

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

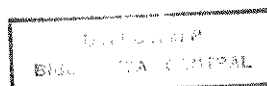
De Piaget a Freud: notas para repensar o
erro nas aprendizagens. A
(psico)pedagogia entre o *conhecimento* e
o *saber*. -

por Leandro de Lajonquière

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Leandro
de Lajonquière e aprovada pela
Comissão Julgadora em 03/08/1992...
.....

Data: *Lajonquière 03/08/1992*

Assinatura: *Leandro Lajonquière*



Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR EM
EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Psicologia Educacional à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a
orientação do Prof. Dr. Angel Pino ~~Siqueira~~†

Comissão Julgadora:

Angel Pino /Unicamp

A. Rubem Alves /Unicamp

Ana L.^{B.} Smolka /Unicamp(

Lino de Macedo /USP

Luiz C. Nogueira /USF

Durlei Cavichia /Unesp *suplente*

Cecilia ^{B.d.} Goes / Unicamp .. suplente ..

MEUS AGRADECIMENTOS A

Adriana Frizman
Ana Luiza Smolka
Angel Pino Sirgado
Carolina Rodriguez
Cecilia Goes
Clemencia Baraldi
Daniel W. Guevel
Lino de Macedo
Luiz Carlos Nogueira
Ovide J. Menin
Roberto Scagliola
Rubem Azevedo Alves
Vicente Bonfiglio

e, muito especialmente, a Miriam

pela grandeza desses pequenos gestos
que me deram (dão) fôlego na empresa.~

PARA

Luci Banks Leite

Norberto Boggino

Pensar é essencialmente a negação do
que se encontra frente a nós.-

HEGEL

INDICE

PRIMEIRA PARTE

Da estrita dimensão psicológica das problemáticas ligadas à aprendizagem.....	5
Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber. Parte I.....	20
Notas explicativas.....	27

SEGUNDA PARTE

Introdução.....	31
Lógica, percepção e aprendizagem.....	42
Da (re)equilibração das estruturas cognitivas	
Introdução.....	60
Dos fósforos de Inhelder, Bovet e Sinclair.....	66
Contradições e equilibração majorante.....	77
Tomada de consciência e equilibração majorante....	91
Os processos majorantes de (re)invenção e (re)descoberta do conhecimento socialmente partilhado.....	107
Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber. Parte II.....	124
Notas explicativas.....	130

TERCEIRA PARTE

intelligentia versus appetitio.....	137
Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo).....	155
Notas explicativas.....	167

QUARTA PARTE

Introdução.....	171
Desenvolvimento ou constituição do sujeito (do desejo). <i>That is the question !</i>	180
De como o <i>infans</i> se torna um "sujeito" (do desejo) alienado no Eu. O estádio do espelho	197
Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber. Parte III.....	213
Das vicissitudes de um sujeito na busca do saber	
Introdução.....	237
Edipo e Castração.....	242
O paradoxo do saber.....	269
Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber. Parte IV	287
Notas explicativas	297
BIBLIOGRAFIA.....	305

PRIMEIRA PARTE

DA ESTRITA DIMENSÃO PSICOLÓGICA DAS PROBLEMATICAS LIGADAS A APRENDIZAGEM.

Quase sempre, nas primeiras entrevistas que realizamos no nosso trabalho clínico, escutamos os pais da criança referirem-se ao motivo de consulta como se segue: —"meu filho não guarda as lições"—, —"não consegue fazer as contas"—, —"sempre repete o mesmo erro"—, —"depois das férias esqueceu tudo"—, —"coitado, meu filho quer, mas não pode"—. Com este breve repertório de expressões não pretendemos esgotar o panorama que a experiência clínica nos suministra mas, apenas, chamar a atenção de nossos leitores sobre um fato significativo: todas essas expressões, geralmente, aludem à existência de alguma coisa que na situação pedagógica se interpõe entre aquilo que se ensina, que se mostra à criança, e aquilo que se obtém como resultado. Para nós persuadirmos disso, só basta escutar com um pouco de atenção.

Essas poucas expressões, produto de todo um "saber cotidiano", não fazem mais do que indicar que "isso" que se interpõe entre o "ensinado" (o mostrado) e o "resultado" é uma espécie de "substância" capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita insistentemente um mesmo erro, de que esqueça ou de que não

consiga fazer aquilo que ele quer. Em resumo, tratar-se-ia de "alguma coisa" que em si mesma detém tanto a chave que possibilita como a que impossibilita as aprendizagens.

Se pensarmos que são somente os pais, que nos consultam por seus filhos, os que se aferram a essas típicas construções imaginárias, então, estaríamos nos enganando. Efetivamente, tanto os professores como a maioria dos profissionais da psicopedagogia também as veiculam. Que essas expressões já sejam clássicas ou, em outras palavras, que elas circulem com naturalidade, não deve nos surpreender. Em certa forma, elas não são mais do que criaturas muito particulares dessa espécie de substancialismo cotidiano que todo o domina.

Porém, alguma coisa de tudo isso deve sim chamar nossa atenção. Referimo-nos ao fato de que tratando-se da maioria dos profissionais de nossa área, neles, semelhantes apreciações se apresentam amalgamadas com todo tipo de afirmações e considerações próprias da tradição, em sentido lato, behaviorista-reflexológica. Talvez possa parecer a nossos leitores que esse fato entranha em si mesmo uma contradição. No nosso juízo, tratar-se-ia só de uma mera aparência cujo desmascaramento exaustivo escapa aos limites do presente trabalho. Entretanto, detenhamo-nos nela um instante.

Nos meios profissionais, fazem-se afirmações que, por um lado, insinúan a existência de uma espécie de intermediação caprichosa entre o "estímulo pedagógico" e a

"resposta" e, por outro, tentam, sistematicamente, explicar "cientificamente" a aprendizagem utilizando o clássico modelo da associação exitosa. Todos nós sabemos muito bem que essa tradição do pensamento psicológico contemporâneo tem dado à luz diversas escolas. Entre cada uma delas, às vezes, tanto há complementação recíproca quanto discordância rotunda sobre alguns aspectos como, por exemplo, a maneira de caracterizar o organismo e os ditos "fenômenos mentais". Porém, nós estamos interessados em salientar que além das chamadas variantes "radicais" e "metodológicas" da análise comportamental, nelas, sempre se pressupõe, em primeiro lugar, que deve haver necessariamente uma ligação entre o estímulo ambiental e a resposta dada e, em segundo lugar, que essa associação é suscetível de controle "científico" (Cfr. de Rose, 1982 e Saal, 1975). E, precisamente, a este ponto que nós queríamos chegar: a tradição experimentalista em psicologia se sustenta, em última instância, na pressuposição de que desvendando a intrincada trama de associações é possível, intervindo em forma direta sobre os estímulos, controlar o comportamento. E neste sentido que entre essas teorias psicológicas e o discurso cotidiano, que insinua, pelo contrário, a intermediação de uma caprichosa substância, existe uma distância considerável. Distância que, por outra parte, o discurso pedagógico hegemônico não está disposto a percorrer. Com efeito, na medida em que a pedagogia teima em pensar-se a si mesma como a "ciência dos meios e fins da educação", não pode abrir mão dos modelos

explicativos da aprendizagem que a tradição behaviorista-reflexológica (sempre no sentido lato) produz desde a época de seus pioneiros, Watson e Pavlov (Millot, 1982:9).

Nesta tradição, as conhecidas leis da aprendizagem (do efeito, do exercício, do reforçamento, etc.) presumem, necessariamente, a existência de uma associação E-R. Consequentemente, a aprendizagem é entendida como sendo a consolidação de determinadas respostas exitosas dadas por um organismo, caracterizado pela sua plasticidade. O "organismo behaviorista" (chamemos-lo assim) está dotado de uma bagagem hereditária mínima de respostas comuns à espécie que funciona como o cenário, no interior do qual têm lugar as associações exitosas. A partir dos reflexos hereditários, também chamados in-condicionados, associam-se os aprendidos *strictu sensu* que variam no seu grau de complexidade. As associações aprendidas, resultado das interações com o "meio", são o centro de preocupação. Suas leis, mais ou menos independentes do organismo plástico, podem ser controladas "cientificamente" por um (psico)pedagogo/experimentador. Por conseguinte, no interior da tradição experimentalista não chega a se conceituar nada que, intermediando entre os extremos possa ser responsável, em última instância, das marchas e contramarchas que põem em xeque as aprendizagens. O erro sempre é tido como sendo uma associação não-exitosa que tanto pode ser revertida, com maior ou com menor dificuldade, graças a uma nova programação cuidadosa dos estímulos, como pode ser evitada

pelo exercício e o reforçamento.

Não precisamos nos adentrar muito mais neste terreno para compreender porque Sara Pain, tentando resumir os postulados dessa tradição psicológica, escreveu no seu artigo Entre Conocimiento e Inteligencia: "o conhecimento como efeito do ato cognitivo" (1980:142). Com efeito, para os behavioristas-reflexológicos o conhecimento não é mais do que um acúmulo de condutas estáveis, resultado de um jogo de interrelações E-R, sobre o qual se pode intervir diretamente e à vontade. Não obstante, os ditos erros ou "problemas na aprendizagem" nos indicam que a construção dos conhecimentos está regida por leis que se situam além do controle direto, intencionado pelo pedagogo, psicoterapeuta e a própria criança. Ou seja, no nosso juízo, o erro mostra-se como sendo a ponta de um iceberg que não só não navega arbitrariamente bem como está empenhado em se chocar com tudo o que se interpõe na sua frente. Este fato é o que, precisamente, nós tentamos explicar (ou seja, construir).

Em certa forma, o discurso cotidiano uma vez mais veicula, junto a um sem-número de construções imaginárias, colocadas ao serviço do desconhecimento, algo da ordem da Verdade (do desejo). Para ele os erros, as fraturas do pensamento ou, digamos simplesmente, **as vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens**, não passam de manifestações de uma misteriosa "substância". Neste sentido, nós nos aproximamos do imaginário cotidiano ao mesmo tempo que nos distanciamos das afirmações behavioristas.

Estas últimas, na medida em que são consideradas um antídoto eficaz contra qualquer tipo de deus desonesto disposto a nos tornar vítimas de suas velhacadas, têm garantido um lugar de destaque no seio do discurso pedagógico hegemônico. Este monta suas estratégias de ensino (as ditas metodologias) como Descartes a sua geometria; bem longe de qualquer imponderável.

O discurso pedagógico hegemônico repousa na ilusão (Freud: "crença animada por um desejo") de que "saber é poder", ou seja, que conhecendo as leis da aprendizagem o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação (em outras palavras, supõe que pode calibrar o valor dos estímulos que apresenta aos olhos da criança) (1). Esta crença, por sua vez, impõe-se no campo terapêutico justificando toda uma série de ortopedias re/educativas que tentam re/conectar o des/conectado.

Sobre este preciso (e precioso) assunto devemos acrescentar, em honra da verdade, que o behaviorismo não é o único a alimentar aquela ilusão. Como dizemos em outra oportunidade (2) junto a ele encontramos nesta empresa:

... a psicologia das "faculdades mentais" ou cognitivismo que, não obstante interpor entre o E e a R as típicas noções da consabida Psicologia Geral (consciência, memória, atenção, motivação, etc.), não deixa de pensar estas como se fossem entidades mais ou menos controláveis;

... aquelas leituras dos textos freudianos que apostam tudo na capacidade adaptativa do Eu (Ego);

„certas interpretações do corpus piagetiano que, fascinadas pela descrição fenomenológica da conduta que este nos proporciona, estimulam a crença na possibilidade de fundar uma "pedagogia mais científica" (3).

Destaquemos contudo que o fato de que, nestas três perspectivas psicológicas, se faça residir a responsabilidade pelas aprendizagens num elemento intermediário, consciência, Eu ou inteligência, em nada muda o uso que delas faz a clássica reflexão pedagógica. Com efeito, o behaviorismo poderá simplificar de vez o horizonte ao descartar o agir de qualquer impostor mas, nestas últimas teorizações, chegado o caso, não se faz senão introduzir na historieta um escravo obediente e previsível. Mais ainda, devemos salientar que a voracidade da reflexão pedagógica não para por aqui. Na tentativa desmesurada de alimentar o pragmatismo que há tempo a caracteriza, procura também apoio no discurso da biologia. Isto em absoluto é uma novidade, já que, nos tempos do Iluminismo a pedagogia apelou à medicina e à psiquiatria para poder constituir-se como uma bendita ciência positiva (Cfr. de Lajonquière, 1991).

Desta forma, a (psico)pedagogia e seus profissionais desenham três posturas extremas:

1. excluem qualquer tipo de intermediação;
2. consideram algum tipo de intermediação psicológica sujeita a controle;
3. acreditam que a chave da aprendizagem está dada pela lógica maturacionista do organismo.

Estes extremos, como não poderia deixar de ser, dão lugar, por combinação, a todo tipo de posturas intermediárias que não fazem outra coisa que descrever um confuso panorama. Neste, sempre é possível encontrar, numa combinação "ideal", os ditos "fatores" ou "variáveis intervinientes" (4).

E fácil observar como, por sua vez, essas posturas extremas contribuem para traçar a linha divisória entre aquilo que, na área educacional, chama-se geralmente de "aprendizagem" e de "desenvolvimento".

Assim, em primeiro lugar, quando pensa-se que "alguma coisa" se interpõe entre o E e a R, supõe-se também que "isso", seja o que for (consciência, inteligência, afetividade ou organismo), sempre se desenvolve de forma tal que a possibilidade de adquirir conhecimentos depende dele em última instância. Em segundo lugar, quando supõe-se que nada se interpõe ou quando considera-se que interposição de substância alguma justifica, em absoluto, que se lhe adjudique a responsabilidade pelo processo epistêmico, as leis da aprendizagem são formalizadas com tranquilidade.

O primeiro pressuposto básico dá lugar às chamadas psicologias do desenvolvimento ou evolutivas. Conforme Saal e Braunstein (1980), estas podem agrupar-se em **monádicas** e **diádicas**. As primeiras, como seu nome o indica, pressupõem um indivíduo armado desde a origem (uma mónada) com uma bagagem de potencialidades que se desenvolve "naturalmente" segundo um processo pré-determinado de maturação

intelectual, afetiva ou neurológica conforme o caso. Desta forma, reconhece-se ao dito "meio ambiente" (físico, familiar e/ou social, segundo a teorização de plantão) o poder de aportar ou negar os recursos necessários para que o "processo endógeno" se desenvolva sem desventuras (5).

As teorias diádicas, pelo contrario, enfatizam a interrelação entre o individuo e a sociedade como se fossem duas entidades (coisas) pré-constituídas de forma tal que o problema teórico, que ficaria por resolver, seria conceitualizar os diversos modos de adequação de ambos termos opostos. Complementação ? Superioridade de um sobre o outro ? E assim até o cansaço, sem por isso perceber que, colocado o problema teórico em termos de pré-constituição, não pode escapar ao destino que cabe à clássica pergunta a respeito da preeminência do ovo ou da galinha (6).

O segundo pressuposto básico, por outra parte, funciona como ponto de apoio para que possam constituir-se todas as psicologias e teorias da aprendizagem que em maior ou menor grau acabam se inscrevendo na tradição behaviorista-reflexológica. Como já tivemos oportunidade de salientar, mesmo que sumariamente, nesta tradição o papel determinante é colocado no meio material e físico, do qual o (psico)pedagogo-experimentador seleciona "cientificamente" os E a serem ensinados/mostrados.

Evidentemente, uma vez mais estamos isolando, como o dia e a noite, posturas extremas, na medida em que muitas

vezes também encontramos teorias psicológicas, que difíceis de serem tipificadas, acabam se situando em uma zona de claro-escuros.

Isto que acontece no terreno teórico, em certo sentido, reitera-se na cotidianidade da prática (psico)pedagógica. Neste plano, não poucos profissionais se deparam com um dilema quando devem decidir o que é que realmente eles têm em frente de si mesmos: um problema de desenvolvimento ou, pelo contrário, um problema de aprendizagem. Mas, a confusão não reina por muito tempo. De fato e rotineiramente, esses mesmos profissionais recorrem para sortear o impasse à seguinte tese: se o organismo não apresenta alterações anátomo-fisiológicas constatáveis, então, as peculiaridades do processo de aquisição de conhecimentos não devem ser pensadas como sendo problemas de desenvolvimento, mas como simples problemas de aprendizagem.

Além da diversidade de razões que possam justificar essa espécie de mecânico hábito profissional, detenhamo-nos numa em particular: a fascinação que sempre produz a visão de um organismo mais ou menos maltratado. Efetivamente, nessas oportunidades o fato de que se constate (seja em forma simples ou com o auxílio de aparelhos de medição e exame) que esse "corpo", enquanto mero organismo, está em falta, funciona como um verdadeiro divisor de águas. Isto não poderia ser de outro modo já que, com maior ou menor clareza, o sentido comum que domina o espírito de boa parte dos psicopedagogos considera que o psiquismo não é outra

coisa que um epifenômeno do orgânico. Assim, o caráter da incapacidade ou minusvalia em pauta determina a sorte do desenvolvimento das funções cognitivas e/ou psicomotoras. Desta forma, nestes casos, só caberia levar adiante uma "prática pura do real" tendente a reparar por exercício mecânico, cirurgia ou pela receita de algum tônico cerebral os tecidos materiais danificados (Jerusalinsky, 1988:17).

Como resultado desses pressupostos define-se a seguinte correlação: quanto maior o dano orgânico tanto menor o espaço que resta para o dito "psicológico". Contudo, além de onde possa situar-se, em circunstâncias concretas, seu ponto de equilíbrio, nós devemos salientar que, em última instância, o realmente importante é o fato de que "a função e o campo da palavra" resultam inexoravelmente degradados (7). Em resumo, desconhece-se ao **significante** o poder de seus efeitos.

Isto determina que além do espaço que possa restar ao "psicológico", uma vez estipulado o dano, a prática (psico)pedagógica adquira o perfil de uma mecânica ortopédica de reabilitação ou de uma estratégia consolativa ou de mero "apoio psicológico". Assim, conforme esta maneira de pensar a problemática, os efeitos da intervenção (psico)pedagógica só chegam a ser verdadeiramente tais se o real do organismo não impuser descaradamente o limite.

Segundo o nosso entender freudiano, o real do organismo, em certo sentido, sempre resiste (e não só quando ele se nos mostra grosseiramente mutilado) à "permeabilidade

biológica do "significante" (Jerusalinsky, 1988:57). Entre o "organismo" e a "mente" não há iso-morfismo, nem relação de causa-efeito, nem uma estrambótica unidade psico-somática: entre eles media uma relação de luta. Depois de Freud o organismo funciona como o **suporte do processo de inscrição do significante**. Os significantes (lacanianos), ou seja as representações psíquicas inconscientes freudianas (*Vorstellungrepräsentanz*), relacionam-se uns com outros compondo um texto escrito/inscrito sobre/entre a(s) carne(s). Assim, o "organismo (que) se constitui como uma estrutura anatômica, efeito da ação das leis da herança biológica", passa a suportar o trabalho cirúrgico do significante que o re/corta, o moldeia e o permeia, até desfigurá-lo para torná-lo (desde que há cultura: sempre) mais mito do que realidade (Saal; Braunstein, 1980:97). Uma vez que as históricas mostraram isso ao mestre vienês, este, ao nos relatá-lo, abriu nossos olhos para que onde acreditávamos **ver um organismo** pudéssemos **escutar resmungar um corpo**.

A este respeito Jerusalinsky (1988:24) é sumamente claro: a "dimensão psíquica, embora parta dos mecanismos físico-biológicos dos quais o organismo é capaz, reconhecendo nestes mecanismos certos limites enquanto impossibilidade, retorna sobre eles chegando a modificar até a sua própria mecânica". Desta forma, seja qual for a capacidade que se reconheça ao organismo, "na saúde e na doença, na prosperidade e na adversidade", a sorte das funções

psicológicas e psicomotoras nunca estará determinada, em última instância, pela biologia mas pela ordem da palavra regida pelo significante (8).

Esta breve incursão no tema justifica-se na precisa medida em que acreditamos ser necessário salientar que se no cotidiano da prática (psico)pedagógica instalou-se de vez um vulgar critério médico para derimir o consabido dilema problemas de aprendizagem-problemas do desenvolvimento, isto nos mostra às claras que está confundindo-se o **objeto teórico** com o **objeto empírico**. Em outras palavras, a fascinação pelo objeto real "organismo" acaba funcionando como um verdadeiro e bachelardiano **obstáculo epistemológico**. Ao contrário, ainda que nós pressuponhamos epistemologicamente a existência de um organismo, como suporte imprescindível dos processos psicológicos, sustentamos que a dinâmica do primeiro não determina a lógica dos segundos (9).

Desta forma, tentamos recortar de maneira sutil mas taxativa (digamo-lo logo) a estrita dimensão psicológica das problemáticas ligadas à aprendizagem, uma vez que "só admitindo a autonomia da ordem simbólica poder-se-ia alcançar a chave da constituição (psicológica) do sujeito" (Braunstein, 1983:16/17); única forma de não confundir nosso objeto teórico com o objeto empírico (esse acúmulo de ossos e carne que ingenuamente nossos olhos enxergam) ou, chegado o caso, com o objeto teórico de outra disciplina (exemplo: o organismo, produto das leis viventes que a ciência biológica

estuda).

Nossa preocupação teórica se resume em conceitualizar as marchas e as contramarchas que se sucedem nas aprendizagens ou, com maior precisão, as vicissitudes (incluídos os ditos erros) que um sujeito aprendizagens. Não interessa-nos quão maltratado o organismo esteja, visto que "o sujeito enquanto tal, funcionando como sujeito, é outra coisa que um organismo que se adapta" (Lacan, 1984:19). Ou, desde outro ângulo, "o maturacional se mantém simplesmente como limite mas não como causa" (Jerusalinsky, 1980:32).

Portanto, nem a responsabilidade nem a determinação da lógica articulatória dos rodeios na aprendizagem repousam nas faltas ou presenças no real do organismo.

Fois bem, quem detém a chave sob a qual se "desdobra" essa lógica ? Onde se cifra tanto a possibilidade quanto a impossibilidade do aprender de um sujeito ?

Nas primeiras linhas deste trabalho salientávamos que o conhecimento cotidiano nos oferece uma pista para resolver estes interrogantes, na medida em que nos encaminha na direção contrária àquela apontada pelo científico behaviorismo psicológico e pelo sentido comum de boa parte dos profissionais da área. Para os pais, os problemas de aprendizagem de seus filhos trazidos à consulta ou, em outras palavras, seus errados conhecimentos, encontram-se comandados desde um "outro lugar" (Freud: "outra cena") que escapa ao nosso controle direto. Lugar esse onde habita

"alguma coisa" impertinente que tanto resiste a apre(e)nder aquilo que é colocado diante de seus olhos quanto "o olmo a nos dar peras" ¹, que é capaz de esquecer tudo ou uma parte à maneira de que vazam os canos perfurados, que pode repetir *ad infinitum* um mesmo erro mostrando-nos indubitavelmente que o homem é o único animal a tropeçar duas vezes na mesma pedra; ou, pelo contrário, que ele é capaz de dar livre curso a sua voracidade epistêmica para assim acabar se apropriando de tudo aquilo que rodeia o organismo como se fosse um inesgotável barril sem fundo ou desenvolver sua incansável ânsia de desvendar qualquer mistério que o desafia à maneira de Sherlock Homes.

1. Fazemos alusão a um conhecido dito popular espanhol que visa significar a esterilidade de perseguir um objetivo radicalmente impossível. Sua tradução literal é: "de nada adianta pedir peras para o olmo" (na medida em que o olmo não dá, precisamente, peras).

DAS APRENDIZAGENS ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER.

Parte I

Para continuar avançando na nossa empresa, vamo-nos valer de um trecho de um caso clínico que pertence a nossa colega Clemencia Baraldi. De agora em diante, vamo-nos referir a ele como o "caso Alicia". Nossa colega nos aproxima dele no seu artigo Saber sobre el sujeto o sujeto del saber ?, no qual a partir do relato de outra experiência clínica ("caso Augusto") reflete, com muita clareza, sobre a problemática que nos convoca.

Porém, antes de continuarmos, com que finalidade pretendemos incluir um trecho de um relato clínico ? Qual é a sua validade ? Talvez muitos de nossos leitores estejam esperando que restrinjamos a validade de nossas futuras afirmações a este caso só ou que, no afã de generalizar posteriormente nossos "resultados", nos dediquemos a coletar um sem-número de outras "observações". Pois bem, desde já comunicamo-lhes que perdem por esperar.

O relato clínico que agora apresentaremos em absoluto deve ser considerado como um exemplo individual de uma teoria geral, de tal forma que quanto maior fosse a quantidade de casos reunidos mais verdadeira seria a teoria. Na medida em que nossa empresa inscreve-se no interior do

campo psicanalítico, não pretende acumular "observações" uma vez que a mesmíssima reflexão freudiana não se articulou dessa maneira (Cfr. Pasternac, 1975). Por outra parte, a conhecida estratégia de coletar metodicamente fatos observados, com o auxílio de toda uma parafernália de estudos comparativos, é totalmente incapaz de promover uma **ruptura epistemológica** no seio da tradição (psico)pedagógica clássica. Essa ruptura (inerente ao nosso objetivo) só poderemos atingi-la valendo-nos de retalhos de teorias dispostas em rede. Isso sim, a clínica é nosso referente obrigatório. Ela, efetivamente, nos desafia, mas clarifiquemos que isso só acontece quando tentamos apresá-la (pensá-la) em nossa rede teórica (Cfr. Alves, 1988). Pelo contrário, se nós não estamos dispostos a lutar, com paciência e sabedoria, contra a realidade anedótica da clínica, corremos o risco de cair fascinados. Nada foi nunca mais metódica e tolomeicamente "observado" do que o sol, responsável de uma cegueira que se estendeu por séculos até que chegara Copérnico.

E nosso próprio campo (por outra parte, como qualquer outro, mesmo que isso não se "perceba") quem se impõe a si mesmo os limites e os critérios de validade. E neste sentido que deve entender-se que UM "caso Alicia" é tão pertinente como qualquer dos cinco casos de Freud que guiam a praxis clínica de qualquer de nós, psicanalistas. Da mesma forma que a validade de nossas afirmações é coextensiva à do Complexo do Edipo.

Agora, já preparados, vamos ao encontro de Alicia (Baraldi, 1986:14/15) para assim, a continuação, poder articular nossas perguntas em torno da problemática do erro ou das vicissitudes que um sujeito suporta nas aprendizagens

"Alicia levava dois anos no tratamento quando um dia realizou uma descoberta maravilhosa: o aparente pode resultar enganoso.

Alicia aparecia como tonta: significada como tal por sua mãe e pela escola, ficava entrelaçada nesta convicção: -"não vou conseguir porque eu sou tonta", repetia com frequência.

Aos dez anos, ela não podia sustentar a permanência da quantidade, mantendo-se assim num pensamento pre-lógico que lhe impedia qualquer aprendizagem operatória, circunstância que lhe obstruía fundamentalmente seu desempenho em matemáticas.

Minhas intervenções apontavam no sentido de tirar a Alicia de sua certeza ("sou tonta") oferecendo-lhe espaços onde a reflexão fosse factível. Numa sessão, ela correlacionou pontualmente as fichas brancas com as pretas. Para cada branca uma preta (correlação termo a termo para Piaget).

Depois, eu agrupei as brancas e lhe perguntei: onde tem mais ?. Esta vez Alicia não ficou aderida à correspondência perceptível e depois de um tempo disse: -"parece que têm mais pretas que brancas porém há maior quantidade de brancas que de pretas...parece alguma coisa mas não é....tal vez eu pareça tonta mas não seja"-.

Alicia acabava de afirmar a permanência da quantidade, porta de entrada à lógica matemática e a outras questões, mas o efeito deste saber não só ficou limitado a determinados conhecimentos como também sacode uma convicção "sou tonta", fazendo possível então o sucesso em outras aprendizagens (não só porque agora havia uma estrutura de conhecimento capaz de processá-las como também agora Alicia era alguém capaz de querer saber).

Ou tal vez viceversa" só foi possível conhecer quando alguma coisa deste saber do inconsciente foi sacudido".

Como é que Alicia consegue remover seu rotineiro erro ?

Ou tal vez seja mais pertinente perguntar: como é que esse erro chega a desmontar-se para surpresa da própria Alicia ?

De onde vem esse outro paradoxal **saber** sobre si mesma que lhe dá a chave para construir um **conhecimento** além das meras aparências ?

Aqui reside o mistério, já que ninguém lhe revelara, ninguém lhe oferecera de bandeja a chave. Por outra parte, mesmo que isso tivesse acontecido, com certeza de nada adiantaria. Acaso valeu alguma coisa a Giordano Bruno mostrar (ensinar) a gritos à Inquisição aquilo que ele já conhecia ? Ou quanto lhe vale a uma professora repetir até mais não poder a operação de mostrar um exemplo na lousa ?
(10)

A prática científica, como o caminhante da canção do espanhol Antonio Machado, quando não há caminhos abertos "se faz caminho no andar". Assim ela, abre-se passo na obscuridão das perguntas (que, por sinal, ela mesma se formulou) colocando balizas indicativas a partir de um ponto firme: este, uma arriscada e suposta afirmação.

Pois bem, suponhamos: se Alicia rotineiramente erra, então, deve haver uma razão, ou seja o erro deve ser produzido conforme alguma legalidade. Esta legalidade tanto deve transcender o erro quanto o seu aparecimento escapa a todo e qualquer controle. Ao erro não resta senão ser o efeito de uma legalidade que o transcende.

Legalidade própria da **inteligência**, nos diria Piaget; legalidade própria do **(desejo)inconsciente**, nos diria Freud. Intersecção dos dois, dizemos nós graças a eles.

Efetivamente, o erro ou fratura no aprender se apresenta como sendo um efeito não casual de uma articulação significativa entre o "potencial intelectual" afetado e a dramática subjetiva inconsciente (o dito "afetivo") na qual um sujeito se encontra aprisionado (assujeitado). Em outras palavras, "entre os momentos pontuais, nos quais alguma coisa se pode aprender (conhecer), e a posição subjetiva frente ao saber de quem aprende" (Baraldi, 1986:15) (os parênteses são nossos).

Alicia não fica mais aderida à correspondência perceptiva (o imaginário) quando passa a poder **distinguir** entre "**ser** tonta" e "**ter** as aparições de sê-lo".

O erro remove-se e a nossa pequena Alicia continua sua empresa de **(re)construção do conhecimento socialmente compartilhado** quando o **saber de seu inconsciente(freudiano)** a con/move. E viceversa: o erro resiste porque o inconsciente insiste em significá-la como tonta. Frente e verso de uma mesma moeda. Ou mais precisamente, continuidade garantida entre o "exterior" e o "interior" de uma banda de Moebius.

Se os conhecimentos errados se desbaratam no instante mesmo que irrompe um saber que atañhe à Verdade (do desejo) do sujeito, então, na determinação do erro, ele também deve estar implicado. Por que assombrar-se? Acaso não estamos nós sempre obrigados perante as leis, seja por ação ou omissão? E neste sentido que, dilucidando o estatuto do erro a partir dos parâmetros teóricos autoestabelecidos, estaremos

assentando, simultaneamente, as bases de uma teoria das aprendizagens (nada clássica e, portanto, improvável de tornar-se hegemónica) ou, caso os nossos leitores prefiram, de uma teoria sobre a (re)construção do **pensamento no sentido lato** (11).

Assim, mais uma vez, como nos ensinou Freud a remar contra a académica correnteza (e certeza) psicológica, partindo da barulhenta "patologia", poderemos desmascarar a natural e tranqüila "normalidade". **Se a fratura do pensamento nos "mostra"** (na realidade somos nós que "vemos" nela) **um choque entre a ordem do(s) conhecimento(s) e a ordem do(s) saber(es)**, então, esta diade deve estar sempre, e em última instância, **sutilmente estruturada**.

O conhecimento é o efeito da inteligência que o produz a seu modo e o saber é o efeito do (desejo)inconsciente que, para não ser menos, também o produz a seu modo. Uma nova versão da dicotomia Razão/afetividade ? De maneira alguma, Deus nos livre dela ! (será ?).

Nossa intenção é produzir um deslocamento no interior desta problemática. De agora em diante devemos ter claro que o pensamento, antiga produção preciosa da divina e trans/lúcida Razão, é um composto de conhecimento e saber, produtos da imprevisível (e piagetiana) inteligência, o primeiro, e do impertinente (e freudiano) (desejo)inconsciente, o segundo. Deslocamento, que traz consigo, evidentemente, uma operação de re/significação destes mesmos termos clássicos.

E quase repetindo uma das nossas primeiras afirmações digamos: a inteligência e o (desejo)inconsciente são "isso" que resistindo, olvidando e repetindo, determinam as vicissitudes de um sujeito nas suas aprendizagens. Eles são "isso" que se interpõe entre os clássicos E e R.

NOTAS EXPLICATIVAS

1) Talvez, crença animada pelo desejo do Itard ? A este respeito remetemos nossos leitores a nosso estudo: O legado pedagógico de Jean Itard (a pedagogia: ciência ou arte ?).

2) A psicopedagogia entre o Saber e o Conhecimento -

3) A idéia desta ilusão foi formulada por Alberto Munari no seu trabalho Piaget: anti-pedagogo ?

4) Na segunda parte deste estudo poderemos ver como Piaget, no seio mesmo da psicologia, colocou magistralmente ordem no meio de toda esta "confusão fatorial": **a lógica da construção dos conhecimentos repousa, em última instância, no princípio de equilíbrio endógeno** (isto é, inerente) **ao próprio processo**. No dizer de Inhelder, Bovet e Sinclair: "a teoria psicogenética não nega nem negligencia nenhum desses fatores, mas estima que é o mecanismo regulador da interdependência desses diferentes fatores o que explica melhor a gênese dos conhecimentos" (1977:27).

5) A esta matriz de pensamento costumam se reduzir tanto algumas leituras psicanalíticas (muitas vezes autodenominadas ortodoxas) que enfatizam o suposto caráter maturacional da libido como certas interpretações do construtivismo piagetiano que acabam convertendo-o em um pré-formismo. Estas versões da psicanálise e da psicologia genética se contrapõem ao tipo de leitura que nós procuramos realizar desses dois corpos teóricos. Não obstante, cabe salientar que apesar de nossa operação de distanciamento resultar, em certa forma, simples no que diz respeito à dita ortodoxia psicanalítica, na medida em que não precisamos mais do que percorrer o caminho aberto por Lacan, no caso da psicologia genética não acontece o mesmo. No campo piagetiano convivem diferentes "interpretações" dos textos do mestre genebrino. Isto em nada o diferencia do campo freudiano, porém não se pode dizer de nenhuma dessas "interpretações" que realmente prevaleça sobre as outras. Mais ainda, até onde sabemos, achamos que não há nenhuma delas da qual possamos predicar que constitui uma "escola" como é o caso, por exemplo, das ditas escolas inglesa e francesa de psicanálise de forma tal que nós possamos adscriver ou não, com maiores ou menores reparos, a uma delas ou a nenhuma. Por conseguinte, na segunda parte deste estudo, percorreremos alguns textos do Piaget e de alguns outros conhecidos autores genebrinos (em sentido lato) na tentativa de articular cuidadosamente uma "leitura"

resistente ao preformismo e ao empirismo que costumam enfraquecer o construtivismo nosso de cada dia.

6) A esta perspectiva também se reduz, geralmente, a própria psicanálise. Nesses casos se "privilegiam" os textos freudianos relacionados com o complexo de Edipo, a identificação e o Super-Ego. A este respeito salientamos que o discurso freudo-lacanian sobre o inconsciente qualifica o dicotômico modelo indivíduo-sociedade como sendo um verdadeiro obstáculo epistemológico que impede pensar a psicanálise como uma "teoria não subjetivista da subjetividade" (M. Pêcheux). E neste sentido, precisamente, que a psicanálise pode se incluir dentro de uma tradição de pensamento dialético que coloca a pergunta pelos mecanismos de assujeitamento e de constituição do indivíduo como um efeito imaginário-ideológico ao serviço do desconhecimento dos determinantes constitutivos da subjetividade. Aproveitamos esta oportunidade para acrescentar que, em relação ao caráter evolutivo que reiteradamente é atribuído à psicanálise, a nosso juízo a obra freudiana não pode ser reduzida a ser o sustentáculo de qualquer psicologia evolutiva de plantão. Não obstante, devemos salientar que isto não nos impede (como aliás geralmente se pensa) nos valermos dele para re/pensar o "desenvolvimento" das ditas funções intelectuais e os processos de aprendizagem. Por enquanto, só adiantamos (já que será objeto de tratamento na quarta parte deste estudo) que na medida em que as funções podem desenvolver-se no tempo cronológico, o sujeito (do desejo) se constitui em relação de continuidade e simultaneidade com o Outro, conforme a articulação lógica da experiência especular e do complexo de Edipo.

7) A expressão completa "Função e campo da palavra e a linguagem na psicanálise" corresponde ao título do chamado Discurso de Roma de Jacques Lacan (1953).

8) Na quarta parte deste trabalho tentaremos mostrar, precisamente, como é esse corpo, e não um mero organismo, quem funciona como "sede" das aprendizagens, ou seja, das coordenações das ações conceitualizadas por Piaget.

9) Assim, "o conhecimento das últimas minúcias sobre as gonadotrofinas não (têm) nenhuma influência sobre o conhecimento da determinação do desejo humano" afirmam Saal e Braunstein (1980:85) quando analisam as relações entre a biologia e a psicanálise. Sobre este assunto também remetemos nossos leitores a Braunstein (1975) Relaciones del Psicoanálisis con las demás ciencias.

10) Se efetivamente este chega a ter efeito, com certeza o valor não reside na repetição mecânica do ato como veremos na segunda parte deste estudo.

11) Nas palavras de Vinh-Bang (1990:125) "a análise da natureza dos fracassos permite tanto compreender o fato do fracasso como o do sucesso".

SEGUNDA PARTE

introdução

Hoje em dia é praticamente aceito por todos aqueles que se dizem seguidores da psicologia genética que entre os termos estímulo e resposta, que conformam o algoritmo behaviorista-reflexológico com o qual se pretende explicar as aprendizagens ou aquisição dos conhecimentos, os genebrinos interpõem uma espécie de órgão de regulação interna. A este respeito, Piaget não só não teria o que objetar como também de que reclamar. Certo ! Em primeiro lugar, tal apreciação é verdadeira. Em segundo lugar, sua empresa teórica, em certa forma, assentada sobre a tese que afirma que a sensibilidade a um estímulo deve-se a que "este é assimilado a um esquema cuja manifestação constitui a resposta", teria finalmente conseguido impor-se como alternativa radical a todo empirismo psicológico. Contudo, nada é tão simples e mecânico.

Compartilhar semelhante afirmação, embora seja a porta de entrada do edifício construtivista piagetiano, nem por isso assegura àqueles que se decidem atravessá-la não acabar saindo pela porta dos fundos. Com efeito, começar afirmando a existência de um "órgão" de regulação interna ou, em outras palavras, que a aquisição dos conhecimentos comporta

uma lógica, não impede, por exemplo, que se acabe suscrevendo a idéia de que esse "órgão" ou legalidade se desenvolva conforme uma sequência definida de estádios. Pois bem, de direito não haveria nada de errado nisso, já que também é amplamente sabido que a psicologia genética tem identificado três grandes períodos evolutivos no desenvolvimento cognitivo: um período sensório-motor que culmina na construção da primeira estrutura intelectual, o grupo prático dos deslocamentos, um estágio da inteligência representacional (dos 2 até os 10 ou 11 anos) que culmina na construção das estruturas operatórias concretas, e, por último, um estágio de operações formais que desemboca na construção das estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo por volta dos 12/15 anos. Porém, de fato, suscrever apressadamente a ideia do modelo desenvolvimentista tem-se convertido, com o correr do tempo, em uma das tantas maneiras possíveis de re/negar o espírito piagetiano. Por exemplo, essa enumeração de estádios seqüenciais foi assimilada a uma mera descrição fenomenológica da conduta cognitiva e, portanto, tratada como se a partir dela pudesse se construir uma nova escala de medição e discriminação. Assim, antes, Binet-Simon; agora, Piaget, por que não ? (1).

Interpretações deste teor, de alguns dos aspectos dos estudos psicogenéticos, são, infelizmente, fatos corriqueiros no âmbito da (psico)pedagogia. Interpretações, que sabem muito bem deixar suas marcas no quefazer

(psico)pedagógico. Em particular, essa espécie de "escala evolutiva" é utilizada para discriminar crianças como pré-operatórias, intermediárias ou conservadoras, tanto na escola como na clínica, à espera (ilusória) de que esta nova nosografia "ordene" (científica e tecnicamente) o fazer profissional. Em uma palavra, esses "interpretantes" se esquecem, como Dami e Banks Leite nos lembram muito bem, que "a ênfase principal deve ser dada ao sujeito, suas tentativas para solucionar um problema, seus bloqueios, dificuldades recorrentes, contradições e/ou flutuações de seu raciocínio" (1987:120) (2). Entre várias outras coisas, esses profissionais supõem, de antemão, em que nível do desenvolvimento encontra-se uma criança, daí para frente, é possível esperar pacientemente que "mature", como se fosse um fruto, ou, pelo contrário, programar (metódica e cientificamente) uma série de atividades (psico)pedagógicas tendentes a "exercitar" e "reforçar" as noções ainda não "adquiridas" (3).

Agora sim, não deveríamos em absoluto surpreendermo-nos de que Piaget reagisse indignado perante fatos deste teor, já que seu mentado edifício construtivista, montado ao longo dos anos, fica reduzido em instantes a pó. A primeira atitude ou postura profissional referida nos mostra claramente que, em última instância, acaba-se reduzindo o construtivismo piagetiano a um mero e burdo pré-formismo psicológico. Esses profissionais costumam confundir o atributo endógeno com o qual Piaget qualificou o processo de

construção da competência lógico-pragmática do sujeito com o fato de que esta última nunca deixa de construir-se em resposta às exigências das necessidades "da vida social e das formas de atuar sobre o mundo" (Castorina, 1986:175). Ou, em outras palavras, "o indivíduo não atinge suas (...) construções intelectuais senão na medida em que é a sede de interações coletivas" (Piaget, 1973:337). Em suma, a bendita endogeneidade do processo em absoluto justifica a conhecida ilusão da criança asocial. Já a segunda atitude, não faz senão re/criar a velha ilusão do controle das aprendizagens. Este anseio, embora seja inerente às tradições behavioristas-reflexológicas, no caso concreto desses profissionais autodenominados seguidores de Piaget, está determinado por uma leitura pobre e apressada (ou seja, empirista) da explicação construtivista do desenvolvimento cognitivo. Efetivamente. Por um lado, estaria-se desconhecendo a impossibilidade de controlar direta e mecanicamente, graças a estimulações certeiras, o funcionamento daquilo que o próprio Piaget chamou de **inconsciente cognitivo**, entendido, de certa forma, como sendo a "morada" do **mecanismo de equilíbrio majorante**. Por outro, desconhecer-se-ia que as aprendizagens não se reduzem a uma simples inscrição em estruturas *a priori*, visto que, pelo contrário, elas assentam-se sobre um processo de assimilação ativa que carrega em si mesmo conflitos, erros e reformulações que acabam tornando imprevisíveis e não-padronizáveis tanto os procedimentos individuais de

resolução de problemas quanto a efetiva passagem de um nível estrutural de conhecimento a outro (4).

A empresa teórica de Piaget se foi construindo, pacientemente, ao longo de décadas. Seu trabalho, a medida em que avançava, dava lugar a novos conceitos que permitiam a Piaget recheiar as lacunas que a própria montagem teórica tinha produzido tempo atrás. A seus oitenta anos Piaget se referia a esse trabalho particular de escavação e recheio com as seguintes palavras:

"em todos os níveis um logro é, com certeza, fonte de dois efeitos contrários: uma novidade criadora, mas, ao mesmo tempo, uma lacuna virtual, que devirá real se os poderes adquiridos não se prolongassem em um exercício renovado. No contexto concreto de uma pesquisa científica, essa complementariedade, entre descobertas e novas lacunas que elas engendram, mais ou menos cedo, é evidente no terreno das explicações: uma vez encontradas as "razões" B de um acontecimento A, elas logo levantam o problema das "razões" C de B, ou, D de C, e assim por diante" (Inhelder et alii 1977b:138)

Assim, a teoria sempre se foi rearmando toda vez que parecia correr o risco de ficar aberta ou anquilosada. Em outras palavras, no limite, ela nunca deixava de funcionar como se fosse um relógio ... suíço, é claro (ou se preferirmos, como sendo, efetivamente, uma teoria séria). Por este motivo, é inconcebível invocar seu nome e simultaneamente desfazer-se das peças fundamentais que asseguram o funcionamento da maquinária construtivista (5). Não se pode desconhecer que foi uma necessidade intrínseca ao próprio trabalho de montagem paradigmático, e não mera teimosia, o que levou, inexoravelmente, Piaget a formular um

mecanismo de **equilibração majorante**, em termos de um **vetor imanente de transformação epistêmica**, bem como a existência de incompatibilidade psicológica entre o processo construtivo e a tomada de consciência.

Com efeito, esquecer o primeiro significa desconhecer que Piaget limitou o papel dos ditos "fatores" exógenos do desenvolvimento a ter uma mera função ativante, e portanto não formante, sobre o mecanismo de equibração, de forma que toda estrutura não seja mais do que o produto de uma combinatória de elementos já presentes, apesar de "inaccessível ao cálculo desde os níveis anteriores à construção nova" (Piaget, 1973:293). Esquecer o segundo significa desconhecer que a sucessão de estádios de consciência parcial impede a qualquer sujeito "explicar-se suas próprias operações e ainda (...) perceber a existência das estruturas que elas envolvem" (Piaget, 1967:120). Com certeza nossos leitores já sabem como são frequentes esses "esquecimentos". Nós queremos, precisamente, resgatar o acento colocado (e com ele o sentido paradigmático originário) tanto no caráter endógeno e espontâneo do mecanismo construtor da arquitetura inteligente como no caráter dividido ou des/centrado do sujeito psicológico. E isto, na medida em que nós consideramos fundamental justificar que nenhum conhecimento é o produto de uma invenção aleatória nem de uma descoberta de essências preformadas mas, pelo contrário, de um processo endógeno de re/elaboração construtiva do conhecimento socialmente

compartilhado, permeado de vicissitudes impossíveis de serem padronizadas e cifrado além dos diferentes níveis de consciência.

De não ser assim, resultaria impossível sustentar no caso de nossa Alicia que:

1. ela não "tira" da experiência a conservação das quantidades discretas mas que a atinge graças a um estrito jogo endógeno de re/combinção (na quarta parte deste estudo acrescentaremos o atributo significante) que sobre/impõe-se às caóticas aparências;

2. seu erro não é fruto de uma vontade arbitrária mas de uma legalidade inconsciente ou esquema que o transcende;

3. de nada vale pretender sua "superação" mostrando aos olhos de sua consciência a exemplariedade de raciocínios considerados verdadeiros, mas sim, incitá-la a transitar pelos caminhos espúreos e próprios de qualquer inteligência.

Em outras palavras, de não ser assim nunca poderíamos afirmar em estritos termos piagetianos que tanto os erros como as aprendizagens de Alicia estão determinados, em última instância, pelo funcionar impertinente da mesmíssima inteligência.

Pois bem, não é um tanto exagerado o tom taxativo de semelhantes afirmações ? para convencer nossos leitores de que não somos em absoluto temerários, incursionaremos nos estudos psicogenéticos com o objetivo bem claro de elucidar

a teoria das aprendizagens que eles pressupõem. E isto, pelas seguintes razões:

„ por si mesmas, afirmações semelhantes às que acabamos de realizar não fazem mais do que enquadrar, necessariamente, uma teoria das aprendizagens;

„ é obvio que, no nosso caso particular, esta última tem que ser uma espécie de teoria piagetiana das aprendizagens;

„ os estudos psicogenéticos não tiveram por objetivo imediato formular-se em termos de uma "nova" (mas não por isso menos clássica) teoria das aprendizagens, mas responder aos tradicionais interrogantes epistemológicos que consoveram o jovem e filósofo Jean Piaget.

Desde o começo Piaget estava preocupado com o status que cabe aos conhecimentos físicos e lógico-matemáticos: são eles de natureza inata ou produto de sucessivas e perfeíveis cópias do mundo empírico? (6). Contudo, nosso genebrino autor soube não ficar aprisionado pela tão tradicional como travestida antinomia apriorismo-empirismo. Com efeito, na sua autobiografia, referindo-se a seus anos de mocidade, destaca o seguinte: "uma lição de Raymond (...) me produziu uma intuição repentina (...) subitamente compreendi que em todos os níveis (o da célula, dos organismos, da espécie, dos conceitos, dos princípios lógicos) (...) existem totalidades qualitativamente diferentes de suas partes, que impõem uma organização" (Piaget, 1979:11/12). Mais ainda, naquele tempo, segundo o

mesmo texto, o jovem catalogador de moluscos também pensava que só a forma de equilíbrio que mantinha organizadas as totalidades lógico-matemáticas era "estável" ou "boa", de maneira que os outros equilíbrios, menos estáveis, deviam tender naturalmente na sua direção. Em outros termos, precocemente se consolidava em Piaget uma maneira construtivista de abordar todas as seus juvenis interrogações.

Desta forma, a tradicional disjuntiva epistemológica passa a ser enfocada desde uma nova perspectiva: aquela da formação ou gênese dos conhecimentos ou, se se preferir, como é que se passa "de estados de menor conhecimento a estados de conhecimento mais avançado" tendo sempre como referente o conhecimento científico (socialmente compartilhado) (Piaget, 1967:7). Mais ainda, o trabalho de padronização do test de Burt, que Simon lhe solicitara em 1919, ao chamar a atenção de Piaget sobre a sistematicidade dos "erros" cometidos pelas crianças, determinou que aquela mesma problemática passara a colocar-se em estritos termos psicogenéticos. Ou seja, sob uma ótica que soubesse conjugar, ao mesmo tempo, uma visão genética e a dimensão psicológica do problema originário (7). Assim, o projeto epistemológico piagetiano passou a ser guiado e comandado por um decidido interesse em dar conta da formação progressiva das condições psicológicas que possibilitam a (re)construção dos conhecimentos. Com maior precisão poderia se dizer que adquiriu a forma de uma "embriologia da

inteligência" -se queremos resgatar o fato de que o estudo do desenvolvimento das funções cognitivas nunca deixou de re/colocar e equacionar questões relativas à adaptação biológica como nos mostra a obra Biologie et Connaissance, essai sur les relations entre les regulations organiques et les processus cognitif (1967).

Apesar de ter descrito sumariamente os ziguezagues que descreveram os primeiros passos teóricos de Piaget, acreditamos que eles ilustram que naquele tempo a formulação imediata de uma teoria das aprendizagens não podia ser menos do que impossível. Com efeito, naqueles anos, o peso da tradição empirista em psicologia era tal que, se Piaget tivesse tentado alguma coisa semelhante, com certeza seu nome teria sido citado por Wilfred Hill no seu clássico livro Learning: a Survey of Psychological Interpretation (1964). Em relação a isto não temos do que surpreendermo-nos já que, assim como quando nos dispomos a formular uma frase compreensível numa língua determinada, o fato de só pronunciar a primeira palavra nos determina a usar outra do mesmo sistema, assim naquele tempo, apenas balbuciava-se o substantivo "aprendizagem", nada além dos consabidos limites paradigmáticos do empirismo podia se enunciar. Em resumo, os empiristas eram os donos da palavra aprendizagem. Desta forma, se a história acabou sendo outra isso deve-se a que Piaget, por um lado, não estava em absoluto interessado em formular nada que pudesse parecer-se com uma tradicional teoria geral das aprendizagens e, por outro, os pontos de

partida de seu trabalho o conduziram rapidamente a impugnar os postulados básicos de todo empirismo psicológico. Mas isto, de forma alguma, impediu que os estudos psicogenéticos "de quase todas as categorias cognitivas, desde as mais simples às mais complexas e desde o nascimento até a adolescência" acabassem trazendo, por acréscimo, uma (agora sim) nova perspectiva para pensar os processos de aprendizagem (Castorina et alii, 1986:15).

Para nós, é de vital importância analisar, precisamente, as linhas mestras dessa perspectiva, visto que, como nossos leitores já sabem, o presente estudo amalgama-se em torno da interrogação a respeito do estatuto dos erros ou das vicissitudes que um sujeito suporta nas aprendizagens (como gostamos de chamar os primeiros).

LOGICA, PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM

Por volta dos anos 50 já se encontravam assentadas as balizas fundamentais que demarcariam o campo paradigmático do construtivismo genético da Escola de Genebra. Naquele momento, Piaget tinha acumulado mais de 30 anos de estudos sobre o pensamento infantil. Em 1947 aparece seu livro La Psychologie de l'intelligence, o qual constitui uma excelente síntese dos estudos psicogenéticos realizados até o momento sobre "diversas categorias da razão humana, que lhe permitiram esmiuçar uma lógica natural" (Inhelder et alii, 1977b:7).

Não obstante, esses anos todos, nos quais levaram-se a cabo, simultaneamente, pesquisas psicológicas e epistemológicas, distam muito de ser o começo do fim dos estudos piagetianos. Com efeito, o outrora incansável coletor de moluscos abre, em 1955, as portas do Centre International d'Epistémologie Génétique (CIEG) com a finalidade de promover, agora sim, um exaustivo estudo, tanto empírico como teórico, de questões netamente epistemológicas (Cfr. Coll-Gillieron, 1987:23). Como não poderia ter deixado de ser, naqueles tempos, o interlocutor obrigado foi o empirismo dominante. Justamente, Piaget e seus colaboradores, Jonckheere e Mandelbrot (Etudes

d'Epistémologie Génétique, Vol.V,1958) já no segundo ano de vida do Centro dedicavam-se a analisar a leitura da experiência em diversos níveis de complexidade, com a finalidade de colocar em dúvida o postulado central de aquela perspectiva epistemológica: a percepção é o registro imediato da bendita "realidade".

O postulado empirista que reduz a percepção a uma simples imagem do clássico *sensum datum* é solidário, necessariamente, de outro relativo à conceitualização das aprendizagens. Com efeito, se realmente não é nada mítica essa origem sensorial dos conhecimentos, então, as aprendizagens devem ser entendidas como uma seqüenciada aquisição, fruto unicamente da experiência. Desta forma, os membros do CIEG, ao direcionar seus trabalhos sobre as relações que animam a lógica e a percepção, acabaram dando início a todo um programa de pesquisas sobre as aprendizagens desde uma estrita perspectiva epistemológica, que, desde o seu começo, perfilou-se como sendo radicalmente oposta ao empirismo lógico. Dez anos mais tarde, e totalmente de acordo com as linhas mestras que por esse tempo se esboçavam, Inhelder, Bovet e Sinclair resolvem estudar a aprendizagem desde uma perspectiva "mais psicológica" (Inhelder et alii,1977:24).

Os estudos realizados nos alvôres do CIEG examinaram tanto os níveis simplesmente perceptivos como os da inteligência prática e representativa. Em nenhum deles se conseguiu estabelecer a presença de constatações puras da

dita realidade mas, ao contrário, inferências de diversos graus, cuja organização acaba desbordando a crueza do fenómeno "observado". Ou em palavras do próprio Piaget:

"a percepção mesma não consiste em uma simples leitura dos dados sensoriais na medida em que implica uma organização ativa na qual intervém decisões e pré-inferências e que se deve à influência sobre a percepção como tal do esquematismo das ações ou das operações" (1985:111)

Esta espécie de resgate da atividade do sujeito no processo de aquisição dos conhecimentos constitui o primeiro passo para distanciar-se do mais radical dos empirismos, tanto na suas vertentes epistemológicas quanto psicológicas. Com efeito, o algoritmo E-R que dá sustentação às teorias behavioristas mais tradicionais, primas irmãs do empirismo epistemológico, começava a ser deslocado. Aquela correspondência biunívoca entre o E e a R que possibilita pensar o comportamento em termos de uma associação e o conhecimento, seu fruto, em termos de uma "cópia funcional interior das seqüências objetivas", cede seu lugar ao conceito de **assimilação** (8). A importância deste é dupla: por um lado, implica que todo conhecimento versa sobre significações conferidas ao percebido e, por outro, que todo conhecimento está ligado a uma **ação** (Cfr. Piaget, 1973:7). Ou seja, impugna-se a suposta passividade de um organismo, para colocar no primeiro plano a capacidade do sujeito de levar a cabo uma ação assimiladora de estímulos. Assim, os estímulos além de serem fatos físico-químicos são fatos significativos, graças a uma **estrutura** que possibilita sua

assimilação. Estrutura, que ao mesmo tempo que integra o estímulo dá uma resposta.

