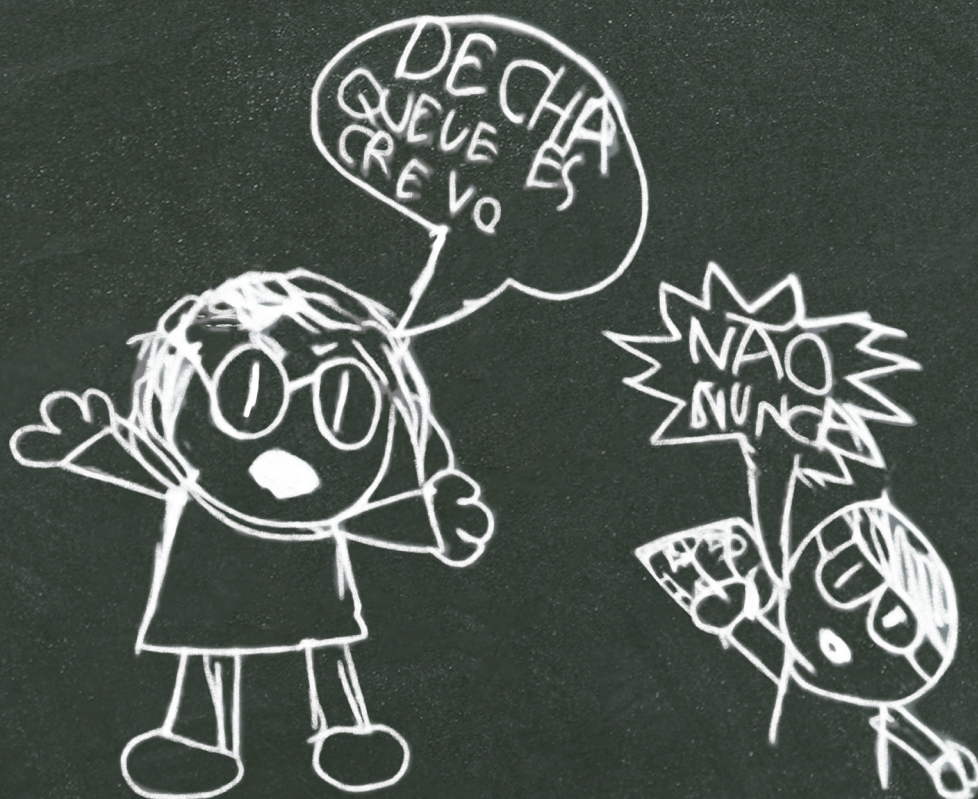


Sobre a (im)possibilidade de aprender

psicopedagogia e psicanálise

SILVIA SZTERLING MUNIMOS



Sobre a (im)possibilidade de aprender

psicopedagogia e psicanálise



Reitoria

Reitora: *Isabela Fernandes Andrade*

Vice-Reitora: *Ursula Rosa da Silva*

Chefe de Gabinete: *Aline Ribeiro Paliga*

Pró-Reitora de Ensino: *Maria de Fátima Cossio*

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: *Eraldo dos Santos Pinheiro*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Paulo Roberto Ferreira Júnior*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: *Fabiane Tejada da Silveira*

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: *Taís Ullrich Fonseca*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: *Ana da Rosa Bandeira*

Representantes das Ciências Agrônômicas: *Victor Fernando Büttow Roll (TITULAR)*
e *Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner*

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Eder João Lenardão (TITULAR)*,
Daniela Hartwig de Oliveira e *Aline Joana Rolina Wohlmuth Alves dos Santos*

Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Rosangela Ferreira Rodrigues (TITULAR)*
e *Francieli Moro Stefanello*

Representantes da Área das Engenharias: *Reginaldo da Nóbrega Tavares (TITULAR)*,
Walter Ruben Iriondo Otero e *Rafael de Avila Delucis*

Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Fernanda Capella Rugno (TITULAR)*,
Tatiane Kuka Valente Gandra e *Jucimara Baldissarelli*

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Daniel Lena Marchiori Neto (TITULAR)*,
Eduardo Grala da Cunha e *Maria das Graças Pinto de Britto*

Representantes da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennaforte (TITULAR)*,
Maristani Polidori Zamperetti e *Silvana Schimanski*

Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (TITULAR)*,
Chris de Azevedo Ramil e *João Fernando Igansi Nunes*

Sobre a (im)possibilidade de aprender

psicopedagogia e psicanálise

SILVIA SZTERLING MUNIMOS

Apoio:



Pelotas
2022



Editora
UFPel



**Editora
UFPel**

Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3284 1684
editora.ufpel@gmail.com

Textura da capa

*Sem título por Stefan Schwehofer
(stux) (Pixabay). Licença liberada
de acordo com a "Licença Pixabay"
([https://pixabay.com/pt/service/
license/](https://pixabay.com/pt/service/license/)).*

Chefia

Ana da Rosa Bandeira
Editora-Chefe

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane
Administrativo

Seção de Produção

Suelen Aires Böettge
Administrativo

Eliana Peter Braz
Preparação de originais
Anelise Heidrich
Assistente de Revisão

Angélica Knuth (Bolsista)
Design Editorial

Seção de Pós-Produção

Morgana Riva
Assessoria
Madelon Schimmelpfennig Lopes
Administrativo

Revisão Técnica

Ana da Rosa Bandeira

Assistente de Revisão Ortográfica

Anelise Heidrich

Projeto Gráfico & Capa

Angélica Knuth

Desenho da capa

Eduardo Romeiro Struffaldi (11 anos. 2019)

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M966s Munimos, Silvia Szterling
Sobre a (im)possibilidade de aprender [recurso eletrônico] :
psicopedagogia e psicanálise / Silvia Szterling Munimos. –
Pelotas : Editora UFPel, 2022.
170 p. : il.

