

## O DESEJO E O NÃO DESEJO DE SABER NA ADOLESCÊNCIA

LUCINÉIA SILVEIRA TOLEDO<sup>1</sup>

LEPSI – UFMG

**RESUMO:** A atividade de pensar para a Psicanálise está intrinsecamente relacionada, desde a infância, com a sexualidade e a pulsão. O que motiva, ou que razão leva o sujeito à busca de conhecimento? Essa é uma das questões que trazemos em nossa pesquisa, cujo tema central é a situação de analfabetismo funcional entre adolescentes de 15 a 18 anos, matriculados em turmas de aceleração de estudos em escolas municipais de Belo Horizonte, depois de vários anos de escolarização sem, contudo, conseguirem progredir em seus estudos. Em entrevistas com os professores dessas turmas são inúmeros os relatos de preocupação com a ‘apatia’ de grande parte dos alunos em relação aos conhecimentos escolares: “eles não querem saber de nada, não fazem nada em sala, não querem nada”. Se a adolescência se constitui como um momento em que a apreensão do conhecimento é estrutural, porque esses adolescentes sujeitos de nossa pesquisa apresentam-se tão apáticos e desinteressados frente aos saberes escolares propostos, o que influencia significativamente na sua dificuldade em constituir um discurso próprio? O presente trabalho propõe discutir e refletir esse tema à luz da Psicanálise e, para tanto serão abordados alguns de seus conceitos fundamentais – sublimação, recalque, recusa, inibição e sintoma, tentando aplicá-los ao campo da educação e da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Adolescência. Sintoma. Saber. Desejo

**ABSTRACT:** The activity of thinking to psychoanalysis is intrinsically linked with sexuality and drive since childhood. What motivates or which reason takes an individual to pursuit knowledge? This is one of the issues taken into account in our research, whose central theme is the functional illiteracy situation involving adolescents, aged 15 to 18 years, enrolled in classes of studies acceleration in public schools in Belo Horizonte, after several years of schooling without achieving progress in their studies. In interviews with teachers of these classes, they showed concern with the 'apathy' of most students regarding school knowledge: "They do not want to know anything, they do nothing in class and they want nothing". If adolescence is constituted as a period when the acquisition of knowledge is structural, why have these adolescents subjects of

---

<sup>1</sup> E-mail: [lstoledo.lu@gmail.com](mailto:lstoledo.lu@gmail.com). Lucinéia Silveira Toledo é Doutora em Educação e integrante do Grupo de Estudos LEPSI MINAS/ FAE- UFMG - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanálticas e Educacionais sobre a Infância – criado pela IP/FEUSP e dirigido em Minas pelo professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira, que foi também seu orientador da pesquisa de doutorado.  
**Revista Fundamentos, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754**

our research become so apathetic and disinterested regarding the proposed school knowledge and what does significantly influence their difficulty in forming their own speech? This work aims to discuss and reflect this issue in the light of Psychoanalysis and to this end some of the fundamental concepts will be addressed – sublimation, repression, denial, inhibition and symptom – with the purpose to apply them to the field of education and learning.

**Key words:** Adolescence. Symptom. Knowledge. Desire.

---

## INTRODUÇÃO

As questões ligadas ao desejo e ao não desejo de saber na adolescência foram surgindo ao longo de nossa pesquisa de Doutorado<sup>2</sup>. Nessa pesquisa utilizamos variadas estratégias metodológicas em uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-intervenção. Uma dessas estratégias foram as observações in loco em turmas de diferentes escolas e também as entrevistas semidirigidas com professores de algumas das turmas observadas.

Nas entrevistas com os professores dessas turmas são inúmeros os relatos de preocupação com a ‘apatia’ de grande parte dos alunos em relação aos conhecimentos escolares: “eles não querem saber de nada, não fazem nada em sala, não querem nada”. Segundo os mesmos, quase nenhuma atividade proposta em sala é feita com maior envolvimento. Isso acontece mesmo nos passeios culturais oferecidos e em projeções de filmes com temas de interesse dos adolescentes. Um fato observado por praticamente todos os professores é a preocupação dos alunos em apenas copiar as respostas das atividades propostas, sem qualquer envolvimento com o objeto de estudo.

Nas observações em algumas dessas turmas, essa situação se confirma. As interações sociais são marcadas por constantes provocações e agressões verbais entre os pares, se estendendo também aos professores e funcionários da escola.

Em uma das entrevistas, uma professora detalhou como percebia a turma e sua preocupação com o nível de desinteresse e apatia da maioria dos seus alunos. Muitas

---

<sup>2</sup> TOLEDO, L. S. *Adolescentes em situação de analfabetismo funcional: contribuições da psicanálise*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015. [Revista Fundamentos, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754](#)

vezes, ela não consegue falar sobre a questão ou corrigi-la oralmente no coletivo. E relatou que eles não a escutam, falam junto com ela e sempre em alto volume, gritando uns com os outros, provocando e rebatendo as provocações. A grande maioria não demonstra sequer interesse em checar suas respostas, verificar seus acertos e, muito menos, corrigir os erros nas atividades de rotina.