Porém, se prestarmos a devida atenção, podemos perceber que a esta altura, o distanciamento do empirismo resulta muito maior do que a primeira vista podia se supor, na medida em que se destaca não só a atividade do sujeito como o seu próprio caráter sistemático ou de organização. Exatamente, aquele jogo de inferências implica, em última instância, diferentes formas de coordenação e não um punhado de ações inconexas e caóticas. Este ponto em particular foi objeto de preocupação para Goustard, Gréco e Matalon (Piaget et alii, 1959, Etudes d'Epistemologie Génétique, Vol.X). Eles analisaram a possibilidade de produzir aquisições estáveis em função da experiência, conforme o modelo clássico, e concluíram taxativamente que sempre operam formas de organização ativa dos fatos ou, em outras palavras, que toda aprendizagem comporta uma pré-lógica ou lógica do sujeito segundo os níveis do desenvolvimento considerado.

Estas conclusões são, precisamente, as que tornam irreconciliável o construtivismo genebrino com qualquer das variantes do empirismo psicológico e não o mero fato de afirmar, como aliás apressadamente o fazem varios comentadores, que o "organismo behaviorista" é passivo, enquanto que o dos piagetianos é ativo. A este respeito lembramos apenas que, por exemplo, Skinner reconhece ao organismo um certo grau de iniciativa quando nos fala das condutas operantes (Cfr. Hill, 1978:105). A nosso entender, o

divisor de águas radica em sustentar que essas condutas cognitivas não se sucedem caprichosamente, mas, ao contrário, elas estão sempre mais ou menos coordenadas entre si (estruturadas) (ou seja, não são condutas, são ações). Assim mesmo cabe sublinhar que o caráter de alteridade e exterioridade que a antinomia E-R acaba atribuindo às "relações" organismo/meio, também é apagado pelo construtivismo de Genebra. Este, sempre situa no começo a ação que inexoravelmente tende a estruturar-se sob formas cada vez mais equilibradas. Isto faz com que o inerente à inteligência não seja mais contemplar mas transformar os "objetos" que rodeiam o organismo segundo dois modos:

"Um consiste em modificar suas posições, seus movimentos ou suas propriedades para explorar a natureza" é a ação que chamamos física. O outro consiste em enriquecer o objeto com propriedades ou relações novas que conservam suas propriedades ou relações anteriores, mas as complementam mediante sistemas de classificações, ordenamentos, correspondências, enumerações ou medidas, etc.; são as ações que chamaremos lógico-matemáticas" (Piaget, 1985:89/90)

Essas ações, que não se sucedem ao acaso, repetem-se e aplicam-se de maneira similar a situações comparáveis. Desta forma, aquilo que delas é o mais geral e pode transportar-se de uma situação a outra, acaba constituindo um "mundo objetivo". Mais ainda, essa mesma coordenação progressiva das ações é a que acaba montando as "arquiteturas lógico-pragmáticas cada vez mais poderosas" que definem a competência cognitiva de um sujeito (assim definido este não é mais do que racional) (Rivière, 1987:81). Em resumo, a

possibilidade de todo sujeito diferenciar um "mundo real" de "si mesmo", que o empirismo colocava no ponto de partida, agora, passa a ser o fruto do próprio trabalho construtivo das estruturas da ação ou, em outros termos, **tanto o sujeito como o objeto são produto de ações estruturadas.**

Pois bem, se definitivamente não há leitura pura da experiência mas intermediação de um acionar, que por sua vez apresenta coordenações mais ou menos isomorfas à lógica, então, cabe perguntar-se, se esse esquematismo lógico das ações pode ser adquirido em situações específicas de aprendizagem baseadas no reforço das constatações empíricas da regularidade fenomênica. Esta questão deu lugar a que, em 1958, levaram-se a cabo no CIEG uma série de estudos sobre lógica e aprendizagem. Eles foram realizados fundamentalmente por Gréco, Morf, Smedslund e Wholwill (Piaget et alii; L'apprentissage des structures logiques, E.E.G., Vol.IX, 1959). Piaget resume da seguinte maneira os problemas colocados nessa oportunidade, e em estreita relação com aqueles interrogantes que se vinham tratando desde tempos atrás:

"saber se existe uma aprendizagem das estruturas lógicas e se é redutível à das estruturas físicas ou se comporta pelo contrário uma espécie de círculo (ou espiral) tal que para aprender ou construir uma estrutura lógica é necessário partir de outras estruturas lógicas ou prelógicas que estão diferenciadas por um conjunto de exercícios operatórios ou preoperatórios até atingirem a nova estrutura" (Piaget-Gréco; 1974:24).

Colocado nesses termos, o desafio não poderia ter sido menos do que decisório. Com efeito, por um lado, se resulta

ser possível demonstrar que as estruturas lógicas podem ser aprendidas, então, as teses aprioristas ou preformistas poderiam ser descartadas sem mais trâmite; por outro, se os resultados desses estudos a serem empreendidos acabasse mostrando que a arquitetura lógico-matemática do sujeito pouco deve à experiência física, mas, sempre utilizam na sua construção como matéria prima estruturas lógicas anteriores, então, a tese empirista também deveria ser definitivamente descartada.

Todas as pesquisas realizadas nessa ocasião limitaram-se ao período das operações concretas e focalizaram uma noção ou operação relacionada com uma das estruturas lógicas que aparecem ao longo do desenvolvimento. Assim foi que Jan Smedslund centrou-se na conservação e transitividade dos pesos; Joachim Wohlwill examinou a formação dos esquemas de conservação de conjuntos discretos; Albert Morf estudou a aprendizagem da quantificação lógica das classes na inclusão; e Pierre Gréco, o problema da inversão da ordem linear. Por outra parte, todas elas sujeitam-se a um certo paradigma experimental comum, tendente a circunscrever o processo de aprendizagem e não apenas seu resultado, avaliado classicamente em termos de rendimento, rapidez ou eficácia. A grandes traços, podemos dizer que este tem a seguinte estrutura: pré-test, sessões de aprendizagem, pós-test e grupos-controle. Em primeiro lugar, as provas preliminares servem para selecionar os sujeitos de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo inicial, em

relação à aquisição da operação que se pretende ensinar. Em segundo lugar, propõe-se a esses sujeitos, conforme o método clínico de exploração crítica, uma série de tarefas e questões diferentes com a finalidade de comparar sua eficácia relativa na aprendizagem, ou seja, trata-se de "fazer passar de uma conduta de nível menor a uma outra mais evoluída" (Vinh Bang, 1986:30). Algumas dessas tarefas consistem em repetir simples constatações empíricas como, por exemplo, no estudo de Smedslund onde as crianças devem verificar a igualdade dos pesos em uma balança de Roverbal ou naquele de Morf onde elas devem constatar que uma classe é menor que a classe englobante; outras como as propostas por Wohlwill consistem em exercícios operatórios como a soma e a subtração de unidades; e algumas outras, em manipulações livres do material como em uma das situações particulares propostas, a suas crianças, por Gréco. Em terceiro lugar, os pós-test servem para avaliar se a noção foi aprendida. Em quarto e último lugar, os grupos-controle que se formam em algumas das pesquisas (por exemplo, nas de Smedslund e Gréco), com sujeitos selecionados não submetidos às diferentes sessões de aprendizagem, ajudam a circunscrever os progressos espontâneos e, portanto, a compará-los com aqueles que obtêm, eventualmente, os sujeitos dos grupos experimentais. As conclusões destes estudos foram resumidas por Piaget da seguinte forma:

"a) (...) existe incontestavelmente uma certa aprendizagem das estruturas lógicas (...) b) (...) essa aprendizagem das estruturas lógicas permanece

muito limitada quando é obtida por uma simples leitura dos resultados da transformação considerada e se limita em geral a uma melhor articulação das intuições pré-operatórias (...). **c)** (...) a aprendizagem é mais eficaz na medida em que consegue provocar um exercício operatório (...). **d)** (...) para aprender uma estrutura lógica é necessário utilizar outras que conduzam a ela ou que a apliquem (...). **e)** (...) a aprendizagem no sentido restrito é uma aquisição em função das estruturas lógicas não é redutível à experiência física; em quanto nesse último caso a experiência se dirige aos objetos mesmos (...), a experiência lógico-matemática se dirige às ações que utilizam os objetos e emprega uma abstração a partir dessas ações como tais. E essa abstração a partir da ação que favorece então a aprendizagem específica das estruturas lógicas" (Piaget-Gréco, 1974:25-27).

Estas conclusões nos mostram às claras até que ponto a perspectiva construtivista, que Piaget e seus colaboradores do CIEG opõem à antinomia apriorismo-empirismo, dista muito de se constituir linearmente. Com efeito, o papel que cabe à experiência (ou ao objeto) e ao desenvolvimento (ou ao sujeito) passa a ser redefinido totalmente de sorte a poder afirmar-se, apesar de parecer contraditório, que os sistemas de esquemas são tanto um produto da aprendizagem quanto da sua própria condição de possibilidade (Cfr. Piaget-Gréco, 1974:85). Vejamos isto com calma.

Temos que a experiência intervém no surgimento de um **esquema de ação** novo na precisa medida em que provoca a diferenciação de um esquema anterior por **acomodação**. Neste sentido é factível afirmar que o dito esquema resulta de uma **aprendizagem stricto sensu**, ou seja, que constitui um resultado logrado em função da experiência, como gostam sustentar os empiristas. Porém, este tipo de aprendizagem só refere-se ao conteúdo do esquematismo que deu lugar à

diferenciação ante a diversidade crescente dos objetos. Ao contrário, o funcionamento assimilador dos esquemas de ação e sua organização progressiva em estruturas isomorfas à lógica não se aprendem neste sentido do termo. Esta tendência organizativa, que inexoravelmente equilibra a assimilação e a acomodação de esquemas cognitivos, desenvolve-se conforme um processo seqüencial, endógeno e espontâneo que lembra à embriogênese (observe-se: só lembra e não que uma se reduz à outra). Em resumo, ela não é mais do que um caso particular da tendência da vida a sua própria autorregulação. Por conseguinte, como o próprio Piaget sublinha nas referidas conclusões, a factibilidade da **aprendizagem stricto sensu** de um novo esquema depende, em última instância, da existência de esquemas anteriores suscetíveis de diferenciar-se sob o império da dita tendência autorreguladora. Neste sentido, as estruturas são consideradas condições indispensáveis (*a priori*) de toda e qualquer aquisição em função da experiência. Assim, as estruturas aprendidas resultam da conjunção da **aprendizagem stricto sensu** com o modo de funcionamento por equilíbrio (entre a assimilação e a acomodação) dos sistemas cognitivos. A esta conjunção, que tende a confundir-se com o **desenvolvimento espontâneo**, Piaget a indentifica como sendo uma **aprendizagem lato sensu** (Cfr. Piaget-Gréco, 1974:85/6).

Pois bem, lembremos a diferenciação que Piaget efetua entre ação física e lógico-matemática, referida por nós algumas linhas atrás. Isto sem dúvida nenhuma nos ajudará a

precisar, ainda mais, as conclusões que se extraem daqueles estudos centrados no papel da experiência na construção dos conhecimentos. Essas **ações físicas**, pela sua natureza, dão lugar a conhecimentos da ordem das leis físicas ou regularidades arbitrárias. Neles a experiência e as constatações têm a função de confirmar ou negar as hipóteses formuladas pelo sujeito sobre a situação dos materiais apresentados. Ao contrário, essas **ações lógico-matemáticas**, na medida em que se coordenam por autorregulação, formando estruturas cada vez mais equilibradas, constituem conhecimentos diferentes das propriedades físicas dos objetos. Estas coordenações progressivas acabam convertendo-se em fonte das categorias da lógica e da matemática na medida em que estas passam a obter-se por **abstração reflexionante** (*abstraction réfléchissante*) a partir das primeiras.

Contudo, para nós é evidente, além da facilidade com que se possam dissociar na análise, que ambos tipos de conhecimentos estão sempre imbricados. Com efeito, as pesquisas levadas a cabo, com anterioridade, no CIEG e as que nós também já fizemos referência, mostram-nos que só descobrimos as propriedades físicas de um objeto qualquer quando acrescentamos à percepção um conjunto de marcos lógico-matemáticos. Já, estes outros estudos sobre lógica e aprendizagem destacam, por sua vez, que os conhecimentos físicos se reduzem a alimentar a voracidade das autorregulações lógicas. E mais ainda que a constatação ou

abstração empírica que constitui seu pilar, somente possibilita uma aprendizagem do conteúdo físico da noção operatória (Cfr. Gréco, 1969:200). Portanto, as estruturas lógicas se devem pura e exclusivamente às experiências de tipo lógico-matemático ou a **aprendizagens estruturais**, conforme uma expressão de Gréco, nas quais as curiosas arbitrariedades da experiência física atuam só como disparadores. Neste sentido, pode afirmar-se que as estruturas lógicas não se engendram a partir das experiências físico-empíricas mas que são o fruto de uma filiação espiralada no seio de experiências lógico-matemáticas, onde "a função da experiência é desconcertar, pôr em desordem os esquemas constituídos anteriormente, ou seja, indicar suas insuficiências e suas eventuais contradições internas" (Gréco, 1969:214). Assim concebidas, essas **aprendizagens estruturais** resistem ao reducionismo das explicações empiricistas, propriamente ditas. Em outras palavras, suas "lógicas" não se esgotam naquelas descritas pelas clássicas leis do condicionamento por reforço. Precisamente, as leis que regem essas estruturações em função da experiência, assegurando-lhes uma coordenação crescente em estruturas cada vez mais isomorfas à lógica, são as da **equilibração majorante**, de caráter mais geral do que aquelas da **aprendizagem stricto sensu**.

Considerando o exposto até aqui, poderíamos reduzir a uma fórmula muito sintética os aportes que os genebrinos fazem à nossa problemática: todo conhecimento é

essencialmente uma construção pautada (pontuada), em última instância, por um processo endógeno de **equilíbrio** **majorante**, mecanismo básico do desenvolvimento (intelectual). Com efeito, voltemos ao caso Alicia.

Nossa pequenina aos 10 anos ainda não possuía a conservação numérica elementar, conquista obrigatória para poder elaborar o conceito de número, enquanto domínio da série dos números inteiros. Digamos com maior precisão que ela ainda não tinha conseguido construí-la a contra-corrente das meras aparências fenomênicas determinadas pela localização espacial das fichas, como muito bem sabemos graças ao relato de Baraldi.

Piaget tinha imaginado essa experiência com fichas na época do seu trabalho com as crianças da Salpêtrière (1919/20). No seu aspecto básico, essa experiência é retomada, anos mais tarde, no estudo que ele próprio empreendera junto a Szeminska. Resumidamente, digamos que no caminho que todo sujeito percorre até lograr conservar a equivalência entre conjuntos discretos podem-se diferenciar três estádios. Enquanto as crianças se encontram ancoradas no primeiro só conseguem fazer, com os dois grupos de fichas de diferentes cores, duas fileiras do mesmo comprimento guiadas pela quantidade de espaço ocupado. Já, no segundo momento, os sujeitos são capazes de estabelecer uma correspondência termo a termo entre os elementos de cada fileira mas nem por isso podem sempre asseverar a equivalência na quantidade nem na quotidade ou, em outras

palavras, conservar a quantidade total apesar de "contar" o mesmo "número". Finalmente, no chamado nível operatório, os sujeitos conseguem asseverar com necessidade a conservação da quantidade de elementos além das aparências, resultantes das modificações introduzidas na configuração espacial dos elementos (9).

O caráter construtivo inerente a este processo deu a Piaget argumentos psicológicos suficientes para opôr-se aos matemáticos intuicionistas (por exemplo, Poincaré) que pensavam o número como sendo o fruto de uma intuição primitiva e elementar (Cfr. Piaget, 1975:96 e ss.).

Assim "o número resulta ante tudo de uma abstração das qualidades diferenças que têm por resultado fazer cada elemento individual equivalente a cada um dos outros: $1=1=1$, etc.. Estabelecido isto, tais elementos são classificáveis conforme as inclusões ($<$): $1 < (1+1) < (1+1+1)$, etc. Porém, simultaneamente, são seriáveis ($\rightarrow$) e a única forma de distingui-los e não contar duas vezes o mesmo nessas inclusões, é seriá-los (no espaço e no tempo): $1 \rightarrow 1 \rightarrow 1$, etc. O número aparece, então, como constituindo simplesmente uma síntese da seriação e da inclusão: $(1) \rightarrow 1 \rightarrow 1 \rightarrow$, etc.; e isto é assim porque se constitui em ligação estreita com esses dois agrupamentos, mas, como síntese original e nova" (Piaget-Inhelder, 1981:107).

Estas "observações" de Inhelder e Piaget mostram às claras que a construção do número efetua-se em estreita vinculação com os **agrupamentos lógicos de classes** (inclusões e classificações) e de **relações de ordem** (encadeamento das relações assimétricas transitivas). Resumindo e considerando tudo o que foi trabalhado até este momento, digamos que o laborioso e demorado processo de construção do número supõe

uma experiência de caráter lógico-matemático. Por outra parte, esta, como muito bem nós sabemos, não deixa de supor a "manipulação" de "objetos". Por exemplo, neste caso particular, e como já temos salientado, logo depois de numerosas tentativas, marchas e contramarchas, um sujeito consegue pôr em correspondência biunívoca as duas coleções de objetos e, mais tarde ainda, afirmar que a soma numérica de cada uma delas se conserva apesar das modificações que sofra o ordenamento espacial dos elementos. Neste sentido cabe afirmar que Alicia não "tira" seu conhecimento sobre a conservação dos conjuntos de fichas que manipula mas constroi a conservação numérica elementar a partir das suas próprias ações exercidas sobre elas:

"(...)é a ação de ordenar aquela que as põe em fila, a ação de reunir aquela que lhes confere uma soma como totalidade lógica ou numérica e a ação de pôr em correspondência aquela que lhes confere a possibilidade de equivalência desde o ponto de vista numérico (mas não necessariamente no que respeita a suas formas ou a suas cores), etc." (Piaget, 1973:283).

Sem dúvida nenhuma há uma espécie de aprendizagem no ajuste desses enlaces fundamentais (reunir, encaixar, ordenar, et.) a todo novo problema, mas ele é só na qualidade de exercício ou de acomodação de outros esquemas de assimilação (como já vimos, ele se reduz a ser aprendizagem *stricto sensu*). As conexões em si mesmas, suas formas, são fruto das coordenações mais gerais da ação que por sua vez não são outra coisa que a expressão da tendência autoreguladora da vida mesma. Sabemos muito bem que os ditos dados exteriores

são assimilados por estruturas lógico-matemáticas que, a nível de sua forma, não chegam a ser modificadas por eles. Portanto toda nova estrutura não tem elementos exógenos, ela é o produto exclusivo de reorganizações e recombinações de elementos presentes, em forma menos diferenciada, em estruturas lógicas mais débeis. Em poucas palavras, a construção das estruturas lógicas descreve uma filiação em espiral muito similar ao crescimento de uma bola de neve que cai pela ladeira: ambas crescem alimentando-se de aquilo mesmo do qual estão feitas (estruturas lógicas, em um caso, e de neve, no outro).

Desta forma os agrupamentos de classes e seriações que em um primeiro momento convivem isoladamente dão lugar, por combinação de suas reversibilidades (inversão, no caso das classificações, e reciprocidade, no caso das séries), à instalação, num momento posterior, de uma estrutura de complexidade maior, o sistema dos números naturais. Por outra parte lembremos que os agrupamentos também se constituem de maneira similar. Assim, após marchas e contramarchas, sua "necessariedade se impõe" a Alicia "progressivamente até o momento em que (...) cristaliza de maneira repentina", e da mesma forma que a consciência de Piaget se impôs a juvenil idéia das totalidades equilibradas (Piaget, 1973:289) (10). O caráter necessário dessa imposição está assegurado pela endogeneidade mesma do processo de equilíbrio progressiva por autorregulação. Esta endogeneidade é, precisamente, a que no caso de

conhecimentos lógico-matemáticos faz com que eles não se reduzam a meras descobertas de alguma coisa já pré-formada ("onde" encontrava-se o número antes de devir tal?). Mais ainda, eles tampouco são suscetíveis de serem inventados, uma vez que toda invenção, em sentido estrito, pressupõe uma eleição livre ou uma cota de aleatoriedade (uma vez que o número se nos impõe, as coisas não podem deixar de nos aperecerem como numeráveis, a tal ponto que uma mais outra acabam sendo, necessariamente, duas).

"Pois é necessário conceber a construção das estruturas lógico-matemáticas na forma não de um desenvolvimento dos elementos exteriores que se integram de uma maneira imprevisível mas de um desenvolvimento endógeno que procedesse por etapas tais que as combinações que caracterizam uma delas fossem, por uma parte, novas enquanto combinações e, por outra, só tivessem a ver mais com elementos já dados na etapa precedente" (Piaget, 1973:291). "Porém estas combinações não podem ser o resultado de uma combinatória acessível ao cálculo desde os níveis anteriores à construção da estrutura nova, pois esta, por um efeito retroativo, exige uma transformação reflexiva dos elementos precedentes e desemboca em uma síntese que desborda as estruturas de partida e as enriquece outro tanto" (ibid:293).

Pois bem, como é que o processo psicogenético descrito resulta uma "construção efetivamente constitutiva"? (Piaget, 1970:116). Ou, em outras palavras, cabe perguntarmos que operação assegura que seja psicologicamente possível essa síntese nova que o número pressupõe em relação aos agrupamentos de classe e de ordem, considerados por separado? Piaget nos diz que se trata dos processos de **abstração reflexionante** (*abstraction réfléchissante*) que não conhecendo um começo absoluto remontam até as "construções

convergentes com superações" comuns a todas as organizações vivas (Piaget,1973:303). Este tipo de processo constitui o pilar do pensamento lógico-matemático e diferencia-se da **abstração empírica ou aristotélica** na medida em que não abstrai propriedades das coisas mas das formas da ação. A **abstração reflexionante**, em última instância, suporta sobre si mesma a passagem de um estado de menor a outro de maior conhecimento. Ou, se preferirmos, podemos dizê-lo assim: elas determinam que entre conhecimentos estruturalmente diferentes medeia uma assimilação recíproca de forma que aqueles de nível superior (neste caso, o sistema dos números naturais) derivem por transformação dos de nível inferior (ou seja, no nosso caso, por combinação das seriações e das classificações) ao mesmo tempo que estes últimos, sem perder-se no vazio, passam a fazer parte integrante dos primeiros (Cfr.Piaget,1970:122/3). Em resumo, Piaget coloca a **abstração reflexionante** no primeiro plano: ela é o mecanismo psicológico, por excelência, do desenvolvimento progressivo da razão, ao qual se encontram subordinadas as aprendizagens de todo tipo, e uma proteção eficaz para abrir-se caminho entre as diversas variantes pré-formistas e toda sorte de manias reducionistas em psicologia.

DA (RE)EQUILIBRAÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS

introdução

A esta altura, sabemos que os estudos sobre lógica e aprendizagem permitiram a Piaget, e a seus colaboradores do CIEG, afirmar que toda **aprendizagem estrutural** está subordinada, em última instância, aos **mecanismos do desenvolvimento espontâneo**. Por que não perguntar-se, então, até que ponto é possível suscitar uma modificação do nível estrutural dos conhecimentos que um sujeito possui num momento dado valendo-se de situações de aprendizagem que apelem, precisamente, ao mesmíssimo mecanismo do desenvolvimento intelectual. Será que estamos à beira de pôr nossa mão na chave que dá acesso ao coração do desenvolvimento para, assim, forçar a sua aceleração? Se efetivamente assim fosse e, mais ainda, se pudesse se-lo tanto indefinidamente quanto imposto de "fora", isto possibilitaria à categoria dos (psico)pedagogos entrar sem muita cerimônia no paraíso: nada mais estaria lhes impedindo programar aprendizagens para ensinar cada vez mais e melhor. Em outras palavras, se se chegasse a demonstrar que é possível acelerar à vontade o desenvolvimento intelectual, então, o sonho de controlar as aprendizagens tornar-se-ia

realidade. Supondo, por uns instantes, que assim fosse, nós também poderíamos ter sorte semelhante; nos seria possível programar direitinho nossas intervenções pedagógicas para assim impor as devidas modificações ao demorado desenvolvimento das funções cognitivas, que tanto problema (escolar) causa a nossa pequena Alicia.

Porém, uma vez mais constatamos que nem nós nem ninguém acaba entrando facilmente em tão cobigado lugar. O construtivismo psicogenético se encarrega, a sua maneira, de nos mostrar em que medida essas expectativas não deixam de estar animadas por nosso voraz e indomável desejo pedagógico, que confunde qualquer possibilidade de maximizar o desenvolvimento com a de acelerá-lo à vontade graças a sessões de aprendizagens devidamente controlados (11).

Com efeito, na década do 70 realizaram-se uma série de estudos tendentes a especificar ainda mais os processos dinâmicos responsáveis do desenvolvimento que acabam precisando tanto em que sentido particular conseguirmos "acelerar" o desenvolvimento como o caráter tortuoso sob o qual consegue progredir a inteligência. Desta forma, por um lado, joga-se um balde de água fria sobre aqueles que, apressadamente, pensaram que todo e qualquer tipo de intervenção (psico)pedagógica era válido e, por outro, que o fato de conseguir em determinadas circunstâncias tal progresso não significa que se possa obter uma chave (técnica) que nos permita programar aprendizagens

controladas conducentes a conseguir acelerações "extemporâneas".

Estas precisões, devidas a esses novos estudos genebrinos, tornam muito mais nítido, aquilo que poderia chamar-se as linhas diretrizes para uma teoria psicogenética das aprendizagens. De agora em diante, o caminho empreendido não tem mais retorno. A psicologia da Escola de Genebra acabará particularizando aspectos tão relevantes para uma séria discussão em torno das aprendizagens que, a esta altura, ninguém poderá ignorá-los sob pena de estar fazendo-o arbitrariamente. Entre esses estudos destacam-se aqueles empreendidos por Inhelder, Rovet e Sinclair reunidos sob o título Apprentissage et structures de la connaissance (1974). Porém, notemos que apesar deste volumoso trabalho exercer uma influência direta sobre o assunto, não se deve esquecer que ele foi empreendido, em primeiro lugar, com a finalidade de contribuir à solução de problemas ainda abertos e que revestiam vital importância para uma "teoria mais explicativa do desenvolvimento cognitivo" (Inhelder et alii, 1977:25).

Desta forma, uma vez mais, comprovamos que os variados trabalhos que se sucedem no seio da epistemologia genética nunca deixam de ser pensados, em última instância, em função da elucidação do desenvolvimento das funções cognitivas ou, em outras palavras, do espontâneo mecanismo construtor dos conhecimentos. E neste sentido que esses estudos, amalgamados em torno de sessões de aprendizagens, acabam

formando um conjunto indissociável com aqueles outros que Piaget, na ocasião, dirige com a finalidade de aportar elementos para montar uma nova teoria da equibração. Com efeito, naqueles anos, Piaget, na companhia de alguns de seus colaboradores, realiza, quase simultaneamente, uma série de estudos intitulados: Réussir et Comprendre, La Prise de Conscience e Recherches sur la Contradiction. Depois, em 1975, aparece L'Equilibration des Structures Cognitives que reúne e condensa os aportes decisivos para a teoria do desenvolvimento cognitivo que foram dados à luz nesses anos. Por sua vez, este trabalho passa a alimentar outros que não fazem mais que retocar, até o preciosismo, o "modelo piagetiano" sobre a equibração, de forma tal que possa dar conta do salto qualitativo que significa sobrepassar estruturas antigas de conhecimento mediante a construção de estruturas novas (12).

Estas contínuas retificações, sínteses e sucessivas retomadas de problemas mais ou menos pendentes de resolução nos mostram, mais uma vez, que um plano de trabalho pode, perfeitamente, acabar confundido-se com uma vida. Neste caso, a preocupação pelos processos de equibração, feita pública em Recherches (1918), impôs-se a Piaget com tanta força que sempre o obrigava a retomá-la, mesmo que, às vezes, pudesse parecer que o infatigável genebrino se encontrava satisfeito com alguma das suas conclusões. Isto é, aquilo que, precisamente, sucede quando em 1957 aparece Logique et Equilibre. Neste trabalho Piaget pretendia

explicar o caráter necessário inerente às seqüências do desenvolvimento cognitivo sem cair nas tradicionais teses pré-formistas. Com tal finalidade, inspira-se nos seus próprios trabalhos sobre a percepção e na teoria dos jogos. Disto resulta, na ocasião, um modelo probabilista do processo equilibratório que conjuga os "três tipos de realidade" presentes no desenvolvimento humano: "as predeterminações, o acaso e as construções dirigidas" (Piaget, 1970b:188).

Porém, este modelo rapidamente se mostrou insuficiente para explicar em forma exaustiva o progresso que caracteriza o desenvolvimento epistêmico ou, em outras palavras, a **essência majorante do processo de equilibração**. Isto motiva Piaget a voltar a dar máxima atenção aos estudos sobre a embriogênese que destacam o papel das re/estruturações progressivas a nível biológico. Assim, em 1967, aparece Biologie et Connaissance, fruto de sua firme convicção na existência de solidariedade entre os problemas enfrentados pela biologia e pela epistemologia. Nele, o autor precisa as similitudes e contrastes que guardam entre si os equilíbrios cognitivos e as regulações orgânicas. Depois, viram aqueles estudos dos 70 que culminam com L'Equilibration des.... Com eles Piaget consegue reparar um certo esquecimento: o papel que cabe aos des/equilíbrios em qualquer teoria da equilibração que se julgue tal (Cfr. Inhelder et alii, 1977b:9).

E neste contexto, então, que as experiências levadas a cabo por Inhelder, Bovet e Sinclair chamaram, profundamente, a atenção do quase octogenário chefe e passam a cumprir um importante papel na consolidação e aceitação do novo modelo do desenvolvimento cognitivo. Razões suficientes, para que agora nós voltemos a eles com a finalidade de apresentar a nossos leitores aqueles que, a nosso juízo, são os aspectos relevantes desse modelo que devem estar presentes para poder pensar, em forma anti-empirista, os processos de aprendizagem. Mais ainda, na medida em que o modelo elucidado, precisamente, o papel dos des/equilíbrios nos processos de construção cognitiva, nossa empresa estará esclarecendo como é que acontece, após marchas e contramarchas, a progressiva coordenação das ações em estruturas isomórficas à lógica, referida por nós no capítulo anterior.

dos fósforos de Inhelder, Bovet e Sinclair

Em relação à obra de Inhelder, Bovet e Sinclair, Apprentissage et Structures de la Connaissance, Vinh Bang assinalou: "A conjunção et (e) no lugar do artigo contractado des (das) marca uma nova orientação: provocar o processo de aprendizagem para perseguir o funcionamento de uma estruturação de conhecimento" (1986:30). Esta nova orientação à qual refere-se o autor repousa na seguinte convicção: as diferentes condutas que um sujeito manifesta nas sessões de aprendizagem constituiriam uma espécie de versão reduzida (microgênese) do desenvolvimento cognitivo global de modo tal que seu exame detalhado, em diversos momentos desta macrogênese, acaba esclarecendo o funcionamento do mesmíssimo processo de equilíbrio majorante. Assim, Inhelder, Bovet e Sinclair fazem da aprendizagem um meio (e não um fim em si mesmo) para analisar esse processo majorante responsável pela construção cognitiva. O processo resultante dessas sessões de aprendizagem passa a ser considerado a prova indubitável de ter alcançado os mecanismos do processo (Cfr. Inhelder; Bovet; Sinclair, 1977:36). Desta forma, a lógica dos ziguezagues descritos pelas respostas dos sujeitos pode ser considerada

uma radiografia daquela que toma conta do desenvolvimento espontâneo. Por sua vez, o fato de poder precisar as características desse dinamismo possibilita, além do mais, que as autoras avaliem até que ponto e em que termos as estruturas lógicas são aprendidas. Isto para nós é de vital importância já que nos permitirá, mais para frente, retragar a ténue, mas nem por isso inócua (apesar dos conhecidos "esquecimentos") linha divisória que existe entre a possibilidade de maximizar o desenvolvimento e o afã de acelerá-lo, controlando "cientificamente" as aprendizagens.

Inhelder, Bovet e Sinclair se referem aos objetivos de seu trabalho da seguinte forma:

"Depois de uma tal análise (elas estão se referindo à análise estruturalista e formalizante inerente aos estudos transversais) da orientação do desenvolvimento e das estruturas sucessivas, é preciso agora recorrer a métodos de investigação e a processos de análise um pouco diferentes, a fim de cercar de mais perto os **mecanismos de transição de uma etapa à seguinte** e aqueles que regulam as **conexões e filiações entre estruturas particulares**. Conhecendo o desenrolar do raciocínio através do método das interrogações clínicas, trata-se, de agora em diante, de estudá-lo por meio de intervenções experimentalmente mais diretivas. Parece-nos que o método de aprendizagem cognitiva poderia ser particularmente apropriado para analisar esses mecanismos de transição, filiação e conexão, dando à criança ocasiões susceptíveis de "otimalizar" suas trocas com o meio físico da mesma forma que com seus interlocutores e, assim, melhor apreender as leis que regem a gênese do conhecimento" (1977:35)

Este novo rumo que tomam os estudos genebrinos produz, necessariamente, mudanças metodológicas apesar de que se conservem os principais traços paradigmáticos das

experiências anteriores sobre aprendizagem das estruturas lógicas. Alguns deles reduzem-se à mera inclusão de um segundo pós-teste a fim de avaliar a maior ou menor estabilidade das aquisições constatadas no primeiro.

Não obstante, há dois aspectos destes novos estudos que devem ser destacados. Em primeiro lugar, como trata-se de submeter as crianças a sessões de aprendizagens capazes de atingir o mecanismo formador, então, a qualidade da intervenção do pesquisador muda, necessariamente, se comparada com aquela própria dos estudos clássicos sobre a psicogênese das noções de conservação. Nestas análises transversais a postura adotada consistia em "deixar-se levar dirigindo", ou seja, o pesquisador seguia o fio do raciocínio infantil com vistas a isolar a lógica *sui generis* que o diferencia do pensamento adulto. Ao contrário, nesta oportunidade, e embora não trate-se de uma estrita programação, planejam-se situações experimentais e intervem-se ativamente. Isto é assim por dois motivos: por um lado, pretende-se que a qualidade dessas sessões de aprendizagem requira a intervenção daqueles esquemas cognitivos cuja conexão é o objetivo de análise; e, por outro, deseja-se provocar **conflitos cognitivos** já que parte-se da hipótese de que o processo construtivo dos conhecimentos repousa na permanente superação das perturbações. No segundo lugar, os erros que os sujeitos cometem nas situações experimentais passam a ser considerados sob uma nova ótica. Embora isto se desprenda do anterior, interessa-nos assinalá-lo pela

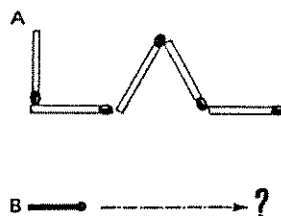
importância que possui no interior de nosso trabalho. Desde o início de seus trabalhos Piaget pensou o **erro sistemático**, ou seja o fato de que em diversas oportunidades as crianças "se equivocam" sempre do mesmo modo, como sendo um indicador da particular lógica infantil. Os primeiros estudos psicogenéticos, sobre o aspecto estrutural do desenvolvimento dos conhecimentos, isolaram os característicos "erros" infantis e estabeleceram a sequência hierárquica das etapas desse desenvolvimento. Porém, como agora o objetivo é centrar-se na dinâmica do processo genético e construtivo, os erros passam a indicar as marchas e contramarchas às quais todo sujeito está condenado (a suportar) na sua laboriosa tentativa por conhecer mais, e não só aquilo que o sujeito pode ou não pode fazer em um nível dado, como acontecia anteriormente (por isso mesmo, são qualificados como **construtivos**). Em outras palavras, nessa oportunidade os erros são pensados como sendo **indicadores do funcionar do mecanismo formador dos conhecimentos** e, portanto, rastrear suas curiosas aparições passa a ser a melhor estratégia para elucidar suas fontes bem como os mecanismos de superação.

Pois bem, apresentemos, como exemplo, uma dessas experiências de aprendizagem. Escolhemos aquela intitulada Da conservação dos conjuntos discretos de elementos à conservação do comprimento, simplesmente conhecida como "a experiência das fósforos". A escolha justifica-se na medida em que, como as mesmas autoras dizem a seu respeito, "o

método utilizado nesta experiência apareceu como um dos processos de aprendizagem dos mais reveladores, porque permite apreender ao vivo os processos de evolução" (Inhelder;Bovet;Sinclair,1977:165). O plano da experiência como já temos dito segue o esquema pré-test, situação e pós-test. Vamos vê-lo de perto. Primeiro se administra um pré-test a fim de avaliar o grau de desenvolvimento estrutural da conservação das quantidades discretas e do comprimento. O objetivo é selecionar sujeitos que já tenham a conservação do número mas que ainda não tenham construída aquela do comprimento. Trata-se de estudar, precisamente, "a transposição ou reconstrução" do conhecimento da conservação numérica "ao nível da conservação de um contínuo unidimensional: o comprimento" (ibid.,244) já que em uma série de experiências preliminares havia sido constatado que nos sujeitos "persiste uma divisão entre seus raciocínios em situações de número e os que aplicam a situações de comprimento" (ibid.,134) (13). Depois se realizam três sessões de aprendizagem onde se solicita às crianças que construam com seus fósforos um caminho do mesmo comprimento que o modelo armado pelo pesquisador. Ante esta solicitação os sujeitos ficam em liberdade para eleger as respostas na medida em que não se impõem estratégias pré-determinadas de resolução. A atenção do pesquisador deve centrar-se no fato de como as soluções propostas pela criança vão se integrando progressivamente a medida em que ela consegue superar os "juízos contraditórios que têm tendência a dar a um mesmo

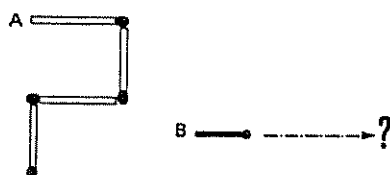
problema apresentado em condições espaciais diferentes". Para analisar detalhadamente esse processo de integração progressiva o pesquisador, precisamente, acicata-o aumentando as situações perturbadoras através da alteração da forma dos modelos e do comprimento dos fósforos utilizados. Assim se configuram três tipos de problemas conjugando as três disposições espaciais: a) superposta complexa, b) separada e c) superposta simples. Observemos os problemas do primeiro tipo já que eles "deram lugar a condutas reveladoras e importantes para a análise dos progressos como manifestações de processos de transição em direção a um nível superior" (ibid.149).

Situação A.



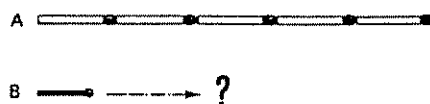
A criança se lhe dão fósforos mais curtos que aqueles utilizados no modelo e se lhe solicita construir uma trajetória retilínea a partir de um ponto e orientação indicada. Evidentemente, como a sua solução supõe a coordenação do esquema numérico com o métrico espacial que a criança ainda não tem, observam-se soluções espontâneas que dominadas pela pregnância figural fazem coincidir os extremos dos trajetos apesar da falta de equivalência entre a linha quebrada e o percurso retilíneo.

Situação B.



Como nesta oportunidade o ponto de partida para a construção retilínea está localizado à direita do modelo não se incitam respostas baseadas na coincidência dos extremos. Ao contrário, as crianças realizam, espontaneamente, uma correspondência numérica: colocam-se 4 fósforos mas sem reparar que estes são mais curtos que aqueles do modelo.

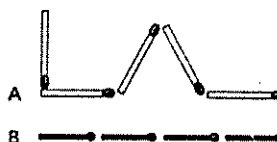
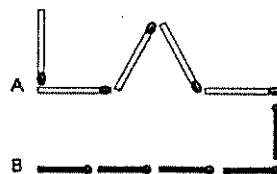
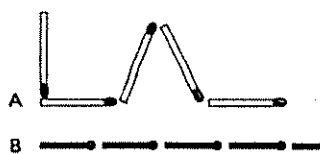
Situação C.



Esta é a mais simples de ser resolvida já que o modelo, a semelhança da solução requerida, é retilíneo e os pontos de partida são coincidentes. Nesta oportunidade o modelo apresentado tem a mesma quantidade de fósforos que aquela da situação A. Isto permite que, por transitividade, a criança possa obter a informação suplementar que lhe possibilitará resolver corretamente a situação A bem como, por aproximação, a B: —"se eu preciso colocar 7 fósforos meus contra 5 do modelo, então, no modelo A necessito estender o trajeto armado !" — Raciocínios desta classe pressupõem a

coordenação entre as ações de partição e de deslocamento da unidade que está na base da medida.

Fois bem, como a finalidade destas sessões é suscitar "confrontações entre diversos esquemas aplicáveis ao mesmo problema, com a idéia de fazer surgir novas coordenações" (ibid.,38), então, "após as primeiras construções (espontâneas) faz-se um repasse de uma disposição a outra, pedindo-se justificativas e comparações" (ibid.,146). Com este espírito, depois das situações A e B se regressa novamente a A, que permaneceu montada encima da mesa de trabalho. Aqui se as crianças não contam, espontaneamente, a quantidade de fósforos o pesquisador lhes solicita que o façam. Desta forma, pode-se presenciar duas respostas de diferente nível estrutural: os sujeitos não se perturbam com a desigualdade numérica ou, pelo contrário, esboçam variadas retificações da construção original. Estas, devido à pregnância exercida pela coincidência entre os extremos do modelo e a construção da criança, configuram autênticas soluções de compromisso ante o conflito "esquema numérico-coincidência dos extremos".



Tendo respeitado sem sancionar qualquer uma dessas soluções de compromisso dadas pelas crianças, o pesquisador passa à situação C a fim de suscitar novos conflitos. As crianças se valem, espontaneamente, do esquema numérico e constataam que seu trajeto retilíneo é mais curto que o modelo. Algumas crianças ficam perplexas, entretanto outras dizem : -"ali têm fósforos grandes não é preciso pôr muito; os pequenos, a gente põe mais"- . Estas tomam consciência da necessidade de compensar o número e o tamanho dos fósforos e por conseguinte acrescentam mais 2 unidades. Agora regressa-se à situação B. Aqui as crianças de posse da coordenação compensadora efetuada em C acabam agregando à solução espontânea os elementos faltantes. Assim, tendo o sujeito compreendido que não é suficiente colocar a mesma quantidade de fósforos para obter trajetos do mesmo tamanho, regressa-se novamente à situação A, na espera de que essa coordenação compensadora alcançada em C seja transferida. Se por transitividade essa transferência é, efetivamente, atingida dando lugar a respostas corretas, estaremos certos que foi atingido o caráter operatório do sistema. Porém, para algumas crianças isso não é tão simples: gera-se uma grande confusão que provoca respostas primitivas, presas na ilusão gerada pela coincidência dos extremos ou, pelo contrário, as crianças acrescentam uma quantidade exagerada de fósforos. As crianças que dão estas últimas respostas, provando assim que deixaram de recorrer ao esquema topológico, o pesquisador solicita novas construções utilizando materiais que têm a

metade do tamanho dos fósforos do modelo. Esta alteração se faz com o objetivo de facilitar a tomada de consciência da desigualdade numérica para depois voltar à situação A original e obter em diversos casos um sucesso completo.

Procedendo-se desta forma, as sessões de aprendizagem permitem a Inhelder, Bovet e Sinclair isolar uma série de condutas hierarquizáveis que descrevem muito bem o laborioso caminho que as crianças devem percorrer para atingir um nível de pensamento "mais elevado" (conforme o *topus* virtual que os conhecimentos tidos socialmente como científicos articulam). No primeiro nível as crianças "não parecem ressentir nenhuma **contradição** entre suas diversas respostas e construções" baseadas na coincidência dos extremos no caso das disposições superpostas e em critérios numéricos ao tratar-se da disposição separada (ibid.164). No segundo nível, em virtude das confrontações sucessivas e questões diversas que o pesquisador promove, a contradição começa a ser sentida. No terceiro nível, já aparecem as primeiras tentativas de superação que dão lugar às **soluções de compromisso**. E finalmente, o nível próprio das soluções corretas que se manifestam na ocasião dos exercícios bem como, posteriormente, nos pós-test. Como as mesmas autoras o destacam "esta evolução é um belo exemplo do processo bastante geral que supomos esteja em andamento nas transições" (ibid.165).

Este processo é fruto dos mecanismos reguladores inerentes ao sistema cognitivo que visam re/equilibrá-lo

cada vez que uma perturbação dá lugar a contradições. A **perturbação** neste caso particular deve-se às dificuldades que os sujeitos têm para assimilar reciprocamente dois esquemas de ação determinados: por um lado, a correspondência termo a termo entre elementos discretos e, por outro, a correspondência ordinal no espaço. Como temos visto, superá-la significa coordenar operativamente os esquemas de forma tal a produzir uma autêntica construção de nível estruturalmente superior: a conservação do comprimento. Aliás, cabe afirmar também que se trata de uma verdadeira re/construção de um determinado conhecimento já adquirido (neste caso, a conservação numérica) em um novo contexto (o das quantidades contínuas) e não de uma simples generalização ou transferência de um produto acabado de um plano a outro. As noções que servem, de certa forma, de matéria prima para esse processo re/construtivo não evoluem em sistemas fechados mas, ao contrário, fazem-no acionando ou "apoiando-se" umas nas outras ao ponto de configurar "muitos numerosos emaranhamentos" (Piaget, 1975b:175). Assim, as autoras concluem que a relação de filiação que se acaba estabelecendo entre conhecimentos, de estruturação não simultânea, resulta ser de caráter oblíquo e não linear ou direta como, tal vez, poderia se ter pressuposto no início dos trabalhos sobre aprendizagem (14).

contradições e (re)equilibração majorante

A transição entre diferentes estádios de conhecimento ilustrada pela experiência dos fósforos, pelo fato de descansar, em última instância, sobre uma progressiva coordenação entre esquemas de diferente natureza epistêmica, constitui um bom exemplo de como atua uma das três formas de equilíbrio descritas por Piaget. Com efeito, a este tipo de equilíbrio que resulta da assimilação e acomodação recíproca entre esquemas ou subsistemas se somam, por um lado, a existente entre a assimilação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito e a acomodação destes últimos aos primeiros e, por outro, aquela que assegura a diferenciação e integração de esquemas (ou subsistemas) em outro mais geral (15). A primeira equilíbrio tem lugar, por exemplo, quando o esquema de preensão acomoda-se às particularidades de um objeto. Já a outra, quando se requer compreender o deslocamento de um móvel sobre uma tabua em movimento. Neste caso é preciso compor dois sistemas diferenciados de coordenadas: o movimento do móvel em relação à tabua e o sistema do movimento desta em relação a uma superfície de deslocamento. Os dois sistemas se integram

mantendo sua diferenciação e dão lugar a um sistema de operações interdependentes de nível superior.

Na medida em que o ajuste progressivo entre a assimilação e a acomodação possibilitam as três formas de equilibração, elas são consideradas como sendo os processos fundamentais para a conservação do sistema cognitivo enquanto tal. Os sistemas cognitivos têm a propriedade de serem tanto abertos como fechados. A sua abertura os expõe às perturbações exteriores que podem ser, no extremo, rejeitadas bem como compensadas graças a uma modificação estrutural (16). Esta última consiste em uma autêntica **acomodação** que passa a conservar-se, integrando-se ao sistema cognitivo, e a dar lugar à instauração potencial de novos ciclos de intercâmbio com o meio. O primeiro estado de equilíbrio e o segundo, obtido através da acomodação bem sucedida, não são equivalentes. Este último não constitui um retorno ao estado anterior na medida em que é um novo e melhor equilíbrio (Cfr. Piaget, 1975b:9-15). Desta forma fala-se no campo piagetiano de uma equilibração majorante.

Assim, os três tipos de equilibração descritos não deixam de ser diferentes expressões desse processo responsável, em última instância, do desenvolvimento das funções cognitivas ou, se preferirmos, da constituição do sujeito enquanto epistêmico. O sujeito desenvolve-se por império desse processo equilibratório na medida em que, e além do nível considerado, "busca evitar a incoerência" (Piaget, 1975b:170). A intolerância à incoerência determina

que o sistema cognitivo "se mexa" como muito bem o sugere a experiência dos fósforos que comentáramos resumidamente. Nela temos nos deparado com as tentativas dos sujeitos de dar respostas de compromisso capazes de apagar tão amarga sensação. Porém, esse mesmo estudo assinala que para chegar, mais cedo ou mais tarde, a não tolerar mais a incoerência, inerente a toda contradição, deve mediar um certo "trabalho e desenvolvimento".

Toda **contradição**, que se preza irresistivelmente tal, consiste em afirmar de forma simultânea a verdade de $(p.-p)$ ou se $(p \longrightarrow q)$ então sustentar a verdade de $(q.p)$ e $(q.-p)$. Em outras palavras, as contradições são "compensações incompletas entre afirmações e negações" (Piaget, 1974, Vol.II:156). Assim definida, devemos reconhecer que a sua "instalação", bem como a sua instantânea resolução, pressupõe uma certa correspondência entre afirmações e negações. Mais ainda, no caso de uma compensação bem sucedida essa correspondência toma a forma de uma anulação por reversibilidade das afirmações com as negações. Mas, lograr essa correspondência é, precisamente, trabalhoso na medida em que, para começar, nem sempre uma **afirmação** corresponde-se com sua **negação funcional**. Neste sentido Piaget diferencia as **contradições lógicas** das **contradições do pensamento natural**. As primeiras consistem em um erro de cálculo formal que uma vez percebido (cometido) é "suprimido" ou "expelido" na medida em que o próprio mecanismo formal comporta uma sorte de pré-correção

antecipada. Ao contrário, ao nível do pensamento natural, as contradições são inevitáveis e elas exigem do sujeito um certo trabalho para conseguir sua "superação", graças à maior ou menor "internalização" das negações bem como da "relativização" das afirmações (Cfr. *ibid.*, 153-157).

As negações são funcionalmente necessárias nas três formas de equilíbrio descritas por Piaget (17). Mais ainda, tal complementariedade entre afirmações e negações é inerente a todo processo equilibratório independentemente de que o ajuste progressivo entre a assimilação e a acomodação efetue-se de maneira espontânea ou seja o fruto de uma busca ativa. Assim, o ajuste pode levar-se a cabo por ensaios sucessivos, eliminando os fracassos e retendo os acertos, ou mediante uma "regulagem" ativa, baseada na exclusão sistemática dos caracteres negativos mas, em última instância, sempre pressupõe pôr em relação afirmações e negações.

Os estudos sobre a contradição que Piaget desenvolvera no começo da década de 70 o levaram a concluir que existe "um desequilíbrio sistemático em favor das afirmações" portanto não sempre uma afirmação está em correspondência com sua negação funcional (Piaget, 1974, Vol. II: 174) (18). As afirmações, ou seja, o fato do sujeito centrar-se nos aspectos positivos dos objetos, das ações e das operações, são condutas mais naturais e espontâneas que as negações e por conseguinte não cabe surpreender-se de que rapidamente se instaurem situações de desequilíbrio que demandem sua

própria compensação. Mas na medida em que, precisamente, esse processo de superação implica a construção das negações não dadas naturalmente, os processos re/equilibradores atravessam múltiplas dificuldades (ou se preferirmos, enfrentam múltiplas vicissitudes). Estas dificuldades são as que balizam o caminho que toda perturbação deve percorrer para converter-se em uma autêntica e intolerável contradição, capaz de dissolver-se no ato mesmo da sua própria instalação graças à efetiva **compensação reversível** entre afirmações e negações.

Remontar este caminho não é nada fácil na medida em que a construção das negações não-disponíveis, inerente à instauração de qualquer contradição, deve realizar-se, precisamente, a contra-corrente da tendência natural do sujeito a deixar-se levar pela pregnância de toda sorte de afirmações. E isto é assim, independentemente de tratar-se de experiências de caráter físico ou lógico-matemático. Com efeito, por um lado, poder-se-ia muito bem pensar, em um primeiro momento, que naquelas experiências onde um evento "externo" não confirma uma previsão efetuada pelo sujeito, a perturbação resultante é compensada com rapidez em virtude de que essa mesma não-confirmação faz as vezes de uma negação "dada de fora", peça indispensável para dar corpo a uma intolerável contradição. Já, por outro, teríamos que nas experiências lógico-matemáticas as negações têm que ser, efetivamente, construídas *ex professo*. Porém, isto não é bem assim uma vez que nas primeiras, o processo de equilibração

também acaba implicando em si mesmo uma coordenação entre esquemas que, é claro, pressupõe uma série de negações parciais (Cfr. Piaget, 1974, Vol. I: 92). Exatamente, sabemos muito bem que toda perturbação desencadeada por um evento externo, em relação a um certo esquema de partida, só é compensada quando se obtém por diferenciação um outro esquema capaz de assimilar a novidade e que consiga integrar-se, por sua vez, em um todo coordenado, tanto mais estável quanto mais se equilibrem mutuamente os processos de assimilação e acomodação que estão na base de toda regulação. Processo, que implica, evidentemente, uma "regulagem" reversível entre as quantificações e por conseguinte a construção de um reticulado de negações solidárias (Cfr. Piaget, 1975b: 22). Deste modo, tanto em uma como em outra situação, toda compensação pressupõe um verdadeiro processo construtivo no interior do qual terão lugar variadas contradições que carregam em si o germen (a falta de compensação entre afirmações e negações) de sua própria superação. A diferença entre uma e outra situação estriba no fato de que nas físicas, por ser a negação "imposta de fora", instala-se mais rapidamente uma intolerável contradição (quando abordemos a tomada de consciência voltaremos sobre este assunto).

Desta forma, Piaget acaba atribuindo às perturbações um caráter muito mais geral que às contradições, às quais otorga um significado muito mais restrito que aquele, habitualmente, atribuído por muitos. Neste sentido, afirma

de modo taxativo, que as decantadas contradições são os efeitos e não as causas das perturbações que continuamente põem em xeque todo sistema cognitivo. Ou, em outras palavras, acabam sendo as perturbações as que desbaratam um determinado estado de equilíbrio, no qual se encontrava o sistema, e não as contradições, as quais, em última instância, dão lugar aos processos regulatórios, que visam a re/equilibração cognitiva. Esta é uma conquista e resulta o verdadeiro motor do desenvolvimento ou, se preferirmos, o pilar sobre o qual descansa a construção dos conhecimentos. O caráter paulatino do processo se expressa, precisamente, nessa série de conhecimentos, produtos de compensações incompletas, que foram chamados de "soluções de compromisso" e que tanto podem ser apreciados na referida "experiência dos fósforos" quanto nos diferentes estudos piagetianos sobre as contradições.

Os desequilíbrios perturbadores (ou perturbações desequilibrantes) são conflitos momentâneos devidos:

- „ às resistências que os objetos exteriores (as coisas) oferecem a sua assimilação,

- „ aos obstáculos inerentes à assimilação recíproca entre esquemas ou sub-sistemas,

- „ e às lacunas que resultam da carência de um conhecimento indispensável para resolver um problema ou de uma ausência de um objeto ou condições para levar a cabo uma ação.

"Fala-se de regulação, de maneira geral, quando a retomada A^* de uma ação A é modificada pelo resultado desta, ou seja, quando há um efeito de retroação dos resultados de A sobre um novo desenrolar de A^* . A regulação pode, então, manifestar-se em uma correção de A (feedback negativo) ou pelo seu reforço (feedback positivo)" (Piaget, 1975b:23/4).

Desta forma temos que as duas primeiras classes de perturbações correspondem regulações do tipo **feedback negativo**, entretanto aquelas consistentes em lacunas correspondem regulações do tipo **feedback positivos**, na medida em que se faz necessário uma prolongação da atividade assimiladora do esquema já ativado. Porém nem sempre estes processos reguladores são "disparados" ou ativados pois pode suceder, muito bem, que diante da perturbação de plantão, o sujeito repita insistentemente (como o faz a própria Alicia) sua ação inicial sem modificação alguma, cesse mais cedo ou mais tarde nas suas tentativas ou, por último, cative de um aspecto fenomênico imprevisto, acabe direcionando sua ação em outro sentido (Cfr. *ibid.*, 25). A sorte que correrrem as regulações acabará determinando a qualidade e permanência dos erros ou, em outras palavras, pontuará as vicissitudes do sujeito nas suas aprendizagens. Com efeito, as regulações podem conduzir mais ou menos rapidamente a uma autêntica compensação ou, na falta desta, a um reforço do erro originário na medida em que o sujeito não possa fazer outra coisa que antepor feedback positivos. Estes resultam ser compensadores quando se trata de preencher uma lacuna provocada por uma assimilação insuficiente. Ao contrário, os

feedback negativos acabam dissolvendo os erros. Estes, definidos como uma compensação incompleta, têm uma vida efêmera. A compensação pode se fazer esperar, mas Piaget está persuadido de que ela acaba chegando, seja na forma de inversão seja na de reciprocidade. O triunfo, além de sua demora inicial, está assegurado porque as regulações são comandadas por um regulador "interno". Este é a mesmíssima inteligência que não é, em absoluto, uma "coisa" interna como o caroço em relação ao pêssego mas uma infatigável (e devota à vida viva) programação para fagocitar perturbações.