E-book(PDF) ; 7,75 MB
ISBN: 978-85-60696-08-6

1. Psicopedagogia. 2. Psicanálise. 3. Aprendizagem. I. Título.

CDD: 370.15

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

PREFÁCIO

Leandro de Lajonquière

Professor na Universidade de São Paulo e na
Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

É com surpresa que acolhi o convite de Silvia Szterling Munimos em prefaciar o livro que o leitor tem em suas mãos. A autora realizou sob minha orientação sua dissertação de mestrado quando ainda dava meus primeiros passos na Universidade de São Paulo. Quase 25 anos se passaram até que Silvia decidiu me presentear com esta oportunidade.

O livro não é a sua dissertação de mestrado. No entanto, nele comparecem as preocupações de antanho ... as dela, mas também as minhas. Também comparecem a reflexão inaugural de Sara Paín quanto à retomada das mesmas no interior do estrito campo clínico psicopedagógico que Evelyn Levy realizou na Argentina dos anos 90. Ambas referências foram também cruciais na construção de minha tese doutoral que virou livro sob o título *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber* (Vozes, 1992) e que Silvia leu e releu à época da redação de seu Mestrado.

O tempo passou, mas a autora continua insistindo em dois pontos a meu entender ainda hoje fundamentais, motivo, devo também dizer, da minha alegria em descobrir a obra para além da surpresa inicial pelo convite em prefaciá-la.

Silvia declara ser seu objetivo aportar um pouco de precisão num panorama confuso, aquele da reflexão e da intervenção psicopedagógica. Pois bem, não tenho como não concordar com ela

diante das notícias que recebo de tempos em tempos desse terreno profissional. Já quando da redação de minha tese o mesmo também estava tomado por certa confusão conceitual. De fato, como diz o provérbio “uma andorinha não faz verão” e, portanto, é preciso que de tempos em tempos uma outra obra apareça embalada no singelo objetivo de aportar ao esforço cooperativo de fazer vingar certa clarificação conceitual. Eis aí que este livro é totalmente bem-vindo. A autora nos brinda com uma escrita fluída. As referências teóricas são precisas e necessárias, assim como bem oportunas as referências à prática clínica. Em certo sentido, devo dizer que essas qualidades não me surpreendem. O tempo passou, mas ainda lembro que Silvia já escrevia com desenvoltura quando jovem.

O segundo ponto essencial retomado no livro é a tese sobre a constituição do *pensamento* como uma materialidade dupla e descontínua - *conhecimento* / *saber* - em cujo seio impera a indeterminação, a partir da operação de recalcamen- to psíquico inconsciente. É esse ponto preciso que possibilita justamente clarificar a intervenção na clínica psicopedagógica, não poucas vezes reduzida à uma imprecisa “estimulação”, “reparação”, “reeducação” e/ou “controle” de coisas tão diversas e variadas como afetos, neurônios, fantasias, competências e síndromes.

Afirmar que o sujeito do inconsciente, efeito do recalcamen- to psíquico do valor incestuoso de todo filho(a), é o mesmíssimo operador do pensamento no interior do campo da palavra e da linguagem, significa dizer que a *inteligência* e o *desejo inconsciente* fundam-se num mesmo ato. Não se trata de substâncias e, portanto, a inteligência não deve ser pensada como sendo o caroço de um pêssego a ser mensurado ou escaneado, conforme imagina certo discurso (psico)pedagógico hegemônico. Trata-se de legalidades de funcionamento inerentes ao campo da palavra e da

linguagem, ou seja, de sistemas de forças que imperam no mundo das ideias, no pensamento, e que produzem pensamentos, ideias.

Costumo afirmar que os *conhecimentos* dizem respeito ao mundo físico, matemático, àquele das letras ou das convenções sociais dentre outros tantos mundos possíveis. Já o *saber* diz respeito ao desejo, isto é, ao mundo da impossibilidade. Mas atenção, esse “dizer respeito” não deve ser entendido como relação de exterioridade. Nesse sentido, devemos ter em mente que, por exemplo, o conhecimento matemático é o mundo possível da matemática, enquanto o saber é o saber da impossibilidade.