Por ser uma fase em que se aprofundam os conteúdos das disciplinas, visto que o adolescente já seria capaz de operar com o pensamento conceitual e com os conceitos científicos interrogamos o que leva esses alunos a ter tal comportamento de apatia e desinteresse pelo conhecimento. O que faz com que eles não desejem saber?

Essa é uma questão relevante para os teóricos da psicanálise que buscam aplicá-la ao campo da educação. A atividade de pensar para a psicanálise está intrinsecamente relacionada, desde a infância, com a sexualidade e a pulsão. Freud<sup>3</sup> afirma que uma criança iniciará em sua atividade de pensar quando começa a perguntar-se sobre sua origem. A famosa pergunta “de onde vêm os bebês” traz em seu cerne a questão do desejo e o enigma do desejo do Outro. Kupfer<sup>4</sup> adverte que, se queremos abordar o desejo de saber pela perspectiva freudiana, temos de refletir sobre a questão: “o que se busca quando se quer aprender algo?”. O que motiva ou que razão leva o sujeito à busca de conhecimento? E ainda que Freud não tenha se dedicado a teorizar sobre a educação, ele trouxe algumas ideias e questionamentos importantes sobre o que leva alguém a ter desejo de saber.

Lacan<sup>5</sup> nos lembra de que a operação da adolescência não é tão simples, porque é nessa passagem que a questão da sexualidade também se desdobra como estruturante. Ou seja, na adolescência a relação entre sujeito, saber e sexo aparece fortemente sob forma do real que se apresenta como esse impossível e indizível da relação sexual. E diante do sexo, o sujeito se indetermina no saber, o que lhe confere o seu lugar de sujeito do inconsciente.

No entanto, essa história reatualizada na adolescência se inicia lá nos primórdios da infância e influenciará significativamente os rumos que o sujeito irá tomar ao longo

---

<sup>3</sup> FREUD, S. [1908]. Teorías sexuales infantiles. Madri: In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1262-1270, Tomo II.

<sup>4</sup> KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1992, p. 79.

<sup>5</sup> LACAN, J. *Os problemas Cruciais da Psicanálise*. Seminário 1964-1965. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

de sua vida. Aqui se tratando do adolescente, podemos pensar na relação que ele terá com o saber e com o não saber – o saber transmissível e o saber do inconsciente.

## SEXUALIDADE, SUBLIMAÇÃO, RECALQUE E A ATIVIDADE DE PENSAR

Freud<sup>6</sup>, no texto que trata sobre as teorias sexuais infantis, assevera que uma criança iniciará em sua atividade de pensar quando começar a perguntar-se sobre sua origem. A famosa pergunta sobre a origem dos bebês traz em seu cerne a questão do desejo: é o enigma do desejo do Outro que mobiliza a criança. Se ela existe é porque alguém assim o desejou.

A fase dos “porquês” das crianças em relação ao mundo que elas observam também traz duas questões fundamentais ligadas ao nascer e ao morrer – de onde viemos e para onde vamos. Essa fase de investigação infantil, que acontece entre os três e os cinco anos, estaria também ligada à pulsão de domínio (forma sublimada) e à “escopofilia” ou às “pulsões de ver”.

A obra de Freud, desde seus primeiros estudos revela um grande interesse em relação ao fenômeno da aprendizagem. Um de seus primeiros conceitos fundamentais que utiliza para isso é o mecanismo de sublimação. A sublimação aconteceria por uma necessidade inerente à constituição do sujeito e acontece porque é necessário que se renuncie a um saber sobre a sexualidade. A partir disso, há um deslocamento dos interesses sexuais para os não sexuais, que seriam os objetos do conhecimento. Com a entrada na escola, a sublimação atua de maneira significativa, fazendo com que parte da investigação sexual da criança durante a passagem edípica seja sublimada em “pulsão de saber”. A força dessa pulsão permanece, então, a estimular as crianças a continuarem investigando de outras maneiras sobre suas questões fundamentais.

De acordo com sua teoria sobre a sexualidade, Freud<sup>7</sup> associou o saber ao conflito edípico. A curiosidade sexual, que já faria parte da atividade intelectual na criança, por meio da ação de recalque, é sublimada, transformando-se em desejo de saber.

---

<sup>6</sup> FREUD, S. [1908]. Teorías sexuales infantiles. Madri: In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1262-1270, Tomo II.

<sup>7</sup> FREUD, S. [1905]. Tres ensayos sobre una teoría sexual. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1169-1237, Tomo II.

Os conceitos de “sublimação” e de “pulsão” propostos por Freud estão muito relacionados com a questão do saber e do desejo de saber, bem como com o saber transmissível e o saber do Inconsciente a partir de sua teoria sobre o período de latência. Freud entende a sublimação como um processo pelo qual, parte da energia libidinal (a pulsão sexual) é desviada para ser investida em atividades e produções culturais, resultando em conhecimento, arte e trabalho. Para Freud, no processo da sublimação, os impulsos sexuais, que derivam de zonas sexuais perversas despertam sentimentos desagradáveis, produzindo reações opostas: a fim de suprimir esse desprazer, o sujeito constrói barreiras mentais, como a repugnância, a vergonha e a moralidade.