A inteligência não é mais do que um conjunto de operações estruturadas que carregam consigo o poder da sua própria auto-conservação. Este poder gera-se a si mesmo a medida que a inteligência funciona; o que não é outra coisa que dizer que o sujeito atua. Em suma, a inteligência é em si mesma uma pura autorregulação. As ações estão chamadas a se conservarem mutuamente e, portanto, ante cada perturbação, devida à insuficiência regulatória de uma ação em particular, o sistema como um todo se encontra comprometido e por conseguinte "se põe em movimento". Seu próprio funcionamento, comandado pelos processos fundamentais da assimilação e da acomodação, acaba dando lugar a uma nova resposta, ou estrutura de ações, capaz de dissolver a contradição que punha em xeque o sistema como um todo. Mas, estas são verdadeiras construções a partir de outras utilizadas como matéria-prima. Desta forma, pode se dizer que toda regulação que culmina em uma compensação

implica, em si mesma, uma verdadeira construção. Os "conhecimentos novos relativos alguns aos objetos e outros às mesmas ações dos sujeitos" não são acessórios mas, pelo contrário, eles passam a formar parte, no ato mesmo de sua constituição, do sistema cognitivo como um todo (ibid.35). Eles passam a ser uma peça suscetível de ser mutuamente conservada. Além do mais, na medida em que aumenta o poder auto-regulatório do sistema cognitivo, expande-se o horizonte assimilativo do sujeito e, por conseguinte, reabre-se o circuito virtualmente fechado (equilibrado). Neste sentido, podemos afirmar, como dissera Sara Pain (1980:143), a fim de distinguir em poucas palavras a perspectiva construtivista piagetiana da behaviorista: "o conhecimento como efeito (do ato cognitivo) que torna-se causa" (de outros novos atos cognitivos).

Assim, sucedem-se estados de equilíbrio. Entre um, primeiro, e outro, considerado seu sucessor, medeia uma importante diferença que faz à qualidade dos mesmos. O segundo é "melhor" que o primeiro e, portanto, como já temos afirmado mais de uma vez, a equilibração resulta majorante. Ela assegura, em última instância, o desenvolvimento das funções cognitivas; no seu próprio desdobrar se cifram as chaves da logicidade dos erros. Desta forma, estes últimos não são "fenômenos" que aparecem e desaparecem caprichosamente mas, pelo contrário, produtos desse funcionar transcendente. Aqueles erros que resultam momentâneos, pois o sujeito consegue removê-los, acabam

convertendo-se na própria condição de possibilidade do relançamento das **regulações**. Estas implicam em si mesmas verdadeiras construções e, por conseguinte, aqueles erros momentâneos não poderiam ser menos do que chamados de "erros construtivos".

Neste sentido, pode se dizer que ter sucesso nas aprendizagens não é nada mais e nada menos do que conseguir remover, após marchas e contramarchas, os erros construtivos. A experiência que comentamos o mostra com clareza: as crianças têm sucesso na medida em que conseguem construir, e colocar no lugar daqueles "erros", novos e "melhores" conhecimentos. A construção resultante significa, em si mesma, um indubitável progresso no seio dos processos do aprender que têm lugar na experiência referida. Porém, esse resultado obtido em termos de construção é, em todo sentido, função do desenvolvimento espontâneo dos conhecimentos e não dos contratempos próprios das sessões de exercícios. Com efeito, por um lado, os resultados que as autoras obtêm no que diz respeito à natureza ou qualidade reguladora das respostas, dadas espontaneamente pelos sujeitos e que dependem do nível do desenvolvimento no qual se encontram no começo da experiência, mantêm-se invariáveis; por outro, o grau de avanço conquistado, na mira de respostas mais operativas, que as sessões de aprendizagens acarretam para a maioria das crianças, também está atrelado ao ritmo próprio dos mecanismos de equilíbrio, independentemente do nível no qual elas

encontram-se no início das sessões. Logo, não se justifica, em momento algum, afirmar que as sessões de aprendizagem acabam modificando a *piacere* o curso dos desenvolvimento.

As sessões de aprendizagens, com tudo o que nelas se oferece ao sujeito para que seja "observado", "constatado" e "manipulado" (material e conceitualmente) em virtude da direcionalidade própria das intervenções do pesquisador, só fazem sentido se, e só se, são capazes de atingir como dardos o coração do mecanismo de regulação. Mas, isso só é possível se a "lógica" na qual essas (anti-pedagógicas) intervenções se desenrolam, con/funde-se com aquela sob a qual constroem-se em forma "espontânea" os conhecimentos. Em outras palavras, trata-se de tocar uma música que entrando em sintonia com aquela do desenvolvimento dos conhecimentos, acabe (con)fundindo-se com ela. Desta forma, de nada valem as imposições, em um ou em outro sentido, que um pesquisador/pedagogo faça com o objetivo de imprimir ao desenvolvimento uma modificação extemporânea em seu curso (por isso mesmo as discussões que visam a avaliar aquilo que é do desenvolvimento e aquilo que se deve à aprendizagem acabam cheirando a bizantinismo).

A experiência dos fósforos ilustra muito bem que as autoras não programam, precisamente, ao modo clássico, as sessões de aprendizagens mas que fazem questão, pelo contrário, de deixar um "espaço aberto" para que a lógica sob a qual se articula a ordem dos conhecimentos em cada criança "se mostre" no seu desenrolar. O experimentador só

intervem para acicatar esse desenrolar. Para isso dirige seu obrar de modo tal que o sistema cognitivo se confronte, sem trégua, com a sua própria fraqueza: a precariedade do equilíbrio que implicam, primeiro, as respostas espontâneas e, depois, as respostas de compromisso. Desta forma, e como temos dito, definem-se sucessivamente situações perturbadoras que reclamam a sua própria regulação até atingir um estado de maior equilíbrio. Neste sentido, mesmo que as aprendizagens acabem implicando, sob certas condições, modificações no desenvolvimento, isso não nos permite falar em uma aceleração extemporânea. Ou, em outras palavras, as aprendizagens, via construção de novas estruturas de conhecimento, acabam alterando o nível do desenvolvimento no qual os sujeitos se encontravam antes mesmo de se submeterem a elas, mas isso não justifica que se afirme que semelhante progresso resulta da imposição de um ritmo qualquer ao próprio funcionar da equilibração. As intervenções não impõem sua "lógica"; esta última, apenas acaba se sobre-imprimindo àquela que descrevem as marchas e contramarchas, mais ou menos inteligentes, do sujeito que aprende ao tempo que se articulam situações de conflito. Assim, não caberia falar de uma aceleração mas, talvez, de uma maximização do desenvolvimento, na medida em que as aprendizagens consigam acicatar seu ritmo valendo-se do potencial "liberador" das situações perturbadoras.

Podemos chegar também a esta conclusão se raciocinarmos focalizando o processo de tomada de consciência, solidário

com a modificação do desenvolvimento, que as sessões de aprendizagens trazem implicado. Efetivamente, a experiência dos fósforos nos faz saber que o progresso na construção é solidário de uma **tomada de consciência** dos conflitos suscitados pela falta de coordenação entre os esquemas de ação subjacentes à noção de comprimento. A coordenação como vimos é gradual e, portanto, essa tomada de consciência não pode ser senão parcial. E, *mutatis mutandis*, as marchas e contramarchas nas aprendizagens, expressão do ritmo dessa coordenação, não são outra coisa que as próprias vicissitudes da tomada de consciência. Pois bem, os estudos sobre a contradição e, em particular, aqueles sobre a tomada de consciência deixam muito claro que essas vicissitudes não estão comandadas "de fora" mas, pelo contrário, que elas também são a expressão de um processo "endógeno" que transcende sua fugacidade pontual. Ora, na medida em que este último é o processo de equilibração majorante, princípio responsável do desenvolvimento dos conhecimentos, deve-se mais uma vez concluir que não se pode obter a tão desejada aceleração.

tomada de consciência e (re)equilíbrio majorante

Piaget definiu a **tomada de consciência** como a conceitualização da própria ação ou, em outras palavras, como a "interiorização das ações materiais em representações semiotizadas" (Piaget, 1974b:280). Ela se orienta rumo aos mecanismos centrais da ação e, por conseguinte, diferencia-se da **tomada de conhecimento** dos objetos que, pelo contrário, dirige-se rumo às propriedades intrínsecas destes.

Assim definida, a tomada de consciência tem um sentido duplamente restrito. Por um lado, se ela se diferencia da tomada de conhecimento do objeto, então, só tem lugar uma vez que no sujeito se encontram bem diferenciados os **observáveis** que procedem de um e de outro pólo da relação sujeito-objeto. "Esta é uma condição que se cumpre só relativamente tarde no desenvolvimento intelectual; implica toda uma longa construção que se efetua durante o período sensorio-motor" (Castorina; Dates, 1981:107). Por outro lado, tratando-se de uma conceitualização, ela passa a depender da aparição da função semiótica que também se dá ao finalizar o período sensorio-motor.

Pois bem, o fato de atribuir estas particularidades à tomada de consciência não significa, em absoluto, que nosso

genebrino autor tenha negado aos menores a qualidade da consciência. Com efeito, é pertinente diferenciar uma **consciência elementar** de uma **tomada de consciência**. A primeira estaria ligada ao dado imediato, tanto externo quanto proprioceptivo; já a segunda, comportaria uma autêntica re/construção conceitual da lógica imanente à ação.

O fato de caracterizar a tomada de consciência como uma re/construção em outro nível de "alguma coisa" já construída -as inteligentes coordenações práticas- nos permite observar que Piaget não pensava a consciência como se fosse um espelho, direcionado para fora. Ou seja, a tomada de consciência não consiste em refletir um certo conhecimento já conquistado de caráter prático e, portanto, não está habitada por representações objetivas e diretas do acionar do sujeito.

A mediação desse processo re/construtivo explica, precisamente, o atraso que Piaget comprova entre o, às vezes rápido, sucesso prático e a demorada capacidade do sujeito para dar as razões de seus atos. Mas, esta distância entre um e outro também indica a diferença de qualidade que, a partir de um certo momento do desenvolvimento, instaura-se entre as **ações materiais inteligentes** e as **operações da inteligência conceitual**. Com efeito, as ações têm lugar sistematicamente sobre os objetos, "acomodando" os sujeitos ao presente; já, as coordenações do pensamento conceitual reúnem simultaneamente dados múltiplos e sucessivos em

estruturas de conjunto. Assim, "a conceituação fornece à ação (...) reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata. Em outras palavras, essa contribuição consiste em um aumento do poder de coordenação, já imanente à ação" (Piaget, 1978:174).

O mecanismo psicológico que assegura semelhante processo é a **abstração reflexionante** ("*réfléchissante*"). Ela dá à tomada de consciência seu caráter essencialmente transformador. Consiste, como temos adiantado, em extrair ("*réfléchissement*") de um sistema de ações ou de operações de um nível inferior certos caracteres estruturais que re/organizados ("*réflexion*") dão lugar a novas relações lógicas que aumentam o poder auto-regulador das estruturas cognitivas. Por outra parte, é necessário esclarecer que essa abstração não se limita a utilizar uma sucessão de degraus hierárquicos, cuja própria formação lhe seja estranha: é ela que as engendra graças às interações alternadas de reflexionamentos ("*réfléchissements*") e reflexões ("*réflexion*"), em estreita ligação com o afinamento das regulações de tal forma que se trata de um único e mesmo mecanismo de conjunto" (Cfr. Piaget, 1975b:41).

Mas a abstração reflexionante que está na base da tomada de consciência e que é a responsável pela ascensão de um esquema de ação ao nível de esquema operatorio, "ou seja uma estrutura tal que uma vez empregada uma de suas operações, seja possível dedutivamente, mediante uma

reflexão que transcenda a ação, compô-la com outra", não é nada mais do que um caso particular das **re/construções convergentes com superações**, presentes ao longo do desenvolvimento de todo sistema vivo (Piaget; Beth, 1968:294). Sabemos que Piaget assim o afirmou em Biologie et Connaissance. Isso lhe assegurava o estabelecimento, em última instância, de um fio de continuidade entre o desenvolvimento biológico e a construção das estruturas cognitivas ao ponto de filiar as operações lógico-matemáticas aos "sistemas gerais de regulação orgânica que se encontram em todos os níveis genéticos, morfogênéticos, fisiológicos e nervosos" (Piaget, 1973:33). Porém, cabe destacar que, e além das características tão pouco particulares da abstração reflexionante, a ação não constitui uma tomada de consciência em relação a seu substrato neurológico pois, em absoluto, é consciente; ela é, apenas, "uma espécie de tomada de posse progressiva com re/construção e enriquecimento, análoga ao que é a conceituação em relação a esta ação" (Piaget, 1974b:277).

Pois bem, essas ações que carregam em si mesmas um *savoir faire*, não acompanhado de conceituação alguma, definem um primeiro nível de conhecimento. Depois, temos o plano próprio da conceituação que obtém, via tomada de consciência, seus elementos da ação e, por último, um terceiro, contemporâneo das operações formais que é aquele das abstrações reflexionantes que possibilitam ao sujeito refletir conscientemente como, por exemplo, quando compara

duas ações realizadas procurando o que elas têm de comum (19). Desta forma, temos definidos três planos de conhecimento ao longo do desenvolvimento cognitivo de todo sujeito. Mas, cabe acrescentar que a esta sucessão, devida a progressivas construções, a partir do anterior, que possibilitam novas e melhores assimilações recíprocas entre os esquemas (motores e conceituais) envolvidos, soma-se um obrar de sentido contrário. Este último, consiste em uma série de assimilações longitudinais que retornam sobre o plano precedente para modificá-lo como, por exemplo, quando por volta dos 11-12 anos a conceituação comanda as ações, programando-as antes de qualquer realização efetiva (Cfr. Piaget, 1978:10) (20).

À simples vista pareceria que num dado momento do desenvolvimento cognitivo, os processos de tomada de consciência são capazes de produzir um sujeito totalmente auto/reflexivo; não obstante nada mais longe do espírito piagetiano do que isso. Piaget manteve ao longo de seus trabalhos, entre outras, a seguinte convicção: "consciência relativa (tanto quanto pobre) do resultado, e inconsciência quase total (ou inicialmente completa) dos mecanismos íntimos conducentes a esses resultados" (Piaget, 1972:38). Esta espécie de divisão ou des/centramento da subjetividade se mantém, enquanto tal, inalterada ao longo de todo o desenvolvimento mesmo que, nos níveis superiores, o sujeito seja capaz de refletir sobre os mecanismos íntimos, tornando-os conscientes, para assim usá-los com conhecimento

de causa. Desta forma, o sujeito nunca pode, nem por auto-reflexão, traduzir todo o seu conhecimento inconsciente -um conjunto de operações, ou seja, um mero funcionar- que se lhe impõe sem tréguas e com "naturalidade". O sujeito pode tomar, maior ou menor, consciência dessas ligações, mais ou menos, operatórias mas, no limite, não cabe a ele outro destino que aquele do cachorro que tenta morder seu próprio rabo. Com efeito, a estrutura inconsciente que se tornou consciente graças a uma conceituação retrospectiva não é mais do que o resultado do mesmíssimo mecanismo de reflexão. Em resumo, a tomada de consciência deriva, por sua vez, de um processo inconsciente que "remonta até as coordenações nervosas e orgânicas" (ibid.38). Se lembramos o caráter construtivo que implica em si mesma toda abstração reflexionante não nos resta senão afirmar que este último é, então, o processo inconsciente de construção das estruturas cognitivas, regido pela equilibração majorante.

Desta forma, em qualquer nível do desenvolvimento, entre a aquisição dos conhecimentos e o conhecimento simultâneo desse processo concreto só pode existir incompatibilidade psicológica. O conhecimento é fruto do funcionar de estruturas que mais ou menos rapidamente impõem-se ao sujeito como norma cognitiva. O sujeito passa a ter consciência daquilo que em cada momento faz as vezes de resultado "mas nunca dos mecanismos íntimos que transformaram seu pensamento, pois as estruturas deste permanecem inconscientes enquanto estruturas" (ibid.40). Ou

em outras palavras, o sujeito é consciente do conteúdo-resultado mas não das razões estruturais e funcionais que determinam nesse instante o ato cognitivo. A este funcionar estrutural que se enraiza nas coordenações nervosas e orgânicas, Piaget lhe dá o nome de **inconsciente cognitivo**. Assim definido só pode ser inesgotável ou, em outros termos, nenhum sujeito pode dar conta exhaustivamente das razões de seu ato cognitivo.

Do exposto até aqui fica claro que este inconsciente cognitivo é feito de estruturas e não das clássicas representações ou simples imagens das coisas; bem como a distinção entre consciente e inconsciente é uma questão de graus na construção dos conhecimentos e que, por conseguinte, não cabe falar da Consciência mas, ao contrário, de diferentes níveis que conformam um sistema mais ou menos integrado.

A sucessão de diferentes níveis de consciência não permite ao sujeito re/construir totalmente o processo de formação de conhecimentos. Este processo mostra-se conforme uma sucessão de atividades e a coordenação das mesmas foge à visão direta do sujeito (Cfr. Piaget, 1967:120). Assim, aquele processo só pode ser "observado" por um terceiro. Porém este nem por isso passa a ter condições de controlar o funcionar inconsciente apelando à consciência do sujeito já que, em última instância, estaria lhe pedindo, de certa forma, que "se olhe a si mesmo" e que "se controle", o que lhe é de fato impossível. Mais ainda, de nada vale insistir, pois

toda vez que o "observador" tenta dirigir-se à consciência na realidade o está fazendo ao processo inconsciente de estruturação cognitiva (Cfr. Munari, 1981:115). Entretanto, o fato de dirigir-se a este último tampouco permite ao experimentador ou (psico)pedagogo ter um acesso tanto direto quanto à vontade sobre o funcionar. O estudo de Inhelder, Bovet e Sinclair sobre a aprendizagem e estruturas cognitivas deixou bem claro, justamente, que o processo inconsciente de estruturação cognitiva mostra-se quando elas só o desafiam com seu alimento predileto, isto é, como uma série de ricas perturbações. Assim mesmo, esse estudo nos diz que o experimentador ou (psico)pedagogo pode chegar a saber que uma ou outra situação se revestirá de um caráter perturbador em virtude de que a análise de outro sujeito ou do mesmo pode ter-lhe revelado isto em suas grandes linhas. Porém, nunca sabe-se de antemão quão rica ela será para o sujeito em questão; só lhe restará arriscar para sabê-lo *après-coup*. Em suma, ninguém nem nada asseguram *a priori* ao terceiro (experimentador ou (psico)pedagogo) como efetivamente ele acabará tendo "acesso" ao processo inconsciente de estruturação cognitiva. E isto é assim porque, de certa forma, tentar produzir tomadas de consciência não é a mesma coisa que descascar uma banana ou, se preferirmos, tão fácil como roubar esmolas de um cego.

Pois bem, por que se produz uma tomada de consciência ?

Piaget na sua obra Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (1924) tenta dar as razões funcionais da tomada de

consciência apelando à "lei de Claparède" que pode muito bem ser resumida assim: "só tomamos consciência na medida de nossa desadaptação" (1973b:162) (21). Naquele tempo, para o nosso autor, essa perturbação obedecia à crescente necessidade que a criança tem de compartilhar com seus coleguinhas determinados pontos de vista (22). Já, em 1974, quando Piaget escreve La prise de conscience diz (ambas afirmações não são excludentes) que aquilo que a desencadeia é o fato de que as regulações automáticas não sejam suficientes para produzir uma boa compensação e que, portanto, seja necessário que o sujeito busque novos meios para uma "regulagem" muito mais ativa, fonte de escolhas deliberadas (Cfr. Piaget, 1974b:262). Neste sentido, as re/adaptações passam a ser tão importantes quanto as perturbações na hora de avaliar as razões funcionais da tomada de consciência.

"a lei geral que parece resultar dos fatos estudados é que a tomada de consciência vai da periferia ao centro, se se definem tais termos em função do percurso de um comportamento dado. Este começa, efetivamente, pela busca de um fim, daí os dois observáveis que podemos denominar periféricos enquanto unidos ao desencadeamento e ao ponto de aplicação da ação: a consciência do objetivo a atingir, ou, dito de outro modo, da intenção como direção global do ato e a tomada de consciência de sua conclusão em fracasso ou sucesso" (ibid., 263). Por periferia não devemos entender nem objeto nem sujeito mas a reação imediata e exterior do sujeito frente ao objeto. "Diremos, então, que a tomada de consciência, que parte da periferia (objetivos e resultados) se orienta rumo às regiões centrais da ação quando trata de atingir o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, razões de sua escolha ou de sua modificação durante o exercício, etc." (ibidem).

Em resumo, a tomada de consciência consiste em um processo seqüencial que partindo do ponto de aplicação da ação se dirige a seu mecanismo interno seja no caso em que o sujeito tenha sucesso -pode se perguntar porque uma variação nos meios utilizados resulta ser mais ou menos eficaz- seja quando fracassa -caso em que irá procurar onde reside o defeito de acomodação do esquema-. Deste modo, graças a um jogo de ida e volta entre os **observáveis dos objetos** e os **observáveis da ação** (ou se preferimos: entre o objeto e o sujeito) o sujeito é tomado (pego) pela tomada de consciência das regiões centrais de seu próprio agir.

Porém, se enunciado desta forma, isto pode nos parecer muito simples, as experiências reunidas na Frise de Conscience estão aí para nos lembrar que não devemos ser tão apressados. Com efeito, pode-se muito bem instaurar um conflito entre uma construção determinada e um esquema cosciente anterior. Piaget, nas conclusões desse mesmo livro, com a finalidade de exemplificar semelhante situação, nos fala da "experiência da funda" na qual, justamente, a idéia que o sujeito tem acerca de como atira a bola (colocado em frente à caixa) dificulta a compreensão da trajetória oblíqua que esta descreve em direção à caixa.

Piaget, na sua conferência Inconscient affectif et inconscient cognitif, ministrada originariamente nos EEUU, refiriu-se a este tipo de situações dizendo que podiam ser comparadas com aquelas estudadas pela psicanálise e chamadas de "recalque afetivo" (*réfoulement*) (Cfr. Piaget, 1972:41).

Deixando de lado a maior ou menor exatidão terminológica ou conceitual das idéias que Piaget tem a respeito da experiência freudiana, cabe dizermos que o que ele está tentando construir é aproximadamente o seguinte: há uma idéia na consciência que faz força no sentido contrário àquela que puxa do inconsciente (o funcionar inteligente). Contudo, cabe perguntar-se: de onde tal idéia consciente tira sua força para assim opor tamanha resistência? ela tem força em si mesma? ou muito pelo contrário essa sua força é emprestada, isto é, ela resiste porque, em última instância, não chegou a hora do inconsciente cognitivo poder produzir (construir) outra idéia para colocá-la no lugar da primeira? Decidir-nos afirmativamente por esta última possibilidade não é outra coisa que redobrar o nosso compromisso com o seguinte enunciado piagetiano: o processo de construção do conhecimento está comandado, em última instância, por um funcionar inconsciente (23).

Os sujeitos em semelhantes situações podem, antes de ter lugar a correção dos esquemas conscientes "obstaculizadores", ignorar ou deformar os observáveis de forma a esquivar o conflito. Como temos afirmado em outro lugar a este tipo de respostas se dá o nome de *alpha* (ver nota 16)

Por outra parte, cabe acrescentar que essa deformação dos observáveis pode produzir-se mesmo que eles sejam de "ação" ou de "objeto". E, neste sentido, não devemos nos surpreender de que inclusive nas clássicas experiências de

tipo físico, onde têm lugar confrontos com observáveis que refutam previsões, o sujeito negue insistentemente o "inesperado" e esteja persuadido de "ver" os fatos tal como os tinha antecipado. Nestas situações, o fato "exterior" refutador que deveria funcionar, precisamente, como uma negação imposta de "fora", facilitando assim a tomada de consciência da contradição instaurada, acaba não cumprindo seu papel (Cfr. Piaget, 1974, Vol. II:162). Isto é, acaba não instaurando-se uma contradição tal que mereça ser superada porque, desde o começo, está lhe faltando, em última instância, um de seus elementos intrínsecos - a negação. Em resumo: a refutação por si só não se converte em negação. Se assim fosse, então, poderia chegar-se a pensar que as experiências de tipo físico, só pelo fato de seu atributo "empírico", resultam métodos eficazes de aprendizagem. De "onde" uma negação pode ser habilitada como tal, para assim dar lugar a uma intolerável contradição?

Em circunstâncias como as que temos descrito, é bem sabido que os sujeitos não fazem outra coisa que manter incólune sua previsão originária graças a uma série de afirmações parciais ou, em outras palavras, o sujeito se entrega ao conhecido exercício da construção de **hipóteses ad-hoc**.

Fois bem, onde situarmos a bendita contradição? Em primeiro lugar, ela não se assenta no nível da ação não-consciente, como o demonstram as experiências reunidas na Frise de Conscience e Réussir et Comprendre: o sujeito

naquelas situações em que a tarefa o requer consegue realizar uma coordenação motora sem maiores problemas. Em segundo lugar, ela não se instaura ao nível da consciência, já que estas mesmas pesquisas de Piaget nos mostram que durante um certo tempo o sujeito não é perseguido pela amarga sensação que precede à tomada de consciência de toda contradição. "Resta-nos, pois, só situá-la no processo mesmo da conceituação que caracteriza a tomada de consciência" (Piaget, 1974b:269). Em outras palavras, é no seio mesmo do processo que a tomada de consciência encontra seus próprios obstáculos. Entretanto, na medida em que dissemos que o processo de conceituação era comandado a partir do inconsciente cognitivo teremos, então, que concluir, necessariamente, que este último é essencialmente contraditório ? De forma alguma !

O inconsciente cognitivo não é intrinsecamente contraditório, como muito bem o demonstra a estruturação própria da ação bem sucedida que implica um certo grau de coerência interna. Porém, nós sabemos que isto é apenas o resultado pontual de um processo construtivo empurrado, em última instância, pela busca da coerência à qual nenhum sujeito pode renunciar (ou se preferirmos, que todos nós carregamos como se ela fosse uma cruz). Este ímpeto na teoria psicogenética tem nome e se chama *equilíbrio* maiorante.

As contradições inconscientes são apenas a expressão de uma falta de ajuste recíproco entre esquemas de ação ou sub-

sistemas. As contradições são, por definição, compensações incompletas e, portanto, aquelas de caráter inconsciente só podem ser compensações incompletas virtuais, ou seja, porvir, na medida em que elas não chegam a constituir para o sujeito um problema que mereça reflexão. Este, paulatinamente, vai sentindo a incoerência até que a tomada de consciência da contradição (inconsciente) coincida com o sucesso de assimilação recíproca entre os esquemas envolvidos.

Neste sentido, caberia falarmos de um processo progressivo de tomada de consciência ou de uma integração crescente de sucessivos momentos de consciência parcial no lugar de uma passagem brusca de um estado de inconsciência à consciência. Este gradualismo, entre a ação motora de sucesso precoce e os começos errados da tomada de consciência por deformação de observáveis, expressa-se em uma série de conquistas intermediárias equivalentes em todos os pontos às respostas de compromisso que temos isolado na experiência dos fósforos.

Mais ainda, por tudo o que foi trabalhado até aqui, caberia falar no lugar de uma "deformação de observáveis", em uma construção insuficiente ou, tal vez, de uma outra construção de observáveis. Com efeito, sabemos que Piaget esteve, desde sempre, persuadido de que os ditos "estímulos" não têm valor em si mesmos, mas que eles só valem aquilo que, desde o começo, os esquemas assimiladores estão dispostos a pagar por eles. Neste sentido, é fácil entender

o que por ocasião de L'Équilibration des . . ., Piaget afirmara a respeito dos tão decantados observáveis:

"é preciso, portanto, defini-los por meio daquilo que o sujeito acredita constatar e não simplesmente por aquilo que é constatável. Isto quer dizer que uma constatação não é nunca independente dos instrumentos de registro (. . .) de que dispõe o sujeito e que esses instrumentos não são puramente perceptivos, mas consistem, pelo contrário, em esquemas pré-operatórios aplicados à percepção atual podendo assim modificar os dados no sentido de uma precisão suplementar ou de uma deformação. Mas, como esses esquemas são, por sua vez, objeto de coordenações, os observáveis, eles mesmos, são a maioria das vezes condicionados pelas coordenações anteriores. Assim se no estado N_1 parte-se de observáveis para dar conta das coordenações que se estabelecem nesse nível N_1 , sempre se faz necessário lembrarmos que semelhantes observáveis não constituem fatos primários, uma vez que eles mesmos dependem ordinariamente de observáveis e de coordenações de um nível $N-1$, e assim sucessivamente" (1975b:50/1).

Em suma, os observáveis são tais "por obra e graça" da equibração majorante e, portanto, só ela pode habilitar um **evento refutador** a funcionar como uma **negação** e, por conseguinte, instaurar uma contradição. De certa forma, eles são uma espécie de "dom" ou "dádiva" a partir da qual começa a jogar-se a sorte dos processos de tomada de consciência ou, se preferirmos, as tomadas de consciência acabam sendo uma espécie de "dom" capaz, por sua vez, de fazer do caótico nómeno um fenómeno observável.

Ao experimentador, bem como ao (psico)pedagogo, para sua desventura, foi negado semelhante poder: quando "mostram" alguma coisa a um sujeito com a finalidade de acelerar o desenvolvimento das funções cognitivas, em última

instância, não podem saber o que lhe estão mostrando. Para transformar esta miséria constitutiva em uma desgraça banal só lhe restará desistir de programar, com essa finalidade, sessões de aprendizagens nas quais se disparam "certeiros" e "científicos" estímulos aos olhos da consciência dos sujeitos; pelo contrário, eles devem dedicar-se à montagem de situações que maximissem o desenvolver espontâneo, endógeno e inconsciente do processo de equilíbrio majorante. E, como muito bem sabemos, isso requer artesanal e sabia paciência (24).

OS PROCESSOS MAJORANTES DE (RE)INVENÇÃO E (RE)DESCOBERTA DO CONHECIMENTO SOCIALMENTE COMPARTILHADO

No capítulo anterior comentamos e analisamos a "experiência dos fósforos" à luz das principais linhas que configuram o modelo da equibração das estruturas cognitivas formulado por Piaget. Concluímos que o desenvolvimento cognitivo não pode ser acelerado à vontade ou, em outras palavras, que de nada vale programar à maneira clássica sessões de aprendizagens com essa finalidade, já que, em particular, os progressos e, em geral, as vicissitudes estão pautadas pelo "tempo" da **equibração majorante**. Mais ainda, tínhamos concluído que a impossibilidade residia, precisamente, no caráter, em certa forma, inexpugnável do funcionar equilibratório. Raciocinando a partir dessas afirmações também tínhamos concluído que o experimentador ou (psico)pedagogo que queira "fazer progredir" a um sujeito só lhe cabe acicatar aos poucos o desenrolar da equibração majorante. Por outra parte, que tanto um quanto outro poderiam chegar a saber alguma coisa sobre as chaves nas quais o desenvolvimento está cifrado (auto-cifrando-se) na medida em que fossem tendo sucesso em semelhante empresa (anti)pedagógica. Para esse "acicatar" ambos contariam apenas com uma recomendação: as

re/equilibrações que os conflitos desencadeiam, motorizam a construção dos conhecimentos.

Fois bem, uma vez que conseguimos fazer um sujeito progredir no seu desenvolvimento, será possível valeremo-nos das informações obtidas, nas sessões de aprendizagem, acerca de como se desenrolou a equilibração majorante, para logo diagramar as clássicas programações ? Isto é, o conhecimento obtido em um momento dado sobre como "se acelerou" o desenvolvimento de um ou de vários sujeitos a partir de uma experiência particular, nos dá por acaso o poder efetivo de programar novas "exercitações", de tal forma que o sucesso desses bem como o de outros sujeitos possa chegar a estar mais ou menos garantido ? Se estas perguntas tivessem respostas afirmativas, então, de uma coisa nós poderíamos, desde já, estar certos: em última instância, o processo de equilibração majorante seria suceptível de padronização. Sua possibilidade é, justamente, aquilo que está pressuposto em todas as clássicas tentativas de programação de aprendizagens.

Porém, os mesmos estudos de Inhelder, Rovet e Sinclair já insinuam sua inviabilidade. O fato de isolar respostas de compromisso que aparecem e desaparecem sem poder ser previstas, em um sentido estrito, não faz que esses estudos acabem, em última instância, nos falando de um funcionar inteligente mais ou menos tortuoso ? Para nós a resposta é afirmativa, já que, embora esses erros construtivos puderam ser individualizados e ordenados conforme uma seqüência

hierárquica que -mais uma vez-, nos dá informações sobre o nível estrutural de conhecimento no qual encontra-se cada sujeito- as vicissitudes de seu aparecimento-desaparecimento insinuam que cada um utiliza procedimentos mais ou menos singulares para resolver os problemas propostos.

Neste sentido, aquelas pesquisas que tinham por objetivo focalizar o agir dos mecanismos reguladores, que asseguram a equilíbrio majorante em todos os sujeitos, para assim determinar o mecanismo de construção das estruturas gerais, acabaram abrindo uma nova perspectiva de análise; aquela dos "processos de invenção ou descoberta do sujeito na busca da solução de problemas particulares bem diferenciados" (Inhelder et alii, 1987:77).

Estes outros estudos foram começados em 1976, também, por Inhelder mas, nesta oportunidade, em colaboração com Ackermann-Valladão, A. Blanchet, Karmiloff-Smith, Kilcher-Hagedorn, J. Montangero e M. Robert. Em seguida puseram em relevo aquilo que se supunha: existe uma distância considerável entre o conjunto dos **possíveis**, dado pelo nível estrutural, e a efetiva atualização de alguns em virtude do objetivo proposto; isto é, os procedimentos não são uma simples e mera aplicação das estruturas cognitivas a problemas circunstanciais.

Estes trabalhos, ao orientar-se em outra direção, valem-se, evidentemente, de outras montagens experimentais bem como passam a considerar os erros sob uma outra ótica. Estes últimos, por exemplo, antes eram considerados uma

espécie de bons informantes da maneira como funcionam os mecanismos gerais da equilibração, agora, são vistos como "pistas" do proceder efetivo de cada criança direcionado ao sucesso.

Pois bem, se ambos tipos de análise podem, à simples vista, parecer-nos excludentes, cabe afirmarmos que em absoluto são tais (25). Com efeito, por mais que os novos estudos se centrem no funcionamento da inteligência, no lugar de dedicar-se à determinação das estruturas que resultam da organização sucessiva dos instrumentos cognitivos bem como dos mecanismos gerais que asseguram esse processo seqüencial e construtivo, não devemos esquecer que, em última instância, "não há oposição entre a função e a estrutura: é o nosso discurso que os separa" (Gréco, 1988:16).

Neste sentido, a estrutura não é mais do que o produto acabado das atividades do sujeito que se sucedem na diacronia, ao mesmo tempo que se supõe, metodologicamente, que toda "manifestação" pontual é o efeito de uma estrutura que transcende sua fugacidade. Por conseguinte, caberia falarmos de uma estruturação permanente sobre a qual, por momentos, é possível recortar uma estrutura determinada, na medida em que esta não é senão uma espécie de "coagulação" ou uma forma de funcionamento organizado mais ou menos estável (sedimentado) (26). Em outras palavras, se nos lembrarmos em que contexto Piaget afirmou que "toda gênese parte de uma estrutura e desemboca em uma outra estrutura" e

que "toda estrutura tem uma gênese e desemboca em uma estrutura", então, poderíamos dizer: todo funcionamento é o funcionamento de uma estrutura que dá lugar a outra estrutura e toda estrutura funciona e na medida de seu funcionamento acaba dando à luz a outra estrutura (Piaget, 1974c:184 e 187).

Desta forma, na medida em que ambas perspectivas não são antagônicas porque os aspectos estudados são solidários, a dissimil consideração dos erros só pode ser aparente. Os erros são os ziguezagues que a dinâmica do proceder de um sujeito descreve no curso de suas aprendizagens e os produtos pontuais da infatigável equilibração majorante. Ou, se preferirmos, os erros não são mais do que verdadeiras vicissitudes que balizam o permanente processo inconsciente de estruturação da inteligência na sua busca de um melhor equilíbrio; fórmula capaz de resumir o trabalhado até aqui.

Assim, o que estes novos estudos vêm, precisamente, reafirmar e ressaltar é o caráter, em última instância, imprevisível e singular que esse processo majorante adquire em cada sujeito, mesmo que seja possível isolar certos traços comuns que, como temos dito, em nada diminuem nossa incompetência para controlá-lo mas, pelo contrário, servem-nos de guia para agir como "sustentadores" dessa mesma atividade.

Estes estudos conseguem, de certa forma, fazer transparecer esses atributos, na medida em que o plano

experimental dá aos procedimentos individuais de invenção e descoberta a oportunidade de se mostrarem. Efetivamente, em qualquer das três pesquisas apresentadas, fragmentariamente, no artigo intitulado "Des structures cognitives aux procédures de découverte", publicado nos Archives de Psychologie N. 44 (1976), vemos que sempre se solicita aos sujeitos a resolução de um problema para assim poder observar a seqüência de ações que eles utilizam. Isto é, não se solicita as razões do sucesso mas sim que construa torres de igual altura compensando alturas desiguais; que equilibre blocos de madeira com ou sem lastro sobre uma barra; ou que construa trajetos sobre uma superfície quadriculada unindo pontos de partida e de chegada previamente determinados.

No caso particular da "equilibração dos blocos" a solução do problema exige do sujeito a combinação de dois fatores: o comprimento e o peso de cada bloco com relação ao ponto de apoio (27). Esta combinação não pode ser realizada de forma instantânea pela criança; ao contrário, esta chegará a ela no transcorrer de uma diversidade de ações que se sucedem em função das "idéias" que tenha acerca do objetivo, dos meios para atingi-lo e de como interprete os sucessos e os fracassos que tenham lugar. Como podemos observar, as "respostas" do material (o equilíbrio ou não dos blocos), na medida em que, independentemente da intervenção do (anti)pedagógico experimentador, legitimam ou não a pertinência dos procedimentos infantis, cumprem um importante papel.

Esta experiência se estrutura em dois momentos bem diferenciados: no primeiro, permite-se às crianças que se familiarizem com o material e escolham a ordem que desejam para equilibrar os blocos; no segundo, o pesquisador solicita-lhes que os equilibrem conforme uma ordem estabelecida por ele, em virtude das hipóteses que tenha podido formulado sobre quais são as **teorias implícitas** que comandam as ações das crianças. Evidentemente, o pesquisador tentará que as crianças se deparem com situações que façam as vezes de contra-exemplos dessas teorias físicas infantis para, assim, desencadear sua reformulação (28).

As teorias implícitas ou **teorias em ação** são os "sistemas de interpretação que sustentam a ação da criança sem que esta seja necessariamente capaz de tomar consciência deles" (Inhelder et alii, 1987:78). O experimentador, além das verbalizações pontuais da criança, infere-as a partir da reiteração das ações efetuadas. Estas, na medida em que se encadeiam ou ordenam, de tal forma que uma é o passo necessário para a seguinte, conformam verdadeiras estratégias, espécie de condensações em ato das múltiplas decisões que um sujeito vai adotando a fim de resolver um problema. Durante o transcorrer da experiência, as **estratégias de resolução** e as **teorias implícitas**, permanentemente re/construídas com a finalidade de compreender a regularidade do comportamento dos blocos, estão em permanente inter-jogo. Este, justamente, determina, em última instância, as correções que se efetuam no primeiro

plano de ação que o sujeito formulou atendendo à consigna. O sujeito, passo a passo, inventará e re/inventará os procedimentos adequados para equilibrar os blocos bem como acabará descobrindo que não sempre o centro gravitacional coincide com o centro geométrico conforme um ritmo muito pessoal, já que cada passo é a síntese de variados fatores e não uma simples aplicação de uma estrutura cognitiva aos dados do problema. As estruturas marcam os limites dentro dos quais o sujeito poderá compreender o problema, mas daí ao efetivo desenrolar de uma estratégia por um sujeito particular, em um momento determinado, expande-se um considerável intervalo de indeterminação. Intervalo, que medeia entre os possíveis próprios do sujeito epistêmico e as singulares e efetivas possibilidades de um sujeito psicológico (mais não por isso cartesiano).

"os esquemas gerais podem ajudar no sucesso apenas por via indireta, sobretudo quando a criança passa de um procedimento a outro sem que haja uma ligação sistemática entre eles. Em compensação, quando ocorre um obstáculo ou um fracasso e a criança procura compreender a razão disso, intervêm o conjunto de seus esquemas: a compreensão do porque das dificuldades encontradas ou mesmo do fracasso conduzirá à criança a aperfeiçoar seus procedimentos posteriores" (ibid.90).

Pois bem, se os fracassos desencadeiam a alteração dos procedimentos e solidariamente a revisão (ou remoção) das teorias implícitas então acabam re/abrindo o circuito que os mecanismos equilibrantes tendem a fechar. Isto não deve surpreender ninguém já que as ações do sujeito estão sempre tomadas pela equilibração majorante. Neste sentido, podemos

dizer que as ações fracassadas cumprem um papel construtivo. Mas, estes erros construtivos, sobre os que se apoiarão conhecimentos "mais verdadeiros", são produto, por sua vez, de procedimentos que têm êxito. Assim, em um determinado momento uma ação bem sucedida subordinada a uma teoria implícita acaba validando esta última a tal ponto que chegam a ser ignoradas aquelas respostas do material que não a confirmam. A teoria sempre é uma tentativa de simplificação do problema, isto é, resume uma razão que se generaliza a todos os casos além dos pontualmente bem sucedidos. Por exemplo, há crianças que depois de ter acertado algumas vezes, constroem a teoria que afirma que os blocos só se equilibram quando estão apoiados em seus pontos geométricos ("os blocos balançam sempre quando a gente os coloca no meio", afirmam as crianças). Depois, nas situações em que tal teoria não é confirmada, as crianças podem surpreender-se ou, ao contrário, negar os "observáveis", como quando, por exemplo, apesar do bloco não cair, sustentam-no com a mão, pois a teoria do centro geométrico "lhes diz" que eles cairão pelo fato de não estarem apoiados nele. Desta forma, a teoria implícita continua vigente na medida em que os blocos não caem, pois é a mesma criança quem os sustenta e não porque, na realidade, eles estão equilibrados conforme uma outra razão -apoiados cada um no seu centro gravitacional. O proceder da criança toma, em última instância, a forma da típica **recusa** freudiana (*Verleugnung*).

Como vemos, os fracassos e as teorias certas são como dois lados de uma mesma moeda: ambos produzidos, em última instância, pela simplificação excessiva dos dados envolvidos na situação. A teoria do centro geométrico, por exemplo, é o resultado de privilegiar o comprimento total dos blocos em detrimento do peso (29). Para que este outro fator venha a ser considerado, devem dar-se duas condições; por um lado, a primeira teoria deve estar consolidada e, por outro, devem se suceder uma série de exceções à regra ao ponto tal que requeiram para si mesmas igual tratamento, ou seja, ser vistas como autênticas regularidades sujeitas a outra racionalidade. A simples vista, a conjugação de tais requisitos pode parecer paradoxal mas não há nada de contraditório nisso: não há exceção sem regra e vice-versa.

Assim, as exceções deixam de ser consideradas insignificantes ou sistematicamente deformadas enquanto observáveis para converter-se em regularidades merecedoras de toda a atenção simplicadora do sujeito. Com efeito, o sujeito constrói uma espécie de hipótese ou teoria *ad-hoc* para explicar (em ato) guiado por sua tendência à simplificação dos fatores intervinientes. Desta forma, temos que a mesma lógica generalizante constrói, apressadamente, a primeira teoria errada do mesmo modo que, depois de um certo tempo, constrói uma segunda, para que finalmente ambas se combinem em um terceira, que vincula o peso e a distância com relação ao ponto de apoio. Toda primeira é condição de

possibilidade de construção de uma segunda e assim sucessivamente.

Desta forma, pode-se concluir que, em geral, todo processo de construção de conhecimentos não se reduz aos aspectos estruturais classicamente estudados, uma vez que é, também, determinante o inter-jogo que se produz entre os aspectos compreensivos, ou teorias implícitas, e as estratégias, ou seqüências de ação, dirigidas a um fim. Esta interação é, precisamente, a que outorga especificidade e singularidade aos processos de invenção e descoberta e, por conseguinte, quem "pode explicar a inventiva testemunhada pela abertura crescente para os possíveis" que se situam além da necessidade intrínseca das composições operatórias (Piaget, 1987:55).

O produto desses processos não é mais do que o conhecimento socialmente compartilhado (ou construído compartilhadamente no seio das práticas sociais), motivo pelo qual é conveniente não perder de vista a seguinte afirmação de Inhelder e suas colaboradoras: "nos progressos da compreensão realizados pela criança no decorrer da gênese, surge também de forma nítida um ato de descoberta ou, mais precisamente, de re-descoberta do que o pensamento científico descobriu ou inventou anteriormente" (1987:77). Mas, essa re-descoberta individual, como muito bem sabemos, implica em si mesma um verdadeiro processo construtivo já que não se trataria de uma descoberta, no sentido estrito, ou seja, de um desvelamento, de alguma espécie de essência

pré-formada. Neste sentido, cabe falarmos de uma verdadeira re-construção. Em resumo, teríamos que todo sujeito, em última instância, re-constrói em uma dimensão micro o conhecimento socialmente compartilhado e já (re)construído pelos outros.

Por outra parte, lembremos que para ser levado adiante esse processo de re-construção, no final das contas, da "objetividade" (socialmente validada) requer de instrumentos ou ferramentas de produção: as benditas estruturas cognitivas (ou melhor dito, requer da inteligente tendência ao equilíbrio majorante) que, sabemos muito bem, são isomorfas às lógico-matemáticas. Mas ainda, lembremos que, justamente, estas últimas também se constroem (ou melhor dito se re/constróem, pois todos nós as temos em condomínio) a partir da própria ação, via abstracção reflexionante; portanto, tampouco elas estão pré-formadas. As estruturas cognitivas (as estruturações) se constroem (equilibram-se no seu próprio de/vir) ao mesmo tempo que o sujeito atua sobre o real para conhecê-lo, ou seja, construí-lo. Em resumo, o sujeito e o conhecimento se re/constróem simultaneamente (30).

Porém, esta simultaneidade não deve fazer que esqueçamos que todo ato cognitivo, além do nível considerado, sempre implica em si mesmo, em certo sentido, uma imposição do sujeito sobre **o real**. Com efeito, o sujeito re/constrói as estruturas cognitivas a partir de suas próprias ações (também já estruturadas) a medida em que age

sobre o real, mas a cada momento $N+1$ lhe impõe o produto (uma estruturação) a qual este processo deu lugar em um momento N , para que assim se torne, entre outros, **um objeto da realidade**. Mas, como este objeto da realidade (ou simplesmente a mesmíssima realidade) não esgota o real, mais cedo ou mais tarde, este colocará novamente "em risco" o sistema e relançará o trabalho de (re)construção (da "objetividade" socialmente validada na sua produção e das próprias estruturas lógico-matemáticas do sujeito). E assim sucessivamente. Desta forma, cabe afirmar que nem o objeto está pré-formado frente o nosso nariz nem as estruturas lógico-matemáticas estão, por sua vez, pré-formadas no objeto nem no interior do próprio sujeito nem em nenhum *topus urano*. Em resumo, trata-se sempre de uma onipresente "construção efetivamente constitutiva" no seio da qual se recortam o sujeito e seus objetos (Piaget, 1970:116).

Pois bem, não estaremos descrevendo um imenso círculo vicioso, já que falamos de uma re/construção de algo já construído? Se respondessemos afirmativamente, sem fazer maiores reparos, não estaríamos aproximando-nos perigosamente do pré-formismo (quase, um vício de multidões)? Vejamos.

Lembremos que quando Piaget coloca o acento no atributo "constitutivo" do processo o faz para destacar o seguinte: qualquer nível $N+1$ não pode ser reduzido ao nível N . Ali intervem, precisamente, a abstração reflexionante que, como temos dito várias vezes, impede que qualquer estrutura

cognitiva de nível $N+1$ possa ser obtida por simples cálculo combinatório a partir da precedente. Já, tratando-se do simples real, supomos que nenhum de seus níveis pode ser reduzido ao precedente pois sempre intermediam "reconstruções convergentes com superações" (31). E, por último, os conhecimentos produzidos na interação do sujeito com esse real, tendentes a dominá-lo, tampouco são, em qualquer de seus níveis, realidades pré-formadas.

Desta interação entre o sujeito e o real se obtém dois produtos: por um lado, as mesmíssimas **estruturas lógico-matemáticas** que, por sedimentação re/construtiva, conformam a inteligência e, por outro, os diversos **conhecimentos "empíricos"**; isto é, forma e conteúdo. Em relação às primeiras, é fácil perceber que são tanto conhecimento/produto quanto condição de possibilidade *a priori*; neste último sentido, elas entram no primeiro caso considerado no parágrafo anterior. Quanto aos segundos, ou seja, os "empíricos", detenhamo-nos no desenvolvimento dos conhecimentos físico-químicos, pilares da tecnologia. Não podemos desconhecer que são, precisamente, eles os que, todos os dias, costumam nos sobressaltar com verdadeiras novidades. Se pensarmos em qualquer uma dessas novidades, que a escolar história das ciências gosta de chamar de "descoberta", veremos que "a idéia diretriz constitui (...) a culminação de uma série de projetos anteriores, mas a combinação realizada resulta de escolhas e de relações não contidas neles: ela é portanto nova enquanto combinação

devida à inteligência de um ou mais sujeitos e ela nos enriquece de objetos que não eram nem conhecidos nem dedutíveis antes mesmo de certas aproximações ativamente procuradas" (Piaget, 1970:112). Em resumo, nenhuma "descoberta" ou "invenção" está contida na ou nas precedentes enquanto mera combinação.

Pois bem, se abandonarmos a dimensão macro-histórica e voltarmos às crianças que tentaram equilibrar os blocos de madeira na experiência coordenada por Inhelder, comprovaremos que neles também qualquer novo procedimento não acaba sendo uma explicitação bem sucedida de conexões pré-existentes.

Efetivamente, esses estudos, empreendidos em Genebra a meados dos 70, puseram de relevo como cada sujeito trabalha insistentemente sobre o real para impor-lhe uma ordem (uma legalidade); equilibrar de fato os blocos implica construir uma teoria que os equilibre de direito. Paulatinamente, o sujeito vai encaixando o real dentro dos limites que lhe fixa a solidariedade que há entre as categorias do **possível** e do **necessário**. E no interior desse processo de "encaixe" (ou de "ortopedismo epistêmico", por quê não ?) cada um dos procedimentos acaba funcionando como uma abertura rumo a **novos possíveis**. Entre eles, encontramos os mesmíssimos erros. A imprevisibilidade que os caracteriza é a que, precisamente, coloca à tona, em forma desencarnada, a cota de indeterminação que resta em todo processo de (re)construção do conhecimento.

Os erros estão apenas "pré-orientados por uma busca mais ou menos reguladora de aperfeiçoamento" (Piaget, 1987:61). Em outras palavras, todo erro é o mais perfeito que um sistema pode dar de si mesmo em um momento e circunstâncias determinadas. Tudo isto não é mais do que dizer, no final das contas, que todo processo (re)construtivo está pré-orientado (ou pré-dirigido) a buscar seu particular equilíbrio -que no horizonte virtual, que os conhecimentos socialmente compartilhados articulam, recorta-se como seu ponto de fuga- por obra e graça da equilibração majorante.

Certo, mas, retrocedamos um pouco. Como vimos, os erros não são mais do que imprevisíveis vicissitudes do processo de (re)construção; eles o tornam paulatino ou, se preferirmos, eles são apenas a expressão do caráter paulatino do processo. As vicissitudes que balizam a formulação e remoção das teorias implícitas e das seqüências de ação (dimensões solidárias) são expressão da singularidade de cada sujeito, colocada em questão na hora de toda e qualquer aprendizagem.

Nas aprendizagens, cada sujeito (re)constrói o conhecimento socialmente compartilhado na proporção de sua genial singularidade (32). Por conseguinte, é bem possível que esse (re)processamento produza, por acréscimo, alguma "novidade". Novidade que, por sua vez, será compartilhada socialmente e funcionará como um possível aberto a outros possíveis.

Mas, o processo de (re)construção implicado na experiência dos blocos não está, em última instância, dominado por nossa velha conhecida, a equiblibração majorante ?

A resposta é afirmativa, pelo que caberia dizer, então, que além de seu caráter generalizável, expressado pela universalidade dos mecanismos reguladores, seu acionar resulta extremamente individual. Ela, a equiblibração majorante, detém a chave da sucessão dos conflitos, dos erros e das reformulações no seio das aprendizagens. Portanto, mais uma vez, seu inexpugnável singularidade acaba tornando estes últimos incontroláveis, decididamente imprevisíveis, e a inteligência, por demais irreverente. (In)Felizmente, mãe de pesadelos, para o discurso (psico)pedagógico hegemônico.

DAS APRENDIZAGENS ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER

Parte II

Preocupados pelo estatuto dos erros nas aprendizagens e, evidentemente, não satisfeitos com o caráter caprichoso que, em geral, se lhe atribui, percorremos diversos textos *princeps* do campo piagetiano. Este percurso, na medida em que foi analisando o aspecto estrutural do conhecimento bem como os mecanismos gerais de sua formação e da dinâmica que instauram os individuais processos de (re)invenção e (re)descoberta, assinalou sistematicamente o papel fecundo e construtivo dos erros. Mais ainda, reduziu o erro a uma vicissitude inerente a todo processo cognitivo. Mas, este trabalho de particularização, como alias não poderia ter sido de outra maneira, também deu resposta à pergunta de "como" e de "onde" estão regidos os processos de aprendizagens.

De qualquer parte que aboraramos os diferentes aspectos e polêmicas relacionados com semelhantes questões, temos nos deparado, uma e outra vez, com o processo endógeno, espontâneo e inconsciente da equilibração majorante. Este, acabou sendo, em última instância, apontado como a condição de possibilidade das aprendizagens e, por conseguinte, como o detentor das chaves do cifrado das marchas e contramarchas do processo de (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado. Em outras palavras, a inteligente

equilíbrio majorante resultou ser "isso" que determina as vicissitudes **do sujeito** nas suas aprendizagens. Assim, os outrora estímulos e respostas que se sucediam sem responder a legalidade intrínseca alguma, agora, passam a ser função de uma **equilíbrio majorante** que os transcende e que, portanto, não se esgota na pontualidade de suas aparições públicas.

Pois bem, será que nas situações em que alguns sujeitos erram insistentemente, de uma ou várias maneiras, bastaria apelar aos destinos possíveis de uma espontânea e quase maníaca tendência a melhorar o equilíbrio ? (33) Isto é, as maiores ou menores dificuldades de **um sujeito** na suas aprendizagens podem ser exaustivamente explicadas recorrendo à laboriosidade que implica em si mesmo todo processo de (re)construção das negações ou aquele da tomada de consciência ? Dimensões, como sabemos, solidárias e, em última instância, pautadas e pontuadas pela epistêmica **equilíbrio majorante** -manifestação viva da vida mesma, pensada como auto-regulação-.

Em suma, como explicar que alguns dos consabidos **erros construtivos** passem a ser, para mais de um sujeito, em certo sentido, verdadeiros **erros sistemáticos** ? Erros sistemáticos que, como muito bem sabemos, determinam a sorte dos sujeitos nas suas aprendizagens, marcando um singular limite entre aquilo que podem e o que não podem conhecer.

No capítulo anterior, nos aproximamos dos processos de (re)invenção e (re)descoberta cuja dinâmica acaba tornando

sui-generis o processo de (re)construção do conhecimento de cada sujeito em particular. Isso nos permitiu situar as vicissitudes dos sujeitos nas suas aprendizagens, ou o aparecimento/desaparecimento dos erros, numa dimensão mais singular que aquela recortada pela explicação geral do dinamismo majorante. Naquela oportunidade, chegamos a dizer que os principais erros construtivos são superados no momento em que as teorias implícitas que dirigem a ação são relevadas quando desmentidas pelos "fatos". Assim, os que chamamos, neste contexto, de erros sistemáticos seriam aqueles que, apesar de serem desmentidos pelos "fatos", o sujeito não consegue remover; em outras palavras, resistem, oferecem resistência ao processo majorante de equilibração que tende a (re)construir espontaneamente o conhecimento socialmente compartilhado. Por outra parte, dissemos também que esse processo de remoção de teorias implícitas erradas implicava, em si mesmo, uma mudança na direção na qual um sujeito "dava atenção" à regularidade de algumas respostas do material.

