações de dificuldade de aprendizagem não explicadas por factores de deficiência mental dos alunos. Vários autores apontam a importância da quantidade de alunos que revelam dificuldades escolares e emocionais, estudaram esta relação e apresentaram teorias explicativas. Estas teorias têm sido aplicadas em situações práticas em contextos específicos, como é exemplo o Centro Doutor João dos Santos – A Casa da Praia. Entender os processos psicodinâmicos que ocorrem no indivíduo aluno, mas também nos outros indivíduos envolvidos e no sistema de relações e dinâmicas de grupo que ocorrem diariamente nas escolas, pode constituir um importante passo na adequação de medidas que pretendem colmatar situações de insucesso.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi retirado e adaptado da tese de mestrado em Psicologia Clínica Dinâmica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, defendida em Novembro de 2016. A minha experiência de formação inicial em Psicologia Educacional no ISPA, do trabalho em escolas, do estágio e voluntariado no Centro Dr. João dos Santos – A Casa da Praia, e o permanente interesse pelos universos da educação e da psicanálise encontraram, nesta tese, a oportunidade de explorar autores e teorias que pudessem dar corpo à ligação entre esses dois universos.

Palavras-chave: Insucesso escolar; Psicanálise; Aprendizagem; Latência.

A abordagem dinâmica oferece-nos várias teorias e quadros explicativos de como a estrutura psicológica do indivíduo é formada e mantida (ou não) ao longo da vida. Mais do que descrições, conta-nos histórias de como tudo pode acontecer. A prática da psicoterapia psicanalítica e da psicanálise, e a observação directa de bebés e de díades mãe-bebé, confirmam as teorias postuladas por autores que ficaram na história.

O insucesso escolar é uma realidade importante nas escolas e, principalmente, na vida de muitas crianças e famílias. O esforço que o país tem feito para evoluir em termos de anos de escolaridade obrigatória, literacia, combate ao abandono escolar precoce, aumento das habilitações, não pode deixar de lado uma fatia da população. Assim, as decisões tomadas em relação à legislação e à forma de a aplicar são de enorme importância e deverão ser baseadas em informação científica credível e de qualidade. A psicologia clínica dinâmica tem um leque vasto de conhecimento acumulado que pode contribuir em muito para trabalhar melhor com as crianças que apresentam insucesso escolar sem uma explicação que passe por diagnóstico de deficiência ou déficit cognitivo.

João dos Santos (1957, 1983, cit por Branco, 2000; Lobo, 2007; Lobo, 2009) afirma que a sua experiência de observação e trabalho com crianças com dificuldades escolares não derivadas de deficiência e outras, o levou a concluir que o enquadramento teórico que mais ajuda na sua compreensão é o psicodinâmico.

Quem tem experiência clínica sabe que muitos dos pedidos de avaliação psicológica e/ou acompanhamento psicológico para crianças e adolescentes partem da constatação das dificuldades escolares. Strecht (2001) confirma esta ideia afirmando que “a capacidade de aprendizagem é uma das primeiras áreas a ficar afectada no seu funcionamento, sempre que há uma perturbação emocional” (p. 244).

Indo mais longe, existem perigos objectivos de rotular e aplicar medidas tradicionais de ensino especial a crianças que não têm deficiência mental, podendo contribuir para instalar as dificuldades de forma definitiva. Nas palavras de João dos Santos (1957, 1983), “o chamado ensino especial, não

devidamente aplicado, pode conduzir a uma espécie de debilidade mental adquirida, ou demenciação, por mecanização das aprendizagens básicas da leitura, escrita e aritmética.” (cit por Branco, 2000, p. 116)

Nas palavras de Strecht (2001), “na maioria dos casos o que está em causa não são falhas do ponto de vista cognitivo, mas sim a ausência de um bem-estar emocional que crie disponibilidade interior para manter vivo um desejo de conhecer e prazer de aprender.” (p. 243).

Esta é também a minha experiência. No tempo em que trabalhei em escolas, o primeiro e principal pedido dos professores eram as avaliações psicológicas a crianças com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento. Essas avaliações raramente resultavam num diagnóstico de déficit cognitivo. Para além das questões de “ensinagem” (Morgado, 2015), as questões emocionais (muitas vezes acrescentadas ou potenciadas por situações sociais graves) eram as mais frequentes. Este cenário levanta grandes dificuldades na escolha e aplicação das medidas previstas na lei das Necessidades Educativas Especiais, que não contemplam este tipo de situações. E aqui reside a importância de um outro olhar sobre este problema.