A tese da dupla legalidade do pensar permite assim tomar distância de todo realismo epistemológico, inclusive daquele que justamente acossa, no meu entender, a reflexão piagetiana. Não esqueçamos que para Piaget a construção do pensamento via *equilibração majorante* visa à concordância com a natureza pela simples razão que as raízes orgânicas das ações do sujeito fazem deste último um objeto a mais dentre outros também físicos. Mas como o pensamento é de fato mais ativo que os outros, o pensamento matemático, ápice do pensamento, tanto aproxima-se do mundo físico quanto o ultrapassa. Porque, mais uma vez no meu entender, o pensamento não finca raízes numa realidade supostamente virgem de antemão, através de um processo onipresente de reequilibração progressiva. O pensamento torna-se possível graças à equilibração em si mesma construtiva a partir *d’isso* que *terá sido* impossível – o acesso ao fantasmado valor incestuoso de todo bebê que chega à vida. Não podemos supor não haver “natureza” ou “realidade” (exterior ao pensamento), pois a “realidade” sempre se torna precisamente possível, isto é, conhecida, a partir de nossa posição inconsciente de sujeito no campo da palavra e da linguagem. A comunhão com as coisas é de fato a tal ponto impossível que perder-se na conta de quanto os pensamentos se aproximam do suposto referente natural mais

ou menos longínquo torna-se uma bobagem *realista*. Esse último (o primeiro?) entra na conta não por aquilo que seria, mas por aquilo que não pode ser e, assim, pulsa no pensar.

Não por acaso coloquei como epígrafe de minha tese, conforme me alertara Rubem Alves num de seus seminários que segui com prazer nos meus anos de Unicamp: pensar é a negação do que aí está (Hegel). Pensa-se contra o que não se deixa pensar; não porque isso não queira vir ao nosso encontro, mas porque nós não podemos ir ao seu enquanto assujeitados à lógica do significante que torna possível a palavra. O pensamento é causado por uma perturbação, mas é impossível dizer se ela é “interna” ou “externa” ao indivíduo (da Psicologia, da Sociologia e da Pedagogia). Tal perturbação chama-se na psicanálise tributária do ensino lacaniano “o sujeito do inconsciente”.

O conceito de sujeito do inconsciente é precisamente o fio de Ariadna do qual se serve Silvia na sua empresa clarificadora. Ele lhe permite colocar no seu devido lugar os neurônios que obnubilam os espíritos profissionais nestes tempos de reducionismo, assim como também retomar e situar com justiça a tese piagetiana sobre a *equilibração majorante* na montagem disso que ela apresenta como noção norteadora da intervenção profissional – o *sujeito psicopedagógico*. Deixo os leitores então em boa companhia numa travessia mais que necessária.

Paris, janeiro 2022

INTRODUÇÃO

Por que numa sala de aula há invariavelmente dois, três ou mais alunos que não aprendem? Como explicar sua aparente indiferença em relação ao conhecimento, a ausência daquele movimento que Madalena Freire descreve como “paixão de conhecer o mundo” (1983), título de uma obra sua, geralmente tão genuína e espontânea na criança pequena?

A questão é certamente familiar aos professores que no cotidiano de suas práticas se deparam com esses alunos - não apenas pequenos - cuja aprendizagem se reduz à fixação mecânica e enfadonha de conceitos e procedimentos esvaziados de sentido. Mas o fracasso escolar a que eles rapidamente são conduzidos coloca paradoxalmente em cheque a própria escola, cuja eficácia está construída precisamente sobre o pressuposto de que todo aluno *deseja* aprender, aprimorar conhecimentos, crescer enfim.

Para chegar a compreender o caso daqueles que justamente nada querem saber da ou na escola – problemática inaugural da psicopedagogia – impõe-se primeiramente conhecer os processos mediante os quais a criança aprende, ou melhor, os processos mediante os quais seu pensamento se constrói e possibilita que algo de uma aprendizagem ocorra.

É preciso considerar ademais o que *impulsiona* essa criança em direção aos objetos de conhecimento – conhecimento do mundo, dos outros, de si mesma – antes de se acercar daquelas que permanecem estranhamente indiferentes à aprendizagem, aos outros e à cultura.

É precisamente nesse ponto, aliás, que a prática psicopedagógica costuma se perder em imprecisões. Pois se há praticamente consenso entre os psicopedagogos brasileiros sobre o recurso às teorias psicogenéticas - sobretudo a de Piaget - para explicar como o sujeito pensa e aprende, o mesmo não se pode dizer das “n” teorias psicológicas que buscam equacionar, cada qual à sua maneira, porque alguns deles se detêm a meio caminho, sustentando uma atividade cognitiva pobre, reiterativa, aquém de suas possibilidades estruturais reais.

Entre as psicologias que pretendem desatar os nós que obstaculizam a aprendizagem é possível encontrar quem recorra à psicologia analítica de Jung, ao psicodrama terapêutico de Moreno, à psicologia comportamental de Skinner, à psicanálise de Freud, Winnicott e Lacan, à psicologia sócio-histórica de Vygotsky e mais recentemente à teoria sistêmica e à neuropsicologia.

Alguns psicopedagogos se filiam a uma única dessas correntes de pensamento para sustentar sua prática clínica e/ou institucional, enquanto outros ensaiam diferentes arranjos teóricos, nem sempre coerentes, que apelam inclusive a saberes esotéricos ou espiritualistas para intervir junto ao sujeito que aprende mal ou simplesmente não aprende.

O propósito deste livro não é arrogar a superioridade de uma perspectiva teórico-prática em detrimento de outra (embora se posicione claramente do lado da psicanálise, como indica o próprio título da obra). Trata-se antes de pôr um pouco de ordem no assunto.