Neste sentido, cabe reformular as perguntas anteriores deste outro modo: que ou quem determina que essa mudança na maneira na qual um sujeito em particular considera um problema, acabe não se produzindo?; em outras palavras, por que persiste a deformação do observável inerente à permanência de toda teoria errada conforme o conhecimento socialmente compartilhado implicado no "problema"?; ou, se preferirmos, por que um sujeito insiste em (re)construir de

uma outra maneira determinados observáveis ?; ou, por que a consciência de um sujeito se lhe impõe insistentemente uma determinada maneira de (re)construir alguns observáveis, e não outros, que acabam recortando, sobre o horizonte, uma outra objetividade, que guarda uma relação de contradição virtual com aquela compartilhada socialmente pelos sujeitos do mesmo nível do desenvolvimento ? Finalmente, esta outra: por que os erros construtivos, mais ou menos compartilhados por uma classe de sujeitos em virtude de seu nível de desenvolvimento, deixam de ser tais para transformar-se para fulano ou beltrano em erros sistemáticos ?

Esta série de perguntas nos leva a nos reinterrogarmos sobre as condições de determinação das vicissitudes dos sujeitos nas suas aprendizagens na medida em que acreditamos que apelar para a espontaneidade da equilibração majorante não esgota o problema quando ele se coloca, precisamente, em termos da singularidade de um sujeito e não de um organismo transvertido de sujeito mais ou menos psicológico. A impossibilidade de remover o erro pode não estar somente determinada por uma "carência" na estrutura cognitiva do sujeito de forma tal de pertencer, precisamente, à ordem da inibição (freudiana)

Nossa tese consiste, precisamente, em afirmar que quando um sujeito, enquanto epistémico, não pode modificar uma teoria que os "fatos" desmentem, ou seja, quando não pode via, (re)equilibração majorante, (re)construir outro "fato", evidencia-se a dimensão significante inconsciente

que inibe o mecanismo inteligente de **equilíbrio** progressiva. Isto, deve ser pressuposto por nós já que, como Alicia nos "mostrou", o erro se remove quando alguma coisa da ordem do **freudiano saber inconsciente** re/lança o **processo cognitivo de (re)equilíbrio**.

Desta forma, o erro adquire um caráter sobredeterminado. Agora, trata-se do produto de um entrecruzamento da ordem do(s) conhecimento(s) com a do(s) saber(es). Mais ainda, supor isto nos leva a intuir também o caráter composto do **pensamento** além da pontualidade de suas fraturas. Justamente, na medida em que esses processos são irreduzíveis um ao outro, pelo fato de estarem regidos por leis diferentes, os curto-circuitos do pensamento não se reduzem a simples vicissitudes da inteligência mais ou menos superáveis. Ao contrário, como antecipamos na primeira parte desde trabalho, o pensamento é o produto de um entrelaçamento sutil entre a inteligência e o desejo ou, sob outro ângulo, um composto entrelaço de conhecimento e saber.

O conhecimento é o produto das (auto)(re)estruturações inteligentes e o saber das desiderativas. Assim, quando ambos processos estruturantes coexistem potenciando-se mutuamente (um reabre o circuito do outro), asseguram o sucesso dos procedimentos de (re)invenção e (re)descoberta que estão na base de todo processo de (re)construção dos conhecimentos; que, aliás, preocupam tanto aos pesquisadores piagetianos a partir de meados da década do 70. A conjunção

dessas estruturações possibilita estratégias alternativas de ação que não constituem, como temos visto, uma simples aplicação das clássicas estruturas operatórias às particularidades de um problema circunstancial. Mas, também, elas podem interferir uma na outra como acontece na situação do erro, na qual os **paradoxos do desejo** inibem o **mecanismo inteligente de (re)equilibração majorante** que visa virtualmente a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado. Em outras palavras, a (re)estruturação desiderativa impõe sua "lógica" ao ponto de "deformar" observáveis; ou, se preferirmos, impede a um sujeito de pensar na possibilidade da existência de uma outra legalidade (de uma legalidade outra) capaz de dar sentido às manifestações do real. Em resumo, pode inibir o processo de abertura de um sujeito a novos possíveis.

Porém, antes de avançar no desenvolvimento de nossa tese cabe fazer algumas precisões. Com efeito. Em que se diferencia nosso apelo a um **funcionar de uma dimensão significante inconsciente** ou desiderativa das tradicionais e ligeras referências ao "afetivo" enquanto um "fator" a mais do desenvolvimento ?.

Sobre isto, justamente, queremos chamar a atenção de nossos caros leitores que tiveram a gentileza de nos acompanhar até aqui. O fato de tomar posição e de esclarecer uma série de confusões a esse respeito, contribuirá com certeza a tornar mais verossímil nossa tese diretriz (34).

NOTAS EXPLICATIVAS

1) O objetivo de Piaget não se reduzia a realizar uma mera descrição seqüencial das estruturadas ações cognitivas das crianças, mas pretendia explicar o fato mesmo da sucessão das estruturas. Para isso, ele monta uma teoria psicológica da equilíbrio que resulta ser uma verdadeira alternativa frente às clássicas teorias do desenvolvimento que se resumem a enumerar "fatores" mais ou menos interventores.

2) Nossas afirmações não devem se interpretar no sentido de que estaríamos desqualificando os trabalhos realizados por Vinh Bang, na década do 50, tendentes a padronizar as técnicas utilizadas nos estudos psicogenéticos das noções básicas do pensamento. O empreendimento desses trabalhos, que possibilitaram as conhecidas provas e escalas operatórias, deve ser considerado no seu contexto histórico-paradigmático. Nossa crítica vai dirigida a sua apressada instrumentação (psico)pedagógica. A este respeito consulte-se Dami, Banks Leite (1987) As provas operatórias no exame das funções cognitivas onde esta problemática é analisada com clareza exemplar, bem como, das mesmas autoras, El método clínico en Psicología (1983).

3) Deve-se reconhecer que na atualidade bem como no nosso meio são mais frequentes atitudes profissionais do segundo tipo que do primeiro.

4) O fato de minimizar, em maior ou menor medida, em forma individual ou em seu conjunto, estes aspectos da teoria psicogenética da inteligência realimenta, indefectivelmente, tanto a ilusão da possibilidade de controlar as aprendizagens quanto, na sua antípoda, aquela do sujeito a-social. Estas ilusões, mães de todas as ilusões (psico)pedagógicas, alimentam as diversas ditas "aplicações" da teoria ao campo educacional. A este respeito pode-se consultar: Castorina (1986) Psicogénesis e ilusiones pedagógicas, Coll (1987) As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e a aprendizagem escolar, bem como, de nossa autoria (1991) Acerca da instrumentação prática do construtivismo. A (anti)pedagogia piagetiana: ciência ou arte?

5) Esta afirmação não se deve entender no sentido de que nós estaríamos desqualificando qualquer tentativa de substituição de peças menores com vistas a produzir modificações no interior da maquinaria piagetiana. Por outra parte, tampouco deve pensar-se que suas peças não possam ser reaproveitadas na construção de outras montagens teóricas, sempre e quando se esteja ciente das limitações e

consequências teórico-práticas desse ato. Estas questões serão abordadas, precisamente, na quarta parte deste estudo.

6) Esta clássica dicotomia, na ocasião de se escrever, em 1968, Le structuralisme, perde o seu caráter fundamental. Assim, Piaget diz:

"Em definitivo, só existem três soluções pré-formação, criações contingentes ou construção (tirar as estruturas da experiência não é uma solução diferente, pois a experiência só está "estruturada" por uma organização que a condiciona previamente ou está concebida para dar acesso direto a umas estruturas externas que estão, então, pré-formadas no mundo exterior). Sendo que a noção de uma emergência contingente é quase contraditória... com a natureza das estruturas lógico-matemáticas, então, o verdadeiro problema é aquele da pré-determinação ou da construção" (1985c:49/0).

7) A ruptura com a tradição filosófica no que diz respeito à maneira de tratar as questões clássicas assenta-se na conjugação desta perspectiva psicogenética com a análise histórico-crítica das noções constitutivas da ciência e o trabalho formalizante que tenta colocar em evidência as relações complexas que essas noções mantêm entre si. (Cfr. Coll-Gilliéron, 1987:29) (Cfr. Ferreiro-García "Introducción" à edição castelhana de Introducción a la Epistemología Genética de Piaget, 1975, Vol.I, pág. 13).

8) Hull (1930) "Knowledge and purpose as habit mechanism" in Psychological Rev.; citado por Piaget in Aprendizagem e Conhecimento, página 42.

9) A este respeito pode se consultar: Gréco (1961) "Structures numériques élémentaires" in Etudes d'épistémologie génétique Vol.XIII; Piaget-Inhelder "As operações intelectuais e seu desenvolvimento" in Piaget-Fraisse (1963) Tratado de Psicologia Experimental Vol.VII; Piaget-Szeminska (1967) Génesis del número en el niño; Piaget (1975) "La construcción operacional del número" in Introducción a la Epistemología Genética Vol.I; Kami (1987) A criança e o número.—

10) Neste mesmo sentido a história das ciências nos oferece, entre outras, duas situações semelhantes que conforme a análise epistemológica clássica pertencem ao dito contexto de descoberta. Por um lado, temos a Agust Kekulé a cuja consciência se impôs que a estrutura química do benzeno devia ser isomorfa às figuras que recortavam suas baforadas de fumaça quando saboreava seu charuto predileto. Por outro lado, sabemos muito bem que Johannes Kepler não conseguiu resistir à tentação de pensar harmoniosamente o mundo celeste uma vez que Deus se lhe aparecia como um grande e

sabio compositor. A este respeito consulte-se Alves (1988), capítulo 5.-

11) Nós dizemos que o construtivismo psicogenético assinala em sua singular maneira a distância que media entre os nossos "desejos pedagógicos" e as efetivas e cruas chances na medida em que a psicanálise também arremete contra as consabidas ilusões pedagógicas. Consulte-se Millo (1982)

12) Seus últimos trabalhos tratam da abstração reflexionante, a generalização, as formas elementares da dialética e dos caracteres de necessidade e possibilidade nos raciocínios infantis.

13) A construção da conservação numérica bem como do comprimento enfrentam uma mesma dificuldade que precisam remontar: o fato de julgar inicialmente a conservação conforme o aspecto figurativo das coleções. Isto motivou que Inhelder, Bovet e Sinclair se perguntassem até que ponto a passagem da conservação de um contexto para outro seria linear ou se, pelo contrário, o mesmo implicaria uma série de conexões oblíquas.

14) Já se tratando da extensão lateral de uma aprendizagem a um domínio vizinho como no caso, por exemplo, da quantificação da inclusão e da conservação da matéria, as conexões ou filiações que se estabelecem entre as noções são de caráter horizontal. A este respeito consulte-se os estudos de Inhelder, Bovet e Sinclair dos capítulos VII e VIII do livro referido.

15) "Pois bem, é esta terceira exigência aquela que, dominando as outras duas, mesmo que ainda insatisfatórias, ou precisamente porque mais expostas à incompletude, parece orientar a finalidade das ações: com efeito, é sempre na ocasião de uma lacuna e em função das perturbações que são a fonte ou o resultado, que tem lugar uma nova procura, cuja finalidade coloca em evidência o estado atual de incompletude do sistema que ela tende a completar diferenciando-o, enquanto que as trocas do sujeito com seus objetos e as coordenações entre esquemas ou sub-sistemas do mesmo nível forneceram os meios com seus objetivos particulares subordinados ao primeiro" (Piaget, 1975b:171).

16) Os extremos definem um leque de respostas possíveis que variam conforme seu poder regulatório. As de menor poder Piaget as chama de **alpha**. Elas se reduzem a ignorar a perturbação ou, em seu defeito, a deformar a "novidade" por sua assimilação ao mesmo esquema de partida; ou trata-se de uma pequena perturbação, logo vizinha de um outro ponto de equilíbrio, a dar uma resposta muito simples de sentido inverso. As respostas de tipo **bêta** implicam, pelo contrário, uma modificação do sistema que permite que a perturbação se torne uma variação no interior de uma estrutura re-

organizada na medida do estabelecimento de novas solidariedades entre seus elementos. Finalmente, as condutas de tipo superior, **gamma**, consistem em antecipar essas mesmas variações de modo que a perturbação deixa de ser tal para passar a formar parte de um sistema de transformações virtuais. Isto é, a variação não vem à luz como sendo um produto acabado mas como um "possível efetivado". Em outras palavras, as condutas **gamma** fazem que as perturbações porvir (tanto externas quanto internas) revistam a forma de uma contradição que, precisamente, enquanto tal, é fagocitada *ipso facto* pelo "fechamento da estrutura" (Piaget, 1975b:74). A possibilidade de que um sujeito responda conforme **alpha**, **bêta** ou **gamma** é função da capacidade regulatória do sistema cognitivo em cada domínio do conhecimento. Sobre esta classificação das respostas por sua capacidade regulatória pode-se consultar: Piaget, 1975b, pgs. 71-77 e Piaget, 1974, Vol. II, pgs. 176-170.-

17) No caso da **equilibração entre os esquemas subjetivos e os objetos "exteriores"** (as coisas) é evidente que toda ação A que recaia sobre os objetos de tipo A* de características a* diferencia-se de outras tantas possíveis que devem ser consideradas como não-A. Assim, pode suceder que se tente aplicar o esquema A sobre objetos A** de características a**. Ante esta situação o esquema pode ou não acomodar-se. Supondo que a acomodação tenha éxito, a modificação do esquema original A dá lugar a dois sub-esquemas A1 e A2 onde $A = A1 + A2$. Logo, em situações desse tipo, a **equilibração** do sistema cognitivo está em função das negações parciais: $A2 = A.não-A1$ e $A1 = A.não-A2$.

Quando trata-se da **equilibração entre esquemas ou subsistemas** a coordenação entre eles consiste em construir uma parte operativa comum (S1.S2) que por sua vez implica novas negações (S1.não-S2 e S2.não-S1).

Por último, a **equilibração entre a diferenciação de esquemas ou sub-sistemas e sua integração em sistemas de nível superior** também repousa no correlacionamento de afirmações e negações. A diferenciação de uma totalidade T em subsistemas S implica não só individualizar cada um destes em termos positivos mas também negar aquelas propriedades que alguns não têm e sim pertencem a outros. No sentido inverso, a constituição de um sistema total T implica isolar positivamente os atributos comuns a todos os sub-sistemas S a integrar bem como definir negativamente um conjunto de características não pertencentes a T. Desta forma, temos dois sub-sistemas de nível superior a S que identificamos como T1 e T2 onde sua composição dá lugar a uma totalidade mais abrangente (Cfr. Piaget, 1975b:16/7).

18) Lembramos a nossos leitores que as experiências reunidas em La prise de conscience e Réussir et comprendre também o evidenciam.

19) Piaget distingue, primeiro, uma **abstração empírica** ("empirique") de uma outra **reflexionante** ("réfléchissante"). A esta diferenciação já temos nos referido. Pois bem, na abstração reflexionante, por sua vez, podem se distinguir dois níveis: "pode continuar sendo inconsciente, ignorada pelo sujeito, principalmente porque está na fonte de coordenações inferenciais" ou "consciente como raciocínios, de cuja necessidade intrínseca o sujeito não sabe a origem". Em ambas situações ela merece o nome de abstração reflexionante. "Porém a abstração reflexionante pode se fazer consciente, precisamente quando o sujeito compara duas ações que tem realizado e procura aquilo que têm em comum (por exemplo nas reações dos níveis IIB e III com a Torre de Hanoi). Nós falaremos neste último caso, de **abstração reflexionada** ("réfléchié"), significando este participio passivo o resultado do processo reflexionante" (Piaget, 1974b:274/5). Sobre o particular consulte-se Piaget (1977).

20) Estas influências da conceituação sobre a ação material foram estudadas em Réussir et Comprendre (1974)

21) Claparède se refere sobre o particular no seu trabalho titulado: "La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant" in Archives de Psychologie, 17, 67-78.-

22) Como podemos ver, Piaget, nem sequer nos primeiros tempos chegou a negar a dimensão social do processo de construção do conhecimento (Cfr. as palavras de Piaget que citamos na nota 32). Con efeito, ela é conceitualizada só que em uma direção que, evidentemente não se equipara com a conhecida versão behaviorista da "influência social", entendida como se se tratasse de uma mera imposição externa e linear de conteúdos. A confusão muitas vezes se deve ao fato que quando se cobra de Piaget o suposto "esquecimento" se tem em mente esse tipo de "sociabilidade". A este respeito, W. Doise diz: "é precisamente a confrontação simultânea de diferentes aproximações ou centramentos individuais na ocasião de uma interação social aquilo que exige e suscita sua integração em uma nova estrutura" (1983:20). Assim, a interação social no seio da qual se constroem os conhecimentos suscita estruturas que acabam tomando a forma da (re)equilibração majorante (isto é, sem interação social não há construção epistêmica). Em outras palavras, a (re)equilibração majorante é a cara da interação social. Voltaremos sobre o particular, evidentemente, na quarta parte deste estudo munidos das ferramentas que a psicanálise nos oferece sobre esse particular.

23) Isto, de forma alguma, significa que nós estejamos tirando méritos da consciência na medida em que a supomos uma espécie de tela que recebe projeções vindas de um outro "lugar" (outra coisa, como diz Freud). O dinâmico

consciência-inconsciente resulta ser muito mais complexo que aquele pressuposto por essa espécie de tópica que nossas afirmações determinariam hipoteticamente e à qual Piaget se refere criticamente no começo das conclusões aos estudos sobre a tomada de consciência. A este respeito cabe acrescentar que esses comentários que Piaget realiza e que dirigiriam-se a criticar as teses freudianas se deve, a leituras parciais dos textos psicanalíticos. A nosso entender mais de uma vez essas críticas que Piaget realiza desfiguram certas afirmações freudianas que vão, inclusive, "no mesmo sentido" que algumas das suas próprias. Isto é, em línguas teóricas diferentes ambos tentam construir um real que "não cessa de não se inscrever" (Lacan), mas que aquilo que se escreve acaba fazendo-se em um outra língua. O interessante está, precisamente, nas voltas ou rodeios que ambos autores se vem obrigados a realizar. Esses rodeios deixam suas marcas nos textos e nos dão uma pista do tamanho esforço que eles têm que fazer para conseguir uma produção mais ou menos verossímil. Tratar esta problemática está além dos limites do presente trabalho mas prometemos a nossos leitores voltar a ela em outra oportunidade.

24) Estas conclusões são, precisamente, as que impugnam qualquer possibilidade de formular uma (psico)pedagogia científica (em termos clássicos) de inspiração piagetiana. Consulte-se de nossa autoria Acerca da instrumentação prática do construtivismo. A (anti)pedagogia piagetiana: ciência ou arte ?

25) Neste sentido, Ackerman diz "secundada" ("*secondée*") no lugar de "substituída": "se nós queremos compreender como se efetua a abertura para novas condutas mais ricas, a análise estrutural deve ser secundada por outro tipo de análise que não teria como único objeto de estudo o conjunto das possibilidades de um sujeito em tal ou qual nível (...) mas cuja finalidade seria determinar as possibilidades que o sujeito utiliza efetivamente quando se depara com uma tarefa específica para resolver" (1977:102).

26) A respeito desta problemática, a necessidade de supor teoricamente um funcionar permanente, no seio mesmo do campo piagetiano pode se consultar Bovet, Voelin (1990) Examen et apprentissage opératoire: faut il choisir entre approches structurale et fonctionnelle ?

27) Para maiores informações remetemos a nossos leitores a: Inhelder et alii (1987); Castorina et alii (1986) e Karmiloff Smith-Inhelder (1975).-

28) Nós utilizamos *ex professo* a expressão "teorias físicas infantis" para marcar a semelhança que há entre as vicissitudes que balizam sua (re)construção e formulação com aquelas outras chamadas por Freud de "teorias sexuais infantis". Na quarta parte deste estudo analisamos a

insistir no fato de que aquelas não são mais que primas irmãs destas últimas.

29) É interessante ressaltar, a este respeito, a pregnância que exerce a visão do comprimento. Ela influe a tal ponto que alguns sujeitos não chegam a ter sucesso, inclusive apesar de algumas crianças o terem ao guiar-se apenas por informações de tipo proprioceptivo. Diz-se destes últimos que procederam conforme a uma compreensão sensório-motora ou compreensão em ato, no lugar de se guiarem por uma verdadeira teoria em ação.

30) Ao diferenciar real-realidade nós estamos pressupondo a lacaniana trilogia real-simbólico-imaginário. Na quarta parte deste estudo voltaremos sobre o particular.

31) Desse real -que opera como um limite e do qual se supõe que sempre está aí enquanto resto do próprio processo epistêmico bem como que é ontologicamente independente de nós- diz-se, no interior do campo piagetiano, que quando as nossas previsões sobre seu comportamento acabam sendo exitosas, suas estruturas são análogas às cognitivas. Sobre o particular Cfr. Piaget, 1970:119. Por outra parte, acrescentemos que, ao nosso entender, não é indispensável teoricamente, supor essa "analogia estrutural". Voltaremos sobre o assunto na quarta parte deste trabalho.

32) Com esta afirmação não estamos re-introduzindo as clássicas noções de inventor solitário e de autor plenamente consciente dos rodeios de seu ato criativo: no campo piagetiano o sujeito é síntese de coordenações majorantes que lhe impõem (na sua consciência), mais ou menos repentinamente, seu resultado. Em palavras do próprio Piaget (1973:337): "...a sociedade é a unidade suprema e o indivíduo não chega a suas invenções ou construções intelectuais senão na medida em que é a sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem, naturalmente da sociedade no seu conjunto. O homem genial que parece criar correntes novas não é mais do que um ponto de interseção ou de síntese de idéias elaboradas por uma cooperação contínua, mais ainda, quando inclusive se opõe à opinião vigente responde a necessidades subjacentes das quais não é a fonte".

33) Nós utilizamos a palavra destinos para, precisamente, evocar a expressão freudiana "destinos da pulsão de saber". Na quarta parte voltaremos ao assunto.

34) Observe-se, não dizemos nem mais provável nem mais verdadeira; não por precaução mas por opção epistemológica.

TERCEIRA PARTE

INTELLIGENTIA VERSUS APPETITIO

Aos psicólogos que atendem crianças e aos psicopedagogos, geralmente se lhes solicita, nas primeiras entrevistas, a solução dos habitualmente chamados "problemas de aprendizagem". Em contrapartida a esse pedido específico, também na maioria das vezes e desde a primeira consulta, os profissionais começam a se perguntar à respeito da natureza da intervenção que melhor corresponderia a esse caso pontual: trata-se de um sujeito inteligente que deve ser submetido a algum tratamento psicológico especial que "cure" seus "distúrbios afetivos" (sic) ou, pelo contrário, esse sujeito deve, apenas, ser objeto de cuidados pedagógicos especiais conducentes a "re-educar" seu desenvolvimento inteligente ? Em outras palavras, estes profissionais estariam se perguntando: Eu estou frente a uma mera **inibição afetiva da inteligência** ou a uma **construção defeituosa das estruturas cognitivas** ? Ultrapassado este dilema inicial, cada um dos profissionais em questão poderá tranquilamente dedicar-se, caso se ache capacitado para isso, a desenvolver o tipo de intervenção considerada adequada ou, no caso contrário, a derivar à criança ao profissional certo.

Sobre o particular, não nos interessa, de forma alguma, avaliar a pertinência ou não, em cada caso particular,

desses diagnósticos, supondo que tivéssemos em nosso poder (claro está !) os ditos "protocolos" ou "historiais clínicos". Interessa-nos sim ressaltar o fato de que essas atitudes profissionais, sumamente comuns no nosso meio, pressupõem mais ou menos explicitamente a existência de uma dissociação cortante entre a "inteligência" e a "afetividade", ambas entendidas no sentido lato. No interior desse conjunto de profissionais, aliás pouco originais na medida em que não fazem outra coisa que prestar tributo de uma das dicotomias mais clássicas da metafísica ocidental, encontramos também a numerosos (assim autodenominados) "freudianos" e "piagetianos". Isto merece ser salientado pois a psicanálise e a psicologia genética constituem, na atualidade, dois pólos de referência obrigatória na maioria das discussões teóricas em psicologia (e por extensão, a segunda, na maioria das discussões pedagógicas).

Isto último, evidentemente, não deve nos surpreender: tanto uma quanto a outra se converteram, com o passar do tempo, em sólidos paradigmas teórico-práticos aos quais rapidamente atribui-se, por hábito, o direito de pensar, a "afetividade", o primeiro, e a "inteligência", o segundo.

Ainda que essa espécie de mútua divisão de territórios seja geralmente compartilhada e aceita, isto não impede que freudianos e piagetianos, no momento de realizar uma avaliação diagnóstica concreta ou de simplesmente conceitualizar as aprendizagens, tenham diferentes maneiras de situar-se uns frente aos outros. Pode-se identificar

tanto atitudes de firme reclamo para si da exclusividade ou de apenas uma parte da competência profissional sobre os "problemas de aprendizagem", quanto atitudes de reconhecimento mútuo. Sem dúvida nenhuma, cada uma delas pressupõe uma caracterização diferente da "perturbação" em questão e portanto uma particular **noção do sujeito suporte das aprendizagens.**

No que diz respeito a essas "divergências de critério", nós não estamos, de forma alguma, nem surpresos nem, muito menos, horrorizados. Com efeito, para nós cada campo paradigmático particular não faz outra coisa que construir para si próprio um exclusivo **objeto de conhecimento.** Mas, não devemos perder de vista que, independentemente das diversas combinações que possam obter-se a partir de posturas profissionais extremas, a forma de colocar o problema sempre estará re-inscrevendo, explícita ou implicitamente, no seio do discurso (psico)pedagógico, a clássica aporia **"*intelgentia versus appetitio*".**

O fato de pressupor esta histórica dupla é, precisamente, o que nos horroriza nessas atitudes profissionais. Por outra parte, digamos que as escaramuças que esses "piagetianos" e "freudianos" mantêm entre si, não fazem outra coisa que aumentar o desconhecimento mútuo que, em última instância, ambos professam religiosamente. Esta atitude de desconhecimento mútuo é inegável quando toma a forma de rotundas impugnações recíprocas. Contudo, muitas outras vezes, parece que cede seu lugar a autênticas

operações de "articulação" entre a psicanálise e a psicologia genética que pretendem construir uma noção de sujeito que integre as teses centrais de cada uma delas. Mas, nós dizemos que elas só parecem autênticas, já que em realidade não passam de apressados empreendimentos de duvidoso rigor epistemológico. Isto não poderia ser de outro modo uma vez que, geralmente, essas tentativas articulatórias, pelo fato de se reduzirem a colocar em paralelo as noções principais de cada uma das teorias a fim de homologá-las, acabam desconhecendo que cada conceito só tem sentido no interior do campo teórico-prático no qual se originou.

Embora estas "atitudes profissionais" que temos descrito, rapidamente, sejam dominantes no âmbito (psico)pedagógico, nem por isso esgotam o horizonte da reflexão atual. Efetivamente, há outros profissionais para os quais os diversos problemas teórico-práticos que os erros na aprendizagem lhes colocam não se resolvem mágicamente afirmando: por um lado, fulano não aprende porque há "componentes afetivos" comprometidos e portanto trata-se de um caso de exclusiva competência profissional dos psicólogos ou, caso contrário, não tem "trastornos neuróticos ou psicóticos" de forma tal que tão só deve ser submetido a uma espécie de treinamento (psico)pedagógico; e, por outro, as dificuldades de beltrano para aprender são o resultado da "interação" de ambos "componentes", "aspectos" ou "fatores". Estes outros profissionais sabem muito bem que afirmações

desta natureza não fazem outra coisa que disfarçar burdamente a questão.

Neste sentido, tanto esses outros profissionais quanto nós estamos persuadidos da **necessidade de se conceitualizar um novo espaço teórico-prático que venha a se inscrever entre as fronteiras, tradicionalmente admitidas, da psicanálise e da psicologia genética.** Esta convicção não está fundada em uma caprichosa e simples procura do "justo meio" entre posturas extremas: a própria insuficiência dos paradigmas em questão para conceitualizar satisfatoriamente aquilo que nós preferimos chamar, em lugar de "problemas" ou "distúrbios", as **vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens,** é o que a determina.

Em suma, a nosso ver, os erros que um sujeito suporta nas suas aprendizagens são indicadores tanto dos aspectos estruturais do conhecimento e de seu processo formador quanto do sentido que eles têm no cenário dramático que o desejo inconsciente sabe montar. Em outras palavras, a **fratura no aprender** é o produto do choque entre as **estruturas inteligentes e as desiderativas.**

Mas, em que medida esta afirmação não passa, em última instância, de uma versão ribombante das soluções geralmente já ensaiadas para os problemas que costuma ocasionar a vigência da clássica dicotomia razão-afetividade? Isto é, estaremos, mais uma vez, afirmando só que na conduta se podem distinguir aspectos e/ou fatores tanto inteligentes quanto afetivos? Se realmente assim fosse, então, não

teríamos direito algum de reclamar para nosso trabalho nem uma pitada de originalidade. Mas, no que diz respeito a este assunto, nós estamos tranquilos na medida em que, precisamente, não pretendemos cair, no mínimo, nessa trivialidade.

Ao longo deste estudo não fazemos outra coisa que nos esforcarmos denodadamente para não cair na armadilha das diversas maranhas que tece a clássica dicotomia. Para isso é necessário descartar de vez os termos "fatores", "aspectos" e/ou "variáveis" ao nos referirmos à "afetividade" e à "inteligência"; pois se, por acaso, chegássemos a aceitá-los (e a pressupor, claro está, que exista uma correlação possível entre eles) cairíamos, indefectivelmente, na armadilha de tentar conceitualizar a natureza e as circunstâncias da (inter)relação que mantem entre si essas espécies de entidades pré-constituídas.

Este tipo de nomenclatura nos remete, inexoravelmente, a um paradigma epistemológico que, apesar das cirurgias plásticas às que de hábito é submetido, não consegue esconder seu rosto, em última instância, empírico-positivista. Em geral, é a partir deste tipo de matriz de pensamento, ou forma particular de "fazer ciência", que são ensaiadas as mais variadas soluções para a problemática que nos convoca. Afirmemos, em poucas palavras, que todas elas tentam expandir os limites paradigmáticos originais da psicologia genética de forma tal a se incluir nela a (mal)dita "afetividade".

A essa particular "operação de inclusão" se aventuram todos os profissionais da (psico)pedagogia que, tributários de uma **epistemologia continuista**, defrontam-se com as "insuficiências" próprias do **núcleo duro** do estruturalismo psicogenético para conceitualizar a singularidade inerente às vicissitudes que **um sujeito** suporta nas suas aprendizagens. Poderíamos chegar a supor que, em semelhantes oportunidades, passa pela cabeça desses (psico)pedagogos, um raciocínio deste tipo: não basta considerar uma "inteligência" fechada sobre si mesma; é imperioso também pressupor o funcionamento de algum tipo de "afetividade" ou simplesmente "um resto" que não cessa de (não) se presentificar nos processos epistêmicos como **um plus resistente** à clássica análise estrutural. Porém, a noção de sujeito que resulta desta rápida adição é um espécie de terrorífico **objeto teórico** que nos mostra às claras que a maioria desses apressados (psico)pedagogos não fazem mais do que encarnar o espírito de um Dr. Frankenstein pouco cuidadoso.

Estes profissionais costumam reclamar de Piaget o fato de ter ignorado, nos seus estudos, a tão decantada "afetividade". Aliás, neste preciso momento, muitos de nossos leitores podem estar pensando que nós endossamos esse corriqueiro reclamo. Entretanto, nada mais longe de nossas intenções. Com efeito, o problema está não no fato de que Piaget tenha ignorado a "afetividade" mas na forma como ela é compreendida.

Como prova de que o mestre genebrino não se esqueceu dela, bastam as inúmeras referências que fez ao longo de sua vida. Porém, apesar dessas referências mais ou menos diretas podemos afirmar que a "afetividade" nunca chegou a converter-se em um **objeto de conhecimento** e por conseguinte em matéria específica de seus desvelos teóricos. Isto é tanto mais verdade que o próprio Piaget foi levado a preferir, sugerir e recomendar que outros se ocupassem dela.

Neste sentido, pode assinalar-se a conferência proferida por ele em dezembro de 1919 na Sociedade Alfred Binet. Nela podemos ler:

"Os mecanismos especiais que a psicanálise tem descoberto no estudo dos sentimentos têm, com efeito, sua importância no desenvolvimento da razão" (Piaget, 1981:2).

Resulta ilustrativo também a seguinte resposta dada por Piaget por ocasião de uma entrevista que concedera a Jean Claude Bringuier:

(a afetividade) "é um problema que a meu ver nos ultrapassa e sobre o qual se poderá dizer coisas inteligentes em 50 anos porque é bem mais difícil não se tem dela elementos neurológicos" (1978:74/5) (1).

Mais para frente, Piaget volta a responder:

"Pois bem, eu lhe dizia, sem dúvida, que a afetividade é fundamental como motor da ação. Se não nos interessamos por alguma coisa, nada fazemos, certamente, mas isto não é senão um motor e não a fonte das estruturas do conhecimento. Meu problema está no conhecimento, eu não tenho razões para me ocupar de problemas afetivos, mas não é por discordar, é por distinção, diferenciação de

interesses, não é meu domínio, e de uma maneira geral, eu tenho vergonha de dizer, eu me interesso pouco pelos indivíduos, pelo individual, eu me interesso pelo que é geral no desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, enquanto que, a psicanálise é, por essência, uma análise das situações individuais, dos problemas individuais" (ibid.123)

Porém, é bem possível que estas declarações feitas a meados da década do 70 não nos satisfaçam totalmente: representam, tal vez, uma tardia mudança de postura? De forma alguma. Como prova disso, lemos em Psychologie de l'intelligence (1947), uma de suas grandes obras de juventude :

"a conduta supõe dois aspectos essenciais e estreitamente interdependentes: um afetivo, outro cognitivo. Diremos, pois, simplesmente, que cada conduta supõe um aspecto energético ou afetivo, e um aspecto estrutural ou cognitivo" (1964:15/6).

Decididamente, já não há dúvida alguma de qual era a tese piagetiana sobre a problemática que nos convoca.

Assim, quando Piaget afirmava que na conduta podemos isolar dois aspectos, ao mesmo tempo que reconhecia as duas "dimensões", constituía magistralmente seu objeto específico de trabalho teórico -a estruturação construtiva do conhecimento (categorias logico-matemáticas e noções físicas)- diferenciando-o de tudo aquilo que caia fora do paradigma -dentre um sem-número de coisas: a "afetividade" no sentido lato (2). Esta operação epistemológica de construção do objeto teórico de conhecimento soltou, precisamente, as amarras da montagem de sua teoria. De

semelhante operação não podemos predicar nenhum juízo valorativo, isto é, não podemos afirmar se Piaget comportou-se bem ou mal quando resolveu dar esse pontapé inicial. Mas, sim devemos ressaltar que esse gesto fundacional não é gratuito nem inócuo. Ao contrário, espalha suas marcas por todo quanto é lido, imprimindo ao paradigma uma fisionomia particular.

Foi assim que os estudos psicogenéticos começaram centrando-se, exclusivamente, na análise do que se chamou **sujeito epistêmico**, ou seja, "aquilo que há de comum em todos os sujeitos de um mesmo nível de desenvolvimento, independentemente das diferenças individuais" (Piaget, 1967:14). Como não poderia deixar de ser, enquanto isto acontecia, não se procedeu a constituir a "afetividade" em **objeto teórico de conhecimento** no estrito sentido do termo. Logo, ela só mereceu afirmações difusas que embora lhe dessem uma tênue existência, nunca a constituíram como um problema teórico aos olhos paradigmáticos.

Pois bem, com o passar do tempo, tanto pesquisadores que no começo aderiram ao programa psicogenético originário como outros que, apesar de não pertencerem essencialmente a ele sempre reservaram aos estudos piagetianos um valor destacado, começaram a re/considerar várias das temáticas deixadas de lado, entre elas, a da "afetividade". Tanto uns quanto outros decidiram recuperar, de diversas formas, aquela problemática que intencionalmente Piaget tinha deixado cair fora do paradigma. Podemos dizer que, apesar de

particularíssimas razões, cada um deles se viu obrigado a empreender esses trabalhos de resgate porque o expulso não cessava de (não) retornar fantasmagoricamente na práxis.

Com efeito, por um lado, os estudos sobre a "debilidade mental", as "psicosis infantis", etc. e, por outro, os estudos sobre os singulares procedimentos de descoberta e sobre as defasagens e diferenças individuais na realização das provas operatórias, confrontaram os pesquisadores com os limites do próprio paradigma. O acontecido não poderia ter sido de outro modo já que, necessariamente, e como Thomas Kuhn o descrevera na história das ciências, em algum momento do dito período normal de cada uma delas aparece "alguma coisa" (o real) que questiona com diferente intensidade os alicerces teóricos da época de sua fundação revolucionária. No caso concreto do construtivismo genebrino, evidenciava-se de diferentes maneiras, a necessidade de reconsiderar o "aspecto afetivo da conduta". Mas, como também não poderia ter sido de outro modo, o processo de sua reintrodução nos limites originários está marcado a fogo pela natureza de aquela operação epistemológica que, no seu momento, expulsou a "afetividade" do paradigmático campo teórico-prático. A respeito desse "resgate", pensamos que se podem reconhecer dois estilos diferentes.

Resumidamente, expomos a continuação as duas formas que costuma tomar essa operação de re/consideração:

- 1) De um lado, podemos agrupar todos os trabalhos que, pensando-se a si mesmos como sendo meras "aplicações" da

teoria psicogenética, dedicam-se a comparar o processo construtivo do conhecimento dos sujeitos tidos como "normais" com o de aqueles avaliados, de diferentes maneiras, como "anormais". Dentro de esta ampla categoria incluem-se os "débeis mentais", "dementes senis", "crianças psicóticas", "disfásicos", "dispráxicos", etc. Estes indivíduos, tanto por "causas orgânicas" quanto "funcionais afetivas", supostamente se afastariam do caminho normal do "desenvolvimento adaptativo" que culmina no pensamento formal.

A este respeito resulta sumamente ilustrativo o estudo de Julian Ajuriaguerra, titulado Piaget et la Neuropsychiatrie, onde são descritas abreviadamente as principais análises realizadas na área, começando por aquelas pioneiras de Inhelder sobre a "debilidade mental" (3). No artigo de Ajuriaguerra é fácil percebermos como neste tipo de "estudos comparativos" se reintroduz, ao nosso ver, confusamente o problema, em sentido lato, do "diferente" (a "patologia", a "individualidade", a "afetividade", etc.). Com efeito, neles se recorre tanto a terminologias neurológicas quanto psicológicas. Estas últimas, por sua vez, pertencem a diferentes autores dos quais até se poderia dizer que respondem a teorias sumamente dissimiles. Esta classe de estudos (e a pesar das intenções do próprio Ajuriaguerra) não conseguem superar o nível da **simples confrontação termo a termo** entre teorias que pertencem a **regiões epistemológicas diferentes**. Estes

estudos são incapazes de nos explicar a imbricação dos chamados "fatores" "afetivos" e "cognitivos": apenas conseguem efetuar **simples descrições observacionais**. Estas últimas, na medida em que se levam a cabo sistematicamente, conseguem construir certas regularidades empíricas que, no dizer de Marcelo Pasternac, não passam de uma mera "realização do real" (Cfr.1975b) (4).

Por outra parte, deve-se afirmar que o predicado a propósito dos estudos referidos por Ajuriaguerra nesse artigo, também vale para muitos outros de similar teor. É o caso, por exemplo, dos trabalhos que Bernard Gibello desenvolve na Salpêtrière e que na atualidade têm ampla repercussão no nosso meio profissional. Referimos-nos, especialmente, a seus estudos, começados na década do 70, que produzem dois "novos" conceitos nosográficos - "síndrome de desarmonia cognitiva patológica" e "retrazo de organização do raciocínio". Sobre o particular, é interessante ressaltar como este autor chega a estas "novas descobertas em semiologia clínica da inteligência" (Gibello,1985:79). Estes termos são construídos a partir de uma **simples operação de superposição de campos referenciais**: as teses centrais da psicologia genética sobre o desenvolvimento, os estudos de Longeot que dão lugar à "escala de pensamento lógico", a psicometria clássica e, por último, a nosografia psiquiátrica, mais ou menos conhecida por todos aqueles que alguma vez tiveram na suas mãos algum famoso manual. Os primeiros estudos desenvolvidos formam um

pacote que permite a Gibello avaliar o grau de "homogeneidade nos processos de raciocínio empregados numa idade dada para pensar conteúdos e domínios de pensamentos diferentes" de forma a poder caracterizar a "desarmonia cognitiva patológica" (ibid.82). Mais ainda, este grupo de conhecimentos "científicos" lhe possibilita determinar o atraso de organização quando comprovada a existência de defasagem entre o nível estrutural de raciocínio e, de um lado, o nível esperado em virtude da idade cronológica e, do outro, o nível intelectual estimado nas provas psicométricas (Wechsler, Wisc, etc.). Por sua vez, a psiquiatria permite a Gibello classificar os sujeitos de forma a poder avaliar logo as "circunstâncias psicopatológicas" nas quais se apresentam as referidas síndromes (5).

Ressaltemos que junto a semelhantes trabalhos encontramos também aqueles que, tendo como marco de referência uma das tantas ditas teorias psicológicas das diferenças individuais, tentam conceitualizar a variabilidade no desempenho observada nas provas piagetianas. É o caso, por exemplo, do estudo de Michel Huteau, intitulado Style cognitif et pensée opératoire, no qual, valendo-se da teoria dos "estilos cognitivos dependência-independência em relação ao campo" proposta por Witkin, tenta correlacionar "traços de personalidade" com a variabilidade apresentada pelas respostas dadas na ocasião de administrar-se as provas operatórias (6).

2) De outro lado, podemos colocar, como compartilhando certa fisionomia de conjunto, aqueles estudos iniciados na década do 70 com a finalidade explícita de analisar os processos de invenção e descoberta que um sujeito singular realiza quando procura a solução de um problema concreto. Estes estudos pretendiam constituir uma postura intermediária entre o estudo do geral e a compreensão do particular, considerando os **aspectos tanto estruturais quanto funcionais do processo epistêmico**.

No que diz respeito a esses estudos, cabe esclarecer que eles não perseguiram deliberadamente circunscrever a problemática da suposta influência da "afetividade". Mais ainda, poderíamos afirmar que semelhante propósito não passou pela cabeça de Inhelder nem de nenhuma de suas colaboradoras. Essas pesquisas, como já vimos, constituíram somente "um deslocamento de interesse: do sujeito epistêmico universal ao sujeito psicológico singular em situação, da análise estrutural à análise do funcionamento, do estudo das formas declarativas do conhecimento ao estudo dos processos procedurais" (Inhelder, 1989:466).

Porém, ao nosso entender, esta mudança na perspectiva do estudo da psicogênese cognitiva converteu-se numa espécie de *Via Regia* para que, posteriormente, se pudesse começar a pensar no papel da "afetividade". Com efeito, se agora passa-se a tentar **focalizar um sujeito (psicológico) na sua singularidade**, então, como não interrogar-se por seus "afetos" ? Desta forma, ela volta ao palco para ser

conceitualizada, isto é, para ser construída como um objeto de conhecimento específico.

Este é o caso, por exemplo, do estudo de Schmid Kitsikis, intitulado Théorie et clinique du fonctionnement mental, que amplia o marco teórico piagetiano, integrando concepções ditas "psicodinâmicas" à análise das diferenças individuais (7).

Não obstante, pensamos que talvez seja muito mais ilustrativo dos ziguezagues que descrevem aqueles pesquisadores que se decidiram a aventurar-se pela *Via Regia*, um dos estudos empreendidos por Rosa Sellarés. Esta pesquisa, publicada sob o título Diagnóstico operatorio y diferencias individuales, "tratava de estudar as defasagens e diferenças individuais na realização de diferentes provas de tipo lógico-matemático bem como a possível relação de tais diferenças com as características pessoais das crianças analisadas" (1988:261). Semelhante empreendimento se justificava na medida em que se "partia da hipótese de que a atividade representativa que sustenta o pensamento conceitual está condicionada tanto pelos afetos quanto pelos aspectos cognitivos" (ibid.270).

Mas esta hipótese de partida pressupõe, logicamente, dois remanejamentos no interior do programa originário do construtivismo ou espécies de ziguezagues teóricos. O primeiro, é o fato de considerar-se, simultaneamente, tanto a "dimensão estrutural que explica aspectos fundamentais da variabilidade mas não consegue dar conta de muitas das

diferenças, quanto a dimensão funcional que intervém nas tarefas cognitivas e pode condicionar o sucesso, o fracasso da tarefa ou a forma de realizá-la. A abordagem funcional da atividade operatória supõe ter em conta a estrutura da tarefa e a situação experimental bem como a representação que o sujeito se faz da tarefa" (ibid.,260). O segundo, é sustentar que "ditas representações estarão em relação com a história e as características individuais, com as experiências promovidas pelo meio, com a história das relações pessoais e com aspectos emocionais que condicionam a atitude do indivíduo frente ao conhecimento" (ibid.,261).

Estas espécies de remanejamentos acabam por expandir os limites paradigmáticos originais. Assim, a primeira modificação introduzida pelo estudo dos procedimentos de invenção e descoberta, acrescenta-se agora a consideração dos "aspectos emocionais" ou "afetivos da personalidade" que, precisamente, estariam intervindo na compreensão da tarefa e nas atitudes da criança frente às refutações que o comportamento do material utilizado na experiência infringe a suas previsoras teorias.

Esta nova perspectiva de análise dá lugar a uma série de estudos que estão realizando-se na atualidade. Além da sua diversidade, cabe ressaltar que, em última instância, todos eles configuram uma espécie de "distanciamento" de aquelas primeiras conceitualizações nas quais não se pensava a "afetividade". Porém, não devemos nos apressar: a maneira como esses estudos pensam a "afetividade" faz com que

partilhem um certo ar de família. Em outras palavras, todas essas tentativas atuais de re/consideração da "afetividade" não conseguem afastar-se da caracterização que o próprio Piaget fizera dela. Isto é aquilo que devemos, precisamente, ter bem claro para, assim, poder compreender até que ponto a **estruturação desiderativa**, da qual falamos, não deve coisa alguma a essa clássica caracterização dos "afetos" e/ou das "emoções".

DO SUJEITO EPISTEMICO A UM SUJEITO (DO DESEJO)

Quando Piaget supos que a **conduta** tem um **aspecto energético** ou **afetivo** e um **outro estrutural** ou **cognitivo** estava dando um passo que, inexoravelmente, o levaria logo a afirmar, por ocasião da entrevista que concedera a Ferrier e Collange, o seguinte: "eu não acredito que ela (a afetividade) modifique as estruturas da inteligência" (1979:53).

Esta tese piagetiana tem um peso contundente. E, precisamente, ela é a que permite a Piaget, no seu curso da Sorbonne, em novembro de 1953 -sobre as "relações" entre a inteligência e a afetividade- classificar as diversas maneiras que se tem de pensar a problemática. Assim, na introdução geral, pode-se ler:

"Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervem nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência enquanto tal" (...). "Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervem nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais". "Numerosos autores têm sustentado este ponto de vista (...)" e a continuação, cita os nomes de Wallon, Malrieu, Ribot e Ferelman. (Piaget, 1954:143).

Ao nosso entender, situam-se no primeiro grupo estabelecido por Piaget todos os estudos aos quais fizemos breve referência no capítulo anterior e que consideraremos como representantes de uma classe-tipo. Todos esses estudos não ousam porém suspeitar, em última instância, apesar dos diversos rodeios que realizam para re/considerar a "afetividade", que ela seja capaz de intervir nas estruturas inteligentes.

E essa espécie de atitude de cautela que parece determinar que se apele à idéia de um simples condicionamento para referir-se ao seu papel. A idéia de um simples condicionamento demarcaria uma espécie de fronteira paradigmática inexpugnável ? Em outras palavras, o fato de não suscrevê-la significaria apartar-se da tradição genebrina ?

Pensamos que atravessar essa fronteira significa, pura e simplesmente, sair do estrito campo piagetiano. Aliás, é nossa intenção efetuar essa passagem de fronteiras. Em outras palavras, como suspeitamos que a "afetividade" desempenha muito mais do que um mero papel condicionador, nossa empresa de reconsiderar a natureza de sua participação implica, necessariamente, um distanciamento da **tese energicista** e, portanto, uma reformulação radical do próprio processo psicogenético do conhecimento (8).

Talvez alguns dos nossos leitores, valendo-se de semelhante confissão pessoal, resolvam acrescentar nosso nome à lista que Piaget confeccionara para exemplificar a

segunda perspectiva de análise possível. Chegado o caso, esses leitores estariam se enganando por apressados, na medida em que estariam esquecendo que, quando nós atravessamos as fronteiras, está nos esperando do outro lado a psicanálise (freudo-lacanianana) e não a psicologia clássica. Assim, nossas intenções teóricas podem parecer-se com aquelas desses autores, criticados por Piaget, mas não o são. Na realidade, nosso objetivo e nossa empresa, de forma alguma, podem equiparar-se a qualquer uma delas, na medida em que cada uma formula-se em linguagens teóricas inconmesuráveis: de um lado, temos uma **psicologia dos afetos**; do outro, a psicanálise ou uma **teoria das formações (significantes) do desejo inconsciente**.

Mas, nossa empresa teórica é uma operação de passagem um tanto paradoxal: atiramo-nos nos braços da psicanálise ao mesmo tempo em que não pretendemos negar em bloco o "sentido" dos estudos genebrinos. Em certo sentido, podemos dizer que não pretendemos iniciar uma precipitada fuga, pois estamos persuadidos da necessidade de levar conosco, com muito cuidado, boa parte das questões e teses piagetianas. Operação tão arriscada quanto caminhar por uma corda bamba: corremos o risco de cair na tentação de, por um lado, negar rotundamente uma ou outra teoria e, por outro, "articulá-las" da noite para o dia. Mas, não cair, precisamente, nestes extremos, destino de muitos, é a única saída que se tem para **construir um campo teórico-prático que possibilite conceitualizar e intervir (terapeuticamente)**, em geral,

sobre as vicissitudes que os sujeitos suportam nas suas aprendizagens e, em particular, sobre aquelas chamadas de erros.

A topografia deste campo, que chamamos de **clínica (psico)pedagógica**, não é equiparável (nem redutível) àquela da psicanálise nem a de uma (psico)pedagogia "À moda" Piaget (com todas as controversias que lhe são inerentes) enquanto campos teórico-práticos definidos (9). Mais ainda, ela tampouco será o resultado de uma mistura interdisciplinar (10). Em outras palavras: trata-se de aproximar em alguns aspectos (e talvez até certo ponto) nosso trabalho ao de não poucos profissionais que tentam construir um campo clínico específico da transdisciplinaridade na consideração das variadas problemáticas ligadas às aprendizagens ou, se preferirmos, ao dito "desenvolvimento" (11).

Dizer **transdisciplinaridade** no lugar de **interdisciplinaridade** não é gratuito nem inócuo. O segundo termo pressupõe, necessariamente, uma operação de articulação teórica que nós descartamos por considerá-la inviável, na medida em que cada um dos campos teórico-práticos considerados constitui, em sentido estrito, uma noção de sujeito que nada tem a ver com a outra: sujeito epistêmico x sujeito do desejo (por sinal, que assim seja não é nenhum pecado). Isto determina que, assim como cada um desses campos amalgama-se em torno de uma noção particular de sujeito, o campo transdisciplinar que vislumbramos costura, por sua vez, uma nova noção — um novo objeto teórico

construído com os retalhos dos anteriores. Terrorífica criatura? Apesar de que todo empreendimento teórico, em certo sentido, não faz senão encarnar o espírito do Dr. Frankenstein, na medida em que se vale também de retalhos, isto não significa que, necessariamente, sejamos tão displicentes a ponto de montar nosso monstro com os olhos na nuca. Vejamos.

O **sujeito epistêmico** do construtivismo genebrino (bem como o **sujeito psicológico** pos-70) e o **sujeito do desejo inconsciente** da psicanálise não podem ser, simplesmente, costurados. Se assim o tentássemos estaríamos pressupondo a possibilidade de construir um tranquilo território de passagem (o que a epistemologia clássica chama de "formas de conectabilidade") entre uma teoria e outra que, em última instância, corresponderia a uma suposta continuidade na dimensão da dita "realidade". Em outras palavras, podemos dizer que, nesse caso, estaríamos reduzindo a teoria psicogenética da inteligência à psicanálise ou viceversa, afirmado sempre que uma delas seria mais compreensiva que a outra e, portanto, que o conhecimento dito científico se caracterizaria por seu crescimento cumulativo.

Mas, para nós estes pressupostos são totalmente discutíveis, na medida em que resolvemos inscrever nossa reflexão em um **marco epistemológico discontinuista e materialista** que postula a existência de uma ruptura radical entre a **ordem do real** e a **ordem do pensar**, bem como o conhecimento é o resultado de um processo historicamente

determinado de práxis social que não tem sujeito agente, nem origem nem fim (12). Os pressupostos que descartamos definem, pelo contrário, a tradição positivista que reluta em abandonar a fantasia da unificação dos conhecimentos que Gaston Bachelard definira como sendo um verdadeiro **obstáculo epistemológico**. Para a tradição anti-positivista, a história das ciências mostra, ao contrário, uma tendência constante ao estabelecimento de **discontinuidades regionais** e diferenças entre teorias e métodos.

No que nos diz respeito, fica claro que a psicologia genética e a psicanálise têm definido campos específicos. Cada uma delas permite, a seu modo, conceitualizar o sujeito, seus processos de aprendizagem e os erros que neles se cometem, valendo-se de noções que só adquirem consistência naqueles territórios teórico-práticos nos quais se originaram. Pois bem, ressaltar a especificidade própria de cada território do conhecimento dito científico não quer dizer, por certo, que se trate de compartimentos fechados. A sustentação desta crença provoca, precisamente, a tradicional ignorância mútua entre piagetianos e freudianos.

Em suma, poderíamos afirmar que a progressiva diferenciação entre o nível dos conhecimentos produzidos se superpõe, necessariamente, um não-isolamento entre os compartimentos do conhecimento. Esta situação, em certo sentido paradoxal, fica exemplificada nas relações que mantiveram a psicanálise e a termodinâmica contemporânea a Freud e a linguística contemporânea a Lacan. Em ambos os

casos, o não-isolamento mútuo possibilitou uma **importação conceitual** que determinou a produção de novos objetos de conhecimento, deslocando as problemáticas teóricas vigentes (13). Assim, a conceitualização freudiana do aparelho psíquico produziu um giro copernicano no seio do discurso psicológico e psiquiátrico da época e os posteriores trabalhos de Lacan levaram a conceber o inconsciente estruturado como uma linguagem.

Pois bem, trataria-se, efetivamente, nestes casos, de uma **articulação teórica** ? De forma alguma ! visto que os conceitos e "métodos" de cada uma das disciplinas conservaram sua especificidade. Ao contrário, tratou-se de **trabalhos de importação conceitual** sumamente fecundos que determinaram a reformulação de noções capitais.

Se nos determos nas relações entre a linguística estrutural e a psicanálise, mais próximas de nós no tempo, poderemos comprovar que a dita importação conceitual não deve ser entendida, necessariamente, como se fosse uma articulação. Por um lado, a incorporação da teoria do significante ao terreno da psicanálise determinou uma reconsideração radical da experiência freudiana e, por outro, produziu por rebote efeitos no terreno da própria linguística ao pôr de manifesto a dimensão do desejo inconsciente (14) (15). Sem entrar em detalhes, pode-se afirmar que a linguística e a psicanálise não são mais os mesmos bem como tampouco acabaram fusionando-se, pois não se conseguiu estabelecer a correlação entre seus termos

principais embora se indicasse a equivalência entre os procedimentos retóricos (metáfora e metonímia) e aqueles do processo primário (condensação e deslocamento).

A ilusão da factibilidade de uma articulação teórica entre conhecimentos diferentes repousa no fato da "existência do objeto real empírico enquanto síntese de múltiplas determinações" (Saal; Braunstein, 1980:86/7). Isto é, "como sobre cada **objeto real empírico** pode recair o discurso de diferentes disciplinas que foram diferenciando-se no curso da história, gera-se a ilusão, por um lado, de uma partição do objeto em tantos fragmentos quantas ciências podem discursar sobre ele e, por outro, passa-se a supor que os **objetos formais abstractos** ou objetos de conhecimento se uniram ou se articularam no objeto real" (ibid.82). Sustentar esta perspectiva no interior de nossa problemática, levaria-nos a afirmar a possibilidade da articulação, pura e simples, entre as diversas disciplinas (em particular a psicologia genética e a psicanálise) que pretendem precisar a complexidade da aprendizagem, especificando cada uma, a seu modo, um (assim, suposto) "fator" interviniente no processo.