Vários autores da área da psicanálise escreveram sobre o desenvolvimento do pensamento e da cultura. Olhando para um passado mais longínquo vemos que, desde a antiguidade, as crianças que eram educadas formalmente iniciavam essa educação aos sete anos de idade. Na Grécia Antiga, os meninos eram inseridos em instituições aos sete anos de idade, onde lhes era atribuída uma identidade e uma função. Os rapazes Espartanos eram retirados das famílias aos sete anos para ingressarem escolas-ginásios onde recebiam formação militar. A educação ateniense, mais voltada para a intelectualidade, era também iniciada aos sete anos. Na Roma Antiga a educação da criança cabia à mãe até aos sete anos e depois exclusivamente ao pai. Na Idade Média os rapazes e as raparigas nobres ficavam em casa até aos sete anos e depois passavam a viver com um nobre que lhes dava a educação. Neste período, em que a Igreja se tornou muito importante na educação, a formação dos monges iniciava-se aos seis ou sete anos (Costa e Santa Bárbara, s.d.).

Da antiguidade até à actualidade, manteve-se esta idade como a referência para iniciar a escolaridade formal. Será coincidência que a psicanálise considere também esta a idade do período de latência?

Começando em Freud, mas passando por vários autores e com vários conceitos que se complementam, existe esta ideia sólida de que algo acontece até aos sete anos e algo diferente após esta idade. Podemos inferir que será necessário aguardar este tempo para que a criança crie uma mente capaz de aprender conceitos estranhos aos da vida caseira e familiar, que construa um sistema mental capaz de se submeter às exigências da aprendizagem formal e a assimilar conceitos novos e cada vez mais complexos, fossem de carácter intelectual, moral ou físico. Sendo assim, também podemos inferir que se algo não corre como o esperado antes dos sete anos, a criança pode não ter sucesso nas aprendizagens formais.

Freud deu um lugar central ao papel da sexualidade no desenvolvimento e funcionamento mental do ser humano. Introduziu a ideia de sexualidade infantil, como motor da organização mental, descrevendo as fases oral, anal e fálica que precederiam o complexo de Édipo, cuja resolução daria início ao período de latência, coincidente com a idade do início da aprendizagem formal.

A relação entre latência e cultura é realçada por Carlos Amaral Dias (2000): “Freud demonstra que aquilo que é próprio da cultura humana – vencer a barreira do instinto e ampliar a relação com o mundo – só pode ter uma contrapartida: a organização simbólica do sujeito humano e a sua organização pensante.” (p. 102).

Portanto, para Freud, a criança passa, desde o seu nascimento, por várias fases de organização progressivamente mais complexa das pulsões, atingindo por fim a fase genital em que, através do processo a que deu o nome de Édipo, a criança “castrada” é capaz de reprimir e sublimar as suas pulsões primárias através do uso do símbolo. A sublimação é, então, o processo através do qual é construída a cultura.

“Para Freud, é através dos mecanismos que se desenvolvem na latência que o homem se torna civilizado. Então, a sublimação é uma sublime-acção: é o local onde o homem encontra a sua ordem cultural.” (Dias, 2000, pp.125-126).

Freud (1905) defende que todo o indivíduo passa por todas estas fases, que as fixações não são paragens totais no desenvolvimento, mas que perturbam a organização da fase seguinte, produzindo a patologia. Quanto mais precoce

for a fixação, mais grave será a patologia. A gravidade da patologia determinará a forma como o indivíduo vai ser capaz de se organizar cognitiva e relacionalmente.

Bion (cit em Bléandonu, 1993; Fochesatto, 2013 e Zimerman, 1995) partiu das teorias de Melanie Klein (1993), Freud e Ferenczi (1991 a 1994) e criou um modelo explicativo da construção do aparelho psíquico. O modelo de Bion é particularmente interessante para nós, pois integra vários elementos de uma fase da psicanálise posterior a Freud, mais centrada nas relações de objecto que nas pulsões e na sexualidade: experiências sensoriais, emoções, identificação projectiva, posição depressiva, satisfação de necessidades e ausência dessa satisfação, frustração e criação de um aparelho psíquico capaz de transformar, integrar e formar um eu coeso que possa aceder à actividade simbólica.

Para Bion, os pensamentos existem antes de poderem ser pensados, e são eles que pressionam o sistema psíquico para a criação de um aparelho que os possa pensar. O bebé, atingido pelas sensações dos órgãos dos sentidos e pelas emoções que estas criam, é forçado a organizar estes estímulos de uma forma que eles possam ser integrados e vividos. Bion chamou *função alfa* a esta que permite que o bebé transforme sensações caóticas (*elementos beta*) em *elementos alfa* – que vão criar os sonhos, a memória e as funções intelectuais. Estes passam a ser passíveis de serem pensados. É a mãe que auxilia nesta tarefa, servindo de transformadora daquilo que o bebé “produz” e que projecta nela (identificação projectiva), através da sua função de *rêverie*, devolvendo ao bebé os seus conteúdos numa forma organizada e segura. Se os *elementos beta* circulam livremente, não há possibilidade de simbolização, e torna-se necessária a sua descarga imediata que pode tomar a forma de actividade motora, passagens ao acto ou somatizações - é o protótipo do estado psicótico, onde não há pensamento.