O Capítulo I dedica-se a traçar um breve panorama histórico da psicopedagogia no Brasil. À distância do tempo é possível compreender melhor esse campo heterogêneo e multifacetado de conhecimento, que avança ademais sobre uma tão grande multiplicidade de temas de pesquisa - concernentes à clínica, à

família, à escola, à educação, ao organismo, ao corpo, ao intelecto, à afetividade... - que seus limites, já bastante indefinidos, perdem-se na incerteza.

O Capítulo 2 propõe uma diferenciação bastante geral, mas esclarecedora entre as práticas psicopedagógicas inspiradas na psicanálise, que trabalham com a dimensão de *sujeito do inconsciente*, das diversas práticas de inspiração psicológica que, ao desconsiderar justamente essa dimensão, pressupõem a possibilidade de “estimular”, “controlar” e “desenvolver” à vontade as aprendizagens naqueles que não aprendem.

O Capítulo 3 aborda o *sujeito cognitivo*, alvo das teorizações de Piaget e colaboradores ao longo de quase seis décadas de pesquisa. São apresentadas as principais etapas dessa montagem construtivista, que suplantou definitivamente as clássicas teorias do desenvolvimento vigentes na primeira metade do século XX, sobretudo visando a discutir a maneira pela qual essa teoria vem sendo apropriada pela psicopedagogia hegemônica, nem sempre de maneira fiel à letra piagetiana.

O Capítulo 4 resgata brevemente a contribuição solo de Bärbel Inhelder, discípula e colaboradora de Piaget em diversas pesquisas, e que a partir da década de 1970 ensaia articular uma teoria dos afetos individuais ao princípio geral do construtivismo, da qual resulta um daqueles tantos *sujeitos psicológicos*.

O Capítulo 5 aprofunda o conceito de *sujeito* da psicanálise para pensar como nasce o *desejo de saber*, isto é, de onde vem a vocação da criança - que é também a de todo cientista - para buscar explicações aos fenômenos que observa e se perguntar entre intrigada e maravilhada “por quê”. Mas essa incursão pelos escritos de Freud e comentadores, notadamente lacanianos, justifica-se principalmente pela necessidade de compreender aquela outra criança cujo *desejo de saber* derivou para outro: o de *nada querer saber*.

O Capítulo 6 debruça-se sobre essa criança que aparece como tonta, por vezes desconectada da realidade e, por isso mesmo, incapaz de aprender, na escola e fora dela. Através de excertos clínicos diferencia a estrutura neurótica da estrutura psicótica, uma vez que o problema de aprendizagem pode aparecer tanto numa quanto noutra.

O Capítulo 7, enfim, analisa os efeitos desses postulados teóricos sobre o fazer psicopedagógico, a intervenção clínica propriamente dita, não para propor métodos ou técnicas supostamente mais eficazes, capazes de despertar o prazer de aprender no educando - propósito de resto impossível - mas no sentido de repensar a própria especificidade desse campo psicopedagógico criado em função daqueles dois, três ou mais alunos de uma sala de aula que nos interrogam com seu desconhecimento.

Como resultado deste estudo espera-se em suma responder às seguintes questões:

- O que a psicologia genética tem a dizer à psicopedagogia em termos da construção do pensamento e da aprendizagem na criança?
- O que a psicanálise tem a dizer à psicopedagogia em termos da possibilidade ou impossibilidade de que as aprendizagens ocorram numa criança singular?
- De que modo esse dito conceitual reflete e modifica a prática clínica psicopedagógica?

É possível que a conclusão a que o livro conduz - da impossibilidade de “estimular” ou “controlar” a criança em suas empresas epistêmicas - seja um tanto desalentadora para alguns. Longe de condenar educadores e psicopedagogos a um imobilismo paralisante, porém, a constatação dos limites de sua ação pretende

antes sugerir outros ângulos para, a reboque das duas teorias de referência aqui privilegiadas - a psicanálise e a psicologia genética - lançar alguma luz sobre esse ainda obscuro campo teórico e prático psicopedagógico.

As palavras de Cordié constituem nesse sentido um bom preâmbulo ao que se seguirá:

Para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar. A linguagem diz: “O amor e o desejo não se comandam”. É nisso, no entanto, que acreditam muitos pais que querem “motivar seus filhos e tudo fazer para que eles se interessem pela escola”. Não é preciso “fazer” nem impor nada quando o “saber” adquiriu o brilho do objeto do desejo para os pais, não é preciso imperativo algum para que a criança se apodere desse saber (1996, p. 23).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	
Abordagem histórica da aprendizagem e seus problemas	17
CAPÍTULO 2	
Campo do indivíduo, campo do sujeito dividido	33
CAPÍTULO 3	
Psicologia genética: o sujeito que (des)aprende	48
CAPÍTULO 4	
Mais uma análise psicológica do sujeito que (des)aprende	68
CAPÍTULO 5	
Sobre o inconsciente	77
CAPÍTULO 6	
Sobre a (im)possibilidade de aprender	109
CAPÍTULO 7	
Psicopedagogia no singular	132
Conclusão	148

Referências

161

Sobre a autora

169

CAPÍTULO 1

ABORDAGEM HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM E SEUS PROBLEMAS

O educador age não somente por aquilo que diz e faz,
mas mais ainda por aquilo que é (Mauco, 1968, p. 14).