O fato de nos depararmos com uma diversidade de "fatores" e uma multiplicidade de disciplinas que tentam precisá-los é inevitável, visto que se "o objeto real é síntese de múltiplas determinações (...) nada poderá ser explicado por uma ciência" mas por disciplinas diferentes e de um modo singular. "A mudança em um dos setores da

realidade, objeto de estudo de uma disciplina específica, repercute sobre a mesma possibilidade de discursar sobre esse objeto concreto desde outras ciências" (ibid.83).

Acreditamos, porém, que tal fato não justifica que falemos, no nosso caso concreto, da articulação teórica entre psicologia genética e a psicanálise, nem da criação de um novo campo teórico-prático por mera e **simples juxtaposição terminológica**. A suposta e decantada articulação teórica deve ceder seu lugar a um **autêntico trabalho de re/construção conceitual** que deve desenvolver-se no marco da prática clínica (psico)pedagógica. Desta forma, semelhante empresa recortará uma espécie de novo território onde a localização dos termos, tomados como matéria-prima de cada uma das disciplinas, não deixará de provocar efeitos sobre o lugar que os outros ocupam no seio da teoria alvo. Território, que irá, com certeza, tomando corpo na medida em que se façam trabalhar (importação conceitual) os conceitos e "descobertas" de uma disciplina no interior da outra; não esquecendo que foram previamente submetidos a correções procedentes do campo ao qual se aplicam.

Levando em conta estas premissas de trabalho, tentaremos, na parte que resta deste estudo, retomar, a partir da psicanálise, a inquietude que existe no campo piagetiano a respeito da intromissão incessante, no processo de (re)construção dos conhecimentos socialmente compartilhados, desse *plus* resistente à clássica análise estruturalista, que os estudos empreendidos a partir de 70

evidenciam constantemente. Em outras palavras, nossa intenção é reconsiderar o caráter não-padronizável e sempre imprevisível das (re)estruturações inteligentes produtoras de conhecimento.

No que diz respeito a ele, como somos fundamentalmente psicanalistas apesar de nossos "devaneios" piagetianos, não podemos deixar de sustentar que se trata do agir aberrante do **desejo inconsciente**, que em seu devir paradoxal tanto constrói quanto desbarata a "naturalidade" das formações lógico-matemáticas, centro de interesse (originário) dos estudos genebrinos.

Em certo sentido, ler a partir da psicanálise uma problemática recortada originariamente no campo piagetiano acaba sendo muito mais do que sua mera paráfrase: lugar que se articula, aliás, no próprio movimento de recolocação da problemática inicial. Mas a operação de demarcação topográfica resulta um tanto complicada na medida em que a nova problemática não só foge dos limites do psicogeneticismo estruturalista como transcende os limites específicos do campo teórico-prático da psicanálise. Efetivamente, o "produto" passa a comportar-se como um elemento estranho tanto em relação a um como a outro corpo paradigmático. Por um lado, a psicologia genética rejeita a "nova problemática" por comportar-se como uma espécie de broto que, chegado o momento, começa a se desenvolver segundo uma programação estranha à espécie; e, por outro, a psicanálise, por sua vez, acaba expulsando sua criatura que, tendo decidido

alimentar-se segundo um exótico regime, acaba, no final das contas, mudando todo seu estilo de vida.

Assim, o produzido cai fora dos limites originários dos dois campos teórico-práticos para gerar um terceiro amalgamado, necessariamente, por uma noção específica e própria de sujeito suporte das aprendizagens.

A demarcação constitutiva desse campo, produto de importações conceituais diversas, não se realiza a partir duma espécie de metalinguagem teórica neutra mas, pelo contrário, a partir da própria psicanálise. Isto é assim por duas razões: por um lado, quando perseguida a "neutralidade" com a suposta finalidade de deixar falar a veracidade dos fatos para assim poder selecionar depois aquilo que de cada teoria se considera o "mais adequado" ao problema em questão, acaba-se realizando transposições mecânicas e toscas que particularmente nos exasperam em demasia; por outro, estamos obsesados em formular o sustento teórico básico ou linhas diretrizes de uma prática clínica (psico)pedagógica que, mesmo não confundida com a freudiana, esteja realmente atravessada por uma reflexão psicanalítica. Desta forma, também podemos dizer que nosso trabalho passa a se inscrever em um campo muito maior que se propõe o estudo transdisciplinar das mais diversas problemáticas ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento (sempre no sentido lato) na medida em que faz transcender, de modo a permear toda a reflexão, a noção de sujeito do desejo inconsciente sobre a singularidade das disciplinas envolvidas.

Nosso trabalho toma essa direção mas limita-se, por enquanto, a precisar as diretrizes de uma reflexão capaz de conceitualizar a dimensão psicológica das vicissitudes individuais na (re)construção dos conhecimentos (das quais os erros não são outra coisa que uma de suas roupagens). Mais ainda, é uma reflexão encaminhada a assentar sobre bases sólidas uma clínica (psico)pedagógica capaz de acicatar o processo de (re)construção epistêmica conforme as teorizações genebrinas e possibilitar, simultaneamente, ao (psico)pedagogo colocar em dúvida cada um de seus "passos técnicos" à luz da **transferência** que a mesma intervenção produz, como muito bem alertou Freud.

Aliás, se quiséssemos imaginarizar a operação de reformulação que implica nosso trabalho, poderíamos dizer que, na realidade, não fazemos mais do que retomar a tentativa de "encarnação" ou "singularização" do **sujeito epistêmico** que constituem os estudos genebrinos pós-70. Destes, resultou um **sujeito psicológico** (16). De nossa empresa, por seguir outra receita, obtem-se um sujeito do desejo inconsciente, **pulsionado a partir do Outro** não só a errar mas também a (re)construir conhecimentos cada vez mais reversíveis (conforme o horizonte virtual que os conhecimentos compartilhados socialmente articulam).

NOTAS EXPLICATIVAS

1) É evidente que nós não compartilhamos esta remissão piagetiana ao campo da neurologia.

2) Embora os estudos piagetianos tenham se restringido inicialmente à análise psicogenética dessas categorias, com o tempo se passaram a focalizar no interior do paradigma o processo construtivo de outros conhecimentos. Nesta direção, inscrevem-se os, já amplamente conhecidos, trabalhos pioneros de Ferreiro e Treberosky sobre a construção dos sistemas de escrita. Na atualidade, estão ganhando força e fisionomia os estudos sobre a psicogênese de outros conhecimentos sociais como, por exemplo, a noção infantil de autoridade presidencial e de autoridade escolar, desenvolvidos por José A. Castorina e colaboradores em Buenos Aires. Cfr. Castorina; Aisemberg "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio" in Castorina et alii Problemas en Psicología Genética, Miño y Dávila eds., Bs.As., 1989. Cfr. Castorina; Lenzi; Fernandez "El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: la noción de autoridad escolar" in Anuario de Investigaciones 1989, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Arg.

3) Inhelder (1943) Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux, Delachaux, Nauchatel,--

4) Lembre-se nossa referência ao engano que resulta de se observar metodicamente o sol, que fizemos no primeiro capítulo da primeira parte. Essas "observações" produzem uma "realização do real", no sentido apontado por Fasternac (1975b).

5) Do mesmo autor também pode consultar-se L'enfant à l'intelligence troublée, Le Centurion, Paris, 1984

6) A este respeito pode se consultar: Martí, E. (1989) "Estilos cognitivos, diferentes maneras de pensar y de aprender" in Martí Questiones y retos de la psicología, Editorial Laia, Barcelona.--

7) A este respeito também se pode consultar: Ribaupierre, Rieben, Schmid Kitsikis (1976) "Du sujet épitémique au sujet clinique" in Archives de Psychologie, 44, 145-156.--

8) Observe-se que o movimento que imprimimos a nosso raciocínio é, de certa forma, similar àquele que realizam os últimos estudos genebrinos. Estes partem da clássica análise estrutural para, depois, focalizar o funcionamento da inteligência, quando um sujeito singular tenta resolver uma tarefa concreta, e finalmente voltar sobre o processo de

desenvolvimento mas, desta vez, para reconceitualizá-lo. A partir de uma dimensão micro na qual questionamos o modo piagetiano de pensar a afetividade, nós tentamos compreender o funcionamento cognitivo a partir de outra ótica para assim reconsiderar na sua globalidade o "imperialismo" atribuído aos mecanismos de equilíbrio majorante: uma coisa é circunscrever a equilíbrio como mecanismo vector do processo de reconstrução dos conhecimentos, sendo **a ordem dos conhecimentos** uma das duas ordens do **pensamento** -ou da **subjetividade**-, e uma outra, muito diferente, quando via a equivalência inteligência/subjetividade a equilíbrio majorante é elevada à categoria de princípio regulador único. Lembre-se, uma vez mais, que o nosso horizonte é a prática clínica (psico)pedagógica, logo nossa intenção não é de modo algum impugnar, refutar, contrastar, ...etc., a tese da equilíbrio majorante no seu domínio específico. Digamos de passagem, que a nosso entender isto último seria uma empresa sem sentido.

9) Na realidade deveríamos dizer "... de uma anti-psicopedagogia "à moda" Piaget..." na medida em que descartamos rotundamente considerar como referente o campo teórico-prático que -quase dominante no contexto psicopedagógico e até, muitas vezes, com o mote de piagetiano, construtivista e/ou operatório- não passa de uma travestida re-educação mecânica.

10) Cientes da imprecisão terminológica e da confusão que tomou conta da polémica interdisciplinar-transdisciplinar, tanto no que diz respeito à colocação da problemática no horizonte da reflexão epistemológica geral quanto no interior de nosso campo específico, optamos por utilizar o termo interdisciplinar naquele sentido que de fato se impus, corriqueiramente, no interior de nosso meio profissional e que condensa em si mesmo os variados pressupostos empírico-positivistas por nós criticados. Nossa remissão ao termo interdisciplinar como de fato é usado no contexto profissional (isto é, no sentido mais grosseiro) poupa-nos de entrar numa discussão epistemológica que foge aos limites e propósitos deste trabalho e a respeito da qual confesamos não ter a última palavra. Assim o próprio termo transdisciplinar deve ser pensado no interior da oposição que tentamos articular (por sua vez, no conjunto deste estudo) e não por remissão a "definições" alheias embora pareça, por momentos, que fazemos uso dele num ou em outro sentido mais ou menos estabelecido. Assim nada impede que com o avançar de nosso trabalho, o rimbombante termo transdisciplinar que aqui utilizamos não seja outro que o próprio termo interdisciplinar só que agora "liberado" da "ingenuidade epistemológica" com a qual foi carregado no meio (psico)pedagógico.

11) Sem pretendemos ser taxativos na sua enumeração, nem muito menos conclusivos e precisos na sua classificação,

podemos afirmar que, no nosso meio, destaca-se a labor que desenvolvem grupos como o coordenado por Alfredo Jerusalinsky e por Clemencia Baraldi. Esta nossa cautela tem a ver, por um lado, com a falta de maiores informações tanto sobre esses trabalhos quanto o desenvolvido eventualmente por outros grupos de profissionais e, por outro, com a impressão que ainda toma conta da questão apontada (mais ainda, fundamentalmente no que diz respeito ao "lugar" que se reserva a certas teses genebrinas).

12) Ao nosso entender a visão "construtivista piagetiana" é "solidária" com aquela.

13) Reparemos no seguinte:

Acaso, em uma dimensão micro, nossa pequena Alicia não consegue remover os problemas que lhe ocasionava a insuficiência de uma teoria - não há diferença alguma entre "ser" e "parecer" - quando importa de "outro lugar" um certo saber suplementar ?

Acaso, Kekulé não resolveu os problemas que lhe ocasionava o fato de não ter a forma (ou a fórmula) do benzeno quando teve a ingênua sacada de lhe impor aquela que suas baforadas de fumo desenhavam ?

Acaso, Piaget não resolveu os problemas teóricos que lhe ocasionava a falta de uma "ponte" entre a filosofia e a biologia quando conseguiu "ver" o assunto desde a clássica controvérsia entre Durkheim e Tarde a respeito da realidade ou não-realidade da sociedade ?

14) Autorizados pela complementariedade introduzida por Piaget entre a história das ciências e a psicogênese dos conhecimentos, afirmamos que essa **reconsideração**, ao nível das ciências, toma, em um nível micro, por exemplo na "experiência dos blocos", a forma de uma mudança de perspectiva na maneira como os sujeitos consideram o comportamento dos blocos de madeira quando é "contrariada" a teoria do centro geométrico. Mais ainda, conforme ao nosso propósito devemos afirmar (obrigados pela coerência interna) que essa "alteração no olhar" está possibilitada, em última instância, pela (re)estruturação desiderativa.

15) Aproveitamos esta oportunidade para dizer que a reflexão psicogenética da inteligência também falta essa teoria do significante. Porém, cabe ressaltar que Piaget a diferença de Freud nem chega a insinuar em seus textos que esteja nem um pouco perplexo, no seu trabalho de montagem teórico, pelo fato de estar lhe faltando alguma coisa semelhante (aliás, por que ia de está-lo já que para seus propósitos Piaget não precisava dela ?). Em poucas palavras, digamos que nosso presente estudo pode ser entendido como o fruto de termos, precisamente, percebido tanto isso quanto a possibilidade de se levar adiante uma releitura de certos ziguezagues genebrinos endereçados a circunscrever a singularidade de um sujeito psicológico. Estamos persuadidos de que a continuar

nesta empresa seria possível reformular vários dos *impasse* nos quais se encontra atualmente a teoria (e, assim, evidentemente, criar outros....).

16) sujeito psicológico mas não o sujeito (psicológico) da psicologia clássica -o sujeito reflexivo centrado na sua cartesiana consciência-.

QUARTA PARTE

Introdução

Ante uma criança que não aprende os (psico)pedagogos dizem, sem pensar muito no valor que têm as palavras, que essa situação constitui um **sintoma**. Os dicionários geralmente dizem a respeito da palavra sintoma o seguinte: "fenômeno que revela um transtorno funcional do organismo; indicio de alguma coisa". Em certo sentido, poderia se afirmar que nossa argumentação opera mais ou menos nessa lógica: o erro nas aprendizagens seria o indicio ou manifestação de uma interioridade. Porém, nossos leitores, com certeza, devem ter percebido que isso não é bem assim. Efetivamente; nosso trabalho começa articulando-se em torno de tal idéia porque pressupomos, precisamente, que é isso mesmo o que pressupõem muitos de nossos leitores, sem ter clara consciência de tamanha pressuposição. Assim, como nós pressupomos que levando paulatinamente a esses leitores do familiar ao desconhecido, maiores serão nossas chances de convencê-los, nossa argumentação começou articulando-se dessa maneira. Em resumo, tudo não passa de uma estratégia argumentativa. Confirmamos.

A definição do dicionário tem duas partes, onde a segunda possibilidade semântica inclui a primeira: dentro do mundo das coisas, o organismo é pensado como uma delas.

Pois bem, no decorrer do primeiro capítulo deste trabalho fomos esclarecendo que, em absoluto, raciocinaríamos nessa primeira direção que o dicionário pontua; e isto por duas razões: 1) se aceitássemos articular nosso trabalho nessa chave interpretativa, então, deveríamos ter clareza de que só conseguiríamos realizá-lo com "cuidado" ou "tranquilidade epistemológica" dentro dos estritos limites que demarca o discurso da biologia, 2) se, pelo contrário, optássemos por transitar pelo terreno lamacento da(s) psicologia(s), o fato de considerarmos, apressada e ingenuamente, "o orgânico" nos condenaria desde o começo ao desaparecimento, apesar de que nos seguremos desesperadamente da corda que qualquer ecletismo sempre estará disposto a nos oferecer. Nesta empresa, salvar nossas vidas nos custará, com certeza, o preço da desfiguração teórico-profissional. Em outros termos, nós acabaríamos, no final das contas, saindo do impreciso campo da(s) psicologia(s).

A primeira opção não tem nada a ver conosco: estamos interessados em recortar a específica dimensão psicológica das vicissitudes que um sujeito suporta na suas aprendizagens. Já tomar posição frente à segunda, é um assunto um tanto mais difícil de ser decidido quanto, a todas as luzes, relevante: pois, como ousar discorrer psicologicamente sobre nossa problemática sem ter que pedir permissão a cada instante a esses "científicos" e "objetivos" personagens de avental branco -os neurologistas? Muitos de

nossos leitores sabem que, apesar dessa dificuldade, devida à complexidade da questão, nós não temos relutado de considerá-la na primeira e terceira partes deste estudo. Efetivamente, temos tentado esclarecer quais são os fundamentos ou axiomas que norteiam nosso raciocínio e que, ao nosso ver, são os únicos capazes de pôr um pouco de ordem nesse emaranhado epistemológico, produto da justaposição de questões e problemáticas de diferentes calibres, natureza, procedência, pertinência, etc.

Esses axiomas são os que nos permitem, frente ao bazar da psicologia, escolher só duas espécies de vacinas para contrapor ao acionar viroso do empirismo e do substancialismo psicológico: a psicologia genética de Piaget e a psicanálise freudo-lacanianana. Porém, esta afirmação não deve considerar-se com demasiada pressa pois o simples fato de enunciar -"Eu sou piagetiano"- "Eu sou psicanalista"- não se revela, na maioria das vezes, como um antídoto eficaz.

No primeiro capítulo advertimos, precisamente, nossos leitores sobre o particular. Já na segunda parte deste trabalho, temos realizado uma espécie de operação de limpeza do campo piagetiano a fim de varrer os vírus que nele se instalaram ao longo do tempo, produto de uma vulgarização de suas teses principais. Em outras palavras, temos realizado uma exaustiva e atenta leitura de alguns textos genebrinos tendo sempre em mente o mandamento bachelardiano de **vigilância epistemológica**, para assim mostrar a nossos leitores quais devem ser os **operadores de leitura** a serem

utilizados em nossa travessia teórica: de Piaget a Freud. No que diz respeito à quarta parte, da qual estas linhas pretendem ser a introdução, digamos que nela colocaremos nossos leitores em contato com aquilo que, também ao nosso ver, são as idéias psicanalíticas indispensáveis para poder levar adiante nossa empresa de elucidação do caráter psicológico sobredeterminado das vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens. Idéias básicas, produto, evidentemente, de uma seleção que, por sua vez, pressupõe determinados operadores de leitura. Apresentaremos aquelas que julgamos imprescindíveis para se compreender o espírito da discussão que tentamos montar.

A psicologia genética e a psicanálise **pressupõem epistemologicamente** a existência do organismo ou, se preferirmos, a atividade das estruturas nervosas ditas superiores. Porém, isto não impede, ao contrário possibilita, que ambas recortem ou construam um **objeto de conhecimento específico** que não se confunde com a organicidade de um sujeito dito concreto: por um lado, a **materialidade inteligente da equibração majorante** e, por outro, a **materialidade significativa do pensamento inconsciente**. Em poucas palavras, ficamos sabendo, graças a elas, que para professar o cacarechado materialismo no campo da psicologia não faz falta cair fascinado ante a tangibilidade da *physis*, neste caso, a carne.

A materialidade da inteligência e do inconsciente, motivo de desvelo para Piaget, a primeira, e para Freud, a

segunda, só são "visíveis" no seus efeitos, produtos de um trabalho de produção sobre uma matéria-prima-suporte. Isto é, o seu caráter de materialidade (sempre reclamado pelos "materialistas" ufanos de plantão) não reside em ocupar ou não um espaço conforme o pensamento cartesiano, mas no fato de produzir. A matéria-prima é um **pressuposto abstrato**, ou seja, não tem existência empírica anterior e exterior ao processo de produção resultante do acionar de uma estrutura. Mais ainda, a estrutura no seu funcionar produz efeitos estruturando (dando outra forma) uma matéria-prima que, por sua vez corporiza, as possibilidades de funcionamento da primeira (Cfr. Saal;Braunstein,1980:91).

Assim temos que, por um lado, o **omnipresente funcionar majorante da equilibração inteligente produz conhecimentos** e, por outro, o **infatigável trabalhar inconsciente do discorrer significante produz sonhos, lapsus, atos falhos e sintomas**. O produzido está aprisionado de diferentes formas: um sonho é sonhado e portanto objetivado em uma imagem; um lapsus é escutado e portanto objetivado em um som; um conhecimento pode ser objetivado em uma fórmula que, por sua vez, pode passar a se objetivar no fato de um foguete ir para a lua vencendo a lei gravitacional. Mas, a equilibração e o inconsciente, quem os viu ? Mais ainda, alguém viu a lei gravitacional ou apenas, como Newton, só vê cair maçãs ?

Infelizmente, no afã de ver e apalpar com as mãos, muitos professam um incrédulo fisicalismo. Em uma palavra, esquecem a possibilidade de entender a materialidade

enquanto trabalho de transformação, por sinal, no preciso sentido que Marx assinalara quando se referiu à materialidade da produção de mercadorias objetivada em práticas econômicas. Lemos no O Capital:

"Quando prescindimos de seu valor de uso, também prescindimos dos elementos materiais e das formas que os convertem em valor de uso (...) Todas suas propriedades materiais teriam se evaporado (...) Qual é o resíduo dos produtos assim considerados? É a mesma materialidade espectral, um simples coágulo de trabalho humano (...) Pois bem, consideramos como cristalização desta **substância social** comum a todos eles, estes objetos valores, valores mercancias" (1946:5-6) (...) No seu valor objetivado não entram um **átomo de matéria natural** (...) sua materialidade como valores é puramente social, e só pode se revelar na relação social de uma mercadoria com outras" (ibid.14/5).

Só mais algumas perguntas: as coisas, enquanto mercadoria, podem arrumar-se numa prateleira? A composição química da madeira determina o valor de troca de uma mesa? A composição de uma proteína determina a reversibilidade de uma operação? Os neurotransmissores determinam a lógica dramática do sonho de ontem à noite? Ou, pelo contrário, a mesa, enquanto mercadoria, vale alguma coisa no interior do mundo das mercadorias (das relações sociais de produção), uma ação por oposição a outras e um sonho na medida do livre associar do paciente deitado no divã?

A esta altura, com certeza, a maioria de nossos leitores também deve estar percebendo em que sentido deve ser entendida a expressão "indício de alguma coisa", segunda parte da definição do dicionário. Ela foi utilizada como mero recurso retórico a fim de conseguir certo efeito de

ilustração (1). Ilustrar, o quê ? Que os erros//as vicissitudes do aprender//os sintomas não têm nada de arbitrário pois são o "indício de alguma coisa" que opera conforme mecanismos específicos, isto é, são o produto de um **laborioso funcionar**. Este transcende a pontualidade de seus efeitos inteligentes ou desiderativos mas, por sua vez, é imanente à ordem do real. Numa palavra, ele é o real em pessoa.

Desta forma, estamos propondo pensar o erro como uma espécie de nó entre duas materialidades que, tanto uma quanto a outra, não têm nada de orgânicas. Mais ainda, como já temos afirmado, estamos propondo entender, além do erro pontual e particular, as vicissitudes que um sujeito suporta na sua aprendizagem (ou seja, as marchas e contramarchas) como sendo produtos sobredeterminados da inteligência e do desejo (inconsciente).

Até o momento, o fato de ter incursionado no campo piagetiano nos permitiu concluir com clareza em que termos deve entender-se que o funcionar inteligente da equilibração majorante não está cifrado no interior de nenhuma organicidade mais ou menos coisificada (2). Baste lembrar que, embora surgidas a partir das regulações orgânicas e apesar mesmo de ser chamadas por Piaget (1973:33) de "órgãos especializados de autorregulação das trocas", as estruturas cognitivas estão tomadas por uma tendência ao equilíbrio (sempre provisório) que, no limite, não pode confundir-se com aquela da organicidade. Esta diferenciação, ao nosso

ver, impõe-se como necessária no interior das teses piagetianas; se não fosse assim, como distinguir a reversibilidade inteligente por menos operatória que ela seja de uma mera regulação orgânica? Isto é, deve-se supor, no extremo virtual do raciocínio, um limite que torne irreduzível uma ordem à outra. Assim, a equilibração inteligente e o caráter autorregulador dos sistemas orgânicos são a expressão da tendência da vida a se manter viva; mas a qualidade de uma não determina a qualidade da outra.

Ao nosso encontro vem a diferenciação que o próprio Piaget realizara a fim de ilustrar de quê substância se trata quando fala das "funções cognitivas": opõe as ditas "regulações estruturais" de caráter material que intervêm na construção de um órgão às "formas funcionais de estrutura dinâmica e não-material" (ibid.,32). Não-material aqui deve se entender no sentido de não-orgânico e não no sentido de um puro nada, se assim podemos nos expressar; não obstante, fica pendente elucidar a qualidade da substância inteligente. Voltaremos sobre o particular.

Agora, resta-nos afirmar, para poder dar sustentação à nossa suposição acerca do caráter sobredeterminado dos erros, que esse *plus de saber* que se impõe a Alicia, para sua própria surpresa, é o indicio do funcionamento de um outro circuito. Este circuito deve estar, necessariamente, estruturado, ou seja, sujeito a uma legalidade, pois se sustentamos que o erro é um nó que se desfaz e que a

inteligência possui suas próprias leis de funcionamento, então, ele deve possuir também suas próprias leis.

Pois bem, é imprescindível ter claro que essas leis não podem ser a expressão de nenhuma interioridade mais ou menos coisificada. O dito nesta introdução serve como propedêutica. Concluamos, provisoriamente, dizendo, a partir da psicanálise, que as vicissitudes nas aprendizagens, das quais o erro não é mais do que um de seus disfarzes, são consideradas indícios das tensões que imperam no Outro, definido como um campo de desejos contraditórios que transcendem a existência empírica da individualidade orgânica e que, por sua vez, "está estruturado como uma linguagem" (Lacan). Por estar este campo estruturado, precisamente, como uma linguagem, discorre ou, em outras palavras, ele mesmo se articula enquanto tal em um discurso. E esse Outro "quem" fala à Alicia e coloca em sua boca as chaves nas quais se encontrava cifrado seu erro no aprender. **O discurso do Outro** é o inconsciente (freudiano), de forma tal que cabe acrescentar que as chaves advêm à Alicia dele.

Em suma, para a psicanálise, as vicissitudes nas aprendizagens são em função dos acidentes (simbólicos) próprios da constituição de uma subjetividade e não dos contratempos rítmicos inerentes ao desenvolvimento de nenhum organismo. Confirmamos a continuação.

DESENVOLVIMENTO OU CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO (do desejo):

That is the question !

E comum pensar que todo sujeito se desenvolve, isto é, que, primeiro, costuma haver uma espécie de não-sujeito ou substância, com pretensões de vir a sê-lo, e que, com tempo e com esforço, consegue, finalmente, devir tal. Em suma, o envolvido, na origem, acabaria se desenvolvendo.

Pensando assim, então, como não chegar a pensar que todo sujeito começa, na origem, sendo um mero organismo que maturando acaba ganhando por acréscimo uma subjetividade ? Em outras palavras, como ousar pensar que os acidentes da constituição de uma subjetividade não podem reduzir-se, de forma alguma, a simples contratempos no desenvolvimento de alguma espécie de apêndice do organismo ? Com efeito, se não mudarmos nosso ponto de partida jamais poderemos chegar a pensar os acidentes de constituição de uma subjetividade em outros termos que não sejam esses. Mais ainda, tampouco poderemos chegar a colocar sob outra lógica que não seja a maturacional as mesmíssimas vicissitudes das aprendizagens, objeto de nosso estudo.

Por outra parte, como já advertimos nossos leitores, até os textos freudianos são lidos dessa perspectiva (maturacional). Quando isto acontece, esta leitura acaba

traçando uma espécie de percurso cronológico pelo qual todo sujeito deve transitar para assim devir tal. Este percurso pode ser ilustrado, muito bem, com a sequência reduzida por Saal e Braunstein (1980:101): "necessidade-pulsão-desejo-castração-demanda". Contudo, não só acreditamos que as teses freudianas não podem ser lidas com essa chave como também que elas são, precisamente, as únicas a deixar de lado todo e qualquer pressuposto desenvolvimentista; mesmo que certas passagens da obra freudiana venham (supostamente) a "justificar" conclusões desse teor (3).

Em estritos termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve mas, pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas ou "encrucilhadas estruturais" (Lacan) que a teoria chama de **estádio do espelho e complexo do Édipo**. Vamos por partes: do estágio do espelho nos ocuparemos a seguir; do Édipo o faremos no capítulo seguinte.

Não só antes de falar e de caminhar mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais. Sua concepção, embora deva-se à união de um óvulo e um espermatozoide, não é um fato natural, na medida em que se trata de um acontecimento legislado. Com efeito, o encontro sexual entre o macho e a fêmea da espécie humana está regulado (regulamentado) pela lei universal da proibição do

incesto que estabelece as alianças possíveis e impossíveis entre (agora sim) homem e mulher.

Levi Strauss nos diz que a "passagem" da natureza à cultura se produz no "preciso" momento em que se instaura uma certa ordem no universo natural: a legalidade que implica em si mesma a proibição do incesto (4). Por quê ela e não outra? A proibição do incesto é a enunciação de uma lei que participa tanto do caráter de universalidade inerente à ordem da natureza quanto da relatividade própria das formações culturais. A lei enuncia a proibição da união com determinadas mulheres do grupo. De quê mulheres se trata -isto é, o conteúdo da lei- pode variar de um grupo para outro (como, aliás, de fato varia). Por outra parte, seu caráter cultural, por oposição ao natural, também deixa aberto o caminho para sua transgressão (como de fato, aliás, também costuma acontecer às vezes). Assim, deve ficar claro que o que constitui a estrutura da lei, é inerente à cultura. Em outras palavras, o ato da sua própria instauração é o que produz um corte no Real ou institui uma ordem -o parentesco- no seio da indiferenciação natural. Até então reinava, apenas, a indeterminação própria da natureza: os gorilas copulavam com a gorila com a qual estivessem afin ou, melhor dito, com aquela que a aleatoriedade da lei da selva lhe interpusesse no seu caminho. Em poucas palavras, a proibição do incesto substitui o acasalamento natural por um ordenamento que legaliza as alianças.

As estruturas de parentesco resultantes são regras lógicas de intercâmbio grupal de mulheres. Antes de sua instauração, a significação da fêmea reduzia-se à relação individual biologicamente motivada (Cfr. Verón, 1984: XIII).

Fois bem, a proibição, além de seu cumprimento factual, é a enunciação de uma lei. A lei sempre é um ato de palavra, de discurso, onde o "não" vale só pela sua oposição e diferença em relação a outro significante, aquele que afirma. Assim, as leis do parentesco são leis que pressupõem a (estrutura da) linguagem, única estrutura capaz de fixar os níveis do parentesco (Cfr. Saal; Braunstein, 1980: 104).

A ordem instaurada no reino mudo da natureza é obra do discurso que com o seu jogo significante SIM-NÃO recorta-o e ordena-o dando à luz os caprichos de uma cultura particular. Desta forma, a ordem cultural não pode ser pensada além da estrutura da linguagem, condição de possibilidade de todo discurso. Logo, caberia pensar que os destinos do ser humano, sua vida, sua sexualidade, sua própria morte e, precisamente, como tentamos mostrar, as vicissitudes nas suas aprendizagens, são fatos de legislação, de linguagem, além da pontual concretude de sua empírica existência individual. A posição dos sujeitos pode variar em relação ao universo da Lei e da linguagem conforme as diferentes organizações históricas; modificações, que deixam suas marcas ao nível da relação imaginária que todos os sujeitos têm com suas condições reais de existência - a ideologia (Cfr. Saal; Braunstein, 1980: 104). Mas, isso nunca apagará a

distância que separa, na origem, o homem da natureza. Desde quando? Quando o primeiro disse "não". Quem e em que momento?.....A origem perde-se no túnel do tempo e de sua obscura profundidade retorna na forma do mito: em Freud, ele se chama o assassinato do pai da horda primitiva, um espécie de terrível gorila que (a diferença do gorila de Engels) tinha descido da palmeira com o propósito egoísta de se apoderar de todas as fêmeas.

Quando se focaliza a gênese do dito in/dividuo (repare-se: o termo cotidiano alude à não divisão do sujeito) é comum narrar a história do seu desenvolvimento a partir da harmoniosa vida intrauterina. Porém, o dito por nós até este momento, alerta-nos de que a mãe desse indivíduo está longe de funcionar à maneira de uma *tábula rasa*: ela está habitada pela lei, pelo desejo, pela linguagem ou, simplesmente, pela lei da linguagem. Essa mulher que espera um filho pode esperá-lo ansiosa, desejante, enlouquecida; para depois vendê-lo, regalá-lo, cuidá-lo conforme o manual de puericultura que uma tia solteirona lhe deu de presente na sua festa de debutante, etc.; porque para isso essa mãe tem um sem-número de razões mais ou menos conscientes, como por exemplo, porque a estupraram, porque sabe de antemão que seu filho se parecerá com seu pai, com seu marido, porque ela já está querendo salvá-lo de alguma futura desgraça universal.....ou porque com ele pagará o pecado inerente a todo mau passo (5). Mais ainda, o filho que ela espera é o produto de um campo de desejos contraditórios e de fantasias

ambivalentes radicalmente inconscientes. Campo, delimitado pelo entrelaçamento de sua história singular, como sujeito desejante, com o desejo de seus pais, avós, marido, amante, ..., dos outros (Cfr. *ibid.*, 103). Desta forma, a criança que nasce, antes mesmo de chegar a ser recortada no horizonte do vivo, já é **objeto do desejo do Outro**.

Enquanto organismo, o recém-nascido é, como qualquer outro animal, um **sujeito da necessidade**. Porém, tanto pela inermidade biológica que caracteriza o "filhote humano" (como falava Lacan) quanto pelo próprio fato de nascer no seio de uma organização social, a satisfação de suas necessidades sempre implica em si mesma o auxílio de um semelhante, em geral, a mãe. Estas circunstâncias são, precisamente, as que fazem com que as experiências de satisfação humana e animal não possam equiparar-se, isto é, que a satisfação no homem não se possa ser pensada em termos de uma mônada que abre a boca para saciar a fome (observe-se, nem mesmo poderíamos enunciar "sua fome" já que não há um Eu a quem lhe imputar semelhante sensação).

Pois bem, que a mãe acuda em seu auxílio, que o faça de uma ou de outra forma ou que, simplesmente, não o faça está em função não só do conjunto de suas representações pré-conscientes, algumas enunciadas por nós umas poucas linhas acima, mas, fundamentalmente, de sua fantasmática radicalmente inconsciente, entrelaçada pelo complexo de Edipo, que se articula em um campo marcado pela linguagem e pela história (ó). Assim, cabe dizer que a experiência de

satisfação das necessidades do *infans* não pode considerar-se como um fato natural; apesar de sua elementar aparência ela está cifrada além dos limites tegumentários do bebê e de sua mãe, fato que, precisamente, não "enxergam" (embora obcecados por ver) os estudos em psicologia experimentalista chamados interativos. As condições de possibilidade estão cifradas, em última instância, pelo processo de constituição da subjetividade da mãe e pela forma na qual o filho vem a se inserir no imaginário do casal.

A criança nasce à vida, mas para sustentar-se nela deve ser ratificado como vivo, como um sujeito, pelos outros, pelo desejo historizado desses outros no interior de um ordenamento simbólico, em resumo, no campo do Outro. Ou, de outra ótica, digamos que **para manter-se na vida a criança precisa que outro o pulsione a viver**. Como exemplo, encontramos, no extremo, os quadros de hospitalismo descritos por Spitz; neles o sujeito sucumbe, precisamente, ao marasmo por não ter alguém que o sustente no campo da vida desiderativa. Mas, se não queremos ir tão longe, tenhamos em mente, então, as variadas modalidades de "morte subjetiva" que constituem as psicosis infantis para além da integralidade orgânica do indivíduo vivo e que, por sinal, qualquer (psico)pedagogo pode vê-las "amontoadas" nas salas de aula das ditas "crianças especiais" ou "deficientes mentais".

Não obstante, apesar do que temos dito, re/suponhamos que o sujeito origina-se a partir do momento em que deixa

para trás a (dita) natural harmoniosidade da vida intrauterina.

O recém-nascido, em estado de total desamparo, experimenta uma **necessidade**. Esta, instala no organismo uma tensão, sumergindo-o numa comoção generalizada, ao ponto de colocar em perigo sua própria integridade. Nessas circunstâncias, o até então organismo grita e a mãe (ou qualquer outro) acudindo em seu auxílio, transforma essa manifestação inintencional em uma **demanda** de alimento, no instante mesmo em que o acolhe em seus braços e lhe oferece o seio. Assim, o grito se faz demanda e a criança passa de um estado de radical inanição à satisfação completa. O gesto do adulto é a todas as luzes significante, isto é, recorta, põe ordem "grampeando" uma significação aí onde antes só reinava a pura indiferenciação orgânica. Mais exatamente: aí onde nada havia, a experiência ou vivência de satisfação inscreve a diferença entre o "nada" e o "todo". A marca deixada toma a forma de um **traço mnémico** (*erinnerungsspur*) que faz às vezes de pedra fundacional de todo aparelho psíquico ou, em outras palavras, o psiquismo passa a estar aí em estado embrionário (Cfr. Freud, 1995:229-231).

Quando a necessidade reaparece, esta criança grita outra vez mas, "agora", à diferença de aquela "primeira" ocasião, o grito é o significante de uma demanda de alimento. Mais ainda, e fundamentalmente, esse grito demanda que se repita aquela experiência originária de satisfação, isto é, demanda-se a presença incondicional desse outro.

Porém, "agora" o outro não responde na mesma medida da vez anterior: demora, exagera, oferece menos, etc. Em resumo, o que ele oferece agora, não é bem aquilo que se lhe demanda. Assim, entre um e outro oferecimento "cai" um resto, uma diferença, que deixa para sempre o sujeito com uma falta. O fato de "estar em falta" chama-se **desejo** (*Wunsch*) e o objeto que, o causa com sua falta chama-se, em Freud, **a coisa** (*das Ding*) e, em Lacan, **objeto "a"** (*l'objet petit a*). Re/encontrá-lo não seria outra coisa que usufruir uma satisfação equivalente àquela originária; em tal situação haveria uma identidade de percepção entre a satisfação atual e o traço mnêmico da "original".

Descrevendo desta maneira os primórdios da subjetividade e sem fazer maiores ressalvas, não será que estamos re/introduzindo aquele esquema por nós criticado —necessidade, desejo....— ? Pois bem, achamos que sim. Portanto, está aqui a ressalva: o erro "habitual" consiste, precisamente, no fato de supor que "essa" experiência originária de satisfação completa teve uma existência factual. Ela só pode ser mítica. Com efeito, o adulto (a quem a criança endereça seu pedido), em última instância e no limite, nunca responde incondicionalmente; isto é, aquilo que de sempre oferece não é muito bem o que se necessitava. O que o organismo necessita está prescrito desde sua exterioridade, desde um outro que, no momento em que se esboça o menor grito (ou qualquer outro gesto in/significante), acaba oferecendo um objeto feito, desde

sempre, de cultura no lugar de aquele (suposto) da Necessidade. O objeto da Necessidade perdeu-se "na origem": talvez, caiu das mãos daquele primeiro (e Engels/iano) gorila que decidido a descer da palmeira, para assim converter-se no "primeiro trabalhador", acabou fazendo-o sem tomar as providências do caso ou, talvez, os "primitivos" o esqueceram na escuridão da guarida onde se reuniram para planejar o assassinato do chefe da horda. Assim, com sua perda, esfumou-se também toda possibilidade de ter lugar uma experiência originária de satisfação completa da necessidade. Em suma, o adulto, para começar, não responde na medida exata da Necessidade porque simplesmente lhe é impossível.

Desta forma, nunca temos "na origem" uma Necessidade a partir da qual surja o desejo mas, pelo contrário, temos um desejo à respeito do qual os que nascem já se encontram em posição de objeto. Esse desejo é o do adulto que, em última instância, é quem possibilita a experiência de satisfação das mais variadas necessidades (agora sim, com minúscula) do bebê. O recém-nascido, como dissemos, já tem um lugar reservado numa trama desiderativa que começou a se tecer quem sabe quando. A trama é infinita e omnipresente na medida em que, em última instância, o desejo não é (depois de Hegel) desejo de nenhum objeto natural suscetível de ser achado com maior ou menor sorte; o desejo deseja o desejo do outro enquanto outro desejante. Em outras palavras, **o objeto do desejo é o desejo do outro**, que é mais ou menos o

mesmo que dizer que cada um de nós deseja ser desejado pelo outro, exatamente como (supomos que) o fomos naquela mítica oportunidade. A trama, liga uns e outros, e, por conseguinte, o desejo acaba sendo do Outro (7). No interior desse Outro joga-se a satisfação de todas as necessidades do sujeito; a sobrevivência do organismo vem por acréscimo ou, se preferirmos, ela passa a ser função das tensões que imperam nesse campo, produto da luta entre desejos contraditórios. Sirvam como exemplo, outra vez no extremo da experiência, os quadros de anorexia nos quais a lógica desejante coloca em perigo a logicidade vivente da biologia.

Colocada nossa problemática nestes termos, cabe dizer, então, que a subjetividade não se desenvolve a partir de um germe que aninha na interioridade do organismo. A subjetividade está sempre em germe no desejo do Outro; ela só precisa de um organismo para poder se "encarnar". Esta espécie de operação de encarnação fará com que no organismo se instale a luta entre desejos contraditórios já começada lá "na origem". Mais ainda, a "encarnação" desencadeia outra luta: a da ordem dos desejos *versus* a da ordem da biologia (da mera carne). Com efeito, entre as leis de uma e as da outra há irredutibilidade absoluta, de tal forma que, colocadas uma frente a outra, não lhes resta outro destino que o bélico. Cotidianamente lutam em silêncio e sem trégua até que os chamados sintomas psicossomáticos, bem como as conversões histéricas, nos revelem, no limite, que também sabem fazê-lo a céu aberto.

Não pelo fato de estar radicalmente perdida que a experiência originária de satisfação, não sabe deixar suas marcas. Com efeito, o traço mnêmico deixado por essa experiência, que nunca aconteceu, funciona, de fato, como sendo O Traço por excelência a partir do qual passam-se a contar as sucessivas experiências de satisfação como não sendo equivalentes a ela. Ante esta situação, o sujeito não pode menos do que teimar em re/encontrá-la. Assim, paradoxalmente, essa experiência originária de satisfação completa, na exata medida em que não foi tal, torna-se modelo inalcançável de cumprimento de desejo. Em resumo, por ser mítica causa, precisamente, o desejo. Em outros termos, ela funciona como um espécie de zero (um nada) que articula uma série (o ser); um e outro se pressupõem e não é possível pensá-los individualmente (8). De agora em diante, ou seja desde sempre, o desejo de todo sujeito visa a re/petição (voltar a pedir) dessa satisfação incondicional.

O termo "desejo" expressa, em certo sentido, o fato de que o sujeito está em falta ou que suporta essa falta que o lança para frente na tentativa de re/encontrar esse objeto, irremediavelmente perdido e situado às suas costas. O impulso, a outra face da falta, que leva o sujeito para frente constitui "uma exigência de trabalho para a vida psíquica" (Freud, 1905:1191). Assim definido, o impulso constitui um dos quatro termos que compõem a **pulsão** (*trieb*): o impulso (*drang*), a fonte (*quelle*), o objeto (*objekt*) e o fim (*ziel*). A pulsão não é nem um instinto

(*Instinkt*) nem uma espécie de apêndice de algum órgão, como costuma se pensar; ela é em-si mesma a montagem desses quatro termos. Sua fonte é uma zona erógena (*erogene zone*); o objeto é totalmente contigente já que, como se diz, "o fim justifica os meios"; o fim (ou alvo) é a satisfação entendida como uma diminuição da tensão que a disparou. Como sabemos, as satisfações "nossas de cada dia" sempre falta alguma coisa para serem A Satisfação, o que equivale a dizer que o desejo não se satisfaz embora se realize (na sua insatisfação). Realizar significa que o desejo gasta-se a si mesmo (também no sentido de burlar-se) na articulação de qualquer demanda na qual, em última instância e além das particularidades do pedido, re/pete-se, volta a pedir (ora nos sonhos ora na vida de vigília) aquilo que lhe foi tirado na origem. Nestes termos, o desejo não pode ficar, no limite, satisfeito; fato que reabre, precisamente, o circuito da pulsão buscadora de objetos mais o menos terrenos. Ela, "nas palavras do poeta, "(...)tende, indomada, sempre para frente" (Fausto, I)" (Freud, 1920:2528).

A pulsão é radicalmente inconsciente; por definição ela habita, no *Id* freudiano (*Es*). De "lá", de "isso", é que elas (lembre-se: são variadas e parciais) pulsionam o sujeito a avançar. Esse "lá", sabemos muito bem, não é nenhuma interioridade como costuma-se (infelizmente) entender; tudo aquilo que "aninha" no sujeito, em última instância, é do Outro. Neste sentido, dissemos, precisamente, que o desejo era causado pelo desejo do Outro. Nesse mesmo sentido, deve-

desiderativo. Assim, na medida em que em seu interior têm lugar as experiências de satisfação das necessidades, estas não podem ser entendidas como se se tratasse de um indivíduo, uma mônada, que abre uma boca para saciar a fome. Retomando o dito a propósito do valor significante da "resposta" materna, acrescentemos agora que ela também é significante neste outro sentido: o gesto significa alguma coisa da ordem do desejo materno.

A ordem significante, aquela do discurso, cobrou do homem, para fazê-lo falante (*parlêtre*, utilizando uma típica invenção lacaniana), o preço de sua falta (de ser). Assim, o sujeito radicalmente incompleto é jogado no mundo das coisas (*die sache*) na esperança de (re)encontrar A Coisa (*das ding*). O sujeito a procura custe o que custar e, ao não encontrá-la, lança-se a criá-la. Para tal fim, usa como matéria-prima tudo aquilo que já está aí, no seio mesmo de uma realidade já humanizada pelo discurso. Seu obrar, sua criação, é, em última instância, uma prática social de natureza discursiva, pois, além do fato de que ele possa não falar e que apenas movimente suas mãos para dar forma a um pedaço de barro, suas mãos, seu corpo, já foram capturados de alguma maneira particular pelo significante; a matéria prima que use, por mais "natural" que possa vir a ser, no limite, não poderá deixar de converter-se numa mercadoria como, aliás, também o será aquilo que consiga realizar; o sujeito cria porque tem, mesmo que seja um tanto difusa, uma idéia da coisa em questão e esta só é possível tê-la no

se agora entender que as pulsões, que perambulam tão silenciosas como infatigáveis no sujeito, são o efeito do pulsionar do Outro. O Outro é aquele que sustenta, pulsiona, o sujeito a viver avançando.

Nesse ir para frente, o traço mnêmico originário norteia, em última instância, o percurso do sujeito. O sujeito deambula submerso na realidade cotidiana e se abre passo entre tudo aquilo que existe e se abarrotava na sua frente. Tudo aquilo que encontra no seu caminho vale muito mais do que a watsoniana palavra "estímulo" permite entrever. Nada dos estímulos, em si mesmos, estimula o sujeito; na medida em que a "realidade" recorta-se no horizonte do campo do Outro, as coisas valem (estimulam) enquanto significantes do desejo dos outros. Seguindo as pistas do desejo do outro, dos outros, um sujeito acabará, de certa forma, dando-se de cara com o desejo do Outro. Se essa experiência inaugural de satisfação encerra a incondicionalidade do outro, então, o que é que o outro deseja de mim?, o que quer de mim? *Che Vuoi?* e por remissão: o que sou eu?, o que desejo?

Neste sentido, cabe ressaltar o fato seguinte: o intercâmbio de leite e cocô que se estabelece entre a mãe e seu filho pouco importa, no que diz respeito à constituição da subjetividade, por seu peso, sua densidade, seu cheiro, seu tamanho; semelhantes substâncias valem como significantes do desejo materno, por um lado, e da criança, por outro. Estes significantes demarcam os limites do campo

interior das redes da linguagem ou da estrutura do discurso (9).

Seja qual for o objeto que se ofereça *prêt à porter* ao sujeito para satisfazê-lo na sua demanda ou que ele próprio consiga fabricar com suas mãos, com suas palavras, com seu fantasioso monólogo interior, sempre estará marcado por um "menos", por um "pecado original", que o distancia do objeto causa do desejo. "Assim, o desejo não é nem o apetite da satisfação nem da demanda de amor, mas a diferença que resulta da subtração do primeiro da segunda, o fenômeno mesmo de sua fenda (*spaltung*)" (Lacan, 1958:671) Ou, se preferirmos, "O desejo se esboça na margem onde a demanda se desgarrar na necessidade" (Lacan, 1960:793).

O objeto do desejo humano (aliás, de quê outro se poderia estar falando?) é in/nominável e, afinal de contas, todas as figurações que tentam agarrá-lo (retorno à tranqüila naturalidade do seio materno, vida depois da morte, regresso ao estado natural do homem) acabam se revelando redes imaginárias não tão eficazes quanto se anela. O desejo (totalmente inarticulável) é condição do discurso, mas também seu próprio efeito. O desejo não pode mostrar abertamente sua cara porque (por definição) está **recalcado** ou, em outras palavras, ele não pode dizer-se totalmente (ou esgotar-se no dizer). Seu recalque teve lugar há muito tempo, um pouco antes da aparição da linguagem enquanto função. Diz-se, então, que ele é um **recalque originário** efeito da linguagem enquanto estrutura. Em suma,

a linguagem enquanto função, como fala de um sujeito, é logicamente posterior ao funcionamento da linguagem enquanto estrutura. Ou se preferirmos, a fala é o efeito da integração de um organismo inerte e necessitado na ordem da cultura estruturada como uma linguagem (Cfr. Braunstein, 1982:175). O sujeito está assujeitado ao discurso do Outro antes mesmo de converter-se em autor de um discurso para se re/apresentar assim ante os olhos do Outro como sendo UM (in/dividuo: não dividido). O estágio do espelho faz, precisamente, do organismo UM no seio mesmo do Outro. Entre um e outro, como já dissemos nas primeiras páginas deste estudo, não há complementariedade nem oposição mas, ao contrário, uma particular união//desunida que a banda de Moebius, como genialmente reparou Lacan, "ilustra" muito bem (10).

DE COMO O *INFANS* SE TORNA UM "SUJEITO" (DO DESEJO) ALIENADO NO EU. O ESTADIO DO ESPELHO.

O organismo nasce à vida e, como costuma muito bem afirmar a maioria das psicologias (incluída a psicogenética, Cfr. Piaget, 1974c:22), ele não é mais do que um acúmulo de partes: um monte de cabelos, unhas e carne. Não haveria nada que pudesse parecer-se com um Eu (*Ego*), isto é, nada que tivesse consciência de si ou, simplesmente, nada que pudesse pensar-se a si mesmo como sendo UM. Necessariamente, se não há UM tampouco há um outro, de forma que caberia afirmar que no começo não se encontra estabelecida a diferenciação interior-exterior, condição essencial para qualquer objetivação possível da chamada "realidade". Em poucas palavras, "lá", "na origem", teríamos apenas pura indiferenciação, dados disseminados não organizados, o real.

Como podemos apreciar, o problema consiste, então, em dar conta de como se produz essa unificação que re/vestida de Eu circulará entre os outros sentindo-se UM; falando como se fosse UM, já que, agora, não só as psicologias mas também até o mais comum dos mortais reconhecem que isto último é uma evidência por demais cotidiana.

No capítulo anterior, temos deixado claro que o organismo humano só consegue constituir-se "como Um no

discurso desses outros que o designam, lhe atribuem um sexo, o excluem do outro sexo, atendem às necessidades que seu estado de imaturidade e incompletude orgânica lhe impedem de satisfazer por sua própria conta e o incluem em um sistema de parentesco que implica em si proibições e promessas" (Saal; Braunstein, 1980:108). Os outros, o Outro -estrutura simbólica transindividual- fazem-no UM; mas, então, como **esse organismo** acaba, afinal de contas, tomando o lugar de **um sujeito** ? Em outras palavras, como e quando o "candidato-a-sujeito" assume, como se fosse dele, o lugar que no seio do Outro lhe está reservado ? Mas ainda, como tem lugar essa espécie de operação de ancoragem que, como afirmamos, possibilita a um sujeito construir uma realidade externa e fazer uso normativo de uma linguagem qualquer (isto é, falar como sendo UM que não se confunde com os outros) ?

Pois bem, como construir teoricamente esse "dado" ou evidência cotidiana sem cair nos vícios próprios do desenvolvimentismo psicológico que gosta de colocar o problema na ótica da passagem de uma etapa "individual" a outra dita "social" ? Ao nosso entender, resta-nos uma possibilidade só: colocar o problema do "encontro" do sujeito com a ordem simbólica em termos de "fato de estrutura" ou de uma verdadeira "encruzilhada estrutural" (Lacan) da subjetividade (Cfr. Mannoni, 1985:123).

Em estritos termos psicanalíticos, o que está em jogo nesse "encontro" é a constituição do Eu-especular, isto é, a assunção de uma imagem -o *Noi*- que representa ao sujeito -o

Je- frente aos outros. Em outras palavras, trata-se de um processo de identificação que possibilita ao sujeito funcionar como Um num sistema de intercâmbios com a mãe, o pai, ou, simplesmente, os outros (os intercâmbios têm lugar no seio do Outro).

O trabalho de Jacques Lacan de 1936, posteriormente reescrito em 1949, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du "Je" telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique, pretende dar conta, precisamente, de como se constitui a unidade imaginária do Eu -*Moí*- a partir da identificação com a imagem especular. Na época, Lacan ainda não diferenciava com clareza *Je* e *Moí*, por isso neste estudo para nomear aquilo que depois seria na teoria o *Moí*, utiliza o termo *Je* pois, nos meios psicanalíticos do momento, assim se traduzia habitualmente o *Ich* freudiano (o *Ego* das edições portuguesas ou o *Yo* das espanholas). A nova nomenclatura lacaniana aponta a necessidade de marcar a diferença entre a instância narcisista -*Moí*- e o sujeito da enunciação -*Je*-, até esse momento englobados pelo *Ich* (diferenciação impossível de ser feita no português e no espanhol).

Este trabalho clássico chama nossa atenção para um fenómeno particular, a saber: o bebé que nem mesmo pode se manter em pé por seus próprios meios, em algum momento depois dos seis meses de idade, comemora com alegria o reconhecimento que faz de sua própria imagem refletida no espelho.

Pois bem, este fato, além de sua aparente simplicidade, constitui uma síntese de dois momentos prévios. Num primeiro momento, a criança brinca com esse ser sorridente que tem ante seus olhos, brinca a olhá-lo e a ser olhado por esses olhos abertos na superfície espelhada; em outras palavras, neste primeiro momento reina uma total con/fusão um-outro. Sublinhemos, ainda, que esta confusão articula, precisamente, as manifestações infantis do conhecido "transitivismo normal". A criança que bate, diz ter sido batida, aquela que vê alguém cair chora" (Lacan, 1948:105/6). Num segundo momento, a criança "descobre" que o outro do espelho não é um ser real mas, só, uma imagem: não tenta agarrá-lo. Agora distingue entre "imagem do outro" e "realidade do outro". Já num terceiro momento, dialetizam-se os dois precedentes: a criança compreende repentinamente que não só se trata de uma imagem mas que essa imagem é precisamente a sua. A alegria que acompanha tal acontecimento marca a "transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem" (Lacan, 1949:87). Trata-se da transformação de um corpo fragmentado (*corps morcelé*) numa totalidade unificada -representação do próprio corpo. Comemoração mais do que razoável !

Nossos leitores já devem ter percebido que, definido nestes termos, o dito estágio do espelho resalta o papel estruturante da imagem, na medida em que organiza um corpo a partir de uma promessa de unidade. Porém, se nos detivéssemos aqui sem fazer maiores comentários, estaríamos

deixando de lado aquilo que nessa "observação" lacaniana há precisamente de mais revelador para a psicanálise e, em particular, para a problemática que nos ocupa. Vejamos.

"A função do estágio do espelho se nos revela (...) como um caso particular da função da *imagem*" (Lacan, 1949:89) que não é outra que a de produzir "efeitos formativos sobre o organismo" (ibid,88). Este é um fato que a etologia já tem mostrado suficientemente. Lacan lembra, precisamente, que a maturação gonadal da pomba depende da visão da imagem de um congênere e que chegado o caso bastaria à pomba ver sua própria imagem refletida no espelho. Mas Lacan, longe de ficar fascinado com tal "coincidência", sabe tirar proveito de tamanho fenômeno para nos mostrar assim em que medida as ordens animal e humana são irreduzíveis uma à outra. Para marcar a distância que media entre elas, duas características vêm ao nosso encontro: por um lado, no caso do "filhote humano", a imagem é uma promessa de unidade na medida em que ele nasce carente de todo elemento unificador e, por outro, essa promessa só se articula como tal se um adulto mediatizar a relação com o espelho.