A experiência da satisfação da necessidade faz juntar o que Bion chamou de *pré-concepção* (a ideia inata de seio) com o acontecimento da realidade, ou *realização* (a acção de se alimentar no seio real). Esta junção dá origem à formação de uma *concepção*. É na ausência da satisfação que se cria o pensamento, ou o *conceito*, fruto da frustração que é suportada pelas experiências anteriores de satisfação emocional e pela actividade de *rêverie* da mãe.

Com a passagem à posição depressiva, como descrita por Klein, o indivíduo vai ser capaz de integrar a experiência da falta e aceder à simbolização. São os elementos alfa que constituem o que Bion chamou de barreira de contacto, ou seja, de delimitação do eu, de pele psíquica, que permite a sensação de integração e unidade.

Portanto, a capacidade de criar o aparelho de pensar os pensamentos depende da capacidade de suportar a frustração, e esta depende da qualidade das experiências precoces e da função de rêverie da mãe.

Winnicott (1965) é também um autor de maior importância, ao se afastar da teoria dos impulsos e dar maior relevância, em conjunto com outros autores, às relações objectais primárias e à constituição do self. É também inovador no afastamento da ideia kleiniana de que o bebé se relaciona com a mãe, ainda que de forma fragmentada na posição esquizo-paranoide. Considera que a unidade inicial é a díade mãe-bebé, afirmando que o comportamento da mãe, no início da vida, faz parte do próprio bebé. É a mãe suficientemente boa e as experiências de adaptação e desadaptação que vão permitir que o bebé comece a externalizar a mãe, pondo-a fora do seu controlo onipotente. A mãe, agora repudiada enquanto objecto subjectivo, resiste à destrutibilidade, e torna-se objecto externo. O bebé, que foi aprendendo a relacionar-se no plano transitivo, passa a ser capaz agora de estabelecer uma relação objectiva com a mãe porque ela é agora objecto externo, um não-eu que, por oposição, permite a construção do eu. E assim se constrói a capacidade de se ser, de se relacionar com outro e com o mundo externos.

Winnicott considera que são falhas no ambiente em idade muito precoce que provocam dificuldades no processo de integração de um eu seguro. Para lidar com uma estrutura frágil, o indivíduo precisa de recorrer a defesas que lhe permitam estabelecer relação com o outro. A teoria do amadurecimento pessoal postula que, perante um ambiente favorável, o indivíduo irá constituir-se como um eu seguro, capaz, criativo. Nas palavras de Morais (2008):

“Para Winnicott, a presença de um ambiente inicial adaptado favorece a continuidade de um senso de ser e existir, proporcionando segurança pessoal básica para um existir criativo e responsável que, se incorporado ao si-mesmo pessoal, permitirá um pleno uso da instintualidade no

relacionamento com o outro, agora plenamente identificado como separado dele, pois a pessoa tem clara dimensão de quem é, confia e tem esperança de poder ser si mesmo, uma vez que se reconhece capaz de responsabilizar-se por seu sentir, pensar e agir.” (p. 100).

Winnicott segue as ideias de Klein e Anna Freud (1936/1992) quando diz que na latência existem defesas importantes que ainda não estão em acção antes da passagem pelo complexo de Édipo. Afirma que o desenvolvimento do instinto cessa e que a criança está mais dada à reflexão e à intelectualização.

Sobre o pensar, Winnicott descreve-o como um desenvolvimento que se inicia precocemente, sem determinar exactamente em que idade. Afirma que, desde que se consegue registar algo, esse conteúdo não se perde. Passa pelas funções de catalogação, categorização e comparação, que ainda não são o pensamento propriamente dito, mas servem de aparelho de pensamento.

A função de comparação desenvolve-se de forma a permitir predições, e está ao serviço da manutenção da onipotência. Acrescentando a esta função as memórias, ela transforma-se em imaginação criadora, sonho e jogo. Winnicott explica assim a função de comparação, numa conferência em 1965:

“La función de cotejo se desarrolla con vida propia y permite hacer predicciones. Esto pasa a estar al servicio de la necesidad de preservar la onipotencia. En forma paralela, la elaboración de la función, enriquecida por los recuerdos, se traslada a la imaginación creadora, el sueño y el juego (también al servicio de la onipotencia). De esta manera el pensar se genera como un aspecto de la imaginación creadora. Está al servicio de que sobreviva la experiencia de onipotencia. Es un elemento de la integración (...) el intelecto tiene un funcionamiento propio, que depende de la calidad del aparato electrónico y también del modo en que va cobrando forma el desarrollo emocional del individuo.” (pp.172-178).

Regressa à ideia de satisfação versus frustração para definir como nasce o pensamento. O bebé que teve a experiência de satisfação, enquanto espera



que a satisfação venha (frustração), pensa na sua vinda, recorda experiências passadas, prevê o futuro e acalma a ameaça à sua onipotência. De outra forma, o bebé pode também criar a sua satisfação de forma alucinatória, no período em que espera que a satisfação chegue. Esta nova capacidade do bebé vai permitir mais liberdade para a mãe “falhar”. Winnicott defende que ambas formas de inteligência são importantes e válidas, afirmando mesmo que deve existir pensamento para além da lógica. Termina a referida conferência afirmando: “es preciso que seamos capazes de pensar em forma alucinatória.”