Em outro estudo, em que se debruça na compreensão dos múltiplos interesses de Leonardo Da Vinci, Freud<sup>8</sup> traz novamente o conceito de “sublimação” que, como observou no artista, refere-se a uma espécie de passagem das pulsões sexuais para a investigação e para a criação artística. Para Freud, Leonardo não amava nem odiava, mas perguntava-se sempre qual era a origem e o significado daquilo que deveria amar ou odiar. E, assim, controlando e subordinando o amor à reflexão e ao pensamento, uma parcela significativa de seu interesse sexual foi subtraída na vida adulta. Para Freud, isso foi o que fez com que ele escapasse da inibição neurótica do pensamento. Dessa forma através do mecanismo de sublimação, sua pulsão de investigação tornou-se mais forte.

Mas a sublimação é apenas um dos destinos resultantes do processo de constituição subjetiva a partir da sexualidade perverso-polimorfa da criança. Freud também aponta, como destino, os mecanismos de “recalque” e de “perversão”.

Quanto ao conceito de “recalque”, Freud<sup>9</sup>, no texto dedicado ao estudo das pulsões o conceitua como uma vicissitude da pulsão. Ele propõe que o que sofre recalque seria a pulsão, cuja satisfação pode produzir maior desprazer que prazer. Haveria, antes, o que Freud denomina como “recalque originário”, que constituirá o aparelho psíquico. Garcia-Roza<sup>10</sup>, tentando elucidar a teoria de Freud comenta que o recalque originário é precursor e condição necessária para que o recalque ocorra. Ele negaria ao representante pulsional o acesso à consciência e estabeleceria uma fixação,

---

<sup>8</sup> FREUD, S. [1910]. El recuerdo infantil de Leonardo de Vinci. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1577-1619, Tomo II.

<sup>9</sup> FREUD, S. (1915). *As pulsões e suas vicissitudes*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. (Obras Completas. v. XIV).

<sup>10</sup> GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

uma ligação da pulsão com seu representante. O recalque originário é anterior à constituição do Inconsciente como um sistema psíquico. É um marco interno que servirá de referência para o recalque propriamente dito.

Já Lacan<sup>11</sup> traça uma articulação com esse conceito freudiano, propondo o conceito “traço unário”, que seria a marca que inaugura o sujeito a partir do significante. Lacan afirma que todo significante é constituído pelo traço. O traço unário seria aquele que atravessa o pequeno sujeito marcando-o com o simbólico, o que possibilita a fundação do Inconsciente e a consequente divisão dos sistemas consciente, pré-consciente e Inconsciente. Esse traço seria uma espécie de marca inscrita no ser para que o sujeito possa emergir em sua singularidade. Tal inscrição se dá em um registro imaginário, pois ainda não há um sistema de linguagem estruturado.

Segundo Freud<sup>12</sup>, o recalque propriamente dito, que também é denominado como “recalque secundário” opera sobre os componentes mentais do representante recalcado ou sobre os pensamentos que estejam de alguma maneira associados a esses representantes. E Freud lembra que a força da atração exercida pelo que foi recalcado, também, deve ser considerada nesse processo.

A essência do recalque consiste em retirar algo da consciência e mantê-lo afastado dela. Porém o recalque não anula o representante da pulsão. Ele continua a existir, a organizar-se e produzir derivados e ligações que, por meio de distorções ou formação de sintomas, poderá ter acesso ao consciente: “o recalque impede a passagem da imagem à palavra, embora isso não elimine a representação, não destruindo, inclusive a sua potência significante”.

## **DIFERENÇA SEXUAL ANATÔMICA E RECUSA: O SABER E O NÃO SABER SOBRE A CASTRAÇÃO**

Além das questões iniciais feitas pelas crianças que as impulsionam ao movimento ativo para satisfazer suas curiosidades, há outra questão que remete ao momento crucial para a constituição do sujeito na teoria freudiana, nomeado como a descoberta da diferença sexual anatômica e, com isso, o temor da castração.

---

<sup>11</sup> LACAN, J. (1961-1962) *A identificação*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, Publicação para circulação interna, out. 2003.

<sup>12</sup> FREUD. (1915). *As pulsões e suas vicissitudes...*

A constatação, pela criança, de que falta algo nas mulheres pode despertar a angústia e o temor de que também isso pode vir a faltar aos homens e pode reavivar outras experiências de perdas (como a do seio materno, por exemplo). É o que Freud<sup>13</sup> denominou como “angústia de castração”, que se revela mais significativamente na passagem da criança pelo complexo de Édipo.

No entanto, ele reflete que é justamente essa angústia, dada pela descoberta da diferença sexual anatômica, que faz com que a criança deseje saber e fazer investigações em busca das respostas a essas questões sexuais. As investigações infantis, nesse sentido, são sempre sexuais e o que está em jogo é sua necessidade de definir seu lugar no mundo, o que implica também o seu lugar sexual. Esse lugar, a princípio, está ligado ao lugar que ocupa na relação parental e em relação ao desejo dos pais<sup>14</sup>.