A clínica das perturbações de aprendizagem coloca os profissionais diante de crianças (e adolescentes, e adultos) que nem sempre podem contar com seus próprios recursos cognitivos e instrumentais para elaborar e resolver problemas os mais diversos. Como tais recursos estão funcionalmente a serviço da aprendizagem, resulta que esses sujeitos que não aprendem permanecem de certo modo à margem da dinâmica da transmissão da cultura.

A questão inaugural da psicopedagogia, razão de seu existir é: *mas por que não aprendem?* Ou melhor: *por que sustentam uma atividade cognitiva pobre, suscetível de produzir “erros” para além de todo e qualquer controle?*

É sempre possível se reportar a certos eventos traumáticos na vida da criança para justificar o problema: separação dos pais, nascimento do irmãozinho, uma doença na família, uma morte...

“Famílias desestruturadas e omissas” são justificativas igualmente recorrentes na boca de professores e especialistas,

assim como “deficiências e transtornos” os mais diversos: das enigmáticas siglas psiquiátricas – TDAH, TEA, TO, TOC, DID – às disfunções orgânicas mais conhecidas - cegueira congênita ou adquirida, Síndrome de Down, paralisia cerebral, entre outras.

É certo que qualquer criança disfuncional ou vivendo em condições adversas, inclusive materiais, apresenta maior probabilidade de manifestar distúrbios de aprendizagem relativamente à outra que goza de boa saúde e condições de vida. Contudo, o que a cotidianidade da clínica põe em evidência é a existência de sujeitos que aprendem a despeito de todas as adversidades e outros que fazem mal uso de suas muitas possibilidades e recursos cognitivos, materiais e culturais.

Como corrobora Cypel, neurologista infantil: “[...] encontramos crianças com bom desempenho escolar e com várias falhas no exame neurológico; ao mesmo tempo, crianças com este exame normal e mau desempenho escolar” (1986, p. 149).

Nesse quadro de incertezas, onde não é possível estabelecer relações unidirecionais de causa e efeito, pode-se recorrer à teoria psicogenética e dizer com Piaget que os erros dessas crianças que chegam à consulta são o efeito de uma legalidade própria da inteligência, isto é, são inerentes a todo processo de construção do conhecimento. Pode-se em igual medida recorrer ao inconsciente freudiano para dizer desses sujeitos que eles propõem sua verdade no equívoco, ou seja, que a verdade de seu desejo é justamente fracassar. É ainda possível reportar-se à neuropsicologia e sua concepção de organismo suporte das aprendizagens para explicar os distúrbios da criança em termos de imaturidade cognitiva, ou psicomotora, ou fonológica, cada qual localizada numa área diferente do cérebro. Nem mesmo o sociólogo está isento da análise do problema à luz da relação que as diferentes classes sociais sustentam com a escola e a cultura no seio da sociedade capitalista.

Se se pensar que a psicopedagogia no Brasil ainda não possui um corpo teórico sistematizado e que seus profissionais se valem muitas vezes de retalhos desses diferentes discursos para compor e fundamentar sua prática clínica e institucional não há porque estranhar o “lamentável estado de confusão” em que ela se encontra, nas palavras de Bossa (1994, p. 6), que acrescenta: “Parece mais fácil, neste momento histórico da psicopedagogia, apontar as diferenças do que as semelhanças entre seus profissionais”, uma vez que nem mesmo os cursos de formação profissional contam com uma estrutura curricular minimamente organizada em torno de critérios comuns (BOSSA, 1994, p. 56).

Vorcaro é ainda mais taxativa a esse respeito: “Hoje [no Brasil] existem tantas psicopedagogias quanto psicopedagogos” (1999, p. 153).

Um rápido exame nas principais publicações brasileiras da área permite efetivamente vislumbrar uma multiplicidade de enquadres clínicos sustentados por marcos referenciais muito diversos, mas referidos todos pela mesma rubrica psicopedagógica: “mensuração da afetividade” (ROSA, DE CASTRO, 2017), “recursos arte terapêuticos” (SOUSA, FAGALI, 2019), “estimulação sensorio-motora” (RESENA et al., 2019), “teoria histórico-cultural” (MELO et al., 2020), “análise fenomenológica interpretativa” (FREIRE, NASCIMENTO, ROAZZI, 2021), “pensamento walloniano” (DAMACENO, 2021), “análise transmetodológica” (CURSACH et al. 2021), “neuordesenvolvimento infantil” (CARDOSO, PAULA, SANTANA, 2021)... Até a “proposta de um novo termo” para o campo dos problemas de aprendizagem já foi aventada face ao atual cenário de “neblina psicopedagógica” (MARTÍNEZ, 2020).

Em suma, são tantos os recortes do problema quanto os discursos que versam sobre o aprender: psicogenético, psicanalítico, comportamental, psicolinguístico, neuropsicológico, psicomotor...

Ao se tomar contudo por critério as concepções de *aprendizagem*, *inteligência* e *sujeito* subjacentes a cada um deles é possível identificar certas regularidades em meio à diversidade dos percursos.