Na fase final da sua obra Winnicott (1996) fala sobre o jogo de regras e o brincar, ou jogo simbólico. Define o jogo simbólico como sendo parte do espaço transitivo: espaço que não fica exclusivamente dentro (subjectividade) nem exclusivamente fora (realidade), que existe entre mãe e bebé, à medida que o bebé se vai sentindo separado, mantendo este espaço potencial de união, alimentado pela segurança que a mãe forneceu. É Winnicott que nos traz a definição de objecto transitivo, e que o define como o primeiro objecto não-eu com que o bebé se relaciona, manipula, controla, em lugar da mãe. Se o objecto transitivo está em lugar da mãe, constitui-se como o primeiro símbolo utilizado / criado pelo bebé e, também, a primeira experiência de jogo simbólico. Winnicott (1975) afirma que é a capacidade de jogar que vai permitir ao indivíduo aceder a experiências culturais, à arte e à criatividade.

Um conceito importante para algumas teorias explicativas do insucesso escolar é o de vinculação. Foi Bowlby (1982) que o introduziu, na sequência de observações experimentais com animais e crianças. A sua inovação foi afirmar que a vinculação se constitui também como uma necessidade primária, essencial à saudável formação da personalidade. Para que o bebé se possa efectivamente separar da mãe, e partir à descoberta do mundo real à sua volta, precisa ter estabelecido uma vinculação segura que lhe permita a liberdade de ir e voltar.

A vinculação serve uma primeira função de protecção do bebé indefeso por si só, e de aprendizagem gradual sobre como se proteger e defender; e uma função secundária de permitir a socialização, deslocando a vinculação da mãe para outros, em círculos cada vez mais alargados. Para que estas duas funções se cumpram é necessário, por um lado, que a criança saiba que pode retornar à mãe e, por outro, que esta responda adequadamente às suas necessidades.

Embora Bowlby defenda que a angústia de perda do objecto de vinculação faz parte do desenvolvimento normal do indivíduo, e que o medo é protector, afirma que a falha nestas duas condições pode fazer instalar aquilo a que chamou de vinculação angustiada. Ou seja, a patologia pode instalar-se não só quando há efectiva separação do objecto por um tempo maior do que o suportado pela criança, mas também quando o objecto não responde adequadamente, de forma sistemática, às necessidades, ou quando este rejeita sistematicamente ou ameaça frequentemente que vai partir.

Perante situações de separação, e conforme a idade e a duração dessas experiências, Bowlby descreve três fases de reacção da criança:

- *Desespero* – a criança reage em angústia, chora e procura o objecto;
- *Desânimo* – a criança alterna entre a zanga e a tristeza quando percebe o seu insucesso;
- *Desvinculação* – a criança desiste de vez da procura e da ligação ao objecto.

Esta sequência acaba por nos remeter para a noção de defesa. Bowlby afirma que o processamento e armazenagem de informação pode ser afectado por experiências de sofrimento que activam a *exclusão defensiva* ou barragem da informação, tornando patológicos o pensamento e/ou o comportamento.

Golse (2005) afirma que existem duas formas de conceptualizar a emergência do pensamento: “como um fenómeno relativamente isolado do resto da personalidade (...) ou então como um processo intrincado, imbricado e enredado no desenvolvimento da afectividade.” (p. 277). Esta diferença de concepção é uma das que divide as teorias psicanalíticas das restantes sobre o desenvolvimento da criança. Ao longo do seu livro, Golse faz pontes entre as diferentes perspectivas e teorias sobre os desenvolvimentos cognitivo e afectivo, encontrando vários pontos de encontro nomeadamente em marcos de idade.

Golse integra as teorias de desenvolvimento cognitivo e afectivo, dando conta da sua riqueza e complementaridade, contrapondo conceitos. Da sua leitura

infere-se que o desenvolvimento infantil pode ser descrito, na sua vertente mais abrangente, de uma forma, na minha opinião, universal. E o que é universal em todas as teorias de todos os autores é que existem “tarefas” de desenvolvimento, que existem estádios / fases / posições, que têm uma certa sequência temporal, não necessariamente rígida, e que quando existem falhas num dos passos, os passos seguintes são dados mas ficam marcas. Estas marcas são tão mais graves quanto mais precoces foram as falhas. A forma como o indivíduo vive com essas falhas pode organizar-se em mais ou menos saúde, mais ou menos patologia. As novas oportunidades de relação, de experiência significativa, incluindo a terapia, podem servir para minorar os efeitos negativos dessas experiências.