Porém, nesse percurso da criança podem acontecer alguns percalços. Nos três ensaios sobre a sexualidade, Freud<sup>15</sup> aponta que uma das primeiras teorias sexuais infantis seria a hipótese de que haveria um único aparelho genital para ambos os sexos. Essa seria a principal característica da organização genital da criança, que difere essencialmente da organização adulta. Porém, ao se defrontar com a percepção da “falta” de pênis na menina, o menino se recusa a aceitá-la. Para ele, o pênis dela ainda vai crescer. Perceber que a mãe, objeto de amor tão importante, não tem um membro tão valorizado é uma questão narcísica que se impõe ao pequeno.

A visão do órgão sexual feminino não levaria a criança, nesse momento, a vinculá-la à diferença entre os sexos: ela percebe e admite algumas características sexuais secundárias, mas isso não a impede de crer que todos os adultos possuem um pênis. O menino, inicialmente, rejeita tal percepção e a contradição entre o que ele vê e aquilo em que deseja acreditar é encoberta pela ideia de que o pênis “ainda vai crescer”. Posteriormente, ele conclui que o pênis estava lá e foi retirado, o que o leva ao receio de perder também o seu e a pensar sobre o que seria necessário fazer, ou renunciar, para preservá-lo.

Esse é o momento que Freud considera primordial na organização psíquica, pois aquilo que ele denomina de castração representa a operação que o sujeito terá de

---

<sup>13</sup> FREUD, S. [1905]. Tres ensayos sobre una teoría sexual. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1169-1237, Tomo II.

<sup>14</sup> KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1992.

<sup>15</sup> FREUD, S. [1905]. Tres ensayos sobre una teoría sexual...

simbolizar a respeito da diferença entre os sexos. Dessa maneira, o registro da ausência do pênis na mulher se constituiria como uma questão narcísica. Esse momento seria o segundo momento da castração, quando a aceitação dessa diferença implicaria na experiência de ameaça com respeito ao próprio pênis. O texto também enfatiza o caráter emocional implicado nessa elaboração, lembrando que ela só se torna possível após um longo período de recusa. É um momento significativo na constituição do ideal do Eu, já que a vivência da castração introduz as marcas do desejo e inscreve o sujeito na interdição da lei.

Em outro texto de 1923, Freud<sup>16</sup> traz novos posicionamentos em relação à sexualidade infantil. Nele, o autor afirma que as escolhas objetais infantis, bem como suas pulsões parciais, já se encontram sob a primazia dos genitais muito antes do que ele mesmo imaginava ao escrever os três ensaios sobre a sexualidade.

A questão volta a ser tratada em 1925, onde Freud<sup>17</sup> afirma que só será mais tarde que a ameaça de castração adquirirá influência sobre o menino, quando essa observação adquirirá, para ele, a plena significação. Ele rememora, ou a repete, e é tomado pelo que afirma ser uma tempestade emocional, assim, passa a acreditar na realidade de uma ameaça da qual até então ele ria.

Se a recusa, inicialmente, faz parte da vida psíquica da criança, segundo Freud ela pode ser considerada patológica se persistir na vida adulta. E ele aponta a possibilidade de instalação da estrutura perversa ou da psicose como consequência da recusa da castração.

Zimmermann<sup>18</sup> destaca que nesse momento duas questões-chave da estruturação psíquica são mobilizadas: uma delas se refere ao narcisismo e a outra consiste na presença e na ausência da figura materna, cuja elaboração irá influenciar a resolução da questão sobre a diferença sexual. Esse é um ponto importante quando se trata da puberdade e adolescência, porque, segundo a autora, no final dessa passagem há uma tendência a ocorrer uma intensificação de reações de recusa no contato com o

---

<sup>16</sup> FREUD, S. (1923). *La organizacion genital infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981 (Obras Completas. v. III).

<sup>17</sup> FREUD, S. (1925). *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 3. p. 2896-2903).

<sup>18</sup> ZIMMERMANN, V. B. O adolescente e a recusa do não saber. *Pulsional - Revista de Psicanálise*, Ano XIV, n.44, p.14-24, 2001.



conhecimento novo, o que pode dificultar muito seu processo escolar, mesmo para aqueles que vinham em um processo de aprendizagem considerado normal.

## **A RECUSA DO SABER E DO NÃO SABER NA ADOLESCÊNCIA**

Essa observação de Zimmermann trouxe luz a algumas questões que expusemos ao longo de nossa pesquisa. Se a adolescência se constitui como um momento em que a apreensão do conhecimento é estrutural e, se, na relação entre saber e sexo, a sublimação é o mecanismo que agiria em favor do interesse pelas atividades intelectuais, era de se esperar que esses adolescentes não se apresentassem tão apáticos e desinteressados perante os saberes escolares propostos na escola. A atividade de pensar é um ato humano adquirido arduamente pelo Eu. É uma atividade fundamental para a constituição do sujeito do desejo, o que é imprescindível para o advento do sujeito do conhecimento.