Em seus primórdios, por exemplo, a psicopedagogia consistia, segundo definição do Novo Dicionário Aurélio, na “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”; e o peso dessa tradição comportamental no entendimento dos problemas de aprendizagem, calcada na busca de meios, técnicas e instruções metódicas e científicas para corrigir as dificuldades e favorecer as aprendizagens do educando ainda hoje se faz presente, tanto na escola como na clínica.

Hoje, como já se disse, as linhas de intervenção psicopedagógica e os pressupostos teóricos que lhes dão idealmente sustentação são muito diversificados. Apresentamos na sequência os mais recorrentes, sem qualquer pretensão de esgotar o tema nem estabelecer parâmetros rígidos na tipificação de cada um deles. Visa-se antes a proporcionar uma visão panorâmica do campo da psicopedagogia no Brasil em toda sua extensa diversidade.

a) Concepção organicista

Os psicólogos e psicopedagogos organicistas buscam etiologias neurológicas, neurofisiológicas e neuropsiquiátricas para os sintomas mentais, isto é, lesões e disfunções no real do corpo.

Herdeira dos estudos do campo da Medicina no século XIX, particularmente na Europa e nos Estados Unidos, essa linha de pesquisa nasceu nos hospitais e laboratórios anexos aos hospícios de onde migrou para laboratórios de psicologia anexos às escolas.

Coube ao professor Berlin, oftalmologista alemão, cunhar em 1887 o termo “dislexia” para designar os distúrbios de leitura e escrita, e foram os neurologistas norte-americanos Strauss e

Lehtinen quem, em 1947, criaram o rótulo de “lesão cerebral mínima” para explicar certos distúrbios de comportamento infantil e problemas de aprendizado escolar não revelados pelos exames neurológicos.

Em 1949, Arnold Gessel, psicólogo da Universidade de Yale, relaciona ainda mais explicitamente a vida mental à maturação orgânica: “Como cresce o espírito? Ele cresce como sistema nervoso, e com o sistema nervoso. O crescimento [...] produz mudanças estruturais nas células que, por sua vez, induzem mudanças correspondentes nas estruturas de comportamento” (DELDIME, DEMOULIN, 1977, p. 175).

Quando esse “espírito que cresce” apresenta déficits de atenção, memória, habilidades motoras ou percepções auditivas que comprometem as aprendizagens, cabe ao psicólogo testar o grau da disfunção e propor sua compensação por meio de exercícios de estimulação sensorial e reeducação dos sentidos e dos músculos, complementados, quando necessário, por uma terapêutica medicamentosa. Em outras palavras, o psicopedagogo organicista propõe um conjunto de situações favoráveis ao exercício com vistas a acelerar o despertar de funções mentais adormecidas e, desse modo, reverter o quadro.

Um estudo norte-americano realizado na década de 1970 sobre diferenças de aprendizagem entre meninos e meninas é interpretado em termos similares:

Os processos de crescimento estudados nos Estados Unidos têm permitido demonstrar que as diferenças de temperamento entre meninos e meninas constituem um fato consumado, e que esta diferenciação se manifesta nos primeiros meses de vida. Assim a menina será capaz de concentrar a sua atenção e por mais tempo do que o menino, enquanto que este se mostraria mais independente e mais agressivo (DELDIME, DEMOULIN, 1977, p. 153).

Zazzo, por sua vez, conclui que em meios mais homogêneos, onde as diferenças sociais são menores – caso de sua França natal – o peso da hereditariedade na explicação das diferenças intelectuais individuais é proporcionalmente maior do que nos países subdesenvolvidos, onde a influência do meio é preponderante (DELDIME, DEMOULIN, 1977, p. 174-175).

Tais pesquisas chegam ao Brasil nos primórdios do século XX. Nossos primeiros professores de psicologia nos cursos normais eram médicos responsáveis pela introdução no país de testes psicológicos como a escala Binet de inteligência. Uma tradição que, como pontua novamente Bossa, deixou marcas profundas e duradouras:

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas que está apresentando na escola (BOSSA, 1994, p. 44).

Diagnosticadas como portadoras de dislexia, disritmia ou hiperatividade com base em eletroencefalogramas, exames de DNA ou tomografia, essas crianças não raro são apressadamente rotuladas pelos próprios pais.

Na década de 1980 Cypel já alertava:

Em curto tempo e com relativa facilidade pais e professores também já adotavam o rótulo de DCM e, antes de qualquer referência, na consulta médica, este diagnóstico surgia como queixa: “doutor, meu filho tem uma disfunção cerebral mínima”. A impressão que se tinha é que convivíamos com uma população de anormais, pois esta cifra atingia até 40% dos escolares! (CYPEL, 1986, p. 147-148).

Através da crítica à postura francamente organicista em relação às dificuldades de aprendizagem, à suposta eficácia de algumas drogas psicoestimulantes, bem como ao valor extraordinário atribuído pelos pais aos traçados do encefalograma – “onde esperavam encontrar os segredos e as soluções para os problemas de escolaridade dos filhos” – Cypel sugere a existência concomitante de fatores de outra ordem que mereceriam ser tratados numa abordagem multidisciplinar.

b) Abordagem behaviorista ou comportamental

Na década de 1920 o avanço no estudo do comportamento humano a partir das pesquisas de Pavlov no condicionamento de animais e sobretudo de Watson nos Estados Unidos passam a disputar espaço com a Medicina na explicação dos distúrbios de aprendizagem.