O homem, a diferença dos animais, padece ao nascer de uma "pré-maturação específica". Este quadro se deve ao "inacabamento anatômico do sistema piramidal, como a certas remanescências humorais do organismo materno". Esta situação é reconhecida como tal "pelos embriologistas, sob o termo de fetalização, para determinar a prevalência dos aparelhos chamados superiores do neuróexio e especialmente desse

córtex que as intervenções psicocirúrgicas nos levaram a conceber como o espelho intraorgânico" (Lacan, 1949:89-90). Assim, enquanto o bebê pode muito bem reconhecer imagens, não pode coordenar os movimentos de seus membros pela simples razão de que não pode se reconhecer unido a partir de suas sensações proprioceptivas. Desta forma, o espelho instala uma tensão entre a imagem unificada e a insuficiência sensório-motora. Tensão que se resolve num instante lógico que dialetiza o tempo (cronológico): por um lado, a unidade antecipada inscreve ao sujeito num de/vir prospectivo e, por outro, a partir da unidade se constituem retrospectivamente as imagens de fragmentação corporal (*corps morcelé*). A unidade e a fragmentação são as duas faces de uma mesma moeda já que "só pode haver partes em relação a algum todo, antes disso não há fragmentação mas dados dispersos não organizados: órgãos, excrementos, dores, gritos que não pertencem a ninguém" (Saa1, 1983:257).

Assim definido, o estágio do espelho aparece-nos como sendo "um drama cujo impulso interno se precipita da insuficiência à antecipação" (Lacan, 1949:90).

Pois bem, esta precipitação não se dá sem razão; é necessário alguma coisa a mais: a mediação do adulto. Detalhe típico por demais do reino humano ! Com efeito, o fundamental não é tanto "ver-se" no espelho como o fato do adulto, que sustenta o bebê em pé, ratificar a este que essa imagem é justamente a sua própria. E o adulto quem lhe diz que essa *gestalt* que está lá e que é semelhante à dos

outros é a sua, ou seja, que é assim como os outros o vêem ou que é a isso ao qual os outros se referem quando falam dele entre si. Em outras palavras, o adulto é aquele que articula a promessa: sendo como essa imagem você será Um a mais entre seus semelhantes. Desta forma, cabe dizer que é o adulto quem o unifica na medida em que o reconhece como Um.

O bebê "vê" sua imagem porque o olhar da mãe (primeiro outro a encarnar o Outro) dá sustentação ao acontecimento. A criança "se vê" através dos olhos da mãe. E como se a criança dissesse: isso que está aí é o que vêem os olhos de minha mãe. Porém, o importante não é o olhar da mãe ou a mãe na sua dimensão empírica mas o **desejo da mãe** que faz as vezes de "matriz simbólica" sobre a qual se precipita, se atira, se debruça o *infans*. A criança se prende ("agarrasse") a essa imagem porque, em última instância, é assim que se faz **objeto do desejo materno**. Afirma-se, na teoria analítica que se o desejo materno dirige-se a essa imagem, então ela ocupa o lugar de **falo imaginário**. Isto é justamente o decisivo, já que a criança, na medida em que se prende a ela, passa a usufruir o valor de falo imaginário, ou seja, faz-se objeto do desejo da mãe. A criança deseja ser desejada pela mãe e portanto não pode menos do que se identificar com essa imagem (**Eu Ideal-Idealich**), olhada pela mãe, tão apaixonadamente como Narciso o fizera com a dele refletida na superfície do lago (11).

Como podemos reparar, trata-se de uma história a três: a imagem refletida, o sujeito em questão e o olhar de um

terceiro. Isto nos diz, simplesmente, que o sujeito não pode outorgar-se a si mesmo a identificação ou, se preferirmos, a "identidade", mas, ao contrário, precisa de um semelhante que o reconheça como sendo Um. O terceiro é quem o prende à imagem. Ela está dentro do campo do desejo do outro já que se o adulto olha "aí" é porque "aí" tem alguma coisa que funciona ou ocupa o lugar do objeto de seu desejo (**objeto a**). Neste sentido, a imagem não faz outra coisa que re/cobrir o lugar vazio do objeto (chama-se **i(a)**). Esta imagem é uma forma, produto de um re/corte que o outro realiza. A mãe re/corta com o gume de suas palavras, de seus sorrisos, de suas mãos, sobre um horizonte de indeterminação, o filho de seus desejos. Prendendo atributos a esse "filhote humano", como se lhe colocasse condecorações por conta de futuras vitórias, a mãe não faz outra coisa que dar-lhe a forma de um Eu. Em outras palavras, a mãe va modelando imaginariamente um sujeito (12). O nome próprio, atribuído ao sujeito, condensará em si a soma dos atributos: ele passa a funcionar como uma verdadeira síntese do molde imaginário do sujeito que resulta ser o Eu. O nome próprio cola-se de tal forma ao sujeito que se converte em "seu" **significante** por excelência. Significante que o sujeita a uma linhagem, a uma estirpe, a uma história de desejos ou, se preferirmos, a uma corrente de desejos historizados. Assim, o sujeito proferindo seu nome se apresentará ante os olhos dos outros como sendo Um, a síntese de seus atributos imaginários. Os outros o reconhecerão em sua unidade sob a

forma de um Você. Ao nomeá-lo estarão lhe dizendo "você é isso", assim como outrora sua mãe lhe disse frente à superfície polida do espelho ao reconhecê-lo como sendo Um.

A operação de reconhecimento que suporta (sustenta) a identificação resulta possível porque o adulto que a executa constituiu-se, por sua vez, em relação a um terceiro que o assujeitou às estruturas de uma língua particular (e às de uma formação histórico-social particular). O adulto só mediatiza o reconhecimento que, em última instância, emana de uma rede de relações simbólicas que atribuem tanto os lugares do "reconhecido" quanto o de aquele que veicula a operação. Essa rede, como já temos dito, chama-se Outro. O reconhecimento sempre emana do Outro, o outro apenas suporta uma função — a função do espelho. O Outro é quem tem "eficácia simbólica"; ele, de certa forma, adjudica ao outro, seu representante, o poder necessário para efetuar o reconhecimento (Lacan, 1949:88) (13). Logo, o sujeito não pode outorgar-se a si mesmo a imagem, mas o outro tampouco pode fazê-lo, a menos, claro está, que invoque os poderes do Outro (12). O Outro não é ninguém nem outra coisa que o "tesouro do significante". (Lacan, 1960:785). Trata-se de um lugar (lógico) ou espaço virtual que resulta da remissão infinita de uns significantes a outros: uma palavra/olhar da mãe remete a outra e a outra e assim virtualmente *ad infinitum*.

Pois bem, quando o sujeito assume a imagem refletida, a *imago* estruturante, boa parte da experiência fica fora, ou

seja, não pode ser representada na sua totalidade já que a imagem especular somente representa uma parte. Com efeito, a imagem do sujeito, em última instância, não é o sujeito: em outros termos, o representante não recobre totalmente o representado. A superfície do espelho é uma espécie de faca de dois gumes: unifica mas também secciona uma parte que fica fora. Esta é, precisamente, sua função, sua dupla função.

Desta forma, isso que está "lá", no espelho, passa a representar ao sujeito frente aos outros e, também, ante si mesmo mas sem chegar a ser a síntese de seu "ser". A imagem, o Eu resultante da operação de identificação, parece ser o "ser" mas não é. O Eu não pode menos do que ignorar aquilo que restou da operação de representação. Assim, a experiência especular outorga ao sujeito sua unicidade mas também o submerge no desconhecimento de si mesmo. A identificação que tem lugar no interior da experiência do estádio do espelho forma um Eu mas simultaneamente instaura uma divisão no seio mesmo do "in/dividuo". Em suma, o Eu (*moi*) forma-se ao preço de renunciar a ser o Je.

Colocada nestes termos, a experiência do estádio do espelho não ilustra outra coisa que a relação do sujeito com a estrutura da linguagem ou, se preferirmos, com a ordem do discurso. A linguagem provê ao sujeito de um nome. O sujeito prende-se (cola-se) a esse elemento para se salvar da dispersão, isto é, aliena-se em um nome que o representa como sendo Um: Eu sou Pedro ! Porém, nesta operação Pedro perde seu "ser": "Pedro" é o Eu mas não é Pedro. Assim, a

produção de um resto resulta ser inevitável. E a linguagem, a que em seu próprio seio leva um gume cortante: a barra que separa significante e significado. Com efeito, ao juízo da psicanálise francesa, a **ordem do significante** goza de uma autonomia tal sobre o **significado** que ambas resultam ser irredutíveis entre si (15). Desta forma, o sujeito como significado, efeito da operação de representação, nunca poderá ser representado pelo significante. Esta impossibilidade instala uma tensão entre o Eu e o "ser" do sujeito (Je).

A tensão instalada entre o representante e o (apenas)representado faz com que um significante junte-se a outro e depois a outro, dando lugar assim a uma corrente o cadeia na tentativa de diminuir o defeito de representação; tentativa que, embora seja impossível subtrair-se a ela, não deixa de ser inútil. Trata-se de uma encrucilhada infame: é impossível não tentar a representação total ao tempo que a mesma operação de representação re/abre (re/introduz) a distância que media entre o representado e o representante. Em síntese, no instante mesmo em que se está para recuperar o perdido no instante anterior, o "recuperado" volta-se a perder. Paradoxo insolúvel, motor de nosso **dizer** e de nosso **ser**.

Desta forma, a ordem da linguagem ao mesmo tempo que é condição de possibilidade da constituição de um sujeito falante, é a responsável da incompletude de seu "ser". Responsável, em estritos termos psicanalíticos, da clivagem

do sujeito em consciente e inconsciente (16). O inconsciente é "aquilo" impossível de ser representado, de ser dito exaustivamente, "aquilo" que quando o Eu do sujeito fala não pode menos que restar. Neste sentido, afirma-se, precisamente, que o inconsciente é o real, entendido como aquilo que "não cessa de não inscrever-se" (Lacan). Por outra parte, afirma-se que a estrutura da linguagem é condição do inconsciente freudiano, ou seja, da cisão ou divisão do sujeito ou, simplesmente, de sua falta de ser.

Pois bem, a experiência do estágio do espelho não só "ilustra" a relação do sujeito com a estrutura da linguagem — porque, em certo sentido, a barra que separa o significante do significado assimila-se à superfície polida do espelho — senão também porque em ambas experiências articula-se uma história de três personagens e não de dois como de hábito se pensa. Com efeito, trata-se de uma articulação dramática entre o sujeito em questão, a ordem da linguagem e o semelhante que mediatiza a relação. Assim, enquanto na experiência do estágio do espelho o terceiro, o outro, era quem suportava a função do espelho, agora, no encontro do sujeito com a ordem da linguagem é também um terceiro quem suporta sua dupla função de unificar e seccionar, ou seja, sua função de espelho.

O sujeito fala porque foi feito Eu, sem essa carcaça especular, imaginária, mal poderia abrir sua boca para assim tentar comunicar a seus semelhantes suas boas ou más intenções como também alguma que outra informação a respeito

da "realidade". Se o Eu não tivesse se instalado, não haveria alguma coisa assim como "sua boca", haveria tal vez um orifício que não pertenceria a ninguém. Pois bem, os movimentos músculo-articulatórios de sua boca, como aliás todos os outros movimentos corporais, não estão em função das "estruturas neuromusculares que reconhece a biologia mas da representação privilegiada do Eu" (Saal; Braunstein, 1980:110). A identificação A imagem especular foi a que deu, no seu momento, o movimento unitário ao organismo instalando assim um domínio corporal particular. Mas ainda, sabemos muito bem que ela não é uma imagem no sentido de uma cópia do organismo. Efetivamente, a imagem à qual o sujeito se cola além de ser um reflexo na superfície do espelho ou, se preferirmos, nos olhos da mãe, é uma espécie de coágulo de desejo, de precipitado do desejo materno. Assim, a identificação implica em si mesma, em última instância, uma alienação no desejo dos outros, do Outro: neste sentido poderia afirmar-se que a identificação é ao significante do desejo do Outro.

Colocada nestes termos, não restam dúvidas de que a operação de constituição de um Eu se define integralmente no interior do campo da linguagem. Assim, devemos deduzir que resulta impossível pensar a motricidade humana em termos de uma mera mecânica muscular; ela deve ser pensada no interior dos intercâmbios simbólicos que delimitam o campo do Outro. O outrora **organismo** natural se perde irremediavelmente atrás de um **corpo** recortado pelo desejo dos outros. Em outras

palavras, o desmembrado organismo perde-se para que no seu lugar se instale o corpo erógeno de um sujeito dividido (barrado).

Desta forma, a formação do Eu implica a instauração de uma diferença irreduzível entre o organismo e o corpo, a condenação do Eu ao desconhecimento do verdadeiro "ser" do sujeito e, como assinalamos no começo destas linhas, a diferenciação Eu-não/Eu. Todos eles são resultados inevitáveis da dupla função da linguagem que a experiência do estágio do espelho ilustra e articula. Detenhamo-nos, por último, na diferenciação interior-exterior.

Para a psicanálise, na medida em que a diferenciação interno-externo, ou seja, o limite do Eu, não passa de um efeito imaginário do laborioso funcionar simbólico sobre o real, resulta tão imprecisa quanto escorregadia. Vejamos.

A função do corte que se articula na experiência do estágio do espelho implica pôr em (inter)jogo aquilo que Lacan chamou de três registros: real, simbólico e imaginário. O **real** é aquilo que não tem fisuras, não está marcado e portanto é uma pura indiferenciação impossível de ser apre(e)ndida. Assim, ao nível do real a distinção exterior-interior não tem o mínimo "sentido". O real é uma espécie de nómeno kantiano. A ordem **simbólica** é aquela que graças a seus cortantes elementos constitutivos (os significantes) fura, re/corta, o real. Numa palavra, de/marca e, por conseguinte, possibilita que o real possa ser apre(e)ndido por partes, possa ser conhecido. O

simbólico é autônomo no sentido de que podemos e devemos considerá-lo em si mesmo e isolar suas próprias leis de funcionamento ou composição, independentemente dos outros dois registros. Para a psicanálise essas leis são a condensação e deslocamento que Freud analisara em detalhe por ocasião da *Die Traumdeutung* (A ciência dos sonhos). Porém, a ordem do simbólico, aliás como nenhuma das outras duas, não tem uma existência autárquica: os três registros se pressupõem mutuamente à maneira do nó borromeo (17). O registro do **imaginário** é o efeito da operação de re/corte, de perfuração, que o simbólico realiza sobre o real. O registro do imaginário é a objetivação do real; ontologicamente o real existe com independência do simbólico e do imaginário mas, embora esta afirmação seja verdadeira, ela carece totalmente de "sentido" ao nível gnosiológico. O real está além do(s) sentido(s) enquanto que o imaginário é, pelo contrário, o real simbolizado.

Nestes termos, o Eu, molde imaginário, é o efeito da ordem simbólica sobre a indiferenciação biológica própria do real orgânico. Em outras palavras, sobre o real do organismo, o simbólico significa um corpo. Mas, o acionar simbólico também produz os objetos que o Eu passa a "enfrentar". O Eu e os objetos são produções imaginárias da ordem simbólica. Mais ainda, ambos, são as duas faces de uma mesma moeda.

Por outra parte, assim como dissemos que o Eu não é o sujeito, agora, os objetos tampouco são o real (das coisas).

Desta forma, entre o Eu e o real media, por obra e graças do simbólico, uma fenda impossível de ser enchida. O Eu se encontra exilado do "mundo real": quando tenta se aproximar dele, acaba dando com o nariz na porta. A ordem simbólica no seu funcionar vai re/cortando, uma e outra vez, o real. Porém, cada novo re/corte não nos aproxima dele nem mais nem menos do que o anterior, só nos mantém no impasse. Assim, da mesma forma que o Eu, por mais que fale verborragicamente nunca poderá dizer a totalidade do "ser", tampouco, poderá conhecer o real: sempre na tentativa de se aproximar, a "representação" que lhe possibilita semelhante operação acaba-lhe jogando sujo pois, em última instância, ela entra em um circuito de intercâmbio remissivo com outras "representações" que re/instala a distância imaginariamente encurtada em um instante logicamente anterior. Esta remissão condena o sujeito a falar na tentativa de obturar a fenda que desgarrá seu "ser" mas também o condena a (re)construir objetos (a realidade socialmente compartilhada) na tentativa de esgotar o real.

DAS APRENDIZAGENS ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER

Parte III

O percurso que acabamos de realizar no interior do campo freudiano, mesmo sendo mínimo, permite-nos voltar sobre algumas questões e problemáticas circunscritas por nós ao longo da análise que fizemos das teses piagetianas para recolocá-los agora desde outro ângulo e obter novas precisões acerca do status sobredeterminado das vicissitudes que **um sujeito** suporta nas suas aprendizagens. Esta operação, evidentemente, nos deparará com novas perguntas às que tentaremos responder no próximo capítulo.

Talvez, os frutos desta primeira incursão no terreno da psicanálise possam ser resumidos em uma frase: a psicanálise e o desenvolvimentismo psicológico se repelem mutuamente como dois polos magnéticos de um mesmo signo.

O desenvolvimentismo ou evolucionismo no interior da maioria das teorias psicológicas, mesmo sob modalidades e matizes diferenciais, cuja abordagem foge aos limites do presente estudo, pode ser identificado, em última instância, por sua negativa em reconhecer o salto qualitativo e o hiato que separam não só a cultura da natureza senão também o

corpo do organismo, devido à ação estruturante da linguagem e ao efeito ordenador da proibição do incesto.

E, precisamente, a conceitualização da proibição do incesto, como lei básica de toda cultura, e da ordem estrutural da linguagem, como condição de possibilidade da articulação dessa lei (aliás, como de qualquer outra proibição), o que leva a psicanálise a inverter a direção traçada pelo evolucionismo naturalista que vai da biologia à cultura e que toma a forma de um processo acumulativo. Essa reversão, como tivemos a oportunidade de mostrar aos nossos leitores, permite-nos pensar a subjetividade e o organismo sob outra ótica. Com efeito, temos, por um lado, que a subjetividade deixa de ser entendida como sendo um mero epifenômeno do orgânico para passar a ser pensada como um fato de linguagem e, por outro, que o organismo deixa de pre-existir à linguagem para passar, no caso do homem, a existir graças à própria linguagem, precisamente, como um corpo de linguagem. Afirmações solidárias que se tornam possíveis na precisa medida em que a própria natureza da linguagem é pensada de maneira um tanto diferente. A linguagem deixa de ser um instrumento que reflete tanto a "realidade" quanto os pensamentos mais ou menos "subjetivos". A linguagem, a psicanálise reconhece sua eficácia simbólica, isto é, sua capacidade de produzir efeitos e transformações ou, se preferirmos, seu poder de estruturar um campo especificamente humano no interior do qual uma subjetividade bem como um conjunto de objetos (de

conhecimento) não são outra coisa que produtos pontuais do funcionar discursivo ou permutações significantes. No que diz respeito ao sujeito, sabemos que a ordem da linguagem o constitui sujeito ao mesmo tempo que o assujeita, além de sua consciência, a uma particular trama de desejos inconscientes e a um conjunto de formações sócio-históricas inerentes a uma cultura determinada. Esta sujeição múltipla advém ao sujeito por acréscimo na medida em que, como tentamos mostrar, é inerente ao encontro do organismo com a ordem do discurso. São estes efeitos constitutivos os que fazem, precisamente, com que o poder de produzir uma subjetividade que reconhecemos à linguagem, não possa equiparar-se àquele que algumas posturas idealistas, mesmo avançando um pouco mais que suas primas-irmãs empiristas (que sonham com sua capacidade reflexiva), qualificam como "conformador da visão do mundo" (tipo Sapir-Worf). Esta tese, na medida em que escamoteia as determinações históricas e desiderativas do processo constitutivo, não nos possibilita pensar mais do que a constituição de uma subjetividade ou intersubjetividade geral (Cfr. Sercovich, 1977:42). A psicanálise, pelo contrário, está preocupada com os contratempos na constituição de **um sujeito** particular. Por conseguinte, não pode senão destacar que a estrutura da linguagem possibilita, em última instância, articular uma dramática desejante impossível de padronizar, bem como, as leis sobre as que se edifica uma cultura dada. Este fato determina que seja a psicanálise a que, com

exclusividade, reconheça à estrutura da linguagem a capacidade de possibilitar ou autorizar as permutações que implicam em si a metonímia do desejo e a articulação de toda e qualquer proibição. Neste sentido, resumindo o dito até aqui, podemos afirmar que aquilo que a estrutura da linguagem articula é um universo tipicamente humano, no seio do qual se historiza **uma** trama contraditória de desejos inconscientes. Esse universo ou espécie de *topos*, como já foi dito, chama-se Outro.

Um sujeito se constitui como tal no interior do campo do Outro, graças a que sobrevivem uma série de operações estruturantes às quais a psicanálise dá o nome de estágio do espelho e de complexo de Édipo. Mais ainda, na medida em que tais acontecimentos não são momentos evolutivos passageiros — um sujeito em todo momento se defronta com encrucilhadas estruturais isomorfas. Àquelas — cabe dizer que nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana pode ser pensada como acontecendo fora do campo do Outro. Sendo assim, só podemos concluir que as mesmíssimas aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado, sua outra face, têm lugar no seu interior.

Afirmar que o processo epistêmico tem lugar no campo do Outro significa deixar rotundamente de lado a hipótese empirista de uma experiência pura.

O percurso que fizemos pela epistemologia genética, de certa forma, nos imuniza eficazmente contra esse tipo de vírus que ataca as psicologias que andam por aí afora.

Para a psicologia genética, ao contrário, trata-se, desde o começo, de uma verdadeira "leitura" da experiência, ou seja, de um processo de (re)construção de uma realidade que supõe a aplicação de instrumentos cognitivos (de leitura) e a atribuição de relações entre objetos. Em resumo, para os genebrinos trata-se de um processo de (re)construção ou, em outras palavras, de um trabalho que o sujeito realiza sobre as coisas, como deixa entrever, aliás, o próprio termo de ação cognitiva. Assim, o sujeito trabalha - age prática e conceitualmente - sobre as coisas, transformando-as. Nessa transformação, ele (re)constrói o conhecimento socialmente compartilhado (e validado), ao mesmo tempo que se (re)constrói como sujeito cognoscente; ou, se preferirmos, digamos que nesse processo de (re)construção epistêmica as ações vão se estruturando entre si, possibilitando que possa se dizer que o conjunto de ações, num momento pontual, delimita (articula) a inteligência do sujeito nesse instante (ou um sujeito inteligente).

Para Piaget, as ações não se desencadeiam por impulsos internos, mas são engendradas por aquilo que ele mesmo chama de "seu ambiente social envolvente" (Piaget-Garcia, 1987:228). Exceção desta afirmação são as ações sensório-motoras, as quais não passariam de meras manifestações da interioridade de um organismo. O fato de que as ações tenham lugar no interior de um "ambiente social" leva Piaget a afirmar que o sujeito "não assimila

objetos "puros" definidos por seus parâmetros físicos", mas "assimila situações nas quais os objetos desempenham determinados papéis e não outros" (ibid.). Neste sentido, cabe afirmar que a dita assimilação cognitiva deve ser considerada como estando "condicionada pelo sistema social de significação" (ibid.).

Pois bem, estas teses piagetianas merecem ser revistas à luz de nossa afirmação principal, isto é, a partir do próprio conceito do Outro. Elas se distanciam, sem dúvida nenhuma, da clássica postura empirista em epistemologia, mas permanecem a meio caminho daquela inerente às afirmações freudianas. Estas, ao nosso ver, não fazem, em certa forma, senão **radicalizar o espírito construtivista piagetiano** em prol de nosso singular objetivo (13). Confirmamos.

Na medida em que o sujeito age no interior do campo do Outro não se depara, efetivamente, com objetos "puros" (as coisas). O sujeito se encontra no seu caminho com objetos já (re)construídos socialmente por outros sujeitos. Esses objetos podem estar mais ou menos construídos mas, em última instância, estão-no. Isto é facilmente compreensível ao nível da história das ciências: o cientista não se dá de cara com objetos "puros" mas com retalhos de teorias anteriores, no interior das quais o real já se encontra imaginarizado. Ao nível da psicogênese, acontece outro tanto: o sujeito também se depara com um conjunto mais ou menos sistematizado de idéias prévias enquanto o real se

mantém como limite. Se lembrarmos a experiência de equilíbrio dos blocos (analisada na segunda parte), é fácil "perceber" que as crianças (re)constroem a teoria do centro gravitacional (aliás, socialmente compartilhada) a partir dos retalhos de uma anterior — a teoria do centro geométrico. Está claro que o fazem (em certo sentido) "inter-agindo" com as coisas mas não devemos perder de vista que o real (no sentido da *physis*) só intervém como desafiador e/ou convalidador das teorias físicas infantis que surgem por estrita recombinação das idéias anteriores. Estas podem ser mais ou menos conscientes e mais ou menos "científicas" mas sempre são "idéias" ou, utilizando nossa nomenclatura que nos possibilita deixar de lado o problema da representatibilidade da linguagem, "significados" ou produtos imaginários frutos de um remissivo funcionar significante. O conhecimento que os sujeitos (re)constroem não pode senão estar cifrado na ordem da linguagem; é o que quer dizer, justamente, o fato de afirmar que o processo epistêmico se dá no campo do Outro.

A materialidade do conhecimento (e, portanto, a tão decantada materialidade das ações apesar do que deixa entrever a divisão clássica em motoras e conceituais) é a do significante; assim, o sujeito, ao reconstruir permanentemente o conhecimento socialmente compartilhado, está (re)processando sempre uma mesma materialidade (19). O real enquanto tal (no sentido gnosiológico) só aparece como um limite ou, em outros termos, como um resto que resiste à

ação ordenadora da recombinação significativa que todo processo epistêmico implica em si mesmo. O sujeito cognoscente está exilado do real devido a essa "mediação" do significativo (20). Porém é a ordem estrutural da linguagem a que possibilita, precisamente, a (re)combinação inerente a todo processo (re)construtivo. Colocada a problemática nestes termos, devemos concluir que não há forma de fugir dessa espécie de bolha que é a ordem simbólica. No dizer de Lacan: "não há metalinguagem", isto é, não podemos sair de seu seio, do interior do campo do Outro, para tocar com nossas mãos a frieza do real. Por sinal, sabemos muito bem, que isso é assim independentemente de que o sujeito faça uso da função da linguagem. Desde "o começo" ele está mergulhado na sua estrutura; é ela a que re/corta um corpo. Portanto, pode-se afirmar que não é procedente diferenciar as ações práticas das operações interiorizadas já que, em última instância, tanto umas quanto outras são função de uma articulação significativa. E esta quem comanda o acionar; cabe, portanto, afirmar que as ações do sujeito conseguem estruturar-se mais ou menos inteligentemente no seio do campo do Outro. Por conseguinte, propomos que se esqueçam as **ações motoras** enquanto tais e que no seu lugar se pense em **atos práxicos**: ao nosso ver, estes termos não conotam um manufaturar bruto (próprio dos gorilas) (21). Neste sentido, pode muito bem concluir-se que todo sujeito (re)constrói através de uma série de atos ou ações significantes (incluam

ou não a sua dimensão praxica) o conhecimento socialmente compartilhado.

Desta forma, todo sujeito (re)constrói na ordem do significante aquilo que desde sempre já se encontrava feito do mesmo estofo. O sujeito (re)constrói permanentemente objetos, feitos de linguagem, de discurso, na tentativa de domesticar, domar, controlar, racionalizar, o comportamento das coisas que são da ordem do real. O real desafia com seus caprichos (por exemplo, blocos que caem quando se supõe que não devem fazê-lo) a que se lhe encontre uma razão, uma legalidade; isto é, o real provoca o sujeito a (re)construir uma teoria. Porém, esta não o esgota, como aliás já o entrevira o próprio Piaget quando afirmara que o conhecimento "atinge" o real só tangencialmente (Cfr. Piaget, 1970:119). O produto do processo epistêmico pode revelar-se eficaz na sua tentativa de racionalizar o comportamento do real. Nesses casos, Piaget diz que o conhecimento construído chega a ser verdadeiro quando se revela isomorfo à estrutura do real. Isto é, que o conhecimento e a coisa-a-ser-conhecida têm igual estrutura ou que, de certa forma, o conhecimento se adequa ao real. Para nós, estas teses são totalmente discutíveis. Discuti-las exaustivamente escapa aos limites do presente estudo. Não obstante, sublinhamos o seguinte: não é necessário afirmar o isomorfismo para entender o sucesso de um conhecimento em determinadas circunstâncias; aliás, isso resulta perigoso, já que deixa a porta aberta para a

re/introdução de vícios empiristas. O próprio Piaget, quando se depara com a necessidade de justificar tamanha "coincidência", apela ao fato de que o "organismo" é uma coisa a mais no meio do mundo da *physis* de maneira que o conhecimento, que o sujeito reconstrói com o seu agir, não possa menos do que revelar-se, no final do processo, como "verdadeiro" (no sentido de "adequado" à decantada "realidade"). Numa palavra, as ações no seu estruturar se revelam cada vez mais isomorfas à lógica porque, em última instância, para Piaget (bem como para Copérnico) o real é lógico-matemático. Para nós, ao contrário, a ordem do simbólico mantém com o real que resiste uma luta (epistémica) e não uma relação de adequação virtual. Quando por momentos a estratégia articulada pelo sujeito se demonstra exitosa, nem por isso cabe afirmar a existência de um isomorfismo. Nesse instante, o conhecimento pode ser pensado como sendo isomorfo (logo, adequado), mas isso não nos deve fazer esquecer que trata-se apenas de uma pontual e wittgensteniana jogada de linguagem. O real não está estruturado como uma linguagem, mas só a ordem do conhecimento (na realidade, a ordem do pensamento como um todo). Assim, cabe pensar que a recombinação significativa só por momentos é capaz de "atingir" o funcionar críptico e caprichoso do real. Das estratégias significantes, só aquelas que se revelam "eficazes", em relação a uma situação dada e com respeito à ordem do real bem como a ordem dos sujeitos (nas suas determinações sócio-históricas e

desiderativas), perduram no tempo. Na medida em que elas acabam se consolidando, ficam a disposição virtual do sujeito que, ante uma nova oportunidade, poderá repeti-las na esperança de obter um novo sucesso. Neste sentido, o conhecimento nunca precisaria ser considerado como potencialmente "adequado" ao real. Isto, por sua vez, dispensa-nos de reduzir, na origem, o sujeito a um mero organismo.

Ao nosso entender, o organismo está perdido e no seu lugar encontramos um sujeito que, enquanto dividido pela estrutura da linguagem, está exilado do real. O real o desafia permanentemente, pondo em xeque suas equilibrações conquistadas. O sujeito "ataca" novamente e nesse ir e voltar (re)constrói uma realidade imaginária. A "realidade" é feita de objetos (não de coisas) e, na medida em que é compartilhada socialmente, o sujeito só faz re-construí-la. Esse processo de re/construção, longe de se fechar em um círculo vicioso, dá lugar a novos conhecimentos. A aleatoriedade "se enfia" nesse processo tomando a forma de uma genialidade singular. Os inventores estão aí, reclamando sua autoria quando, em última instância, a criação ocorre por obra e graça das permutações significantes. Os significantes não representam nem o sujeito nem o real, eles se remetem a si mesmos, sempre à beira da indeterminação. E a articulação do desejo a que determina suas condensações e deslocamentos (metáforas e metonímias). Como foi dito na terceira parte de este estudo, o conhecimento não tem

sujeito agente nem origem nem muito menos fim. Ao nosso ver, o conhecimento só tem "direcionalidade" (mas isto não quer dizer que ele esteja regido teleonomicamente). Os estudos genebrinos circunscrevem aquela que virtualmente indica a equibração majorante no seu devir. Isto é, a finalidade não é outra senão a da ordem dos conhecimentos de manter-se estruturada (de resistir a entropia).

Na medida em que o sujeito (re)constrói o conhecimento no campo do Outro as ações são, efetivamente, engendradas desde "fora" ou, em outras palavras, as aprendizagens resultam possíveis graças à presença de um outro.

O "filhote humano", a diferença dos animais, quando nasce não tem a seu favor o *savoir faire* natural do instinto. Mas ainda, complementando o quadro de desamparo, ele tampouco tem, de modo inato, as categorias que lhe permitem montar uma "objetividade" (socialmente validada). Assim, o recém-nascido deve aprender tudo; mas ainda, para sustentar-se na vida deve aprender a viver. O sujeito deve aprender desde sugar o peito, controlar os esfínteres, amarrar os cordões dos sapatos,...até a taboada. Como fizera nossa pequena Alicia, ele deve aprender que dois conjuntos discretos de elementos permanecem iguais -apesar de não parecê-lo- quando muda a configuração espacial.

O aprender e o viver são como duas faces de uma mesma moeda. Como já tivemos a oportunidade de mostrá-lo, o sujeito vive porque, em última instância, alguém o sustenta,

isto é, há um outro que o pulsiona permanentemente a continuar vivendo. O outro o pulsiona e, de certa forma, "enfia" no seu organismo as pulsações (sempre, parciais) para que façam assim seu trabalho silencioso de fazer avançar o sujeito sempre um pouco mais. Na "origem", o organismo pode padecer de uma certa "efervescência reflexiva", mas pouco importa se se trata de reflexos "puros" —manifestação imaculada de uma interioridade qualquer— ou se eles já levam, ao contrário, as marcas da solicitação do meio. O que nos interessa ressaltar, como sendo realmente decisório, é o fato de que o sujeito se depara sempre com um adulto.

As aprendizagens têm lugar porque há um adulto que pede ao sujeito conhecer uma ou outra coisa. Os outros solicitam-lhe que aprenda a sugar o peito para assim não morrer de fome, que aprenda a série dos números para assim poder compartilhar junto aos outros um mundo quantificável,.....etc. Porém, o **pedido** do adulto, como tentamos mostrar a partir de nossa incursão pela psicanálise, põe em jogo, em última instância, a articulação de uma **demanda** de incondicionalidade ou de amor e a realização de um **desejo**. O adulto deseja o desejo da criança que, por sua vez, deseja que aquele o deseje (lembre-se: o objeto do desejo é o desejo do outro como desejante). Todo sujeito deseja fazer-se desejar por outro e, nessa empresa, todos acabam se amarrando uns aos outros, afinal de contas, ao desejo do Outro). A trama desiderativa resultante —o campo mesmo do Outro— não pode não ser contraditória, de

tal forma que no seu interior germinam inúmeros curto-circuitos. A ordem do desejo é contraditória em si e por si mesma: o sujeito se joga no circuito do desejo dos outros, isso não impede porém que ele demande ser reconhecido enquanto sujeito de desejo. Em resumo, poderia se dizer que todo sujeito solicita inconscientemente ao outro que, quando lhe peça algo, no seu pedido não se confundam demanda e desejo. Em outras palavras, **responder à demanda** do outro não deve acarretar o desaparecimento do demandado enquanto sujeito do desejo. Os dois registros se encontram confundidos, precisamente, nos casos de anorexia mental, onde o anoréxico rejeita, ao preço da própria morte, satisfazer a demanda do outro de que se alimente porque assim consegue manter "vivo" seu **desejo de insatisfação**.

Não precisamos todavia irmos tão longe para encontrar semelhantes situações. Maud Mannoni, no seu livro Education impossible, alude a estas situações como sendo aquelas nas quais tem lugar "uma perversão da exigência do amor", isto é, são situações que se estruturam de tal forma que o sujeito só é amado desde que não "seja" (1983:28). A autora faz referência à relação (pedagógica) de Daniel Schreber com seu pai e de Franz Kafka com o dele. Além das particularidades desses "casos" e das implicações teóricas que deles possam derivar-se para a psicanálise, a autora está interessada em chamar nossa atenção sobre o fato seguinte: essas situações não distam estruturalmente de aquelas que têm lugar no interior de muitas escolas. Quando

a maioria das escolas negam a bagagem cultural do aluno, ou desconhecem sua linguagem "marginal", ou fazem ouvidos surdos a seus interesses, ou lhe impõem teimosamente o tempo de aprendizagem que o currículo prevê, ou desconhecem seu próprio estilo ou modo de aprender, ou não fazem por acaso outra coisa, no limite, que negar o sujeito no seu "ser" ? Pois bem, a demanda desmedida dessas escolas quando negam toda essa bagagem cultural, toda essa história o que faz, em última instância, é negá-lo enquanto sujeito do desejo. O desejo está entrelaçado a essas conquistas (pessoais, culturais): negá-las é, simplesmente, pô-lo em xeque. Neste sentido, essas escolas não fazem mais do que emular os princípios pedagógicos do pai de Daniel Schreber (na época, o famosíssimo médico-pedagogo Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber) que podem ser resumidos da seguinte forma: "tem que suprimir-se o desejo para que só subsistam automatismos" ? (Mannoni, 1963:27) (22).

Desta forma, embora as aprendizagens resultam possíveis porque há um outro que demanda tal coisa, elas também se tornam impossíveis quando esse outro o faz inadequadamente. Como sabemos, esse outro pode ser qualquer um: a mãe, a professora, o psicopedagogo, etc.. Estes outros não fazem outra coisa que suportar a função do Outro. As tensões que aninham no seu interior são, em última instância, as responsáveis pelas vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens ou, como se refere a elas a

(psico)pedagogia hegemônica, estigmatizando-as, dos "problemas de aprendizagem". Neste sentido Baraldi afirma:

"Uma criança com síndrome de Down pode não apresentar transtornos (entendidos como conflitos) na aprendizagem se seu entorno demanda proporcionalmente. Será, sim, alguém que aprenderá mais devagar, mas não tensionadamente. Poderá, então, utilizar seu conhecimento e não sepultar seu desejo de saber. Desta forma, sua deficiência colocará um limite ao *quantum* de seu conhecimento mas não às possibilidades de poder utilizá-lo e procurá-lo inteligentemente".
 "Inversamente, é possível que alguém não marcado pela patologia da deficiência genética ou lesional apareça como incapacitado para suas aprendizagens como efeito de uma demanda que desconhece a proporção a pedir" (1989:7).

Na medida em que os processos de aprendizagem têm lugar no interior do campo do Outro, o sujeito no seu agir acaba não assimilando, efetivamente, objetos "puros" mas "situações nas quais os objetos desempenham determinados papéis e não outros", como afirmaram Piaget e Garcia. Os objetos "puros", ou seja, as coisas, estão sempre em situação. Quando os sujeitos deparam-se com certas coisas em uma situação particular tentam ordenar seus comportamentos, (re)construindo conhecimentos: onde o real desafia se tenta contorná-lo com imagens, com uma produção imaginária, com objetos (de conhecimento). Nesse atuar o sujeito (re)constrói o conhecimento que socialmente já tinha sido colocado lá (em situação). Por exemplo, quando Alicia assevera que a quantidade de elementos de dois conjuntos discretos se conservam apesar de alterar-se sua disposição

figural, ela está re/construindo em situação um conhecimento já construído e socialmente compartilhado; imanente à situação na medida em que possibilita a articulação e montagem da própria experiência de indagação (clínica).

Neste mesmo sentido, embora pareça o contrário, quando se "inventa" um conhecimento novo o afortunado "inventor" não faz outra coisa que recombina de uma outra maneira retalhos já construídos por outros. A recombinação, pelo fato mesmo de ser significativa, produz um *plus* de sentido, uma significação outra, um novo conhecimento, um conglomerado de imagens para assim re/cortar "novamente" o real (isto é, construir uma realidade outra). Por exemplo, a célebre fórmula de Lacan "o inconsciente está estruturado como uma linguagem" é produto de uma recombinação de outras teses, neste caso, um punhado de estudos linguísticos estruturalistas e o discurso freudiano. Esse jogo recombinaatório pressupõe as permutações que a estrutura da linguagem autoriza. Jogo que não passa de um cálculo em última instância incontrolável, que se joga sozinho e que arrasta consigo um certo resíduo de indeterminação, apesar de que se tente *a posteriori* sistematizá-lo (metodicamente).

Pois bem, se o processo epistêmico sempre implica, em última instância, a re/construção de alguma coisa já construída por outros, diante de um fato pontual, o sujeito não está então re/construindo um conhecimento que é dos outros ? Afirmativo ! Podemos dizer assim: o sujeito (re)constrói o conhecimento arracando-o dos outros. O

conhecimento está cifrado em significantes; estes delimitam o campo (desiderativo) do Outro. Neste sentido, cabe afirmar que o conhecimento está cifrado em chaves significantes e que elas estão no Outro: todo sujeito deve apoderar-se dessas chaves para, decifrando-as, poder então cifrar (em-si e para-si) o conhecimento socialmente compartilhado. Por exemplo, um bebê quando sua mãe lhe oferece o peito, sustentando assim o reflexo de sucção prestes a desaparecer se não há um outro que o "estimule", não só se alimenta "prendendo-se à vida" senão que também re/constrói o conhecimento que se encontra articulado em toda prática alimentar, própria de uma cultura dada. Outro exemplo: nossa Alicia, quando consegue asseverar a conservação numérica, está, em última instância, (re)construindo um conhecimento, já socialmente construído e, neste caso pontual, também detido por sua analista que o coloca "em ato" no momento da interrogação. O conhecimento está cifrado no Outro, mas são os outros de carne e osso que suportam sua função. Neste sentido, cabe afirmar que, embora o sujeito construa o conhecimento a partir de suas ações, estas se articulam no campo do Outro; elas já "estão tomadas" pelo Outro de modo que o sujeito "tira" de suas ações (via abstração reflexionante) aquilo que o Outro "já colocou" nelas. O sujeito assimila "situações" (e não objetos puros) no interior das quais ele age, nos dizem Piaget e Garcia. Pois bem, não há limite preciso entre a situação e a ação.

O sujeito está inserido numa trama desejante: deseja o desejo do Outro e para conseguir agarrá-lo tenta dar com o objeto do desejo do outro. Para isso todo sujeito olha onde olha esse outro. O bebê olha "sua" imagem refletida na superfície polida do espelho já que sua mãe também a olha. O bebê se prende a essa imagem ou, se preferirmos, aprende que esse que está lá é ele mesmo porque o adulto o pulsiona, porque o desejo do outro causa seu desejo. O sujeito "se joga" nas suas aprendizagens e re/constrói em seu seio o conhecimento do outro articulado pelo significante: o bebê (re)constrói o conhecimento que professa que essa imagem é a sua própria.

O sujeito segue com o seu olhar o deambular do significante do desejo do Outro e na tentativa de agarrá-lo (re)constrói por acréscimo o conhecimento que se encontrava nele cifrado. Longe de ser uma tranquila empresa, isso constitui uma batalha campal. Esta pode ser mais ou menos bem sucedida e mais ou menos silenciosa, mas não deixa de ser uma batalha: o sujeito deve tirar do Outro as chaves significantes do conhecimento. Como o Outro está sempre encarnado, então, ao sujeito não cabe outra coisa que arrancar ao outro, em qualquer situação, o conhecimento que tem a respeito dela (23). Nessa espécie de assalto ao outro, o sujeito depara-se com o desejo dele, o qual opõe resistência a sua redução, de tal forma que se sucedem, inevitavelmente, uma série de malentendidos ou curto-circuitos. Como já temos afirmado, essa luta será tanto mais

fácil de ganhar pelo sujeito que aprende quanto menos a montagem que o adulto articula negue, no limite, o sujeito enquanto sujeito do desejo. Caso o adulto demande "adequadamente", o sujeito que aprende terá, no mínimo, a metade da partida ganha, restando-lhe apenas, no limite (já que de fato não há tal dissociação), lidar com as dificuldades inerentes ao conhecimento que tenta (re)construir.

O conhecimento se (re)constrói re/utilizando retalhos do anteriormente construído. O sujeito tenta "amolecer" o real mas para consegui-lo deve vencer as resistências que aquilo já construído oferece. Neste sentido, deve-se afirmar que todo novo conhecimento resulta uma vitória sobre as resistências que oferece um outro já consolidado (e validado) anteriormente (24). Os conhecimentos estão cifrados em uma materialidade significativa que, como temos dito, está encarnada em sujeito de carne e ossos e objetivada nas práticas sociais. O processo epistêmico articula-se em uma estruturação significativa que implica em si mesma, evidentemente, um deslocamento do significante. Portanto, a resistência que o sujeito deve vencer em sua sucateira empresa epistêmica é a do próprio significante a se deslocar. O significante não resiste em si mesmo mas enquanto portador das marcas da resistência dos outros a suportar aquilo que aparece como diferente.

Neste sentido, os conhecimentos que resultam do processo epistêmico não são produtos naturais, se por isto

se entende aquilo que se dá com "naturalidade", como um dom da dadivosa natureza (25). Todo conhecimento é o resultado de um trabalho esforçado que não se leva a cabo segundo uma lógica natural. Neste contexto, seu caráter natural nos aparece *a posteriori* quando se apagaram as marcas do esforço.

Dizer que o sujeito (re)constrói o conhecimento na contra-mão dos anteriores é afirmar, ao nível das aprendizagens, que estas resultam possíveis, precisamente, na medida em que se consegue vencer a resistência que opõem as anteriores. Isto não pode ser de outro modo, pois: sob que forma as aprendizagens se armazenam ou se "memorizam"? As aprendizagens se processam na ordem do significante. Os significantes encarnados guardam em-si os traços dos processos passados. Desta forma, apre(ê)nder alguma coisa nova significa reciclar uma aprendizagem anterior. Pode se concluir assim, que as vicissitudes nas aprendizagens são o produto das tensões próprias da articulação significante que as possibilita e processa o conhecimento. Mais ainda, admitindo que os significantes estão ancorados no corpo, este deve ser considerado como a sede dos processos de aprendizagem e não o organismo como de hábito se diz.

Na medida em que o sujeito (re)constrói o conhecimento socialmente compartilhado, (re)constrói-se, efetivamente, como sujeito cognoscente, isto é, estrutura-se enquanto sujeito epistêmico. O sujeito (re)constrói o conhecimento do

outro em-si mesmo. Esse (re)construir em-si é uma apropriação das chaves significantes nas quais o conhecimento se encontra cifrado no Outro.

Pois bem, por estar o conhecimento estruturado na ordem do significante, sua (re)construção não só implica a (re)construção de um **sujeito enquanto epistêmico** senão também a de um **sujeito do desejo**. Nossa incursão pela psicanálise nos autoriza a realizar semelhante afirmação. Lembremos que o significante cava no sujeito o buraco do desejo, uma falta de ser.

Neste sentido cabe, então, dizer que quando o sujeito (re)constrói o conhecimento em-si mesmo (quando o faz seu), constrói-se como um sujeito do **conhecimento** e do **saber**. Mais ainda, na medida em que sabemos muito bem que o funcionar do processo é inconsciente e impessoal (não há sujeito agente), então, cabe precisar que a onnipresente operação de (re)construção é a que produz, simultaneamente, um sujeito do conhecimento e do saber junto com uma realidade conhecida (um real imaginarizado).

Na ordem do significante se articula o saber do sujeito sobre seu desejo e o conhecimento do sujeito sobre os objetos. O saber e o conhecimento são duas caras de uma mesma moeda. O **saber** e o **conhecimento** se encontram entrelaçados e conformam o **pensamento**. Assim, cabe afirmar que o sujeito (re)constrói o pensamento em-si mesmo enquanto constrói-se como sujeito desiderativo e inteligente. Mais ainda, o pensamento (re)processa-se a si mesmo e nesse

recombinar se significa um sujeito do saber e do conhecimento como também se estrutura uma realidade "objetiva". Querendo ser esquemáticos podemos dizer que, do lado do sujeito, o (re)processamento do pensamento produz uma estrutura inteligente e uma outra desiderativa, entretanto, do lado do objeto, um punhado de conhecimentos e um *plus* de saber.

As estruturas inteligentes e desiderativas são produtos mais ou menos pontualmente estabilizados (coagulados) do discorrer incessante da articulação inteligente e do desejo.

Em seu momento dissemos que a estruturação inteligente está tomada pela equilibração majorante. No interior desta tendência a majorar o equilíbrio ou, em outras palavras, a atingir virtualmente o equilíbrio consolidado no conhecimento "científico" socialmente compartilhado, produzem-se pontos ou momentos de estabilização que se revelam mais ou menos isomorfos às estruturas lógico-matemáticas. Se nessa sequência marcamos um ponto de partida, o processo estruturante que habilita uma estrutura inteligente determinada, funciona como um processador do conhecimento ("isso" que se interpõe entre os clássicos e consabidos E e R). Na medida em que o processamento seja exitoso, isto é, que articule uma "aprendizagem estrutural" (no sentido dos estudos genebrinos) consolida-se sob a forma de uma nova estrutura que passa a funcionar como um *a priori* numa experiência posterior. O (re)processamento inteligente produz cada vez mais e melhores resultados: os novos

conhecimentos se revelam exitosos no controle do real ao tempo que as estruturas inteligentes se tornam melhor equilibradas na medida em que tendem virtualmente a confundir-se com conhecimento socialmente compartilhado. Em uma palavra, entre o momento N e o $N+1$, a inteligência se "desenvolve".

O desejo se realiza no discorrer da cadeia significativa que permanentemente se (re)processa a si mesma. Porém, ela consegue pontualmente se estabilizar. Esta estabilização toma a forma de uma cena fantasmática. Nesse sentido, a psicanálise afirma que o desejo se sustenta no fantasma. A articulação ou montagem significativa que dão forma ao **fantasma** são os limites mesmos do psiquismo do sujeito (a realidade psíquica) ou, simplesmente, as fronteiras de uma subjetividade. Entre o momento N e $N+1$ não há mais subjetividade nem tampouco uma melhor subjetividade, entre um e outro apenas se articula um sujeito do desejo. Isto não significa que a estruturação desiderativa não se articule, mas que ela está tomada por uma lógica não-evolutiva e não-majorante. Em uma palavra: a subjetividade não se "desenvolve". A subjetividade se constitui quando se articulam logicamente os diferentes momentos do complexo do Édipo em cujo interior se subsume a experiência do estágio do espelho.

DAS VICISSITUDES DE UM SUJEITO NA BUSCA DO SABER.

Introdução

Para a psicanálise o **complexo de Edipo** não é, como aliás muitos pensam, uma mera anedota mais ou menos lacrimogênea de amor e ódio familiar. O Edipo consiste, como a mesma palavra complexo insinua, em um nó de relações, em uma montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade (desejante). A dramática do Edipo, sua tragédia, tem a forma de uma encrucilhada estrutural e é, precisamente, isto o que é nele relevante. Sua conceitualização está ligada, solidariamente, àquela do **complexo de castração** que, aliás, tampouco se reduz à comentada ameaça, no homem, de perder seu pênis, e à da inveja dele por parte da mulher. A castração, para a psicanálise, além do fato de também implicar essa dimensão, é "o momento fecundo graças ao qual o sujeito fica separado de sua ligação incestuosa com a mãe para se dar um objeto fora do grupo familiar" (Masotta, 1976:169).

Tanto num sentido como no outro, o complexo de castração é solidário do complexo de Edipo. Não se pode pensar um sem o outro. Mais ainda, sua conceitualização

solidária é a que possibilita sua colocação em termos de uma encrucilhada estruturante.

Na medida em que a angústia de perder o pênis e a inveja por não tê-lo constituem um dos vieses que articulam a castração sustenta-se que é sobre este complexo que se apoia a estruturação, via um interjogo identificatório, de uma "identidade sexual" para o sujeito. Neste sentido pode se dizer que é no seio da problemática edípica, motorizada pelo complexo de castração, que se define uma subjetividade masculina ou feminina ou, em outras palavras, que um homem e uma mulher devem psiquicamente tais além de seus sexos biológicos. Por outra parte, enquanto a castração constitui uma operação de corte que recai sobre um vínculo incestuoso acaba fazendo de aquilo que até esse momento era um **objeto do desejo do Outro** (materno), um **sujeito do desejo**. Neste outro sentido, pode se dizer que o Édipo funda uma subjetividade desejante ou, em outras palavras, um sujeito cujo desejo já não se esgota em desejar ser o **falo imaginário** de sua mãe. Posição inconsciente na qual o sujeito fica preso após a articulação do estágio do espelho.

A solidariedade, articulação ou, de certa forma, a implicação mútua, ao nível da teoria bem como do próprio processo constitutivo da subjetividade, entre o Édipo e a castração estão asseguradas pela noção de **falo** (*phallus*). O fato de reduzir o falo ao pênis como o faz o comum dos mortais é o que dá lugar, precisamente, aos anedóticos comentários a respeito dos complexos de Édipo e Castração

que velhacamente fazem, infelizmente, a maioria dos psicólogos.

Freud ao longo de seus textos va precisando a noção de falo e com isso elucida o papel estruturante que a **premissa fálica** tem na construção da diferença sexual. Por seu turno, será Lacan quem delimitará o Edipo à problemática do desejo, esclarecendo definitivamente suas implicações teóricas e subjetivas.

O psicanalista francês coloca a problemática edípica como sendo o produto da articulação lógica de três tempos ou, se preferirmos, da dialectização de três momentos lógicos. Assim, o Edipo não se reduz a um traspés cronológico na vida de um sujeito mas é uma verdadeira encrucilhada estrutural inerente à subjetividade na qual está posta em jogo a instauração da **falta do objeto** ou a **articulação do desejo**. A articulação do desejo implica a formulação de uma pergunta e de uma resposta a respeito do objeto faltante, **objeto a** (ou a respeito da **falta no Outro**). Neste sentido pode se dizer que a dramática edípica encena, precisamente, a formulação e a resposta dessa pergunta crucial para a constituição de uma subjetividade. O pivô sobre o qual se articulam pergunta e resposta é a experiência inconsciente de castração. Esta é recolocada incesantemente ao longo de toda a vida e ante qualquer bobagem cotidiana. Podemos dizer que, de certa forma, ela consiste em "admitir com dor que os limites do corpo são mais estritos do que os limites do desejo" (Nasio, 1989:13).

Estas teorizações lacanianas são as que possibilitam entender como, em última instância, a constatação empírica da diferença sexual, que Freud isolara como momento fundante do complexo de castração, por volta dos cinco anos, não faz outra coisa do que oferecer uma resposta contingente à crucial pergunta para o desejo a respeito de aquilo que falta. Isto é de sumo interesse para nós na medida em que nos dá, precisamente, a chave para pensar psicanaliticamente como é que a (re)construção do conhecimento está em função da **posição subjetiva em relação à castração** e não dos dados empíricos aportados pelos sentidos. É verdade, não obstante, que a psicologia genética também nega que o processo epistêmico se reduza a uma sequência de constatações empíricas. Mas, nós já temos afirmado que tampouco nos conforma apelar unicamente ao funcionar de uma equibração majorante. Sem ela, resulta impossível pensar a **psicogênese das categorias** lógico-matemáticas socialmente compartilhadas mas, nos deixa na mão na hora de conceitualizar, ao interior do campo clínico psicopedagógico, a **dramática subjetiva que descrevem as vicissitudes que fulano ou beltrano su/portam**, com maior ou menor sucesso, em semelhante processo (re)construtivo.

Para a psicanálise a construção desse conhecimento em particular que é a diferença sexual anatômica está pautada pelas vicissitudes dramáticas do Edipo que não são, de forma alguma, a expressão de uma tendência evolutiva a encontrar um melhor equilíbrio, definido por sua aproximação virtual

do conhecimento científico socialmente compartilhado. Como, por outra parte, no limite, ilustra-o muito bem o florido campo das perversões.

Pois bem. Será que só a construção da diferença sexual está em função da lógica estruturante da problemática edípica ou todo processo epistêmico está tomado por ela? Tendo em mente o estudo freudiano sobre Leonardo da Vinci, não podemos menos do que responder afirmativamente. Não obstante, não precisamos ir tão longe para dar sustento a semelhante resposta. Com efeito, acaso as vicissitudes da própria Alicia na suas aprendizagens não são função da trama contraditória de desejos no interior da qual ela se articula subjetivamente como "sendo tonta"?

A continuação apresentaremos a nossos leitores as formulações psicanalíticas sobre o Edipo e a castração para assim dar sustentação a nossa resposta a semelhante pergunta que, mais uma vez, não pode deixar de ser afirmativa, como aliás alguns de nossos leitores já devem tê-lo suspeitado. Por seu turno, isso nos possibilitará recolocar nossa tese central sobre o caráter sobredeterminado dos erros nas aprendizagens ou, se preferirmos, de como nas aprendizagens se articulam o conhecimento e o saber.

Edipo e Castração

O **complexo de Edipo** não se encontra integralmente isolado em nenhum texto freudiano em particular. Freud foi construindo-o ao longo dos anos na medida em que conceitualizava uma ou outra dimensão da problemática edípica. Outro tanto acontece com o **complexo de castração**. Por sinal, a articulação entre um e outro vai tomando matizes diferentes ao passo que o vienês mestre dá, paulatinamente, forma à noção de **Falo**.