O não desejo de saber pode, então, estar relacionado ao que Zimmermann discute como uma recusa do não saber, que acontece com maior ou menor intensidade na adolescência. A autora reflete sobre certas formas discursivas apresentadas por adolescentes perante dificuldades que atravessam no percurso escolar, focalizando as diferentes reações de recusa do não saber, explicitadas em transferência. Para a autora, ao defrontar-se com o não saber, é possível uma reatualização no uso dos mecanismos de recusa da castração, de acordo com os recursos estruturais de cada sujeito.

Isso porque, a partir dos 11 anos, os conteúdos trabalhados na escola são aprofundados e exigem maior elaboração conceitual, maior abstração do pensamento. No entanto, ao deparar-se com a necessidade de maior abstração conceitual, em alguns casos, isso acaba por colocar em evidência os limites impostos pelas aptidões individuais.

No início do processo de alfabetização, aos seis ou sete anos de idade, o sujeito se encontra no período de latência, em que a pulsão sexual é desviada para finalidades outras que incluem a aprendizagem escolar, pelo mecanismo de sublimação. Já na passagem da adolescência, as dificuldades impostas por esse período escolar encontrarão um sujeito mais vulnerável narcisicamente, em um momento de reatualização de suas vivências edípicas e da descoberta da castração. Isso acontece

devido às cobranças fálicas que o meio intensifica nessa fase. Mesmo para aqueles que até então não tiveram maiores problemas em seu desempenho escolar, nesse período, podem ver-se obrigados a confrontar-se com um limite que desconheciam em si mesmos. Eles podem sentir-se inseguros diante do conhecimento novo, que vem representado pela instituição escolar e pela figura do professor, em que percebe a ameaça (narcísica) de não conseguir dominá-lo. E diferentes podem ser as reações em relação a essa ameaça.

Em alguns casos, o conhecimento novo pode ser considerado como o “terceiro da cena”, assim, desempenhar a função paterna, que irá operar um corte, constituindo-se em fator de ruptura da posição onipotente narcísica mantida com a realidade. Nesse sentido, a escola e o professor podem representar um perigo para o adolescente e reatualizar os primitivos mecanismos de recusa.

Zimmermann<sup>19</sup> diferencia a recusa do recalque: enquanto o primeiro implica em uma operação que abole o sentido, o segundo possibilita uma repressão de algo que representa uma ameaça ao Eu, mas cujo sentido pode retornar como seria o caso da produção dos sintomas. A autora afirma que nos adolescentes é comum o uso do mecanismo de recusa em função das exigências fálicas que lhes são impostas, interna e externamente.

A intensidade e a qualidade de seu uso podem variar de acordo com os movimentos psíquicos estruturais e com os fatores sociais que marcaram o percurso do adolescente. Tais reações, porém não podem ser simplesmente enquadradas em diagnósticos de perversão ou psicose. Na adolescência essas fronteiras entre o normal e o patológico são muito tênues. O mecanismo de recusa, aqui entendido se refere mais a certo pânico narcísico que os adolescentes enfrentam frente às dificuldades do não saber. Seria essa reatualização da percepção traumática da incompletude da mãe<sup>20</sup>. E pode acontecer em alguns adolescentes em um primeiro momento, mesmo estando em movimentos estruturais diferentes, inclusive na neurose. Um exemplo é o caso de adolescentes que se recusam a falar de seu baixo rendimento, desviando a atenção para críticas dirigidas à instituição escolar ou ao professor.

A autora também aponta alguns casos de adolescentes em que a recusa assume proporções mais intensas, abarcando a escola em geral. Eles se mostram não apenas

---

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> Ibidem, p. 19.

onipotentes, desprezam e desqualificam os professores, mas os atacam com indisciplina e agressões verbais. Diversos deles não se mantêm muito tempo na mesma escola. São casos em que o sujeito se recusa de forma bem específica ao contato com o não saber, o que diferencia seu percurso daqueles movimentos reativos considerados próprios da adolescência.

Nas turmas de aceleração de estudos observadas durante nossa pesquisa distinguimos diferentes manifestações, em menor ou maior grau de intensidade, de recusa ao saber oferecido pela escola. Tal fato nos remete a essas questões ligadas à reatualização de suas vivências edípicas, do confronto com a castração e com o não saber, ou com o indizível do real do sexo.

Porém, de maneira geral, há um número significativo de adolescentes que já trazia problemas na apreensão do conhecimento próprio de cada idade, desde o início de seu percurso escolar, chegando ao final do ensino fundamental e na adolescência com sérias defasagens na leitura e na escrita, bem como no raciocínio lógico-matemático. Tudo isso acaba por se intensificar na adolescência, por todas as questões discutidas até aqui, que são inerentes a tal passagem e que se manifestam como sintoma do mal-estar contemporâneo.