Diz João dos Santos que “Sem a posse de símbolos não há comunicação e, portanto, não há nem conhecimento nem educação.” (1953, 1954, cit por Branco, 2000, p. 284). Este é um ponto comum na leitura das teorias psicanalíticas – o desenvolvimento do eu psíquico implica a criação e apropriação de símbolos, algo que representa algo, processo que se começa a dar a partir do nascimento, e que continua em desenvolvimento ao longo da vida adulta, se considerarmos uma definição alargada de símbolo. É a capacidade de simbolizar que permite à criança se afastar em segurança dos objectos primários, ter curiosidade sobre o mundo, explorá-lo, e começar a formar símbolos sobre essa realidade externa.

Um outro conceito que parece ser aceite por todos os autores é o de latência. A altura em que se considera que a criança está preparada para iniciar as aprendizagens formais é, não só aquela em que já é capaz de simbolizar, mas também em que o pensamento se pode libertar da sua carga pulsional ou erótica e pode dedicar-se à descoberta do mundo, do real. Quanto mais saudáveis tenham sido as experiências precoces, mais liberta, curiosa e criativa estará a criança que inicia a escolaridade. Estará também pronta para aceitar um sistema de regras mais rígido, e uma gratificação não imediata, ligada ao prazer de descobrir e de cumprir as expectativas dos adultos significativos e, mais tarde, de criar as suas próprias expectativas e objectivos.

A ideia de que inteligência e afecto estão intimamente ligados está presente em toda a obra de João dos Santos, que faz assim a ponte entre a psicanálise e a educação escolar: “A criança só pode aprender, se primeiro sentir, e o

sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional, jogo, pintura ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente (...)” (1957, 1983, cit. por Branco, 2000, p. 98).

Sobre a questão da curiosidade como motor de base para a aprendizagem da leitura, Sylverster e Kunst, num artigo apresentado em 1942, argumentam como esta depende directamente da função exploratória. As autoras defendem que a curiosidade necessária para a aprendizagem abstracta depende da qualidade das experiências precoces de relação. Se estas experiências precoces encontram dificuldades, a curiosidade pode-se tornar algo perigoso para a criança. Referem duas formas em que isto pode acontecer: a perturbação da função exploratória, como um mecanismo de auto-afirmação, pode ser sentida como agressiva em relação ao adulto que impõe as normas, mas que é, ao mesmo tempo, aquele de quem a criança depende, ficando assim proximamente ligada a sentimentos de ansiedade; ou a função exploratória é deixada correr sem limites, deixando a criança assoberbada com estimulação que não consegue gerir. Segundo as autoras, as dificuldades de aprendizagem poderão ser explicadas por três factores: falta de capacidades, medo da perda do afecto, medo da destruição do objecto. Nas palavras de João dos Santos: “Funcionar mentalmente é autonomizar-se” (1991, cit por Branco, 2000, p.173).

João dos Santos parece ter verificado na prática o que Sylverster e Kunst defenderam anos atrás: “(...) encontro, com muita frequência, dificuldades de relação com a mãe, em certas crianças a quem falta uma espécie de inteligência prática e uma dificuldade em passar à actividade simbólica, que a escola exige, que é a linguagem escrita (...)” (1990, cit por Branco, 2000, p. 104)

Fundador da Casa da Praia, instituição ainda hoje de referência, o seu objectivo era apoiar crianças com dificuldades de aprendizagem que não tivessem deficiência mental ou física ou perturbação da ordem das pré-psicoses ou psicoses. Assim, desde a sua fundação, a Casa da Praia tem reunido informação sobre este tipo de crianças e as suas famílias. Dez anos corridos desde a sua abertura em 1975, João dos Santos descreveu as características comuns que encontrou nas famílias da grande maioria destas crianças: mães habitualmente deprimidas e pais habitualmente ausentes, fosse esta ausência física ou algum tipo de invalidez. Também observou que muitas vezes estes pais

(homens) eram violentos e dominadores e que as mães se submetiam a esse domínio.

Esta observação sistemática levou também a concluir que estas crianças eram frequentemente imaturas e que escondiam a sua verdadeira depressão atrás de vários tipos de sintomas. Aliás, o autor define a população de crianças da Casa da Praia, grosso modo, como 2/3 de instáveis e 1/3 de inibidos.

Sylverster e Kunst (1942) descrevem o sentimento destas crianças perante a leitura como o de um fóbico. Ou ficam agarradas a um ponto com medo de dar o próximo passo para o desconhecido (a leitura hesitante, gaguejante, que exige tanto esforço), ou enfrentam a tarefa de rompante, correndo como a criança que corre pelo corredor a fugir do escuro.

Portanto: falhas nas relações intra-familiares precoces, imaturidade, função exploratória diminuída, ansiedade, depressão, comportamento defensivo em relação à depressão e dificuldades de aprendizagem. São as crianças-problema nas escolas. Aquelas para as quais a legislação existente muitas vezes falha. Aquelas que exigem mais dos professores na área em que os professores são pouco treinados – a relação. Na experiência de trabalho em escolas, deparei-me com muitos bons exemplos de educadores e professores que, devido às suas excelentes capacidades relacionais, conseguiram trabalhar de forma eficaz com este tipo de crianças. Aliás, como Sylverster e Kunst (1942) referem, o apoio pedagógico não é suficiente para estas crianças, e os casos de sucesso deste tipo de apoio são melhor explicados pela qualidade do professor que, intuitivamente, dá resposta às necessidades emocionais da criança.