A pesquisa centra-se agora na influência determinante do meio, mais especificamente no controle do comportamento da criança pelo viés afetivo: aprovação-desaprovação, prazer-dor.

Surge daí uma equação simples de amplas repercussões nos meios educacionais e clínicos devotada a maximizar as respostas exitosas da criança frente a determinados problemas por reforço positivo e, inversamente, extinguir seus erros pela desaprovação ou reforço negativo.

Em 1956, por exemplo, Thorpe e Schmuller analisam os efeitos do encorajamento e do aconselhamento no desempenho de um grupo de alunos em idade pré-escolar ao arremessar argolas em torno de uma estaca (DELDIME E DEMOULIN, 1977, p. 204). Naquele mesmo ano Brunet publica um estudo avaliando a influência do meio familiar na “gênese da inteligência” das crianças ao comparar filhos de intelectuais e de operários “entregues aos

cuidados de terceiros” (DELDIME E DEMOULIN, 1977, p. 178). Em 1961 Munn analisa os efeitos do “clima psicológico” do grupo de pares na conduta individual: clima de competição, expectativa ou aspiração (DELDIME E DEMOULIN, 1977, p. 204).

No âmbito específico da aprendizagem escolar esses pesquisadores voltam-se para o estudo de procedimentos capazes de suscitar e manter a atenção do aluno: apresentação agradável do assunto, efeito surpresa, lições divertidas que são como o prolongamento de jogos, além de recursos destinados a superar o problema da fadiga: distribuição ótima dos períodos de atividade e repouso, progressividade na apresentação de conceitos, retomada de elementos idênticos aos de situações antigas, já conhecidas, a cada nova situação de aprendizagem, entre outros métodos já muito conhecidos de pedagogos e psicopedagogos.

O behaviorismo concebe ademais que a repetição das associações é necessária para fortalecer a conduta esperada, sendo que a própria “resposta certa” é também ela um reforçador da conduta. Nessa reação em cadeia que alterna exercício e condicionamento supõe-se que qualquer aprendizagem pode ser maximizada: aprender a falar, andar de bicicleta, usar ferramentas, memorizar a tabuada ou o abecedário.

Não é difícil imaginar o enquadre clínico psicopedagógico de viés organicista. A suposição do controle científico das respostas da criança aos estímulos do profissional projeta a intervenção como uma instrução programada na direção de determinados efeitos previamente planejados.

Não faltaram críticas à abordagem. Mrech (1992, p. 38), por exemplo, lamenta o fato de que “[...] a concepção comportamental vige em todas as instâncias na habilitação Magistério de Deficientes Mentais”. Carraher (1986, p. 14) ironiza a escola que ensina através de “exercícios tipo papagaio”, reduzindo o aluno

a uma marionete: “Agora você resolve este problema para ver se você aprendeu como foi que eu resolvi antes”. A crítica de Scoz à linha comportamental incide sobre os aspectos quantitativos da intervenção em detrimento dos qualitativos, “levando os psicopedagogos a utilizarem um número exagerado de testes e de instrumentos de mensuração, na tentativa de encontrar índices que os conduziriam a um diagnóstico” (SCOZ, 1994, p. 21).

Contudo seu apelo permanece inegável. É grande o desejo de controlar a criança, e pais, professores e clínicos não se furtam a ele.

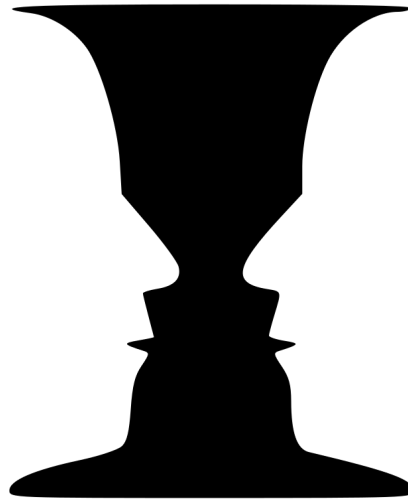
c) Psicologia da Forma ou Gestalt

Embora relativamente pouco representativa no Brasil, a Psicologia da Forma apresenta uma abordagem alternativa ao problema de aprendizagem que merece ser conhecida. Segundo essa linha de pesquisa, aprender não é efeito do organismo, nem da soma de associações sucessivas desencadeadas por estímulos ambientais. É efeito da percepção intuitiva (*insight*) de uma totalidade ou organização.

Desenvolvida em princípios do século XX a partir de experiências sobre percepção empreendidas pelos alemães Koffka, Kohler e Wertheimer, a Gestalt relaciona a estrutura da percepção e a estrutura do fenômeno percebido, assim como a maturação biológica e a intuição, essa última tida como via privilegiada de conhecimento.

O protótipo desses experimentos é a análise perceptiva da relação figura e fundo tal como sugerida, por exemplo, pela figura de Rubin.

Figura 1 – Vaso de Rubin



A interpretação da figura varia conforme a escolha do fundo ou da forma.
Fonte: Alan De Smet. Wikimedia Commons, 2007.