## A INIBIÇÃO DO PENSAMENTO NA ADOLESCÊNCIA

Observamos, ao longo de nossa pesquisa, que muitos adolescentes matriculados nas turmas de aceleração de estudos, já traziam em sua bagagem, desde muito cedo, certa apatia diante dos conhecimentos escolares, o que nos leva a questionar se eles já não teriam desenvolvido, por algum motivo anterior, uma espécie de passividade, de inibição diante da atividade de pensar.

Isso nos remete ao texto em que Freud<sup>21</sup> discute o mecanismo de inibição como sintoma. Neste texto o autor diferencia três fenômenos clínicos próprios da neurose: a inibição, o sintoma e a angústia.

---

<sup>21</sup> FREUD, S. [1925-1926]. Inhibicion, Sintoma y Angustia. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 2833-2883, Tomo III.

A formação do sintoma seria definida como indício e substituto de uma satisfação pulsional não consolidada, um resultado do processo de recalçamento.

Perante a angústia da castração, diferente da formação de sintoma, como substituto da satisfação pulsional recalçada, a inibição é definida por Freud, como um fenômeno contrário ao que acontece na formação do sintoma. Há, na inibição, uma debilidade no Eu que não implica um trabalho de resolução dos conflitos como no sintoma. Para Freud, a inibição é a expressão de uma limitação funcional do Eu que, por sua vez, pode ter causas muito diversas, sendo também diversos os mecanismos desta renúncia à função do Eu.

Na inibição, o Eu se enfraquece porque a renúncia realizada requer dele a força da ação inibidora. O Eu enfraquecido não se aventura a entrar em conflito com as demais instâncias a fim de encontrar uma solução, uma formação de compromisso, dispensando o trabalho do recalçamento: ou seja, a origem desse enfraquecimento do Eu promovido pela inibição, também tem relação com um aspecto sexual. Com a renúncia, o Eu (instância em que se dá a inibição) evita entrar em conflito com o Id (Isso) ou com o Supereu.

Freud também menciona, nesse texto, outras formas de inibição, as do tipo autopunitivas ligadas a atividades profissionais e até as atividades escolares. O Eu não fará determinadas coisas, especialmente as que podem promover o sucesso e o êxito, pois existe um severo Supereu que não permite. Assim, o Eu desiste dessas atividades para evitar entrar em conflito com o Supereu<sup>22</sup>.

Dessa forma, o Eu só tomará conhecimento da parte do saber do sujeito que não o ameaça em suas premissas básicas. E, como reflete Cordié<sup>23</sup>, não há explicação lógica ou intervenção pedagógica que responda à questão da inibição, “quando a inibição toca no ponto central do ser do sujeito, quando há um encontro com uma configuração significativa da qual ‘ele não quer nada saber’”.

Se enquanto no sintoma há um trabalho psíquico de deslocamento e formação de compromisso, na inibição, ocorre uma espécie de congelamento, de paralisia do Eu, que se renuncia a esse trabalho. Enfraquecido, o Eu pode, assim, ficar preso ao desejo do Outro, preso a identificações que o Outro lhe atribui, sem conseguir se posicionar como

---

<sup>22</sup> HENCKEL, M.; BERLINCK, M. T. Considerações sobre inibição e sintoma: distinções e articulações para destacar um conceito do outro. In: *Estilos da Clínica*, 2003, Vol. VIII, pp. 114-125.

<sup>23</sup> CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem*. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

sujeito de desejo, apassivando-se e renunciando ao saber e aprisionando-se ao nada saber. E, neste caso, a inibição, a partir do momento que impede o surgimento do sujeito de desejo, também, compromete em muito a autoria do pensamento dado pelo sujeito do conhecimento.

Nesse sentido, a aprendizagem da escrita parece não ter se consolidado para esses adolescentes. Se os dois níveis da linguagem (cognitivo e inconsciente) podem se articular para produzir o sujeito do conhecimento, aqui, foi o aspecto pulsional que prevaleceu, dificultando a comunicação e produzindo a própria inibição do pensamento. Consequentemente, a construção do discurso escrito e a produção de sentido ficaram comprometidas.

A inibição tal qual é tratada pela psicanálise parece estar presente na maneira como vários adolescentes com os quais tivemos contato ao longo desses últimos anos respondem às demandas ligadas ao aprender. Há casos de alguns deles que, ao final do ano, não comparecem à escola para realizar as avaliações finais, ou deixam de ir à escola quando se inicia o módulo de matemática, por exemplo. O índice de evasão a partir do segundo semestre é muito grande. A baixa autoestima é muito observada pelos professores que trabalham com eles. Predomina, aí, o não desejo de saber e de conhecer. Certa apatia diante da atividade de pensar. Esses adolescentes se consideram incapazes de aprender. Encontram-se aprisionados nas significações impostas pelo Outro da linguagem.