Nos textos freudianos, geralmente, o termo Falo aparece como um qualificativo de uma fase do processo de organização da sexualidade infantil: fala-se, então, de uma fase fálica. Nela o infantil sujeito, seja anatomicamente homem ou mulher, teima em afirmar que só existe o pênis como órgão genital. Caracterizada nesses termos, a **fase fálica** vem à tona em 1905 por ocasião de Freud escrever os Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie ("Três ensaios...") e sustentar que em algum momento do "desenvolvimento" as crianças arvoram tão singular e infantil teoria sexual. A partir dessa época, Freud não mudará praticamente de idéia sobre o particular, mas, realizará uma série de precisões que afastam qualquer possibilidade de vir a confundir teoricamente o Falo com o pênis. Em 1923 quando escreve a

adição à teoria sexual, Die Infantile Genitalorganisation (Eine Einschaltung in die Sexualtheorie) ("A organização genital infantil..."), deixa bem claro que por **Falo** deve se entender a **premissa universal do pênis** e, por conseguinte, a teimosa negativa (inconsciente) de reconhecer a diferença sexual anatómica (com maior precisões construir a noção de diferença). Lemos no referido texto:

"O sujeito infantil não admite mais do que um só órgão genital, o masculino, para ambos sexos. Não existe pois, uma primacia genital, mas uma primacia do falo" (enquanto premissa) (pag.2699).

Entendido nestes termos, o Falo motoriza o complexo de castração, no menino bem como na menina, e estrutura a dramática edípica. A articulação entre um e outro toma rumos diferentes conforme seja o sexo biológico do infantil sujeito. Os rumos em nada são paralelos nem simétricos como de hábito se pressupõe quando se fala, aos quatro ventos, da dupla Edipo-Electra. Descrevamos someramente a seguir um e outro.

No caso do menino podemos isolar cinco tempos. Em um primeiro momento, o menino assevera a universalidade do pênis. Não há possibilidade alguma de que a diferença sexual anatómica possa ser conceitualizada. Assim, enfrentado à diferença, quando depara-se com a "falta" de pênis em um semelhante (irmãzinha, coleguinha...), o menino constrói, para continuar mantendo incólune sua infantil teoria, uma sorte de verdadeiras hipóteses ad-hoc que recusam a falta. Por exemplo, nessas situações "diz regularmente, como com

intenção consolante e conciliadora, ele ainda é pequeno, mas, vai crescer logo que ela se torne maior" (Freud, 1908:1265/6). Depois, em um segundo tempo, sobrevêm as proibições parentais das práticas autoeróticas sob a forma de uma ameaça de castração. Em um terceiro, o menino já "descobre visualmente" a diferença anatômica entre os sexos mas não consegue formulá-la nos termos pênis-vagina: faz-o com dicotomia pênis-castrado. Isto é, o menino "não vê" a vagina mas tão só uma "falta de pênis". A constatação observacional da ausência do pênis está ligada ao interjogo entre a audição das proibições próprias do momento anterior e a premissa fálica. Com efeito, a evocação de uma possível falta de alguma coisa que de direito não pode faltar acaba convertendo simultaneamente a palavra paterna em uma ameaça e à "falta de pênis" na mulher em uma castração de fato (26). Podemos dizer que neste terceiro tempo do complexo de castração passa pela cabeça do menino alguma idéia deste tipo: "se continuo a brincar com meu pênis, a ameaça de cortá-lo pode chegar a se tornar realidade pois há seres que já o perderam". Porém, o alto valor narcisístico que recai sobre o pênis e que até então impedia à criança de pensar, precisamente, que pudessem existir seres que não o tenham, determina que continue sendo atribuído a alguns adultos importantes como, por exemplo, a própria mãe: sendo uma parte do corpo tão preciosa como pensar que possa lhe faltar a um ser tão especial !. Já no quarto tempo, o menino não duvida mais da factibilidade da castração pois o fato da mãe

poder dar. À luz a uma irmãozinho confirma que deve haver alguma diferença na constituição sexual. Neste momento, e não em nenhum outro, emerge a **angústia (inconsciente) de castração**, logo, diz-se que o determinante resulta ser a "constatação" da castração na mãe e não qualquer outra. Finalmente, o menino, preso por semelhante angústia, renuncia ao amor incestuoso pela mãe para dessa forma salvar seu pênis. Em outras palavras, o menino aceita a lei de proibição do incesto, poupa-se a angústia pondo fim ao complexo de castração e "sai" do complexo de Edipo. Assim, a passagem pelo Edipo se revela ao Freud como um acontecimento nuclear e fundante da subjetividade na medida em que coloca limites aos desejos do infantil sujeito ou, se preferirmos, na medida em que o leva a renunciar ao objeto primordial - a mãe (27).

Agora é a vez da menina. Em um primeiro momento, ela também assevera a universalidade do pênis: seu clitoris tem o mesmo valor narcisístico. Isto é, sobre este ponto em particular, os desdobramentos do complexo de castração no menino e na menina coincidem. Por sinal, neste primeiro momento, ambos também coincidem no fato de ter a mãe como o objeto primordial. Depois, sobrevém a idéia de que seu clitoris é muito pequeno para ser um pênis, logo, que este lhe falta e, portanto, que foi castrada. Com efeito, a visão do genital masculino leva à menina, a diferença do caráter progressivo que tem no menino, a "ver" rapidamente a inferioridade de seu pequeno órgão genital "oculto". Freud

resume esta situação: "Viu-o, sabe que não tem e quer tê-lo" (1925:2899). Assim, na menina, instala-se o complexo de castração sob a modalidade da **inveja do pênis** (*penisneid*). No menino, lembremos, era na forma de **angústia de castração**. Em um terceiro tempo, a menina que até então pensava que sua falta de pênis resultava ser apenas um infortúnio pessoal começa a se convencer de que as outras mulheres, em especial sua própria mãe, também carecem dele. Assim, quando reconhece a castração em sua mãe é presa de sentimentos de ódio e desprezo para com ela por tê-la gestado castrada e por também está-lo ela mesma. Desta forma, a menina separa-se de sua mãe e escolhe seu pai como objeto de amor à espera de que lhe outorgue, sob a forma de um filho, o pênis que reclama para si. Neste sentido, afirma-se que enquanto que o Edipo do menino sucumbe por efeito do complexo de castração, o da menina, resulta ser possibilitado para passar a declinar paulatinamente à medida que não recebe do pai aquilo que deseja. Finalmente, abrem-se três percursos idealmente possíveis de serem transitados para "sair" do complexo de castração: 1) a menina completamente amedrontada pela falta de um pênis não é tomada pela inveja, não rivaliza de forma alguma com o menino e "abandona" a sexualidade; 2) teima em pensar que algum dia terá um pênis tão grande quanto aquele que "viu" em aquela "primeira" vez, negando a castração e mantendo o clitoris como zona erógena; 3) reconhecimento imediato da castração que implica em si mesma a mudança do progenitor amado (a mãe é substituída

pelo pai, iniciando-se assim o Edipo femenino), a da zona erógena (o clitoris cede seu lugar à vagina) e a do objeto desejado (o pênis é substituído por um filho).

Pois bem, não obstante termos colocado o Edipo e o complexo de castração em estritos termos freudianos, o dito até aqui, sem maiores precisões, pode dar lugar a que alguns desatentos concluam que o pênis enquanto órgão é, efetivamente, o organizador da sexualidade humana.

A tal conclusão sempre arrivam, inevitavelmente, todos aqueles que teimam em pensar a constituição de uma subjetividade desde uma ótica empiricista. Estes, na sua grande maioria, como temos assinalado, conceitualizam o "desenvolvimento" de um sujeito como sendo o resultado de uma somatória de acontecimentos diacrônica e efetivamente sucedidos bem como linearmente determinados a partir de um ponto de partida concreto -o nascimento. Lidos, justamente, nesta chave, o Edipo e a castração ficam reduzidos a coloridas anedotas mais ou menos biográficas (28).

Porém, o que estes "desenvolvimentistas" esquecem, aliás como já assinalamos, é que uma criança é para sua mãe muito mais do que um mero feto. No seu momento afirmamos que a mãe não é uma *tabula rasa* mas, pelo contrário, (expressemos apressadamente) sua "cabeça" está habitada, por obra e graça da estrutura da linguagem, por uma sorte de "idéias" e desejos inconscientes. As "idéias" ordenam-se de uma forma um tanto *sui generis* mas, em última instância, o que importa é o fato de que se entrelaçam entre si. Essas "idéias", em

certo sentido, são intercambiáveis devido à ação das leis do funcionar inconsciente (leis do processo primário): condensação e deslocamento (ou metáfora e metonímia, lacanianas). No interior "desse" funcionar ou, em outras palavras, à medida que a gramática inconsciente se articula trasmutando as "idéias", **realizam-se os desejos** inconscientes que sujeitam a mãe ao Outro. Podemos muito bem dizer, que a mãe, como todo sujeito, está "tomada", "capturada", pelo Outro.

A este respeito, Freud diz que a experiência analítica o leva a sustentar que "os conceitos de excrementos, dinheiro, regalo, criança e pênis não são exatamente discriminados e sim facilmente confundidos nos produtos do inconsciente" (1915:2035). Mais ainda, neste mesmo estudo, Über triebunsetsungen, Insbesondere der Analerotik ("Sobre as trasmutações..."), afirma:

"A relação entre "criança" e "pênis" é a mais fácil de observar. Não pode ser indiferente que ambos conceitos possam ser substituídos na linguagem simbólica do sonho e na vida cotidiana por um símbolo comum. A criança é, como o pênis, "o pequeno" (*das kleine*). Sabido é que a linguagem simbólica se sobrepõe muitas vezes à diferença de sexos. O "pequeno", que originariamente se referia ao membro viril, passa secundariamente a designar os genitais femininos" (ibid.).

Porém, estas "observações" freudianas (com certeza nossos leitores devem tê-lo percebido) nos regressam ao ponto de partida. Com efeito, preocupados por recolocar a problemática edípica nos interrogamos sobre as "idéias" que passam pela cabeça de uma mulher/mãe e agora nos deparamos,

novamente, com as mesmas teorizações freudianas sobre o Edipo na menina - a premissa universal, a inveja fálica e o desejo de ter um filho em substituição do pênis castrado-. Alguns de nossos leitores poderão arguir que estamos dando voltas em círculos mas, a eles lhes dizemos que não fazemos mais do que dar o giro inerente à mesmíssima problemática: todo infantil sujeito (menino ou menina) nasce de uma mãe que alguma vez foi uma menina. Esta remissão espiralada se perde, novamente, no túnel do tempo de cujo fim não recebemos nenhum sinal luminoso pois sua saída se con/funde com a escuridão do real (29).

Neste sentido, cabe afirmarmos que para conceitualizar o tão comentado "desenvolvimento" de um sujeito devemos começar por considerar **o lugar que toda criança ocupa na estrutura fantasmática da mãe**, articulada nessas "idéias" e no interior da qual cenifica-se a realização dos desejos.

Pois bem, que lugar ocupam imaginariamente as crianças no fantasma materno? Como toda mãe algum dia foi uma menina que, a sua maneira, "atravessou" pela problemática edípica, todo menino ou menina quando nasce à vida o faz ocupando (simbolicamente) o lugar de **falo imaginário**. Raciocinando desta forma, logramos restituir a dramática edípica na sua justa dimensão recuperando-a das garras do empirismo psicológico, "pão nosso de cada dia".

Este movimento, que recoloca o Edipo na perspectiva do "desenvolvimento" da sexualidade feminina e que pode parecer banal para muitos, foi longamente desprezado por grande

parte da literatura psicanalítica dita pós-freudiana até que o perspicaz Lacan leu os textos do vienês mestre. Com efeito, na medida em que o psicanalista francês sistematiza a dialética da presença ou ausência do pênis em torno das conceitualizações sobre a falta de objeto e do significante, o Falo enquanto organizador do Edipo não se reduz ao pênis.

A presença ou ausência do órgão genital masculino apenas se oferece como uma resposta contingente a uma pergunta inevitavelmente necessária acerca do desejo materno ou a falta no Outro. Seria mais ou menos assim: toda mãe quando foi menina se disse a si mesma alguma vez "como minha mãe dirige seu olhar para meu pai, este deve ter alguma qualidade que o faça desejável; mais ainda, se precisa se dirigir a ele é porque então Eu não sou aquilo que a satisfaz totalmente no seu desejo, logo, deve-me estar faltando alguma coisa que por sua vez deve ser aquilo que a ela também falta pois se ela estivesse "completa" não precisaria procurar nada alhures; assim, "isso" que me falta deve ser o pênis já que meu pai tem um como atributo distintivo e ergo o pênis é o falo".

Desta forma, a menina deseja um pênis e uma das modalidades de tê-lo simbolicamente é a de filho. Este filho, a menina primeiro o espera do próprio pai, entrando assim no seio mesmo do Edipo. Depois, na medida em que o pai não lhe dá esse filho que venha reparar a decepção fálica, a menina sai a buscá-lo além dos limites do triângulo familiar. Quando o encontra, então, é ela enquanto mulher,

que intercâmbia simbolicamente na cultura filhos por pênis imaginários, quem "enfia" na "cabeça" do infantil sujeito a equação criança=falo. Utilizamos a expressão "pênis imaginário" no lugar de "pênis real" para ressaltar, precisamente, que aquilo do que se trata é, em última instância, o que a presença ou ausência dessa parte anatômica evoca em relação à pergunta pela falta de objeto, que causa o desejo materno ou faz do Outro um Outro em falta (A).

Assim, como afirma Nasio, não trata-se do órgão genital masculino mas, da "representação psíquica inconsciente" construída com base nessa parte anatômica do corpo do homem (Cfr.1989:33/4). Em outras palavras: "O falo é a imagem de completude que se imaginariza sob a forma de pênis" (Orvañanos,1983:182).

Temos então que, de certa forma, toda criança que nasce acaba "encaixando" nessa espécie de **molde imaginário** com o qual se lhe espera de braços abertos e que, no inconsciente, recorta-se como um pênis. Quando o menino ou a menina "encaixam" efetivamente nele é como se se lhes "enfiasse" ou "produziesse" a equação criança-falo. Esta como por sua vez é a que dá fundamento às cinco equivalências freudianas (pênis, regalo, criança, dinheiro, fezes) então, cabe concordar com Masotta quando diz que todo sujeito as "contém" como uma espécie de "estrutura intrapsíquica" (1976:163).

Pois bem, como é que se efetiva o "encaixe" do infantil sujeito ou, em outras palavras (e prosseguindo com esta tentativa de imaginarizar todo este processo), como é que se "enfia na cabeça" da criança a equação ? Ou se preferirmos, como se introduz a criança, enquanto um termo a mais, na mesmíssima equação ?

Como já alguns de nossos leitores devem estar supondo, a resposta a semelhante pergunta encontra-se na conceitualização lacaniana da experiência do estágio do espelho, uma espécie de "teoria da antropogênese do sujeito humano" (Vallejos, 1979:47). Com efeito, em um capítulo especial, tentamos mostrar em que sentido a experiência especular nos dá a pista para entender a constituição do molde imaginário que passa a unificar o que até então não era mais do que um acúmulo de cabelos, unhas e carne. Esse molde imaginário era o produto de uma espécie de identificação inaugural ou primordial possibilitada pela operação materna de reconhecimento - "essa imagem é você !". O molde imaginário faz as vezes de um esboço do Eu ou de proto-Eu sobre o qual se irá edificando o Eu ou identidade imaginária do sujeito à medida que se sucedam as ulteriores identificações. Entre estas, encontramos aquelas que moldarão o "papel sexual" de todo sujeito. Estas identificações acontecem no seio mesmo do Edipo ou, melhor dito, a estruturação do Edipo articula esses processos identificatórios a certas insignias. As identificações são sempre duplas: com o progenitor do mesmo sexo e com o de

sexo oposto. A identificação normativizante, no sentido freudiano, é a eleição do objeto homossexual: o menino se faz homem na medida (preponderante) de suas identificações a certos traços masculinos do pai para assim sair à procura de uma mulher que evoque, em alguma coisa, a sua mãe; a menina, pelo contrário, identifica-se (também de forma predominante) a certos traços que porta sua mãe para assim sair como mulher na busca de um filho com outro homem que não seja seu pai. Porém, como podemos observar, entre aquela identificação inaugural e estas outras media um certo espaço que é, precisamente, aquele no qual se articulam logicamente os diferentes tempos do Édipo e do complexo de castração. Com efeito, o estágio do espelho coloca a criança (menino ou menina) em uma posição subjetiva na qual se reduz a ser um mero objeto do desejo materno; contudo, a operação de castração corta, precisamente, esse vínculo incestuoso "jogando" o "sujeito" como um **sujeito do desejo** além da cena edípica.

No seio da experiência especular a identificação à imagem refletida no espelho, nos reluzentes olhos maternos, salva o *infans* da dispersão fazendo-o UM. Porém, na medida em que a imagem, como temos conferido, está dentro do circuito do desejo materno, a criança aliena seu próprio "ser" fazendo-se objeto do desejo da mãe (30). Este, o desejo materno, em certo sentido, tem forma de falo (imaginário). Portanto, toda criança se faz o falo de sua mãe ou, em outras palavras, o pênis imaginário que a mãe

enquanto menina anela (leia-se: a perfeição perdida que a menina outrora imaginarizou para si mesma e para sua mãe). Assim, a criança se faz essa imagem re/cortada pela articulação significante sobre o fundo do desejo materno. A mãe lhe ama, precisamente, nesse lugar, não pelo que seu filho é-em-si, mas, pelo que nele falta e está chamado a ser o objeto "a", causa do desejo (Cfr. Orvañanos, 1983:194).

Neste sentido, cabe dizer que a criança passa a ocupar UM dos cinco lugares que conformam a equação simbólica básica que opera no psiquismo, isolada por Freud. De aqui em diante, a articulação da problemática edípica, na medida em que destrona o sujeito da posição fálica (ser o falo), dará movimento à equação: todo infantil sujeito deixa de desejar SER o falo para só desejar TER pênis, dinheiro, regalos, fezes, etc. O que destrona um sujeito desse lugar é a operação inconsciente de castração. Ela articula o drama de Edipo e portanto dizemos que é em relação a ela que o sujeito acaba encontrando uma posição subjetiva particular que o define em quanto tal.

Tentemos agora mostrar como é possível o deslocamento subjetivo que o *infans* realiza da posição de objeto "a" a do sujeito de desejo na medida em que isso, por acréscimo, elucidará a logicidade que toma conta do processo construtivo da diferença sexual. A mudança na posição subjetiva frente ao desejo materno, ou seja, ante a falta no Outro, articula-se logicamente em três tempos conforme a conceitualização lacaniana do Edipo. Desde já avisamos a

nossos leitores que por tratar-se de uma articulação lógica e não cronológica, a diacronia, na qual não pode menos do que se alienar nossa argumentação, sempre está prestes a nos fazer cair em suas armadilhas.

No primeiro tempo do Edipo, como afirma Lacan, "a criança trata de se identificar com o que (supõe) é o objeto do desejo da mãe: é desejo do desejo da mãe e não só de seu contato, de seus cuidados; há na mãe, o desejo de alguma coisa a mais do que a satisfação do desejo da criança; detrás dela se perfila toda essa ordem simbólica da qual depende e esse objeto, predominante na ordem simbólica, o falo" (1958c:86).

Esse Falo (O), com maiúscula, é o **significante da falta** que remete a um objeto perdido, objeto "a", causa do desejo. Ele "não é o objeto-falta; é aquilo que o designa", isto é, faz as vezes do nome de aquilo que falta a todo sujeito pelo fato mesmo de ser sujeito de cultura (de desejo). Mas, trata-se de um nome impronunciável enquanto "signo do objeto impossível" (Nasio, 1980:138/9). O **Falo simbólico** designa a falta, a eterna fenda, porém, ele também a produz pois na medida de sua impronunciabilidade é o elemento que rege o funcionar da ordem do discurso, que cobra ao homem o preço de sua própria falta por fazê-lo sujeito. Nesta ótica, "o falo como significante dá a razão do desejo (na acepção em que o termo é empregado como "medida e extrema razão" da divisão armônica)" (Lacan, 1958:672). Assim, o Falo acaba sendo o que outorga **significância** àquilo que está ausente, ao que falta, colocando-lhe um véu, recobrando-a com uma

imagem recortada pelo cortante jogo dos significantes e que toma a forma de um falo imaginário (-).

Ergo, a criança ao tentar se fazer objeto do desejo da mãe, dirige seu olhar na direção que aponta esse falo simbólico que como uma espécie de faro ilumina os objetos que, no limite, obturariam a falta no Outro materno. A criança, então, faz-se UM deles, identificando-se como falo imaginário. Para isso "Basta que esse Eu da mãe converta-se no outro da criança, que a criança renuncie a sua própria palavra -o que ainda não é muito difícil- e receba, no nível metonímico, a mensagem em bruto do desejo da mãe" (Lacan, 1958c:89). Assim, a criança fica aprisionada em "uma relação de espelhamento: lê a satisfação de seus desejos nos movimentos esboçados no outro; não é tanto sujeito quanto as/sujeitado" (ibid.86).

Desta forma, a relação mãe-filho é no ponto de partida uma relação onde dois desejos se obturam reciprocamente: a criança deseja completar a sua mãe na precisa medida em que ela o demanda desejando o desejo do filho (lembre-se: todos desejam o desejo do outro como desejante). Esta reciprocidade desiderativa é, a todas luzes, sempre ideal pois, como temos sustentado, o fato de estar ambos sujeitos imersos na ordem do discurso, faz com que, no limite, ninguém possa obturar o desejo do outro (todo o que alguém oferece de fato a outro, na medida em que há no Outro uma falta irreparável, acaba-se revelando pouco). Mas, que esta impossibilidade seja uma crua realidade é, precisamente, o

que todo sujeito descobre no Edipo pois a castração diz à criança que não obturava, como imaginariamente acreditava, o desejo da mãe. Porém, "antes" de que todo sujeito aprenda essa lição, digamos que esse ponto de complementação ideal não é outra coisa que aquilo que Freud chamou de **narcisismo absoluto**. Assim, temos configurado neste primeiro tempo do Edipo uma espécie de bolha no interior da qual se encontram idealmente fusionados mãe e filho ou, como afirma Masotta, a "célula narcisismo/mãe-fálica" (1976:166). Esta primeira cena da dramática edípica poderia ser resumida na seguinte escrita: Mãe=Falo=Filho.

Neste sentido, "durante" este primer tempo a criança está alienada na problemática fálica (a do desejo) sob a modalidade da lógica do SER, isto é, **ser ou não ser o falo** da mãe. Em outras palavras, ser ou não ser aquilo que obturaria a falta no Outro materno. A mãe demanda ser completada e na medida em que a criança deseja seu desejo acaba respondendo a essa demanda presentificando um falo. Enquanto a criança tem certeza do sucesso em semelhante empresa não pode menos do que pensar que à mãe não lhe falta nada pois ela, em pessoa, é tudo para ela. E como se neste primeiro tempo não houvesse, no horizonte, lugar onde falta alguma pudesse se recortar. Por conseguinte, como todo mundo é o falo, então, todos têm um pênis. Em outras palavras, todos têm um pênis assim como a própria criança é o substituto de aquele que a mãe "lhe falta" no real de sua anatomia. Assim, a nesta posição subjetiva inconsciente, a

criança arvora a maluca premissa universal a partir da qual construirá todas suas infantis teorias para dar sentido à diferença anatômica: "não falta nenhum pênis, pois, ele é pequeno, mas, com o tempo vai crescer".

No segundo tempo, começa a se estilhaçar a certeza da criança de estar satisfazendo sua mãe e, com isso, a célula narcisismo/mãe-fálica. O fator desencadeante de tamanho descalabro é o pai enquanto aparece como um quarto elemento que se imiscue no triângulo mãe-falo-filho que tinha tomado a forma de uma bolha (quase) perfeita. Diz Lacan:

(o pai) "intervem a título de mensagem para a mãe e, portanto, para o filho, a título de mensagem sobre uma mensagem: uma proibição, um não. Dupla proibição. Com relação à criança: não te deitarás com tua mãe. E com realação à mãe: não reintegrarás teu produto. Aqui o pai se manifesta enquanto outro e a criança é profundamente sacudida de sua posição de sujeição" (1958c:89).

O pai aparece como "pai interditor" que **priva** a mãe do falo, que ela supostamente tem no seu filho, e **frustra** a criança, por não poder dispor incondicionalmente dela: interpõe-se entre ambos na medida em que reclama seus direitos de pose sobre a mãe.

O pai do segundo tempo, na proporção de sua interposição, aparece como "pai terrível" e passa a rivalizar com o filho pelo desejo materno. A criança busca a sua mãe e esta não está: "onde está ?; está com seu pai; ergo Eu não sou tudo para minha mãe". Assim, nesta ocasião o infantil sujeito descobre a dimensão essencial que estrutura o desejo: "o desejo de cada um está submetido à lei do

desejo do outro" (ibid.87). A mãe que outrora olhava exclusivamente para o filho, esgotando-se seu desejo no desejo de filho, agora, olha para o pai e, então, é a ele que passa a desejar enquanto outro; o filho procura sua mãe e ao segui-la com seus olhos se dá de cara com o pai, com o desejo do pai, com a lei do pai (com o pai feito lei). este outro momento do drama edípico pode ser descrito assim:

Pai/Falo

Mãe

Filho

Pois bem, o pai pode ou não estar empiricamente presente. A criança pode não ter a seu lado um pai de carne e osso com quem rivalizar; pouco interessa. No seu lugar, poderá rivalizar com os irmãos.....com o galã da novela das oito, etc. na medida em que qualquer coisa pode vir a suportar a **função paterna**; é esta a que interessa. Desta forma, ficam independizadas a temática do pai da função paterna.

Na psicanálise, o pai se des-empiriza para se fazer função paterna que um pai concreto pode vir a suportar e executar quando articula a dupla proibição --"não te deitarás com tua mãe" "não reintegrarás teu produto"--. Para que o pai de carne e osso venha de fato a suportar a função paterna, a mãe deve apetece-lo, isto é, olhar com apetite. Neste sentido, afirmamos que a presença (e a ausência) real do pai nada significa em-si mesma na medida em que a mãe não o deseje. No desejo materno estão cifradas as possibilidades do efetivo funcionamento da função paterna que regula a

economia libidinal entre o filho e a mãe. A mãe deve investir a palavra do pai com o valor da lei. Este investimento é o que funciona como uma "embragem" para que possa se instalar ou tenha lugar a **metáfora paterna**, graças à qual o *infans* acede ao **Nome do Pai** (Cfr. Lacan, 1958:538/9).

Desta forma, se a mãe que deseja seu filho, agora, deseja além dele, então, pode afirmar-se (obedecendo o mandato de des-psicologizar a psicanálise) que um pai é aquela "diferença introduzida por um desejo de mãe que não se esgota em um desejo de filho" (Masotta, 1976:174). Esta diferença deixa sua marca, precisamente, no espelhamento em que se encontravam a criança e a mãe. A criança "agora" "vê" que o pai se torna desejado e como está aprisionado na **dialética do Ser** (por sinal, no seu auge), acaba confundindo a função paterna na sua dimensão simbólica com o pai executor ou, em outras palavras, a lei com seu portador (seu suporte). Porém, a mãe não deseja o pai por aquilo que este é em si mesmo mas, justamente, pelo que nele falta, isto é, a mãe deseja seu desejo (que enquanto também regulado pela Lei, faz do pai um súbdito). Desta forma, a mãe deseja o pai além dele, seu desejo que tinha sido dirigido em direção a ele e, por conseguinte, obrigando a criança a olhar para os lados, agora, resulta que aponta para um "mais além". Isto acaba introduzindo, precisamente, a diferença, que imaginariamente a criança tinha apagado, entre a lei e o pai concreto. Pois bem, quando esta diferença se instalar a lei

acabará domesticando o "pai terrível" e já teremos entrado no terceiro e último tempo do Edipo.

Neste segundo tempo do Edipo, a criança chama sua mãe e dá ocupado: experimenta que não é tudo para ela. A criança, na sua posição de falo imaginário, começa a ceder à medida que trás ele a sombra do Falo simbólico se mostra como não sendo a sua própria. Assim, o filho se enfrenta com enigma crucial que o desejo materno coloca: quem? onde estará ou que será "isso" capaz de satisfazê-la no seu desejo? De agora em diante, o infantil sujeito querrá saber sobre esse mistério, pois, tem deixado de lhe acompanhar a **Certeza de ser o falo**. Lançado a (no) Saber, o sujeito construirá razões que reduzam o **mistério da falta** (no Outro) a ser o pouco enigmático efeito de uma **legalidade conhecida**.

A interrogação pessoal SER ou NÃO-SER o FALO da mãe, que leva o filho a acompanhar o olhar materno que se endereça para o pai, acabará se reformulando: meu pai tem ou não tem aquele objeto que supostamente minha mãe apetece nele? Em outras palavras, a outrora **dialética do Ser** que polarizara a problemática do desejo será reformulada, no "decorrer" do segundo tempo, sob a **modalidade do Ter**: TER ou NÃO-TER o FALO. Entre o estilhaçamento da dialética do Ser e a consolidação definitiva de aquela do Ter se recorta um espaço de contaminação que se dilui concentricamente a contar do ponto definido pelo entrecruzamento quiasmático de ambas. O movimento a nível da posição subjetiva frente à falta que implica em si mesmo o segundo tempo acabará

descolocando à premissa fálica de seu lugar de postulado não falsável. Porém, como este tempo, em certo sentido, cavalga sobre a articulação das duas dialéticas, as teorias acerca da diferença sexual que no seu "transcurso" se formularem continuarão apresentando traços de infantilismo. Antes, em um primeiro tempo, "todos eram o falo e a ninguém faltava um pênis", diziam o menino e a menina, recusando assim qualquer diferença; agora, enquanto se articula o segundo e tão só o pai é o falo, o fato de ter ou não-ter pênis resulta um pouco mais complicado. Na ocasião, o menino resmungará um pensamento deste teor: "se eu não tenho aquilo que minha mãe deseja, então, meu pai deve tê-lo, *ergo*, o pênis de meu pai é maior que o meu; mais ainda, se rivalizo com meu pai, ele vai cortá-lo, pois, alguma vez eu ouvi alguma coisa a esse respeito bem como eu mesmo tenho podido constatar que tem seres aos quais já falta". A menina, pelo contrário, pensará alguma coisa semelhante: "minha mãe me abandona para ela estar com meu pai, então, ele deve ter alguma coisa que eu não tenha; eu não tenho pênis ao passo que meu pai tem um, *ergo*, o pênis é o traço distintivo e portanto eu também quero ter um para mim". Em resumo, a mãe deseja outra coisa além do filho, ela não tem pênis, ela está castrada e por conseguinte todos os seres se classificam em castrados ou não-castrados, ou seja, com pênis ou sem ele.

Neste sentido, "durante" o segundo tempo do Edipo a posição particular na qual o sujeito fica colocado perante o desejo da mãe (a falta no Outro, não esqueçamos que a mãe o

suporta) determina que agora a diferença sexual seja processada conforme uma lógica binária que apesar de possibilitar a conceitualização de uma diferença, onde antes, por direito, tão só havia "o mesmo", ainda resulta ser impensável que possa existir uma vagina: agora há seres com pênis ou sem ele, mas, não há nem homem nem mulher. "Só a possibilidade de não identificar o pênis ao falo poderá, em um momento posterior, permitir pensar a diferença entre o homem e a mulher em termos de masculino e feminino" (Baraldi, 1989:17). Porém, como veremos a seguir, semelhante possibilidade está em função de que sobrevenha uma mudança na posição subjetiva da criança: deve cair da posição fálica.

No terceiro tempo, a outrora rivalidade fálica que tinha se instalado entre o pai e o filho chega a seu fim na medida em que este reconhece ao primeiro os **atributos fálicos** com os quais a mãe o investe mesmo apesar de não ser propriamente o falo. Lacan diz:

"o pai intervem como aquele que **tem o falo e não** que **é** tal, reinstaura a instância do falo como objeto desejado da mãe e não como objeto do qual pode privá-la como onipotente" (1958c:87).

O pai que tinha conseguido levantar sua voz além do desejo materno (de reintegrar seu produto), impondo sua própria lei, agora, fica definitivamente imbuido apenas de atributos fálicos. Em outras palavras, o pai que aparecia como terrível na medida em que ditava a lei de seu arbitrio

(aparecia sendo o Falo), agora, fica reduzido a ser seu portador, um mero delegado obediente da Lei.

Assim, temos instalada a diferença entre o pai empírico e o simbólico, entre o fato de ter o falo (de ter atributos que evocam a perfeição que o Falo designa sem significar) e ser o falo. Esta nova configuração do drama edípico pode escrever-se da seguinte forma:

	Falo	
Mãe		Filho
	Pai	

Esta diferença se instaura graças a um pequeno movimento que se articula em um piscar de olhos e que, em última instância, depende do lugar que o pai empírico ocupa no fantasma da mãe: a mãe deseja o pai, mas, na medida de aquilo que lhe falta em relação ao falo.

E, precisamente, aquela diferença a que a criança acaba descobrindo (ou articulando em seu próprio construir) ao término do Édipo. A criança curiosa por saber o quê olha sua mãe, depara-se com o pai; primeiro supõe que este é o falo, mas, acaba concluindo que seu pai só o tem sob a forma de atributos, sobre os quais, a mãe detém seu olhar para finalmente dirigi-lo "mais além" (na direção que o Falo lhe assinala como sendo aquela por onde escorrega o objeto "a"). Neste sentido, a criança consegue descobrir que nenhum dos personagens da cena edípica esgota o desejo dos outros (do Outro). Em outras palavras, a todos lhes falta um pouco para chegar a ser essa perfeição imaginária que outrora a criança supunha que ela ou que qualquer outro fosse; ou se

preferirmos, a todos lhes falta alguma coisa para, no limite, presentificar o Falo.

Neste terceiro tempo, dialectizam-se os dois anteriores o que acaba possibilitando que a **dialética do Ter**, eshoçada em um momento logicamente anterior e na qual se processava a problemática do desejo (e da diferença sexual), consiga "descontaminar-se" da **dialética do Ser** : agora, é possível **Ter sem Ser**. Com efeito, a rivalidade do segundo tempo polarizava de tal forma a dialética do Ser que a do Ter, articulada sobre seu fundo, acabou adquirindo uma modalidade radical: aquele que **não é** o falo, **tampouco tem** atributos. Ao contrário, agora "o pai aparece como **permissivo e doador**": o pai **não é**, apenas **tem**, doa aquilo que **tem** e, por conseguinte, permite **Ter sem Ser** (Lacan, 1958c:90).

Até então, o fato de que a antinomia do Ser arrastasse consigo a do Ter, implicava em si mesma uma certa indiferenciação: aquela que media entre o SER e o PARECER. Neste sentido, até a dialectização que se promove no terceiro tempo, **não se podia Ter sem Ser** porque não havia, precisamente, lugar algum para **parecer que se era**, na medida em que se detentassem certos atributos, **sem por isso necessitar sê-lo**.

Desta forma a "descontaminação" da dialética do Ter possibilita a instauração de uma diferença radical entre Ser e Ter bem como entre Ser e Parecer.

A operação de "descontaminação", como gostamos chamá-la, é obra da castração. A castração é o corte que recai

sobre o vínculo narcisismo/mãe-fálica e por conseguinte é ela a que separa "radicalmente" as antinomias do Ser e do Ter. Com efeito, quando a castração corta, na realidade está realizando um corte duplo: castra o Outro materno de Ter o falo e castra a criança de Ser o falo (Cfr. Nasio, 1989:37). Desta forma, na medida em que a castração escinde e dissocia o vínculo incestuoso imaginário acaba desfazendo a equivalência fálica que a mãe tinha introduzido na "cabeça" de seu filho, que operava inconscientemente e que se encontrava na origem de múltiplas confusões (filho=falo=pênis). Isto é, a castração instaura uma diferença entre a ordem do Ser e a do Ter.

A castração "é o que regula o desejo" enquanto que institue uma diferença entre o que se obtém e o se deseja. Ao destronar a criança de sua posição de falo imaginário, ela diz-lhe que, por mais que se esforce, não conseguirá obturar a falta no Outro e que, portanto, o circuito do desejo se reabre, permanentemente, cada vez que tinha certeza de que se encontrava fechado. A castração é a operação que a posteriori instaura uma diferença, lá, onde o sujeito acreditava ser quando apenas o parecia (lembre-se: são momentos lógicos).

A castração ordena o desejo porque ela recoloca o falo no seu justo lugar, na sua dimensão simbólica. O Falo é um termo correlativo ao da castração e ao da falta; implicam-se mutuamente. A **falta** é a falta de um objeto perdido apesar mesmo de nunca tê-lo tido (objeto "a"), a **castração** é a

operação de perda e o **Falo**, aquilo que designa a falta (no Outro). O sujeito reconhece a castração no Outro (e simultaneamente reconhece a sua própria) quando "percebe" que a mãe, embora detenha seu desejo no pai, também deseja outras coisas; isto é, apesar de desejar além dos atributos que o pai esgrime, estes possuem o valor de uma amostra. Os atributos são suscetíveis de entreter a mãe no seu desejo, mas, em última instância, não obturam sua falta. Então, a criança deduz não só que o pai está castrado, mais ainda, que qualquer coisa (e não só ele) pode "capturar" o desejo materno e, portanto, credenciar-se para obturar, virtualmente, sua falta. Os objetos se revelam intercambiáveis: na ordem do desejo equivalem-se, além de suas próprias aparências. O falo enquanto simbólico é a luz que detenta, chegado o caso, o poder de iluminar/escurecer, na ordem do desejo (e não da necessidade), a todos eles por igual. Em outras palavras, o Falo faz com que esses objetos ou nimias coisas da (psicopatológica) vida cotidiana venham a ocupar o lugar, no limite sempre vacante, do objeto "a" ou, se preferirmos, que pareçam ele. Ele é o padrão simbólico que rege os intercâmbios. O sujeito "depois" de sua passagem pelo Edipo passa a perambular, precisamente, entre eles, entregue à ilusória procura do objeto que a bem/dita castração se levou consigo quando pôs fim à célula narcisismo/mãe-fálica. Nela, a criança ocupava em relação ao outro o lugar de "a", por conseguinte, nada merecia ser procurado, mas só conservado. A castração ao desfazer,

precisamente, a equivalência o coloca na posição de sujeito do desejo, desejante de re/encontrar o perdido e, portanto, condenado a buscar aquilo que (lhe) falta (no Outro).

Por outra parte, a instauração da diferença entre o Ser e o Ter, motorizada pela castração, traz por acréscimo a possibilidade de não continuar confundindo o Falo com o pênis. Com efeito, na medida em que se processa a diferença entre **Não-Ser o Falo e Ter atributos fálicos**, o pênis despenda, precisamente, como um deles.

Esta diferença convoca o jogo das identificações. O menino bem como a menina renunciam a ser o falo, mas, ao passo que o primeiro identifica-se com pai para passar a deter um pênis, que usará como seu pai, a menina aliena-se na dialética do Ter não-tendo, ou seja, identifica-se com a mãe que não-tem, mas, que sabe procurá-lo na forma de substitutos. Rumos diferentes, onde cada um pressupõe o outro, porém, não como outrora a partir da lógica castrado//não-castrado, mas, na medida em que ambos reconhecem-se como homem e mulher, a partir da diferença que se articula na antinomia pênis-vagina. Desta forma, em sua passagem pelo Edipo, o sujeito aprende, no limite, a buscar como homem ou como mulher pois quando veio à vida (empírica) não nasceu nem um nem outro.

o paradoxo do Saber

No primeiro tempo do Edipo encontramos instalada a célula narcisismo/mãe-fálica; já no seu declínio assistimos à sua destruição por obra da cortante operação de **castração** articulada pelo **significante do Nome do Pai**. Pois bem, a castração não chega a ser executada conclusivamente, de forma que a incisão realizada na célula não é mortal e o infantil sujeito não consegue deixar irremediavelmente para atrás o drama do Edipo.

A castração é o efeito da **função paterna** ou da aplicação de uma Lei que pode ser chamada de lei do desejo ou da proibição do incesto; isto é, ela é a ordem que obriga o sujeito a desejar além do desejar materno. Tanto se pense a problemática em termos de lei ou de função, sempre deve se pressupor alguém que as suporte, alguém que ao formular a Lei mande cumpri-la ou alguém que execute a função. Neste sentido, perguntemo-nos: se a castração acaba não sendo terminante, será por acaso porque esses senhores-executivos não levam a sério suas tarefas? Em outras palavras, por que o pai apesar de estar obrigado a suportar a função paterna, ou seja, a executar a Lei, acaba mais de uma vez fazendo a vista grossa a alguma que outra infração? Fato que, aliás,

converte-o em cúmplice frente à Lei que obriga pai e filho por igual. Talvez má vontade? desidia? Não, de forma alguma!

O pai não acaba cumprindo 100% seu papel (de direito) não porque não queira, mas porque de fato lhe é impossível. Por um lado, porque fazer cumprir a Lei "custe o que custar" seria, no limite, constituir-se na própria Lei e isto, por sinal, é estruturalmente impossível, só algum deus estaria em condições de sê-lo. Por outro, porque os pais "de carne e osso" que engendram filhos da mesma indole mal podem cumprir religiosamente a Lei na medida em que eles foram alguma vez crianças que, por seu turno, passaram pelo Edipo, sofreram uma castração "pela metade", e portanto é como se não conhecessem em todos seus termos a Lei que devem aplicar. Isto é, todo pai sustenta "mais ou menos" a função paterna na medida em que também ele a sofreu "mais ou menos". Em resumo, no que ao aplicar a Lei diz respeito, todos estão em dívida e essa dívida passa-se de geração em geração.

As vicissitudes da castração, que não são outras que as da dramática edipiana, estão em função, por um lado, do desejo da mãe que olha para o pai habilitando o cumprimento da Lei e, por outro, do poder deste último para aplicá-la. Assim, poderia concluir-se que, em última instância, os contratempos na aplicação da Lei não são outra coisa que "curtocircuitos" ou "malentendidos" entre a mãe que olha e o pai que executa. Pois bem; o problema consiste em dar conta do porquê desses contratempos na formulação da Lei sem

continuar remetendo a explicação do Edipo dos pais para o Edipo dos avós e assim por diante. Isto é, por que além da busca retrospectiva sempre encontramos uma castração mais ou menos falhada, pais de certa forma inconseqüentes na hora de sua função e Edipos não totalmente "esquecidos" ou "resolvidos" ? Em suma, por que sempre nos deparamos com o significante Nome do Pai mais ou menos inscrito na estrutura subjetiva ?

Para sair do impasse, suponhamos que temos na origem um pai muito cuidadoso que está decidido a esforçar-se para executar como corresponde sua função e que para isso compra uma dúzia desses manuais de psicologia que "ensinam" (além do mais, cientificamente !) a comportar-se como um bom progenitor. Depois, este pai dedicado (instituído tal) toma coragem e enuncia a Lei -"não te deitarás com tua mãe" "não reintegrarás teu produto". Aqui, para sua surpresa, recomeçam todas suas desgraças pois, no limite, as palavras nunca são escutadas no preciso e exato sentido em que as "entende" aquele que (iludido, pensa-se autor/emissor) emite a mensagem: sempre há um resto. O resto obedece à inconsistência do Outro que, por isso mesmo, é o **"tesouro do significante"** (Lacan) e não o lugar de nenhum código. Se se tratasse de um código, onde cada um de seus elementos remetem biunivocamente a um significado, e se conhecessem as regras de codificação, poderiam se compreender fielmente as ordenanças nele formuladas. Porém, a linguagem dos homens não é um mero código e portanto nós não somos um

microcomputador. Na ordem das máquinas, os erros de cálculo são um produto daquele que as opera e não um derivado "natural" da linguagem que rege seu funcionamento. Na linguagem das máquinas os erros estão sempre virtualmente pré-corregidos. Ao contrário, as linguas naturais levam em si mesmas o gérmen do erro: nelas rege a metáfora e a metonímia que sempre acabam produzindo um *plus* de significação, lá onde o Eu menos espera. Desta forma, pode dizer-se que da proibição que a Lei implica em si só uma parte é "decodificada" pelos personagens do Edipo; o resto perde-se no meio de uma série de mal/entendidos.

Tudo isto pode parecer-nos uma desgraça, castigo do céu que nos condena a dar voltas pela Torre de Babel, mas não é tanto assim. Se a linguagem fosse um código e por conseguinte a formulação da Lei resultasse sem resto algum, talvez nós seríamos deuses ou, em todo caso, animais -cegos obedientes da lei da natureza. Muito pelo contrário, a inconsistência das linguas que falamos (talvez seja pelo fato mesmo de sua inconsistência que elas podem ser faladas) acaba fazendo com que, no interior do campo do Outro, tudo seja feito (como diz o tango) "a meia luz". Isto, além de determinar que a castração sempre resulte involuntariamente "acidentada" ("atrapalhada") e, portanto, o Edipo mais ou menos "mal resolvido" é necessário que assim seja. Em resumo, é preciso que o corte que a castração implica em si acabe sendo *sui generis*. Confiramos.

A castração, como já sabemos, é a operação que corta o vínculo incestuoso sobre o qual se assenta a célula narcisismo/mãe-fálica que encontramos no primeiro tempo do Edipo. O Edipo, na medida de sua articulação, constitui **um sujeito do desejo** que, de certa forma, não se reduz a desejar, precisamente, o objeto do **desejo materno** (ou desejar o **desejo de mãe**). Neste sentido, pode dizer-se que as vicissitudes que balizam (pontuam) o destino da célula narcisismo/mãe-fálica não são outra coisa que as idas e voltas da história da emergência do mesmíssimo desejo (Cfr. Masotta, 1976:166). Pois bem, a emergência do desejo é, justamente, função de uma castração "acidentada" e não, como poderia pensar-se em um primeiro momento, de uma castração radical. Assim, temos que, no limite, uma castração conclusiva e uma não-castração acabariam levando a um mesmo resultado: uma espécie de não-sujeito (do desejo). Ambos extremos são humanamente impossíveis de modo que eles acabam definindo um intervalo de...variabilidade, ou zona de claroescuros, no interior da qual se situam castrações mais ou menos acidentadas, mais ou menos bem sucedidas. A variabilidade dos "acidentes" produzem, também no limite, três campos possíveis no interior dos quais um sujeito singular se estrutura enquanto tal ou, em outras palavras, formas de "estar no mundo": o da **neurose**, o das **perversões** e o da **psicose**. Cada uma delas seria alguma coisa assim como uma forma possível de se posicionar frente à **falta no Outro** e, por conseguinte, articular a diferença sexual: na

neurose, a castração é objeto de **recalque** (*Verdrängung*); nas perversões, de **recusa** (*Verleugnung*); e nas psicoses, de **foraclusão** (*Verwerfung*). Mas, não vamos nos deter aqui, só repararemos no seguinte: um sujeito, "jogado fora" das fronteiras do Edipo, "sai" de um jeito particular na busca dos objetos suscetíveis de obturar a fenda que a castração cavou no seu "ser".

No capítulo anterior dissemos que o sujeito é pulsionado nessa busca, logo agora pode, muito bem, afirmar-se que a pulsão acicata na medida em que o sujeito é arrancado do vínculo incestuoso com a mãe. Em outras palavras -retomando o que foi dito nessa oportunidade- a pulsão "começa" a acicatar o sujeito quando se esfuma a crença de que continua submerso numa primeira experiência de satisfação total. Pois bem, quando apresentamos o conceito de pulsão dissemos que ele exprime o trabalho ao qual se encontra submetido irremediavelmente o aparelho psíquico na medida em que tenta recuperar o estado de satisfação considerado perdido. A noção de trabalho, se lembramos de nossas aulas de física do colegial, leva-nos a nos interrogarmos à respeito da energia que nele se gasta ou libera. Pois bem, a energia das pulsões é, como afirmara Freud (1905), a **libido**. Lacan (1964), retomando a metáfora freudiana do pseudópode (Cfr. Freud, 1914:2018), referiu-se a ela como sendo uma espécie de lâmina graças ao qual as pulsões rodeiam as coisas (que se "sobrepõem" ao objeto "a", causa do desejo). A energia que o sujeito destina ou coloca

nas coisas que o "rodeiam" deve ter sido tirada de algum lugar, já que nossas colegiais lembranças também nos dizem que em física nada se perde e que tudo se transforma. Este "lugar" onde a pulsão "carrega-se" para assim sair à captura de objetos é a célula narcisismo/mãe-falica; isto é, ela funciona como um grande reservatório. Isto já foi afirmado em outros termos: a mãe pulsiona à criança. Mais ainda, continuando com nossas metáforas físicas, podemos dizer que a criança no seu contato com a mãe "se energiza", "carrega suas pilhas" (pulsionais), para depois -e na medida em que medie a castração (por mais acidentada que ela seja)- sair desejosa e pulsionada pelas terras do Senhor. Dizer que a criança se energiza não é outra coisa que dizer que se **erogeniza**, termo que a teoria tem reservado para semelhante situação: a mãe erogeniza **o organismo** e o faz **um corpo** (erógeno). Foi dito "na medida em que medie a castração" pois se isto não acontecesse a criança ficaria presa como objeto nas garras da mãe ou a mercê do desejo materno; situação na qual o sujeito do desejo não viria a ser tal, pois sendo tudo para a mãe mais nada teria a que aspirar (o desejo materno teria aspirado o próprio sujeito). Em outras palavras, nessa situação, o "excesso de energia" acabaria fulminando-o.

Desta forma, deparamo-nos com o seguinte problema: o destino do sujeito, enquanto sujeito do desejo, dependerá das possibilidades de ser arrancado dessa "célula" ao mesmo tempo que o corte não deve impossibilitar à criança de levar

consigo a quantidade de energia necessária para **catextizar** os objetos (Cfr. Masotta, 1976:170). Isto determina, precisamente, que o corte operado pela castração seja *sui generis* ou "acidentado". Por sua vez seu caráter acidentado, ou as vicissitudes que sua execução possa vir a sofrer, determina o seguinte paradoxo: o sujeito tanto reclama quanto foge da castração e tanto se angustia ante sua ameaça quanto se angustia ante a possibilidade de que a mesma se torne impossível. Confirmamos.

O sujeito, seja menino ou menina, angustia-se ante a castração porque ela significa deparar-se com **a falta** no Outro materno (com a própria castração no Outro), fato que joga na cara dele a pergunta a respeito do desejo da mãe e, por acréscimo, do próprio desejo. Isto constitui um enigma que a criança terá que desvendar como Edipo o fizera com aquele da Esfinge. Como sabemos, não há nada mais angustiante do que deparar-se com a incógnita que é o desejo dos outros; Sartre afirmava já que "o inferno são os outros" e, por outra parte, nós não comprovamos outra coisa quando, furiosos, reclamamos de alguém — "mas a final de contas o que (me)quer" — ? Ao contrário, não é tão igualmente fácil convencer-se de que o sujeito se angustie ante a eventual impossibilidade da castração; depois de tudo, quem quereria abandonar essa paradisíaca relação com a mãe ? Porém, já assinalamos que esse primeiro estado de indiferenciação incestuosa está longe de constituir tal coisa, apesar de que a literatura psicológica insista em contrariar à

psicanálise. Assim, se o sujeito fica preso no seu interior, ele "está frito" (dancou-se). No limite, o destino que pode chegar a ter é aquele que lhe reserva a psicose. Ante esta possibilidade, ou seja que venha a faltar **a falta**, o sujeito se angústia; e o pequeno neurótico de Hans está lá para mostrar quanto a angústia funciona como alarme previsora (Cfr. Freud, 1909). Mas, por quê ? Acaso, nessa situação a criança, de certa forma, não está "tocando o céu com suas mãos" ? Não é bem isso o que ela quer ? Pois bem, paradoxalmente o sujeito não deseja isso ou melhor dito o sujeito (ou melhor dito ainda: o mesmíssimo desejo) só aponta à satisfação total à condição de não atingi-la.

O desejo, em última instância, realiza-se na sua **insatisfação**; mantém-se na medida em que não re/encontra a coisa (*das Ding*) supostamente perdida trás uma hipotética primeira experiência de satisfação bem sucedida. Por tal motivo, ante qualquer situação que "lembre" metafórica e/ou metonimicamente aquela suposta primeira e total experiência que quer re/encontrar ficará com um pé atrás, reinstalando assim a dimensão da falta. O desejo é desejo de seguir desejando. Na teoria diz-se que em uma experiência de satisfação absoluta o sujeito experimentaria um **Gozo Outro** por oposição ao **Gozo fálico** com o qual ele se conforma no dia a dia.

Neste sentido, o sujeito não pode menos do que esperar que o tirem de semelhante atoleiro, pois ser objeto do desejo materno simplesmente o asfixia.

"Surge então um paradoxo no coração mesmo da angústia e esta se revela constituída por um duplo medo: por um lado, o medo do gesto castratório do pai; mas por outro, e simultaneamente, o medo de não poder afastar-se da mãe, de não poder ser abandonado por ela" (Masotta, 1976:170).

Lembrando que Freud (1925b) se referiu à angústia como sendo um sinal, nós podemos dizer que ela efetivamente é o indicio de que o sujeito saiu de seu "justo meio", ou seja, de que na sua empresa de buscar para não encontrar o Gozo Outro acabou por se aproximar demasiado.

Por outra parte, os **sintomas**, como a angústia, também são um indicio de que, na paradoxal busca da satisfação, o sujeito tem saído de seu "justo meio". Com efeito, que o sintoma incomode ou não o Eu é uma parte da história; a outra parte que nos interessa ressaltar é que, além das aparências, ele tem um valor muito importante na economia psíquica: com o sintoma o sujeito resguarda a insatisfação do desejo e portanto patenteia a falta (o que Freud chamou de benefício primário). O sintoma é sofrimento mas, em última instância, o sujeito prefere gozar (apenas um pouco) nele antes do que entregar-se à orgia que o Gozo Outro representa. Desta forma, o sujeito se aferra a seus sintomas para não desfalecer no seu desejo.

Neste sentido, poderia afirmar-se que na medida em que o sujeito, na sua busca da satisfação, oscila angustiosamente entre o desejo e o Gozo, os sintomas não passam de uma espécie de curtos-circuitos, derivados naturais de uma castração acidentada. De certo modo, com eles o

sujeito reclama a castração que restou (por vir) e que de ter acontecido integralmente o teria resguardado de uma vez por todas de voltar a cair nele. Assim, é como se o fato da castração ter ocorrido, inevitavelmente, "a meias" deixasse seqüelas que não se "extinguem" com o passar do tempo ou, em outras palavras, é como se sempre o sujeito estivesse se deparando com a mesma encrucilhada que enfrentou na época do Edipo: não-desejar/desejar, gozo absoluto nos braços da mãe/gozo fálico na (psicopatológica) vida cotidiana ou, também em estes outros termos, oferecer-se para obturar a falta/constatar a falta barrando o Outro toda vez que cusa se apresentar completo.

Desta forma, na medida em que a castração sempre é "a meias", pode se dizer que o Edipo nunca "terminou" de se articular "definitivamente" ou, em outras palavras e tentando provocar certo efeito de ilustração, que permanece em "efervescência". Isto é, precisamente, o que se quer dizer quando se ressalta sua natureza lógico-estrutural, ou seja, sua re/colocação ou re/articulação permanente. Com efeito, a modalidade com que um sujeito singular tem de se deparar, nas mais variadas circunstâncias empíricas, com a falta ou com a falta da **falta no Outro** está em função das vicissitudes que tomaram conta da operação de castração. Essas vicissitudes traçam ou singularizam, para um sujeito com nome e sobrenome, o rosto de sua angústia, suas estratégias para se agenciar o gozo fálico, o folclore de

seus sintomas, em resumo, elas pontuam a lógica articulatória da ordem do desejo.

Em suma, a dramática édipica recorta no horizonte da vida biológica uma subjetividade. Uma subjetividade que se (re)articula permanentemente conforme a dialética dos tempos do Édipo.

Pois bem, as "brincadeiras", que o corte *sui generis* da castração implica em si, não acabam por aqui: a "passagem" pelo Édipo não só deixou o sujeito instalado em uma posição paradoxal em relação à "falta" como também o alienou em outra, também paradoxal, relação com o Saber. Confiramos.

No primeiro tempo do Édipo a criança personificava o Falo para sua mãe colmando seu desejo. Nada no horizonte ameaçava esta posição, na qual ela não podia menos do que estar embriagada na Certeza "Eu sou o Falo".