Boimare (2001) faz uma excelente descrição de como o trabalho pedagógico, não sendo terapia, pode ser terapêutico e permitir a aprendizagem a crianças aparentemente incapazes de aprender. O autor explica esta incapacidade de aprender como um movimento defensivo contra o pensamento que se torna ameaçador para algumas crianças que não tiveram a oportunidade de criar uma estrutura psíquica suficientemente sólida. Para elas, a situação de aprendizagem torna-se ameaçadora, invadida de todas as angústias primárias. Também esta visão está de acordo com os autores referidos anteriormente.

Toda a situação de aprendizagem passa por um momento inicial de vulnerabilidade: a ignorância, a dúvida, a solidão, a dependência do “mestre”. Para uma

pessoa saudável, esta instabilidade evoca a curiosidade e o desejo de aprender, motiva a relação com o “mestre” e mobiliza o intelecto. Para quem foi deixado desde cedo na permanente insegurança, o vazio da iniciação torna-se insuportável: “[a criança] não pode começar a procurar, a reflectir, visto a passagem pelo interior levar a coisas estranhas e inquietantes.” (Boimare, 200, 122).

As formas de controlar as angústias invasoras são aquelas que se interpõem com sucesso à aprendizagem, evitando-a por um lado, e desvalorizando-a por outro. Pára-se o pensamento, age-se e tenta-se destruir o objecto ameaçador – seja ele o conteúdo a aprender, o professor, a situação de aprendizagem ou o espaço escola. Diz-se que a escola não presta, que o que lá se ensina não serve para nada, ataca-se o professor, subvertem-se as regras – as perdas são óbvias, os ganhos são a mobilização da onipotência protectora que permite a manutenção do equilíbrio precário da estrutura psíquica. Para estas crianças, muitas vezes aprender é o equivalente a se submeter ao outro, a perder uma guerra de poder, a ser invadido.

Boimare (2001) afirma que os dois grandes temas de angústia são os da morte e da sexualidade que, ao não terem sido organizados no passado, irrompem agora de forma violenta. As reacções visíveis são, na sua opinião, em acordo com João dos Santos, formas de defesa contra a depressão.

Da sua observação, quanto mais os temas propostos para a aprendizagem são neutros, mais permitem a projecção e o ressurgimento das angústias primárias. O que propõe como forma de trabalho com estas crianças é algo que podemos considerar no âmbito da zona transferencial de Winnicott: um local onde os temas que inquietam a criança possam ser manejados pelo intelecto, sem invadir o pensamento, apoiados por objectos culturais, ou seja, que possam encontrar símbolos pensáveis. Nas palavras de Boimare (2001) “Se o suporte deve ser quente, ele não deve ser escaldante senão as consequências serão idênticas.” (p. 131). Para que se possa manejar os temas da morte e da sexualidade, eles devem ser apresentados como longe no tempo e no espaço (ao exemplo das histórias que se passam há muito tempo atrás num reino longínquo), e devem ser sempre mantidos nesse enquadramento.

Assim, o autor (Boimare, 2001) considera que o professor que trabalha com este tipo de crianças tem, em resumo, três missões: ajudá-las a encarar as

angústias primárias que as invadem; a deixar de precisar de defesas onipotentes; e a “restaurar os caminhos de passagem entre o interior e o exterior” (p. 128).

## CONCLUSÃO

Educação e psicanálise são campos que andam de mãos dadas nas cabeças de grandes pensadores como João dos Santos e outros, desde há muito tempo. Mas verificamos que na prática ainda continuam campos estanques e de difícil mistura. Parece ainda faltar uma linguagem que possa unir estas duas áreas, que transforme conceitos complexos em acessíveis, manejáveis, pensáveis, articuláveis e por fim aplicáveis na reflexão sobre os mundos que acontecem dentro das salas de aula. São mundos complexos, ricos, plenos de interações múltiplas, de processos intelectuais, dinâmicas de grupo e fenómenos inconscientes, baseados em estruturas éticas mais ou menos explícitas. São as crianças mais frágeis que mais precisam do pensamento e do envolvimento dos adultos. São os adultos mais frágeis (professores, pais, outros profissionais) que mais precisam de estruturas organizacionais saudáveis e equipas em quem podem confiar e se apoiar. É a aldeia a educar a criança. É a psicanálise a olhar o mundo. É a escola a trabalhar para o humano, na sua plenitude.

## REFERÊNCIAS

Bléandonu, G. (1993). *Wilfred R. Bion: A vida e a obra - 1897-1979*. (L. L. Hoory & M. Mortara, trads., revisto por W. Dantas). Rio de Janeiro: Imago.