Mas identificamos, também, vários adolescentes que não apresentavam qualquer dificuldade no manejo da leitura e da escrita e na resolução de problemas matemáticos, o que nos faz interrogar que aí há outro tipo de recusa, diferente da tratada por Zimmermann, ou dos mecanismos de inibição do pensamento perante a angústia da castração. Conquanto todas essas questões tratadas até aqui sejam muito pertinentes para nossa pesquisa, para compreender sobre a adolescência e sua relação com o conhecimento, temos questionado também o desinteresse ou a recusa do saber escolar como uma maneira de o adolescente se manifestar enquanto sujeito e de tentar se descolar do Outro como suposto-saber. Isto, porque, esse Outro, sem interrogar o que ele deseja saber impõe a ele um sistema de conteúdos preconcebido e disposto em um cronograma apertado, que não lhe dá quase nenhum espaço de interlocução.

Sobre esse tipo de rejeição ou recusa, Manonni<sup>24</sup> destaca que, muitas vezes, a impossibilidade de aprender ou de pensar revela-se como um *acting out*, como uma maneira de o sujeito não sucumbir ao lugar de objeto de desejo do Outro. A angústia desses sujeitos se manifesta sob as mais variadas formas, tais como nas manifestações de agitação, agressividade e indisciplina. É neste ato que a criança ou o jovem instituiria a dimensão da falta na relação educativa. Na relação entre o educador e a criança é necessário que se assegure um espaço, uma distância para que o desejo possa nascer.

Dessa maneira, a condição de desistência, de abandono, de revolta pode estar implicada justamente em estratégias criadas por esses sujeitos contra os métodos e conteúdos programados do sistema educativo<sup>25</sup>. Seria uma maneira de se defender da demanda de saber como gozo do Outro, que não dá o espaço necessário ao sujeito para que ele possa desejar saber.

As manifestações de recusa ao saber também podem se relacionar, segundo Rassial<sup>26</sup>, com a questão do declínio da imago paterna. As figuras de autoridade moderna, o pai moderno não tem oferecido sustentação do desejo de saber na criança. Esse desejo de saber, segundo o autor, baseia-se na suposição da criança de que o pai sabe sobre o desejo da mãe (o que lhe confere a função simbólica). A suposição, essa promessa de saber, é que sustentaria, na criança, a ilusão de que um dia também acederá a esse saber: o de saber sobre a sexualidade, sobre seu lugar na relação familiar, que será deslocado para as atividades escolares e para o desejo de aprender.

Nesse cenário contemporâneo, os professores, desautorizados e sob a égide do discurso capitalista não conseguem sustentar o desejo de saber. Eles também não conseguem transmitir sua experiência e seus saberes aos mais jovens e oferecer-lhes “a dose de simbolização suficiente a essa operação necessária à passagem adolescente”.

Todavia não podemos esquecer-nos da recusa do sistema educativo em oferecer o espaço necessário para que as crianças e adolescentes possam advir enquanto sujeitos de desejo e possam lançar-se em um movimento investigativo e construir conhecimentos que lhes tenham significado. E se os adolescentes já trazem um histórico familiar marcado pelo sentimento de desamparo por uma história fragmentada, a

---

<sup>24</sup> MANNONI, M. *A Criança, sua 'doença' e os outros: o sintoma e a palavra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

<sup>25</sup> PASSONE, E. F. K. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. *Rev. Estilos da Clínica*, v.18, n.1, p.53-70, jan./abr. 2013.

<sup>26</sup> RASSIAL, J-J. Declínio do Pai ou falha do professor. *II Colóquio do Lugar de Vida/Lepsi*. Anais. São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI, 2001, p. 9-14.

instituição escolar pouco tem oferecido para que eles possam se ancorar em algum discurso que faça sentido para suas vidas. Por conseguinte, eles encontram dificuldades em constituírem-se enquanto sujeitos de desejo.

Como resultado de políticas educacionais regidas pela lógica do mercado, temos, muitas vezes, a produção de estigmas e a classificação dos alunos em categorias, como denunciado por alguns adolescentes, o que coincide com Manonni<sup>27</sup>: os atrasados, os repetentes, “os projetos de marginais” (como eles disseram em uma das rodas de conversação, repetindo algumas falas de seus professores em relação aos mesmos), reforçando uma forma de exclusão dentro da escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ADOLESCENTE E O OUTRO DA LINGUAGEM, UM RESGATE NECESSÁRIO**

O psicanalista francês LACADÉE<sup>28</sup>, que se dedica ao trabalho de intervenção com adolescentes, interroga a adolescência no mundo atual e a urgência de lhes devolver a palavra. Isto porque, capturados pelos objetos de gozo oferecidos pelo mercado e sem ter desenvolvido o gosto pelo simbolismo das palavras e pela conversação, eles facilmente podem assumir condutas de risco, para obter o gozo imediato. Facilmente são capturados pela promessa de gozo oferecida pelo mundo do tráfico de drogas, sendo vítimas, muitas vezes fatais, da violência.

O autor reflete que o adolescente contemporâneo clama por respeito, sendo este um sintoma social. Paradoxalmente, com seu comportamento, muitas vezes, desrespeitoso, agressivo ou violento, como o que observamos na turma da professora entrevistada, o que ele demanda é o reconhecimento do Outro de sua existência. Essa demanda de amor do Outro esbarra justamente com a falta desse Outro, dessa autoridade que lhe diga sim, que confirme que ele existe.