Já no segundo tempo, a entrada em cena do pai o remove de tal posição e o faz deparar-se com o enigma do desejo materno: onde olha? trata-se de que? Desta forma, a Certeza da criança começa a ceder e ela lança-se a Saber sobre "esse" mistério que o desejo materno recorta enigmaticamente frente a ela. A viragem do olhar da mãe rumo ao pai diz à criança que ela já não é tudo para ela, que não é mais o Falo e que, portanto, a mãe está castrada (que está em falta). Constatar a falta ou a castração no Outro materno submerge o sujeito na enigmática problemática do desejo: que poderá se pôr lá para obturar essa fenda? Mais ainda, o

fato de constatar a castração no outro leva a criança a reparar na sua própria -"se ao outro lhe falta, Eu não sou tudo para ele ergo também a mim me falta alguma coisa"-; por outra parte, isto leva o sujeito a se deparar com seu desejo: "se me falta, o que será que devo pôr lá para ficar satisfeito".

Não obstante, se o segundo tempo do Edipo introduz o sujeito na **problemática do Saber sobre o desejo** não por isso o terceiro acaba lhe outorgando as chaves para decifrar o enigma. Com efeito, a criança acaba deparando-se, "por obra e graça" da ben/dita castração, com que, embora ela não seja o Falo seu pai tampouco o é e, portanto, é impossível volver a se embriagar na Certeza. A pergunta acerca do que deseja a mãe leva a criança a dar-se "de cara" com o pai e com a castração, que acaba recolocando o **Falo** no seu devido lugar de **padrão simbólico que rege os intercâmbios**. Desta forma, a criança em busca de respostas conclusivas depara-se com o seguinte problema: o Falo é a chave que abre e desvenda mistérios, porém ela escorrega das mãos de qualquer mortal, logo, todo sujeito, uma vez expulso do reino da Certeza, nunca mais pode regressar a ele.

Efetivamente, no Edipo o infantil sujeito aprende que ninguém nem nada obtura o desejo materno na medida em que **não se pode ser o Falo** e que qualquer coisa e qualquer um pode, momentânea e virtualmente, entreter (alimentar na insatisfação) o desejo pois **todos podem parecê-lo**. Isto é precisamente aquilo do qual **o sujeito** nada quer saber, ou

seja, não quer saber que, em última instância, não há saber sobre o desejo. Por conseguinte, cabe afirmar que a "aprendizagem" que o infantil sujeito faz no seio do Edipo de que o Outro está em falta também acaba sendo "a meias". Assim, não é de se estranhar que o sujeito mais de uma vez teime em se aferrar a certas certezas (com minúscula e em plural).

A castração faz com que o sujeito se depare com a inconsistência no Outro ou que no interior de seu campo as coisas podem, muito bem, parecer sem por isso serem. Neste sentido, cabe dizer que o sujeito não quer saber que, na ordem do desejo, não reina a racionalidade clássica capaz de fazer com que as coisas sejam aquilo que são, pois elas bem podem chegar a parecer outra coisa. Não obstante, as estratégias que cada sujeito particular tem para contornar essa falta de Saber acabam, a final de contas, mostrando-se ineficazes, ou seja, elas mesmas colocam ao descoberto aquilo que tentam mascarar. Assim, esse "não querer Saber" acerca das aparências acaba articulando um horizonte sobre o qual se recorta toda uma gama de semelhanças: um sapato parece uma vagina no fetichismo, um "nada" vale tanto quanto uma substanciosa comida para o anoréxico.....ou um punhado "desordenado" de fichas pode não ser mais o que era antes, parecendo muito bem outra coisa, assim como a pequena Alicia parece ser tonta quando poderia muito bem não sê-lo. Na ordem do desejo o Falo ordenador acaba ordenado as coisas a sua maneira louca, acaba fazendo do Outro um grande

cambalacho de tal forma que não devemos surpreendermo-nos de encontrar, como disse outro tango (intitulado: *Cambalache*), "a biblia junto ao aquecedor".

Desta forma, o Edipo submerge a criança no **paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta**, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo.

Nesse ir e vir, o sujeito se significa como sujeito do **saber**, ou seja, como um sujeito que busca razões lá onde elas faltam. Nesse ir e vir, ele será obrigado (inconscientemente) a realizar uma série de rodeios que terão estampados, como uma marca registrada, a singularidade das vicissitudes que suportou na sua passagem pelo Edipo.

Neste sentido, ressaltemos que o paradoxo do Saber só se articulará como tal, possibilitando ao sujeito processar o saber sobre o desejo, na medida em que medie a ruptura narcisística. Só a operação de castração, se o tamanho e a natureza de seus "acidentes" não acabam impedindo-o, quebra o espelhamento que tomou conta da relação mãe/filho e, portanto, possibilita à criança traçar um percurso próprio na busca da chave que decifre o enigma do desejo. Se, pelo contrário, a criança ficar presa nessa posição, permanecerá "embozada", sustentando com suas mãos a Certeza que sua mãe lhe transmite, sem saber muito bem o que fazer com ela.

Desta forma, os contratempos da estruturação edípica determinam a posição subjetiva inconsciente na qual a criança fica presa e a partir da qual processará o Saber

sobre o desejo à busca das chaves que lhe permitam recuperar parte da Certeza deixada atrás -por sinal, a "certeza plena" o sufocaria (no seu desejo de saber sobre o desejo). As idas e voltas do Edipo farão, precisamente, que esta busca resulte sumamente singular, na medida em que no seu interior o infantil sujeito se deparou e processou a falta no Outro de uma maneira impossível de ser padronizada. Em outras palavras, em função do destino que tiver a resolução da encrucilhada edípica, a criança terá uma maneira sempre *sui generis* de ser atingida (comovida) pelos enigmas do desejo e, por conseguinte, de enfrentá-los. Nesse enfrentar e resolver, a criança processará com seu estilo próprio um saber sobre o desejo que está em jogo. Isto é, colocará em jogo uma logicidade singular que estará em função daquela na qual se tenha estruturado a dramática edípica.

Pois bem, sobre o percurso que um sujeito realiza em sua busca particular do Saber não podemos traçar ou identificar a ação de nenhuma **equilibração majorante**. Isto é, o Saber elaborado pelo sujeito sobre o desejo em um ponto N , escolhido aleatoriamente, e outro $N-1$, não é nem mais nem melhor equilibrado como acontece, pelo contrário, na ordem da (re)construção dos Conhecimentos. Com efeito, no que a ordem do desejo compete, tanto em um momento como no outro, o sujeito encontra-se no mesmo impasse sem por isso contar com maiores chances: encontra-se obrigado a decifrar permanentemente o enigma que implica em si mesmo o desejo do Outro antes que este o devore, assim como Edipo o estivera

perante o desafio que a Esfinge lhe lançara. Assim, pelo fato do saber não poder ser, de certa forma, "acumulado" (em unidades cada vez potentes), o sujeito sempre está como começou: exilado para sempre do reino da Certeza uma vez que a castração soube deslocá-lo da posição de objeto. Isto é precisamente o que a articulação do Edipo coloca "preto no branco" quando diz ao sujeito que não há chaves certas que façam do ofício de decifrador de desejos uma empresa onde hoje sabe-se mais do que ontem. Lembremos que a castração despeja o sujeito da posição de Certeza para, ao final de contas, devolver-lhe o enigma inicialmente formulado.

Não obstante, aquilo que o Edipo sim oferece ao sujeito é a possibilidade de se alienar singularmente em uma busca (de Saber) na qual terá que suportar o seguinte paradoxo: **o desejo nos incita a decifrá-lo ao mesmo tempo que resiste a toda razão.** Mais ainda, dependendo da forma em que tenha ficado posicionado perante a falta no Outro, um sujeito suportará de uma maneira peculiar a falta de razão, que toma conta da ordem do desejo, perambulando entre certezas pontuais (re)construídas sob medida.

Desta forma, dos embates que o infantil sujeito tenha enfrentado no Edipo dependerá a modalidade ou sabedoria com que um sujeito consagre sua vida a Saber sobre o desejo. Ou, se preferirmos, as vicissitudes edípicas que tenha enfrentado acabam por "fazer-lhe" ou "fabricar-lhe" uma "forma de estar" no interior do campo do Outro, isto é, uma

forma de "metabolizar" ou processar as tensões que imperam no seu seio.

DAS APRENDIZAGENS ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER

Parte IV

Conforme o sujeito "estiver" no interior do campo do Outro, ou seja, conforme ele processar a tensão desiderativa que aninha em seu interior, acabará (re)construindo de uma forma peculiar o Conhecimento sobre o real. Mais ainda, dessa maneira particular em que se encontrar colocado dependerá até a mesmíssima possibilidade de que o real apereça enigmático. Por que se surpreender? A possibilidade de que a diferença sexual anatômica se tornasse um enigma para o infantil sujeito e se convertesse em objeto de seus desvelos, não dependia por acaso da posição subjetiva inconsciente perante a falta no Outro, ou seja, de como se encontrava colocado em relação ao desejo materno?

Com efeito, nós já temos visto como a diferença sexual anatômica se torna enigmática para a criança. Na medida em que não seja sacudida de sua posição de **falo imaginário**, a criança não precisa perguntar-se sobre ela pois nem sequer suspeita dela: defrontada com "esse entalhe", no real do organismo, este nem sequer chega a esboçar-se como enigmático, pois o sujeito sabe logo espetar-lhe uma certeza — "já lhe crescerá!" —. Porém, sabemos também que não só o

real se torna enigmático conforme a posição subjetiva em relação ao desejo do Outro, mas que os próprios rodeios que a criança dá na sua empresa de (re)construir um Conhecimento sobre a diferença dos sexos estão em função das vicissitudes que a mudança de posição implica em si mesma (que, aliás, são as vicissitudes não padronizáveis do Edipo)

Neste sentido, cabe dizer que a **(re)construção do Conhecimento** inerente à diferença sexual se entretetece ou entrelaça com a logicidade *sui géneris* que toma conta do **processamento do Saber sobre o desejo**. Assim, na medida em que se processar o paradoxo do Saber, que leva o sujeito a querer e não-querer saber sobre o desejo, irá estruturando-se esse processo epistêmico (re)construtivo. O real da anatomia se re/informa paulatinamente: este passa de "indeterminado" por direito -pois primeiro deve haver pênis- a aparecer aos olhos da criança como castrado-não/castrado para, finalmente, apresentar-se sob a modalidade pênis-vagina. Instauração (in/formação) de uma diferença sexual (anatômica) que, como vimos, está pautada por uma série de voltas ou marchas e contramarchas que fazem com que aquilo que outrora se pensava no **registro do "ser"** acabe sendo considerado no **registro do "parecer"**. Pois bem, na medida em que a reformulação das teorias sexuais infantis está, de certa forma, em função da articulação das dialéticas do Ser e do Ter e estas, por sua vez, estão à mercê dos acidentes da castração, o sujeito pode muito bem, em uma dessas voltas, "teimar" em não "ver" a diferença

entre o "ser" e o "parecer". Em suma, o processo epistêmico de (re)construção da diferença sexual pode ficar de tal forma "equilibrado" em um ponto que acaba fechando-se a novos possíveis por-vir.

Porém, embora a ordem do Saber pontue, à sua própria maneira, a conquista desse Conhecimento, isto não quer dizer que ambas ordens se reduzam uma à outra. Efetivamente, a ordem do Conhecimento está regida pela equilibração majorante que a tensiona a (re)construir o conhecimento socialmente compartilhado e a respeito do qual cada "ponto" ou escansão no circuito epistêmico mantém uma relação de virtualidade. Por conseguinte, a criança pode acabar (re)construindo o Conhecimento que se articula na dicotomia pênis-vagina, virtualmente equilibrado respeito do conhecimento biológico socialmente validado. Mas, isso está longe de significar, para um sujeito singular, um maior ou menor Saber na ordem do (de seu) desejo.

A diferença de critérios de validade ou contradição que imperam em cada ordem é o produto da logicidade que rege no interior de cada uma delas ou, em outras palavras, sob a qual cada ordem se (re)estrutura. **Na ordem dos Conhecimentos, como sabemos, reina a equilibração majorante.** Na medida em que se direciona para a (re)construção do(s) (mais variados) conhecimento(s) socialmente compartilhado(s), ela tensiona o processo epistêmico, articulando e resolvendo, no seu seio, inúmeras contradições. Ao contrário, **na ordem do Saber impera o**

paradoxo de querer saber e não-querer saber que não expressa nenhuma espécie de "direção" ou, no máximo, é uma muito peculiar -manter o sujeito a uma distância "ótimal" do mistério do desejo do Outro. Distância que não é outra, aliás, que aquela que as vicissitudes do Edipo estatuem como "ótimal" para um singular sujeito do desejo.

Pois bem, será que só o processo epistêmico de (re)construção da realidade anatômica marcada pela diferença sexual está sujeito ao tempo articulatório do paradoxo do Saber ? Em outras palavras, será que a (re)construção de outros Conhecimentos também pode estar "contagiada" pela singular lógica que (se) estrutura (n)a ordem dos saberes ? Contágio que tornará as estratégias -que na ordem dos Conhecimentos **um sujeito** leva a cabo para resolver os desafios do real- expressão de uma singularidade desejante impossível de ser confundida com a generalidade própria do sujeito epistêmico nem com a individualidade insulsa de um sujeito psicológico. A resposta é afirmativa.

O estudo que Freud (1910) destinara a Leonardo da Vinci mostra, precisamente, como as possibilidades epistêmicas de um sujeito estão marcadas a fogo pela particular inscrição no sujeito do paradoxo do Saber. Freud sustenta que o infatigável bisbilhoteiro da natureza que era Leonardo deixava inacabados, sistematicamente, seus trabalhos, assim como, outrora, desistira de continuar outra investigação -"a investigação sexual infantil" (Freud, 1910:1586). Mais ainda, os rodeios que ele é obrigado a realizar na suas pesquisas

adultas estariam tomados pela logicidade tecida por aqueles que realizara na sua tentativa de resolver o enigma da diferença sexual. Em suma, no renascentista, a modalidade de articular-se paradoxalmente o Saber acaba determinando a sorte do processo (re)construtivo do Conhecimento.

Para realizar semelhante "ponte" entre uma e outra investigação, Freud se vale do conceito de **pulsão de saber** (*Wissenstrieb*). Esta, ligada em primeiro lugar à investigação sexual acabaria tomando algum dos três **destinos** possíveis que a ela cabe conforme a atuação de um "processo de enérgico recalque sexual" (ibid.1587). Cada um deles "tingirá" com sua singularidade a tarefa científica. Estes destinos ou, se preferirmos, estas vicissitudes da pulsão em sua tarefa de acicatar o sujeito para frente, são classificados por Freud da seguinte maneira: 1) ficar "coarctado" de forma tal que resulta "limitada a livre atividade da inteligência"; 2) retornar "do inconsciente na forma de obsessão investigativa, disfarçada e coarctada, evidentemente, porém o bastante poderosa para sexualizar o próprio pensamento e acentuar as operações intelectuais com o prazer e a angústia dos processos propriamente sexuais"; 3) escapar ao recalque "sublimando-se, desde o começo, em anseio de saber" (ibid.1587).

Pois bem, como comenta Baraldi (1989), Freud, ao querer "enquadrar a Leonardo em alguma destas três possibilidades se contradiz. Atribui à libido investigadora a última destas três alternativas embora todas suas descrições o

aproximassem muito mais da segunda" (1989:19). Por quê será? Talvez descuido? Nós acreditamos que na hora de encaixar os rodeios investigativos que suporta Leonardo, Freud se depara com o problema de que os três destinos possíveis são, na verdade, "ideais" pois, em última instância, não poderia predicar-se de um sujeito, com nome e sobrenome, que se encontra enquadrado em uma delas. Assim, a **pulsão de saber** traça para cada sujeito um percurso tortuosamente singular na medida em que parte de sua energia (a libido) sucumbe ao recalque, parte sexualiza o(s) Conhecimento(s) e outra parte acaba sublimando-se. Em outras palavras, cabe concluir que **entre ambas ordens**, a dos Conhecimentos e a do Saber, nunca há uma independência radical: entre elas há **um sutil entrelaçamento**. Este fato, nos leva a falar, precisamente, de um **pensamento duplamente determinado**.

O entrelaçamento das ordens do Saber e do Conhecimento torna o processo de psicogênese do(s) conhecimento(s) socialmente compartilhado(s) (e, portanto, validado(s)) um processo (re)construtivo singularmente pontuado. O paradoxo do Saber que captura o sujeito (ou se preferirmos, que circunscreve uma subjetividade) é quem detenta as chaves responsáveis, em última instância, de re/lançar uma e outra vez o processo inteligente de (re)construção. Ele, na medida de seu articular, pode muito bem levar o sujeito, entregue às suas estratégias de resolução de enigmas, a não reconhecer (construir), teimosamente, a diferença que media

entre o "parecer" e o "ser", sobre a qual, precisamente, apoia-se oscilante o direcionamento do processo epistêmico rumo a novos possíveis. Por outra parte, essa "teimosia" está em função da posição subjetiva inconsciente a respeito da castração, ou seja, ela faz parte da maneira como um sujeito lida com a falta no Outro (com sua inconsistência).

Desta forma, ambas ordens são irreduzíveis uma à outra sem que por isso deixem de estar sutilmente entrelaçadas e, por sua vez, a medida do entrelaçamento ou contágio está dada, em última instância, pela logicidade que reina em um dos circuitos: aquele do Saber (ou do desejo).

Chegamos necessariamente a esta conclusão levados por nosso próprio percurso argumentativo: de Piaget a Freud. Com efeito, de não percorrê-lo poderia chegar a concluir-se uma outra coisa: que o conhecimento pontua o saber ou, como afirmara Piaget, que ambos circuitos, além do fato dos "afetos" terem um papel condicionante, não chegam a se entrecruzarem. Nosso percurso porém nem por isso justifica o imperialismo teórico da psicanálise (nem aquele dos psicanalistas) pois só busca um ponto de ancoragem para "construir" (ou fabricar) o caso Alicia com miras a traçar as linhas diretrizes para pensar uma clínica (psico)pedagógica. Por sinal, clínica que, por um lado, não se confunda com o ortopedismo behaviorista e o ecletismo psicológico, "pão nosso de cada dia", e, por outro, não se restrinja aos limites que lhe demarca o construtivismo

piagetiano: uma clínica (psico)pedagógica, atravessada pela ética da psicanálise.

Ao nosso ver, o caso Alicia "mostra" como, além do poder da equibração majorante para articular a ordem dos Conhecimentos com miras a conseguir uma (re)construção virtualmente sem resto, a ordem do(s) Saber(es) acaba restringindo, precisamente, a gama dos **possíveis estruturais** que circunscrevem os limites do **sujeito epistêmico** em um momento dado. Em outros termos, o paradoxo do Saber tem a última palavra a respeito do funcionar do processo de (re)construção de observáveis. Isto faz com que possam chegar a ser produzidos aqueles observáveis que, não entrando em contradição com o conhecimento socialmente compartilhado, circunscrevem uma "realidade objetiva", assim como um conjunto de outros que podem muito bem acabar dando forma a outra realidade muito diferente. No limite, as alucinações estão aí para nos persuadir disso.

Alicia, aprisionada em um jogo de palavras do qual seu Ego não possuía as regras (e que aliás insistia em "jogar-lhe sujo") repentinamente, foi atropelada por um **sábio** punhado de palavras no instante mesmo em que as regras do primeiro jogo se desfazem para se fazerem outras. A montagem/desmontagem das regras do jogo é função do paradoxo do Saber. Assim, se um movimento, uma tensão, no circuito desta cadeia de saberes relança o processo epistêmico, então, pode afirmar-se que ela mesma deve tê-lo "detido". Isto é, **o paradoxal discorrer do Saber** (ou do desejo) detem

a última palavra no que ao inteligente funcionar da equilibração majorante se refere. Fato que **recorta, precisamente, sobre o anônimo sujeito epistêmico o rosto de uma singularidade desejante.**

Um sujeito singular, no caso nossa pequena Alicia, (re)constrói no interior do Campo do Outro o(s) Conhecimento(s) socialmente compartilhado(s). A conservação numérica elementar, um conhecimento em particular que tenta processar, está cifrada na ordem do significante e portanto Alicia deve apoderar-se das chaves de sua (re)construção, a respeito das quais se encontra em exterioridade virtual (lembramo-nos da Banda de Moebius).

A magnitude do sucesso em semelhante processo estará dada pelo fato de que a equilibração majorante, que domina no circuito cognitivo, acabe estabilizando os **significantes**, sempre prestes a se condensar e deslocar, de tal forma que funcionem pontualmente como **signos** que significam, para o Eu, uma realidade não contraditória com aquela validada como objetiva (30). Se acontecer tal coisa, é como se o contínuo funcionar inteligente ficasse "programado" (nessa chave em particular) de tal forma que (re)constrói, uma e outra vez e sempre no mesmo sentido, o Conhecimento socialmente compartilhado. Funcionar inteligente, que uma mínima remissão de um significante a outro pode fazer escorregar em um piscar de olhos, como comprovamos diariamente em nossa (psicopatológica) vida cotidiana.

Não obstante, o momento clínico recortado mostra que a pequena Alicia (re)constrói o real sempre em um mesmo e contraditório sentido a respeito do Conhecimento socialmente compartilhado (da perspectiva de Alicia esse errado conhecimento produzido mantém uma relação de contradição virtual): ela não constrói em-si e para-si as chaves que programam o funcionar inteligente para agir em semelhante direção. Em Alicia, a medida do sucesso em lograr tal conquista está em função de sua singular inscrição no paradoxo do Saber que comanda a remissão significativa, articulando o Saber sobre o desejo. Alicia sabe sobre seu desejo ao preço de obturar o desejo dos outros (a falta no Outro) como "sendo tonta", logo as fichas desordenadas não podem parecer sem ser. Unicamente quando tem lugar um movimento na cadeia do(s) Saber(es), aquilo que até então não era mais do que uma contradição virtual adquire o status de verdadeira contradição no instante mesmo de sua superação.

O erro era seu mas ao mesmo tempo não lhe pertencia: suas chaves de produção (e remoção) se cifram no interior do Outro. Nem o Eu de Alicia nem ninguém detem seu controle; este está a mercê, em última instância, da logicidade *sui generis* do significante que abre (e reabre) a fenda do desejo no sujeito.

NOTAS EXPLICATIVAS

1) Lacan refirindo-se ao valor ilustrativo dos modelos dizia: "Os modelos são coisas muito importantes. Não é que digam alguma coisa: não querem dizer nada. Mas, assim somos -é nossa debilidade animal-, precisamos de imagens" (1955:139).

2) Lembre-se as palavras de Piaget que citamos na nota 32 da segunda parte deste estudo.

3) Cfr. as notas explicativas 5 e 6 da primeira parte.

4) Colocamos as palavras **passagem** e **preciso** entre aspas já que é impossível delimitar o processo real de **transição** do estado de natureza ao de cultura. Esta convicção, por outra parte, é inerente a uma postura estruturalista.

5) No limite, só para uma mãe esquizofrênica o "feto" que carrega se reduz a um mero feto e não um esperado filho por vir.

6) As vicissitudes do auxílio materno na espécie humana (inclusive o abandono e a negativa rotunda a alimentar o bebê) em absoluto podem ser equiparadas às de qualquer animal. No reino animal, a fêmea e, dependendo da espécie considerada, inclusive o macho agem conforme a uma programação instintiva desencadeada por determinados estímulos perceptivos. Estes "disparadores condutais" dão início a uma seqüência inalterável de atos, entre os quais se inclui a devoração da própria prole. As condutas dos animais de uma espécie dada estão sempre imbricadas conforme uma seqüência própria que, de certa forma, articula a sabedoria natural do grupo.

7) Lacan diz que isto se parece com um quadro de Brueghel, chamado a "Procissão dos cegos", onde todos andam agarrados da mão sem saber para onde vão.

8) A psicanálise precisa supor essa **mítica experiência original** para assim poder pensar o fato de que todo sujeito consegue viver, precisamente, sua **crua cotidianidade** graças ao fato que ele também a supõe permanentemente.

9) Ao gorila, que desceu da palmeira e, totalmente decidido a trabalhar, inventou uma ferramenta, primeiro deve ter lhe passado pela cabeça alguma "idéia" acerca da adequação

meios/fim, embora esta tenha-se depois revelado eventualmente como mais ou menos adequada (por sinal, Marx, a diferença de Engels, não se iludiu no que diz respeito a preeminência da "idéia": a abelha e a aranha de O Capital jamais se confundem nem com o arquiteto nem com o tecedor). Este fato pressupõe a ordem estrutural de uma linguagem por mais "primitiva" ou barroca que seja. Essa ordem é a que possibilita a esse humanoide com cara de gorila (ou de guardacostas) diferenciar-se dos animais (ou dos gorilas com espírito de gorila); com certeza o mísero galho que ele utilizou como meio para conseguir um fim determinado acabou entrando em uma cadeia associativa com outros meios. O humanoide, depois de tê-lo utilizado pela primeira vez, guardou-o e, passado um certo tempo, foi buscá-lo para utilizá-lo novamente com a mesma finalidade ou com outra. Os macacos guesaltistas, ao contrário, esquecem-se dele e se, em algumas situações de laboratório, esse mesmo galho chega a ser utilizado como se fosse uma ferramenta (conservável), isto acontece na medida em que perdurem os efeitos de um adestramento particular. Em resumo, os macacos podem ser **adestrados** no uso de um galho de árvore como se fosse uma ferramenta, mas, os humanos são os únicos que, **"ensinados"** a usá-la como tal, têm todas as chances de aprender a construir uma variedade inusitada delas com a finalidade de vir a utilizá-las em um sem-número de oportunidades.

10) Cfr. a nota explicativa número 6 da primeira parte. Por outro lado, acrescentemos que para a psicanálise a oposição indivíduo-sociedade não só é falaz como também, e precisamente pelo fato de sé-lo, está ao serviço de todos os psicologismos. O "social" só pode se opor ao "natural". Neste sentido, a referência que se faz à banda de Möbius ilustra a relação de continuidade/união/desunião que há entre o bendito "indivíduo" e o decantado "social". Observe-se que, na psicanálise, esta nomenclatura psicológica é substituída por esta outra: sujeito e Outro.

11) O sujeito apegar-se a essa imagem de tal forma que o Eu resultante não pode menos do que se caracterizar por sua inércia, ou seja, tende a ser sempre o mesmo. Isto não impede, evidentemente, que algumas circunstâncias obriguem o Eu a modificar a imagem que tem de si mesmo. Tais ocasiões serão verdadeiras encrucilhadas para esse Eu na medida em que se instalará uma tensão tão angustiante como aquela da experiência do espelho. Neste sentido e na precisa medida em que o estágio do espelho não corresponde a um momento cronológico evolutivo do sujeito, diz-se que em cada uma dessas circunstâncias aquilo que se articula é, justamente, a encrucilhada que a experiência especular ilustra. E nesses momentos decisivos que o sujeito será tomado pelas "fantasias de fragmentação corporal". O sujeito sai dessas encrucilhadas repetindo a operação de identificação a um ideal qualquer. Por outra parte, acrescentemos que são essas fantasias de fragmentação, que a experiência analítica

revela, as que tornam teoricamente necessária a conceitualização da experiência do estágio do espelho. Para a psicanálise não é o observável nessa experiência o que lhe interessa. O próprio título do estudo de Lacan nos oferece uma pista para entender a problemática: trata-se da formação do Eu tal como se nos revela na experiência psicanalítica. Isto é, a importância da experiência especular estriba no fato de que ela nos serve de molde imaginário ou ilustrativo para poder conceitualizar as fantasias de fragmentação vividas em uma análise.

12) As palavras efetivamente proferidas pela mãe bem como seus gestos, que remetem a palavras já pronunciadas ou a pronunciar, articulam-se entre si formando um **discurso**. O discurso é definido por Lacan como aquilo que "faz laço social". Neste sentido a mãe enlaça a sua criatura a seu corpo, por sua vez, enlaçado a outros. Os corpos, as subjetividades, enlaçam-se entre si a medida em que os significantes recortam o real biológico indiferenciado.

13) Lacan, no seu texto do estágio do espelho, quando utiliza a expressão "eficácia simbólica" está evocando diretamente o estudo de Levi Strauss sobre o particular e incluído na Antropologia Estrutural. Nesse texto o autor analisa o ritual dos índios Cuna do Panamá com o qual acompanham os partos difíceis de suas mulheres. Trata-se de um **ritual de palavra** e não de manipulação que "imaginariza" a saída do feto. Levi Strauss se pergunta de onde procede a eficácia terapêutica do rito que ele assegura um nascimento feliz. A eficácia reside na própria **materialidade do símbolo** que representa, torna "imaginarizável", a passagem do feto pelo colo do útero (Cfr. Saal, 1983:261). A materialidade simbólica detenta a possibilidade de produzir transformações no real e de pôr a trabalhar os corpos. A palavra move, con/move; "no princípio era o Verbo" em ação.

14) A operação de invocação está muito bem ilustrada nas histórias de quadrinhos infantis. Nelas, o protagonista ao invocar os poderes de divindade se converte em herói e, por conseguinte, sua ação resulta eficaz.

15) Talvez seja oportuno nos determos um pouco nos termos **significante** e **significado**. Nós os utilizamos no preciso sentido da reflexão lacaniana e não no sentido que eles possuem nas várias linguísticas.

A linguística estruturalista está associada ao nome de Ferdinand de Saussure. Ele, de certa forma, reconhece à linguística um novo objeto de estudo - a língua enquanto sistema. A **língua** é considerada "(...) como uma parte da linguagem, como um produto social da **faculdade da linguagem** e de um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para possibilitar aos indivíduos o exercício dessa faculdade" (D'Angelo et alii; 1986:23). A **fala** é o ato individual, é aquilo que a gente diz, que de fato precede à

língua. Os elementos que conformam a língua são os **signos**. Estes geralmente são entendidos como sendo o resultado natural da associação de uma coisa a um termo. Para Saussure, pelo contrário, o signo linguístico une uma imagem acústica a um conceito. A imagem acústica não é o som material do qual a física poderia predizer seus decibéis, desenhar sua intensidade em uma folha de papel, etc., mas, seu **traço psíquico**, ou seja, a representação de aquilo que testemunham os sentidos. Desta forma, para o lingüista genebrino, o signo é uma entidade psíquica de duas caras: a do significante que corresponde à imagem acústica e a do significado ou do conceito. Entre o significante e o significado não existe nenhuma relação natural, mas, como diz Saussure, ela é arbitrária. A prova disso está no fato de que em cada língua varia a imagem acústica de um mesmo conceito. Porém, isto não significa que o significado tenha um caráter aleatório pois o signo enquanto uma totalidade fechada se impõe necessariamente à comunidade que o utiliza. A imposição, na medida em que não está baseada em nenhum caráter natural, baseia-se na tradição. Tradição e arbitrariedade resultam duas caras de uma mesma moeda. A dimensão temporal que articula toda tradição é quem deixa aberta a possibilidade para a alteração do signo. A alteração devida à prática social da língua se realiza simultaneamente a nível do significante (alteração fonemática) e do significado (conceitual). Neste sentido, cabe dizer que a alteração do signo sempre implica em si um deslocamento na relação sgte/sgdo.

Saussure fala de duas massas ou substâncias amorfas que formam cada uma um contínuo deslocável: a das idéias e a dos sons. Sobre essas massas em deslocamento se operam cortes que dão lugar às unidades chamadas signos. O signo é ilustrado desta forma:

A linha horizontal toma o valor de vínculo entre as duas massas, a elipse envolvente respresenta o caráter indissolúvel do signo, produto da implicação recíproca entre as duas ordens, por sinal, ilustradas pelas setas da figura. Pois bem, o signo, na medida em que forma parte integrante de um sistema, não só resulta da relação positiva entre o sgte e o sgdo como, e fundamentalmente, da relação negativa e diferencial que mantém com os outros signos. Em poucas palavras: cada um vale por oposição aos outros. Esta idéia de **valor** levou Saussure a afirmar que na língua só há diferenças que possibilitam estabelecer relações que se desdobram em duas direções que, por sua vez, correspondem a duas formas de atividade psíquica. Assim, os signos têm, por um lado, relações entre si fundadas no próprio caráter linear da língua, o que impede que se pronunciem duas palavras ao mesmo tempo (as combinações realizadas na diacronia se chamam sintagmas); por outro lado, os signos se associam entre si formando grupos

paradigmáticos a respeito dos quais cada um mantém uma relação em ausência ou virtual.

Lacan lê estas teses saussureanas desde a ótica da experiência freudiana e assim nos mostra, precisamente, que a relação entre o significante e o significado é "sempre fluida e ao ponto de se desfazer". Desta forma, ele introduz modificações substanciais no modo de entender a problemática. As modificações realizadas acabaram, em certo modo, destruindo o signo saussuriano. Lacan propôs no seu lugar aquilo que chamou de **algoritmo Sgte/sgdo**. Nele desaparece a elipse que garante a unidade e ilustrava a relação positiva que, a juízo de Saussure, mantinham entre si ambas ordens e que é reconhecida como sendo a **significação do signo**. O "S" maiúsculo, por oposição ao "s" minúsculo do significado, indica a primacia da ordem significante; eliminam-se as setas que indicavam a biunivocidade e a linha horizontal que possibilitava uma relação se converte, agora, em uma barra tão resistente que passa a separar radicalmente as duas ordens diferentes. Esta operação lacaniana de destruição do signo lingüístico traz uma série de consequências para a problemática representacional da linguagem. Com efeito, na história da filosofia da linguagem e dos estudos lingüísticos pode traçar-se, a grosso modo, uma linha divisória entre as posturas ditas realistas e as nominalistas. Resumidamente, para o realismo a capacidade de representar o real é inerente à linguagem; entretanto, para o nominalismo, que acentua o papel do sujeito no ato representacional, o signo é a tal ponto opaco que desconhece à linguagem tamanha função. Pois bem, colocada a problemática nestes termos, poderia se dizer que as teses saussurianas promovem um deslocamento no seu interior quando salientam o caráter sistêmico ou estrutural dos signos. Isso não significa porém que Saussure não tenha deixado de recolocar a questão de representabilidade em outro nível: o significante representa ao significado. Para Lacan, o assunto estriba, precisamente, em compreender que **o significante não representa a nenhum significado, mas, a outro significante** de forma tal que o dilemático problema da suposta ou não transparência e adequação da linguagem é totalmente descartado (ele é considerado falaz).

Lacan em seu estudo de 1957, L'instance de la lettre dans l'inconscience ou la raison depuis Freud ("A instância da letra..."), propõe o seguinte esquema (pág.479):

Na parte superior coloca duas "palavras" diferentes -homens e mulheres- no entanto na parte inferior duas portas iguais. Tendo em mente as teses saussurianas se poderia dizer que a teoria do valor consolida a relação positiva Sgte/sgdo e que portanto temos dois signos que implicam em si dois significados diferentes que deveriam ser ilustrados, no

esquema em questão, com a colocação de algum dos usuais distintivos "do masculino" e "do feminino". Lacan afirma que na parte superior apenas há uma pura diferença, característica essencial da ordem significante. Na parte inferior, por enquanto, teríamos o significável que, na medida em que receba o acionar cortante do significante, passará à categoria de significado. Assim, a diferença na parte de baixo, na ordem do real, resulta um produto da mera diferença significante. As diferenças na ordem do significante articulam uma lei -a lei da segregação urinária segundo a diferença sexual. Na ordem do real os indivíduos da espécie humana têm sexos biológicos diferentes mas isso não os obriga naturalmente ao uso privativo dos banheiros públicos. Eles acabam entrando por uma ou outra porta pois seguem os ditados de uma lei. Graças à lei, o real da diferença sexual adquire o valor de um elemento distintivo segregador. Assim, o real não divide naturalmente o significante, mas, ao contrário, é este quem recorta o real. Neste mesmo sentido o real da natureza não articula a "tábua periódica dos elementos de Mendeleiev", que qualquer aluno do colegial conhece mais ou menos rudimentariamente. Ao contrário, é a lei de composição da mesmíssima tabla (a variação das valências atômicas) a que põe ordem no interior da natureza físico-química. Desta forma, o significante não é mais a outra cara do significado mas a operação mesma na qual se articula uma lei. Esta **articulação significante** que Lacan chamou de **significância** é quem produz os **efeitos de significado**, à diferença do que sustentava Saussure, na medida em que a significação era função da relação positiva sgdo/sgte e da negativa signo/signo. O caráter resistente que Lacan atribuiu à barra ilustra, precisamente, a preeminência da remissão entre os significantes. Cada significante considerado isoladamente, não representa "seu" significado (que por sinal não existe) mas outro significante e assim sucessivamente, formando uma cadeia virtual que se desdobra tanto na ordem da simultaneidade como da continuidade.

16) Julia Kristeva, no seu artigo Le sujet en linguistique, afirma, embora o faça por vias argumentativas um tanto diferentes às seguidas por Lacan no seu estudo sobre o estadio do espelho, que a aquisição da função da linguagem depende da clivagem do sujeito em consciente e inconsciente. Para a autora, a divisão estrutural da subjetividade que implica em-si o encontro de um indivíduo com a ordem da linguagem, é consolidada, precisamente, por uma sintaxe de uma língua particular.

17) Por outra parte, acrescentemos que esses três registros "se desamarram" na psicose. O funcionar "alucado" da ordem simbólica dá lugar a todo tipo de produtos imaginários -as alucinações.

18) Apesar do termo radicalização evocar a perspectiva do denominado construtivismo radical, nossas considerações não apontam, de modo algum, na mesma direção.

19) Lembre-se que Piaget dizia que toda nova estrutura provém da recombinação dos elementos de uma outra anterior; em uma palavra, trata-se sempre de reciclar a mesma materialidade. Por outra parte, assinalemos que Piaget não chegou a conceitualizar a qualidade da substância da qual se tratava. Ele supôs, precisamente, que as estruturas cognitivas (o conhecimento) eram imateriais por oposição as orgânicas, pois a idéia que tinha acerca da natureza da linguagem não implicava em si mesma uma teoria do significante.

20) Lembre-se a polêmica a respeito do caráter endógeno do mecanismo construtor das estruturas inteligentes.

21) Em outros termos, estamos propondo que seja reformulada a idéia de uma inteligência prática; esta pode ser anterior à linguagem enquanto função, ou seja, a-verbal, mas, em absoluto, pode ser entendida como a-semântica e a-discursiva.

22) Acaso Jean Itard, o guru de muitos (psico)pedagogos, não levou até o paroxismo o axioma schreberiano na reeducação de Vitor? Cfr. nosso estudo O legado pedagógico de Jean Itard... "

23) Esta luta articula-se sobre uma operação psíquica particular -a denegação freudiana (*Verneinung*). Com efeito, todo sujeito deve denegar a alteridade do Outro para assim poder se apropriar das chaves significantes do conhecimento em um processo de aprendizagem bem sucedido. Poderíamos exemplificar os tempos da denegação assim: 1) as chaves não me pertencem 2) nego que as chaves não me pertençam, conhecendo 3) aprendo na mesma medida em que as chaves não me pertencem. Sobre o particular pode se consultar: Freud (1925) "La negación"; Hyppolite "Comentario hablado sobre la *Verneinung* de Freud" in Lacan Escritos II; Lacan "Introducción al comentario de Hyppolite" y "Respuesta al comentario de Hyppolite" in Escritos I; Pommier (1985) Una lógica de la psicosis, Catálogos, Buenos Aires.-

24) Por outra parte, lembremos que essa "resistência" não diminui pelo fato de colocar frente ao sujeito o objeto a conhecer como já ficou, aliás, convincentemente argumentado no interior do campo piagetiano. Cfr. neste volume a nossa análise a respeito da possibilidade de "acelerar" ou não o dito desenvolvimento.

25) De uma outra ótica, chegamos a afirmar que o pesquisador e o (psico)pedagogo deveriam, não obstante, considerar o conhecimento produzido como se fosse uma dádiva. Nessa

oportunidade, estavam nos referindo ao fato de que o "terceiro" não pode, em última instância, controlar os efeitos de suas estratégias de ensino, de tal forma que deve receber o produto, do laborioso e esforçado processo epistêmico, como se ele se lhe oferecesse de graça.

26) A esta altura, semelhante fenômeno não deve nos surpreender pois varias vezes temos afirmado que é a ordem do simbólico que recorta o real e não o inverso: no real da anatomia não falta nenhum pênis, nele tão só há uma "entalha de diferença" que a antinomia pênis-vagina costuma assinalar.

27) Com maior exatidão, digamos que se renuncia ao desejo da mãe, ou seja, à mãe enquanto nela se desejava seu desejo.

28) De aqui em diante, costuma-se realizar à psicanálise objeções do tipo: e se a criança não tem pai.....e se não se proíbe a masturbação.....como fica? Perguntas, todas elas, primas-irmãs de aquela que estes mesmos sujeitos podem chegar a colocar-se a respeito da experiência especular -e se não existissem os espelhos.....?

29) As respostas às perguntas pela origem acabam tomando, para a psicanálise, a forma do mito. E nisso ela não vê nenhum caráter negativo em relação às ditas explicações científicas mas apenas a marca registrada da impossibilidade de dar conta dela, por obra e graça da castração.

30) Mais ainda, a imagem resulta pregnante unicamente se ela situa-se no interior do campo do desejo materno.

31) Observe-se: "um **significante** representa um sujeito para outro significante"; um **signo** "representa alguma coisa para alguém, mas o estatuto desse alguém é incerto..." (Lacan;1966:819). Neste sentido, os signos significam alguma coisa enquanto realidade para um Eu.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMANN VALLADAO, E. (1977) "Analyse des procédures de résolution d'un problème de composition de hauteurs" in Archives de Psychologie, 45, 101-126.-
- AJURIAGUERRA, J. (1987) "Piaget e a Neuropsiquiatria" in Banks Leite. Piaget e a Escola de Genebra, Cortez, SP.-
- ALVES, R. (1988) Filosofia da Ciência, Brasiliense, São Paulo.-
- ANTHONY, E.J. (1980) "Freud, Piaget y el conocimiento humano: algunas comparaciones y contrastes" in Psicoanálisis, II, 1.-
- BANKS LEITE, L.(Org.) (1987) Piaget e a escola de Genebra, Cortez, SP.-
- (1991) "As dimensões interacionista e construtivista em Vigotsky e Piaget" in CADERNOS CEDES, 24, 25-32.-
- BARALDI, C. (1986) "Saber sobre el Sujeto o Sujeto del Saber" in Revista Aprendizaje Hoy, 14, 7-18.-
- (1989) El sujeto y las vicisitudes de sus aprendizajes. Una posible lectura, UNR, Rosario
- BOVET; VOELIN (1990) "Examen et apprentissage opératoires: faut-il choisir entre approches structurale et fonctionnelle ?" in Archives de Psychologie, 58, 197-212.-
- BRAUNSTEIN, N. (1975) "Relaciones del psicoanálisis con las demás ciencias" in --- Psicología, Ideología y Ciencia, Siglo XXI, México.-
- (1982) "Linguística. (Lacan, entre el lenguaje y la lingüística)" in Braunstein (Org) El lenguaje y el inconsciente freudiano, Siglo XXI, México
- (1983) "Las pulsiones y la muerte" in Braunstein, N. La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan, Siglo XXI, México.-
- BRINGUIER, J.C. (1978) Conversando com Jean Piaget, Difel, R.J.-

- CASTORINA, J.A. (1984) "Algunos aspectos sociales del desarrollo cognoscitivo" in Temas de Psicopedagogía. Anuario, Escuela de Psicopedagogía Clínica-Forma Sociedad Editora, Bs.As.
- CASTORINA et alii (1986) "El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos" in ---- Psicología Genética, Miño y Dávila, Bs.As.-
- (1986.b) "La psicología genética y los procesos de aprendizaje" in ---- Psicología Genética op.cit. -
- (1986.c) "Psicogénesis e ilusiones pedagógicas" in ---- Psicología Genética op.cit. -
- CASTORINA, J.A. (1989) "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía" in Castorina et alii. Problemas de Psicología Genética, Miño y Dávila, Bs.As
- CASTORINA; DATES (1980) "Los procesos de la toma de conciencia" in Revista Argentina de Psicología, 28, 105-125.-
- CASTORINA; PALAU (1982) Introducción a la lógica operatoria de Piaget, Paidós, Barcelona.
- CLAPAREDE (1950) "A consciência da semelhança e da diferença" in A Educação Funcional, Cia. Editora Nacional, SP.
- COLL, C (1987) "As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar" in Banks Leite Piaget e a Escola de Genebra, op.cit.
- COLL;GILLIERON (1987) "Jean Piaget: O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional" in Banks Leite (Org) Piaget e a Escola de Genebra, Cortez, SP.
- D ANGELO et alii (1986) Una introducción a Lacan, Lugar Editorial, Bs.As.
- DAMI; BANKS LEITE (1983) "El método clínico en Psicología" in Marchesi et alii Psicología Evolutiva, Vol.I, Alianza Editorial, Madrid.-
- DAMI; BANKS LEITE (1987) "As provas operatórias no exame das funções cognitivas" in Banks Leite, Piaget e a Escola de Genebra, op.cit.

- de LAJONQUIERE, L. (1989) "A psicopedagogia entre o Saber e o Conhecimento" in Educação & Sociedade, 33, 61-70.-
- (1991) "O legado pedagógico de Jean Itard. A pedagogia: ciência ou arte ?" in Educação e Filosofia, 11, vol 06.(no prelo)
- (1992) Acerca da instrumentação prática do construtivismo. A (anti)pedagogia piagetiana: ciência ou arte ? in Cadernos de Pesqui-
sa, 81, (no prelo)
- DE MACEDO, L. (1979) "Os processos da equilibracão majorante" in Ciência e Cultura, 31, 1125-1128
- DE ROSE, J. (1982) "Conciência e propósito no behaviorismo radical" in Prado, B. Filosofia e Comportamento, Brasiliense, SP.-
- DOISE, W. (1983) "Apprentissage, Psychologie Génétique et Psychologie sociale: une transformation de paradigmes" in Archives de Psychologie, 51, 17-22
- DOLLE, J.M. (1977) De Freud A Piaget. Elements pour une approche intégrative de l affectivité et de l intelligence, E. Privat, Toulouse.
- DOR, J. (1986) Introducción a la lectura de Lacan, Gedisa, BsAs.
- DUCRET, J.J. (1984) "Piaget et l épistémologie de la psychanalyse: quelques notes" in Archives de Psychologie, 52, 201.
- FERRIER; COLLANGE (1979) Entrevista a Jean Piaget: el nacimiento de la inteligencia, Libros de Tierra Firme, Buenos Aires.
- FREUD, S (1895) "Proyecto de una psicologia para neurólogos" in Obras Completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- (1905) "Tres ensayos para una teoria sexual" in op.cit.
- (1908) "Teorias sexuales infantiles" in op.cit.
- (1909) "Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso "Juanito") in op.cit.
- (1910) "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci" in op.cit.
- (1914) "Introducción al narcisismo" in op.cit.

- (1915) "Sobre las trasmutaciones de los intintos y especialmente del erotismo anal" in op.cit.
- (1923) "La organización genital infantil" in op.cit.
- (1924) "La disolución del complejo de Edipo" in op.cit.
- (1925) "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica" in op.cit.
- (1925b) "Inhibición, sintoma y angustia" in op.cit.
- (1931) "Sobre la sexualidad femenina" in op.cit.
- GIBELLO, B (1984) L'enfant à l'intelligence troublée, Le Centurion, Paris.
- (1985) "Consideraciones sobre la psicopatología de la inteligencia" in Mannoni, M. (org.) La crisis de la adolescencia, Gedisa, Barcelona.
- GILLIERON; COLL (1981) "Entrevista con Barbel Inhelder" in Estudios de Psicología, 7, 4-13, Madrid.
- GRECO, P. (1969) "Aprendizagem e estruturas inteletuais" in Fraisse-Piaget, Tratado de psicología Experimental vol. 2, Forense, RJ.
- (1988) "Prefacio" in Bideaud Logique et bricolage chez l'enfant, Presse Universitaire de Lille, Lille.
- HARARI, R. (1990) Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan, Fapirus, Campinas.
- HILL (1978) Teorias contemporaneas del aprendizaje, Paidós, Buenos Aires.
- HUTEAU, M. (1980) "Style cognitif et pensée opératoire" in Bulletin de Psychologie, XXXIII, 345, 667-674.
- INHELDER, B. (1989) "Du sujet épistémique au sujet psychologique" in Bulletin de Psychologie, XLII, 466-467.
- ; BOVET; SINCLAIR (1977) Aprendizagem e estruturas do conhecimento, Saraiva, SP.
- INHELDER et alii (1977b) Epistemologie génétique et équilibration. Hommage à Jean Piaget, Delachaux, Paris.
- INHELDER et alii (1987) "Das estruturas cognitivas aos procedimentos de descoberta" in Banks Leite Piaget e a Escola de Genebra, op.cit.

- IMHELDER; PIAGET (1979) "Procédures et Structures" in Archives de Psychologie, 47, 165-175.-
- JERUSALINSKY, A. (1988) Psicoanálisis en problemas del desarrollo, Nueva Visión, BsAs. -
- KAMII, C. (1985) A criança e o número, Papirus, Campinas.
- KRISTEVA, J (1971) "Le sujet en linguistique" in Langage, 24, 107-126
- LACAN, J (1948) "La agresividad en psicoanálisis" in Escritos I, Siglo XXI, BsAs, 1985
- (1949) "El estadio del espejo como formador de la función del Yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" in Escritos I, op.cit.
- (1953) "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis" in Escritos I, op.cit.
- (1954) Seminario I, Paidós, Barcelona, 1983.-
- (1955) Seminario II, Paidós, Barcelona, 1986.-
- (1957) "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud" in Escritos I, op.cit.
- (1958) "La significación del falo" in Escritos II, Siglo XXI, BsAs, 1985.
- (1958b) "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis" in Escritos II, op.cit.
- (1958c) Seminario V (Transcripción de Pontalis; "Las formaciones del inconsciente, N. Visión, BsAs, 1970.-
- (1960) "La subversión del sujeto y la dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano" in Escritos II, op.cit.
- (1964) O Seminário XI, Zahar, RJ. 1985.-
- (1966) "Posición del inconsciente" in Escritos II, op. cit.
- LAPLANCHE-PONTALIS (1977) Diccionario de Psicoanálisis, Labor, Barcelona.
- LEVI STRAUSS, C (1984) Antropología Estructural, Eudeba, BsAs.
- (1985) Las estructuras elementares del parentesco, Planeta-Agostini, Barcelona.

- MARTI SALA, E. (1989) Cuestiones y retos de la psicología, Laia, Barcelona.
- PIARX, C. (1946) El Capital, Fondo de C.E., México. cap.1.-
- PIANNONI, M. (1982) La primera entrevista con el psicoanalista, Gedisa, BsAs. .
- (1983) La educación imposible, Siglo XXI, México
- (1985) El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis, Siglo XXI, México.
- (1987) El niño, su "enfermedad" y los otros, Nueva Visión, BsAs.
- MASOTTA, O. (1976) Ensayos Lacanianos, Anagrama, Barcelona.
- (1979) Lecciones introductorias al psicoanálisis, Gedisa, Barcelona .-
- MILLOT, C. (1982) Freud: anti-pedagogo ?, Paidós, Barcelona.
- MUNARI, A. (1981) "Piaget anti-pedagogo" in Revista Argentina de psicología, 29, 109-117.-
- NASIO, J. (1986) El magnífico niño del psicoanálisis, Gedisa, Barcelona. Intr., cap.I y V.-
- (1989) Licões sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise, Zahar, RJ.
- ORVANOS, M. (1983) "Los complejos de Edipo y Castración" in Braunstein (Org) La Reflexión de ..., op.cit.
- PAIN, S. (1979) Estructuras inconscientes del pensamiento, Nueva Visión, BsAs. .-
- (1985) La génesis del inconsciente, Nueva Visión, BsAs.
- (1980) "Entre conocimiento e inteligencia" in Revista Argentina de Psicología, 27, 141-149.-
- PASTERNAC, M. (1975) "El método psicoanalítico" in Braunstein et alii Psicología, Ideología y Ciencia, Siglo XXI, México.-
- (1975b) "Introducción al problema de los métodos en psicología" in Braunstein et alii Psicología..., op.cit.
- PIAGET, J. (1954) "Les relations entre l intelligence et l affectivité dans le développement de l enfant" in Bulletin de Psychologie, 7, 143-150.-

- (1985) "El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos" in Piaget, Psicología y Epistemología, Planeta, Barcelona
- (1985.b) El estructuralismo, Orbis, Madrid.
- (1987) "O possível, o impossível e o necessário. As pesquisas em andamento ou projetadas no CIEG" in Banks Leite Piaget e a Escola de..., op. cit.
- PIAGET; BETH (1968) Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento, Ciencia Nueva, Bs.As.
- PIAGET; GARCIA (1987) Psicogénese e História das Ciências, Dom Quixote, Lisboa.-
- PIAGET; GRECO (1974) Aprendizagem e Conhecimento, Freitas Bastos, RJ
- PIAGET; INHELDER (1969) "As operações intelectuais e seu desenvolvimento" in Fraisse-Piaget, op.cit.
- PIAGET; INHELDER (1981) La psicología del niño, Morata, Madrid.
- PIAGET; SZEMINSKA (1967) Génesis del número en el niño, Guadalupe, BsAs.
- PINO, A. (1991) "O conceito de mediação semiótica em Vitkosky e seu papel na explicação do psiquismo humano" in Cadernos CEDES, 24, 32-44
- PINOL DOURIEZ M. (1979) "Confrontation entre les approches freudienne et piagétienne dans l'étude des structures mentales et de leur fonctionnement" in Cahiers de Psychologie, 22, 29-42.
- RIVIERE, A. (1987) El sujeto de la psicología cognitiva, Alianza, Madrid
- SAAL, F. (1975) "Conductismo, neoconductismo y guesstald" in Braunstein (org) Psicología, Ideología y Ciencia, Siglo XXI, México.-
- SAAL; BRAUNSTEIN (1980) "El sujeto en el psicoanálisis, el materialismo histórico y la lingüística" in Braunstein (Org) Psiquiatria, teoría del sujeto, psicoanálisis, Siglo XXI, México.-
- (1983) "El amor y la sexualidad" in Braunstein (Org.) La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan, op. cit.

- (1962) "The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child" in Bulletin of the menninger clinic, 26, 3, 129-137.
Tradução para o português de Ana Sicolli, USP (mimeo).--
- (1964) Psicología de la inteligencia, Psique, BsAs.--
- PIAGET (Org.) (1967) Logique et connaissance scientifique, Gallimard, Dijon.
- PIAGET (1970) L'épistémologie génétique, PUF, Paris.
- (1970.b) "Los dos problemas principales de la epistemología de las ciencias humanas" in Piaget (Org.), Epistemología de las ciencias humanas, Paidós, BsAs.
- (1972) Problèmes de psychologie génétique, Denoel, Paris.--
- (1973) Biología y conocimiento, Siglo XXI, Madrid. .
- (1973b) El juicio y el razonamiento en el niño, Guadalupe, Bs.As.
- (1974) Recherches sur la contradiction Vol I y II, PUF, Paris.--
- (1974b) La prise de conscience, PUF, Paris.--
- (1974c) Seis estudios de psicología, Corregidor, BsAs.
- (1975) Introducción a la epistemología genética vol.1, Paidós, BsAs.
- (1975.b) L'équilibration des structures cognitives, PUF, Paris.--
- (1977) Recherches sur l'abstraction réfléchissante, PUF, Paris
- (1978) Fazer e compreender, Melhoramentos, São Paulo.--
- (1979) Autobiografía, Libros de Tierra Firme, BsAs.
- (1981) "El psicoanálisis en su relación con la psicología del niño. Conferencia dictada en la Sociedad Alfredo Binet en 1919" in Actualidad Psicológica, VII, 63, Bs.As.

- SCHMID KITSIKIS, E (1985) Théorie et clinique du fonctionnement mental, Mardaga, Bruselas.
- SANDLER, A.M. (1976) "Réflexions sur l'apport de l'oeuvre de Piaget à la psychanalyse" in Revue Française de Psychanalyse, 40, 265-284.
- SELLARES, R. (1988) "Diagnóstico operatorio y diferencias individuales" in Monserrat Moreno Ciencia, Aprendizaje y Comunicación, Laia, Barcelona
- SERCOVICH, A. (1977) El discurso, el psiquismo y el registro imaginario, Nueva Visión, BsAs.
- VALLEJOS; MAGALHAES (1979) Lacan: operadores da leitura, Perspectiva, SP
- VERON, E. (1984) "Introducción a la edición castellana" de la Antropología Estructural de L. Strauss, op.cit.
- VINH BANG (1986) "Qu'entend-on par apprentissage opératoire ?" in Archives de Psychologie, 54, 27-37.-
- (1990) "L'intervention psychopédagogique" in Archives de Psychologie, 58, 123-135

NOTA: Na medida em que no meio psicanalítico costuma-se identificar os trabalhos de J. Lacan e de S. Freud com a data de sua publicação original ou com o ano no qual os seminários e conferências foram ministrados, no presente estudo segue-se tal costume. Assim, na bibliografia, tais trabalhos foram ordenados segundo esse hábito embora consignemos, também, a data da publicação por nós utilizada.