Boimare, S. (2001). *A criança e o medo de aprender*. Lisboa: Climepsi.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (2<sup>a</sup> ed). New York: Basic Books.

Branco, M.E. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Costa, L.P., Santa Bárbara, R.B. (s.d.). *A Educação da Criança na Idade Antiga e Média*. VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais, VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do PR e SC. UEM. Acedido em Julho de 2016, em <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/coo8.pdf>

Dias, C.A. (2000). *Freud para além de Freud*. Vol I. Lisboa: Fim de Século Edições.

Ferenczi, S. (1991, 1992, 1993, 1994). *Obras completas*. vols. I, II, III e IV. São Paulo: Martins Fontes.

Fochesatto, W. (2013). *Reflexões sobre a “teoria do pensar”, de Bion*. Estudos de Psicanálise, 40, 113-117.

Freud, A. (1992). *The ego and the mechanisms of defence*. London: Karnac Books. (Trabalho original em alemão publicado em 1936).

Freud, S. (1905/1974). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Obras Completas de Freud*, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago.

Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.

Klein, M. (1993). *Amor, Culpa e Reparação*. Rio de Janeiro: Imago.

Lobo, P. (Ed.). (2007). *João dos Santos – Ensinaaram-me a Ler o Mundo à Minha Volta*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Lobo, P. (ed.). (2009). *João dos Santos – É Através da Via Emocional que a Criança Aprende o Mundo Exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Morais, A. (2008). Winnicott e o Middle Group: a diferença que faz diferença. *Natureza Humana* 10(1): 73-104.

Morgado, J. (2015). *A ritalinização dos miúdos*. Acedido em Outubro de 2016, em <http://atentainquietude.blogspot.pt/2015/06/a-ritalinizacao-dos-miudos.html>

Strecht, P. (2001). *Interiores*. Lisboa: Assírio & Alvim.



Sylvester, E. & Kunst, M. (1942). *Psychodynamic aspects of the reading problem*. Article presented at the meeting of the Department of Neuropsychiatry, Michael Reese Hospital, Chicago.

Winnicott, D. W. (1965) “*Nuevos esclarecimientos sobre el pensar de los niños.*” Lecture, Devon, 3 Jan. 1965. From D. W. Winnicott, *Psychoanalytic Explorations*. In D. W. Winnicott, *Obras escogidas II*. Barcelona: RBA, 2006. 172-78.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D.W. (1996). *Acerca de los niños* (Ed. C. Winnicott, C. Bollas, M. Davis y R. Shepherd). Barcelona: Paidós, 1998.

Zimerman, D. (1995). *Bion Da teoria à prática clínica. Uma leitura didática*. Porto Alegre: Artes Médicas (capítulo 8, p. 88-98).

## TITLE

School failure and psychoanalysis - a theoretical review

## ABSTRACT

School failure is a major problem, not only in prevalence, but in severity of consequences for the individual and society. Psychoanalysis constitutes a body of knowledge that contributes in a very rich way to an in-depth understanding of the processes underlying the situations of learning difficulties not explained by the students' mental deficiency factors. Several authors point out the importance of the number of students who reveal academic and emotional difficulties, studied this relationship and presented explanatory theories. These theories have been applied in practical situations in specific contexts, such as the Centro Doutor João dos Santos - A Casa da Praia. Understanding the psychodynamic processes that occur in the individual student, but also in the other individuals involved and in the system of relations and group dynamics that occur daily in schools, can constitute an important step in the adequacy of measures that aim to fill situations of failure.

*Key Words:* School failure; Psychoanalysis; Learning; Latency.

autor correspondente deve garantir que existe um consenso pleno de todos os co-autores na aprovação da versão final do documento e na sua submissão para publicação.

Os editores comprometem-se a avaliar os manuscritos exclusivamente com base na sua mais-valia académica e científica. Um editor não deve usar informações não publicadas nos seus próprios trabalhos, sem o expreso consentimento por escrito do autor.

Os revisores comprometem-se a tratar quaisquer trabalhos recebidos para avaliação como documentos confidenciais. Informação privilegiada ou ideias obtidas através de revisão por pares devem ser mantidas em sigilo e não devem ser utilizadas para proveito pessoal. Os comentários ou correções serão conduzidos de forma objetiva e as observações formuladas serão claras e devidamente argumentadas, para que os autores possam usá-los para melhorar o artigo.

Regemo-nos por um sistema de arbitragem anónima por avaliadores externos (referees), através de um procedimento de Double Blind (duplamente cego): neste processo os intervenientes (autores, revisores e gestores de artigo) são tornados anónimos. O artigo é enviado para dois (ou mais) Pares Revisores, que o examinam e arbitram sobre a sua qualidade. O editor enviará ao autor informação sobre a eventual aceitação para publicação; reformulação e submissão para nova avaliação por pares; ou não aceitação. No caso de reformulação, os autores receberão os pareceres e recomendações dos Pares Revisores e deverão proceder às alterações recomendadas.