Para Lacadée, esses adolescentes estão submetidos a múltiplas forças antagônicas, familiares, escolares, comunitárias e vivem às cegas, sem perspectivas: “a grande tensão verbal que os anima provém de sua dificuldade de compreender a palavra do Outro, uma dificuldade que tinge de ameaças as palavras que esse Outro lhes dirige”.

---

<sup>27</sup> MANNONI, M. *A Criança, sua 'doença' e os outros: o sintoma e a palavra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

<sup>28</sup> LACADÉE, P. *O Despertar e o Exílio: Ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.  
**Revista Fundamentos, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754**

E a maneira como agridem verbalmente seus pares e os adultos que trabalham com eles na escola passa a servir-lhes de abrigo, de refúgio dessa ameaça representada pelo Outro, cujas palavras ele não compreende. E vemos que, a muitos desses adolescentes, tanto a família como o grupo social, e aí incluímos o espaço escolar, não é oferecido amparo satisfatório para que possam criar laços, sentirem-se reconhecidos e construir sua história e seu discurso.

A falta de interesse, o não desejo de saber pode estar relacionado a esse esvaziamento da palavra, do discurso simbólico, por excelência, onde falta a mediação do Outro da linguagem. A palavra que circula no espaço escolar está esvaziada de desejo. E as crianças e os adolescentes, principalmente os provenientes de um meio familiar e social mais desfavorecido acabam por não conseguirem desenvolver um discurso próprio, somando-se aos milhões de sujeitos em situação de analfabetismo funcional, que não conseguem operar basicamente com a palavra escrita e dessa maneira se mantêm excluídos e exilados em seus direitos mais básicos, como cidadãos.

O investimento desse Outro Social, esse Outro da linguagem seria fundamental para que esses meninos e meninas fossem acolhidos e encorajados a lançar-se na atividade de pensar, de acordo com seus ritmos e suas singularidades e diferenças.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa apontam para a necessidade de se pensar uma educação na qual a palavra possa circular. A palavra em todas as suas dimensões deve ser resgatada na escola. Destacamos aqui a contribuição da psicanálise, constituindo-se como possibilidade concreta de se devolver ao adolescente a própria palavra como afirmação de si e, com efeito, levá-lo ao gosto por ela. Principalmente se pensarmos, a partir da própria psicanálise, sobre a importância da participação do grupo familiar e do grupo social na maneira como esses adolescentes se reconhecem, como fazendo parte da história de seu grupo, oferecendo-lhes amparo, responsabilizando-se por eles. Essa seria uma das condições básicas para que eles possam criar laços, sentir-se reconhecidos e construir sua história, desenvolver o seu discurso próprio e seus projetos de vida, como sujeitos desejantes de saber.



## REFERÊNCIAS

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem*. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREUD, S. [1908]. Teorías sexuales infantiles. Madri: In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1262-1270, Tomo II.

FREUD, S. [1910]. El recuerdo infantil de Leonardo de Vinci. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1577-1619, Tomo II.

FREUD, S. [1925-1926]. Inhibicion, Sintoma y Angustia. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 2833-2883, Tomo III.

FREUD, S. [1905]. Tres ensayos sobre una teoría sexual. In: *OBRAS Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1169-1237, Tomo II.

FREUD, S. (1915). *As pulsões e suas vicissitudes*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. (Obras Completas. v. XIV).

FREUD, S. (1923). *La organizacion genital infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981 (Obras Completas. v. III).

FREUD, S. (1925). *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 3. p. 2896-2903).

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

HENCKEL, M.; BERLINCK, M. T. Considerações sobre inibição e sintoma: distinções e articulações para destacar um conceito do outro. In: *Estilos da Clínica*, 2003, Vol. VIII, nº 122 14, 114-125.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1992.

LACADÉE, P. *O Despertar e o Exílio: Ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

LACAN, J. *Os problemas Cruciais da Psicanálise*. Seminário 1964-1965. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

LACAN, J. (1961-1962) *A identificação*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, Publicação para circulação interna, out. 2003.

LAJONQUIÈRE, L. *Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MANNONI, M. *A Criança, sua 'doença' e os outros: o sintoma e a palavra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PASSONE, E. F. K. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. *Rev. Estilos da Clínica*, v.18, n.1, p.53-70, jan./abr. 2013.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, RS: UFRGS, v.26, n.2, p. 375-383, 2014.

RASSIAL, J-J. Declínio do Pai ou falha do professor. *II Colóquio do Lugar de Vida/Lepsi*. Anais. São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI, 2001, p. 9-14.

TOMASELLI, T. *Freud e o conceito de recalçamento*, 2007. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2007/11/11/freud-e-o-conceito-de-recalçamento/>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

VYGOTSKI, L. S. [1928-1931]. Paidologia del adolescente. In: *OBRAS Escogidas Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996, Vol. IV, p.10-248.

ZIMMERMANN, V. B. O adolescente e a recusa do não saber. *Pulsional - Revista de Psicanálise*, Ano XIV, n.44, p.14-24, 2001a.