Os autores autorizam a AP a guardar a informação relacionada com o artigo (textos e dados de identificação dos autores). Estes dados podem ser apagados mediante solicitação do autor(es) por email enviado à revista.

## NORMAS DE PUBLICAÇÃO

– Todos os artigos apresentados à Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica deverão ter um Título, um Resumo, a descrição dos

Autores, um corpo de texto e Referências Bibliográficas. O artigo terá que ter Título e Resumo em português e em inglês.

– Os resumos deverão ter entre 150 e 200 palavras e deverão ser seguidos de quatro a seis palavras-chave.

– Os autores (num máximo de seis), devem ser identificados com o nome, instituição(s) onde exercem, funções e os contactos (morada, e-mail e telefone).

– Os artigos não deverão ultrapassar as 15 páginas (salvo algumas exceções), já incluindo referências, notas, tabelas, e figuras. Os últimos três elementos deverão ser evitados, exceto quando forem indispensáveis para a compreensão do texto.

– Só são aceites notas de rodapé na primeira página do artigo relativas ao título e à identificação do autor.

– Todas as outras notas, devem ser apresentadas apenas quando forem consideradas essenciais.

– As fotografias, figuras, esquemas e gráficos devem ter um título e ser enumeradas por ordem de inclusão no texto.

## ORGANIZAÇÃO FORMAL DOS ARTIGOS

### Primeira página

1. O título do artigo, que deverá ser conciso;
2. O nome do autor ou autores (devem usar-se apenas dois ou três nomes por autor);
3. O grau, título ou títulos profissionais e/ou académicos do autor ou autores;
4. O serviço, departamento ou instituição onde trabalha(m).

## Segunda página

1. O nome, telefone, endereço de correio eletrônico e endereço postal do autor responsável pela correspondência com a revista acerca do artigo;
2. O nome, endereço de correio eletrônico e endereço postal do autor a quem deve ser dirigida a correspondência sobre o artigo após a sua publicação na revista.

## Terceira página

1. Título do artigo nas línguas necessárias (Português/Inglês);
2. Resumo do artigo nas línguas necessárias;
3. Quatro a seis palavras-chave nas línguas necessárias;

## Páginas seguintes

As páginas seguintes incluirão o texto do artigo, devendo cada uma das seções em que este se subdivide começar no início de uma página.

## TRATAMENTO EDITORIAL

Os textos recebidos são submetidos a um processo de validação administrativa. Os textos que estejam de acordo com as normas são identificados por um número. Será considerada como data de recepção do artigo o último dia de recepção da versão eletrônica do artigo e dos anexos necessários. Os artigos aceites serão distribuídos a um editor responsável, que fará uma apreciação sumária e apresentará o artigo em reunião dos Co-Editores.

Os artigos que estejam de acordo com as normas e que se enquadrem na missão da revista entrarão num processo de revisão por pares. Aos revisores será pedida a apreciação crítica de artigos submetidos para publicação.

Essa avaliação incluirá as seguintes áreas: atualidade, fiabilidade científica, importância clínica e interesse para publicação do texto. De forma a garantir a isenção e imparcialidade na avaliação, os artigos serão enviados aos revisores sem a identificação dos respetivos autores e cada artigo será apreciado por dois. Caso exista divergência de apreciação entre revisores, os editores poderão convidar um terceiro revisor. A decisão final sobre a publicação será tomada pelo editor chefe com base nos pareceres dos revisores. As diferentes apreciações dos revisores serão integradas pelo editor responsável e comunicadas aos autores. Os autores não terão conhecimento da identidade ou afiliação dos revisores ou do editor responsável.

A decisão relativa à publicação pode ser no sentido da recusa, da publicação sem alterações ou da publicação após modificações. Neste último grupo, os artigos, após a realização das modificações propostas, serão reapreciados pelos revisores originais do artigo. Desta reapreciação resultará uma apreciação final por parte do editor responsável e a decisão de recusa ou de publicação, da qual os autores serão informados.

## REGRAS DE CITAÇÃO E DE REFERENCIAÇÃO

As regras de citação e de referenciação devem ser elaboradas de acordo com as normas sugeridas pela A.P.A. (American Psychological Association).

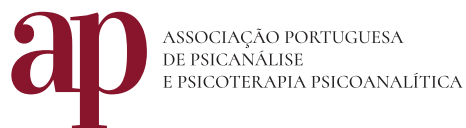
## CORRESPONDÊNCIA EDITORIAL E SUBMISSÃO DE TEXTOS

Revista de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica “Se..., Não...”

Largo do Andaluz, n. 15, 2-Esq

1050-004 Lisboa

Tel.: 913 906 073 \* revista.psicanalise.ap@gmail.com



Órgão oficial da Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica (AP)

Email: [ap.psicanalise@gmail.com](mailto:ap.psicanalise@gmail.com)

Site: [www.apppp.pt](http://www.apppp.pt)

Tm: 913906073

Largo do Andaluz 15 - 2º Esq. 1050-004 Lisboa