Em 1940 Katona desenvolve outro experimento baseado nos mesmos princípios. Trata-se da memorização de uma série de 12 números. O pesquisador conclui que os indivíduos que memorizam a série de três em três algarismos ou na forma de milhões e bilhões são menos bem-sucedidos do que aqueles que captam o princípio geral ou lei a regular a totalidade da série: no caso, a adição alternada de três e quatro unidades entre um número e outro:

Figura 2 – Série de números

5	8	12	15	19	22...
+3	+4	+3	+4	+3...	

Fonte: Deldime e Demoulin, 1977, p. 196-197.

Desse modelo resulta que as situações de aprendizagem devem fazer sentido para o indivíduo, sobretudo se apresenta algum distúrbio de aprendizagem; e uma vez que seu propósito é

levá-lo a intuir ou perceber as relações internas de uma totalidade, tais situações devem ser organizadas e apresentadas como tal.

É assim que, em 1961, Munn sugere ensinar sílabas significativas às crianças das classes de alfabetização, “[...] pois a retenção das sílabas desprovidas de sentido é a mais pobre e declina rapidamente” (DELDIME E DEMOULIN, 1977, p. 206).

d) Psicodrama terapêutico e arte-terapia

Na década de 1970 a psicodramatista Maria Alice Vassimon funda no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, o primeiro curso de psicopedagogia do país. O psicodrama torna-se, pois, um dos eixos da formação de dezenas de gerações de profissionais. Trata-se de uma técnica terapêutica criada em 1925 por Moreno nos Estados Unidos, na qual o paciente é convidado a interpretar espontaneamente situações de sua vida como forma de investigação de si.

Ao lado do psicodrama, outras formas de expressão corporal e não verbal se consolidam no Instituto, como “relaxamento, toques, exercícios de respiração e conscientização corporal” (FERRETTI, 1994, p. 14).

Finalmente a psicologia analítica de Jung com seus “tipos” e “subtipos” psicológicos - o indivíduo introvertido e extrovertido, o intelectual, o sentimental, o perceptivo e o intuitivo - firma-se como um terceiro eixo de formação profissional em São Paulo. A citação de Fagali é longa mas elucidativa dessa tipologia que se corporifica na clínica sobretudo pelo recurso às artes plásticas, dramáticas e corporais:

O indivíduo pode ficar atento à altura das pessoas, à idade, aos movimentos, ao ruído e se ater à descrição dos fatos. Ele estaria então usando a função sensorial-perceptiva.

Mas ele poderia também ficar procurando explicação para o que está ocorrendo, quais as suas causas, consequências, julgando a sua veracidade, definindo a explicação e o comportamento das pessoas. Nesse caso o aluno estaria usando a função pensamento-lógico. O observador também poderia julgar esse fenômeno pela ótica do coração. Os benefícios ou malefícios do que está acontecendo, a satisfação ou insatisfação que esta situação lhe provoca. Associa a fatos agradáveis ou desagradáveis pessoais projetados nessa situação. Ele está usando então a função sentimento. Outra forma de olhar, seria captar possibilidades que estão além do fenômeno, como, por exemplo, uma situação futura que se associa a essa, onde as pessoas realizam algo na profissão, no ambiente familiar e que diz respeito à transformação no futuro. Não há explicação lógica e nem uma consequência imediata aos fatos. Ele está usando a função intuitiva (FAGALI, 1996, p.8).

A intervenção psicopedagógica visa aqui ao equilíbrio das diferentes funções mentais da criança em dificuldade, geralmente com foco no conhecimento sensível e intuitivo, visto que a escola, ainda segundo Fagali, “superdimensiona o saber lógico-causal, [...] cartesiano, linear” (FAGALI, 1996, p. 8). Mas o tratamento também pode partir das funções fortes ou dominantes visando a desenvolver aquelas consideradas falhas ou deficitárias. De todo modo a perspectiva é sempre integrativa, holística: busca-se trabalhar a totalidade do indivíduo pelo recurso à linguagens não verbais, corporais e artísticas.

e) Abordagem neuropsicopedagógica

No século XXI a perspectiva organicista dos problemas de aprendizagem assoma novamente ao primeiro plano da cena psicopedagógica impulsionada pelo avanço da neuroimagem no estudo do cérebro humano. Surge a neuropsicopedagogia.

Fonseca, um dos representantes dessa vertente no Brasil, retoma com nova roupagem os velhos pressupostos organicistas e comportamentais que sustentam a intervenção junto à criança que não aprende:

Só com prática deliberada (segundo as neurociências mais de 10.000 horas de experiência) o inexperiente ou o ser aprendente atinge o patamar de experiente. Emergem, então, no seu cérebro circuitos neuronais de velocidade, precisão, automaticidade, fluência, mestria e excelência, que ilustram qualquer tipo de aprendizagem, seja não verbal, como a música e a dança, seja verbal, como a leitura e a escrita (FONSECA, 2016, p. 369).

Ou seja, qualquer aprendizagem - instrumental, cognitiva ou social, como fazer amigos - decorre invariavelmente da imitação de modelos, do exercício, da repetição até o estabelecimento de circuitos cerebrais que garantam sua automatização.

Fonseca não se furta ademais a pensar o problema de aprendizagem à luz das “funções afetivas e sociais [...] do sistema límbico”, porque “só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente” (FONSECA, 2016, p. 367-368).

Decorre daí que o indivíduo com problema de aprendizagem ou não teve oportunidade de exercitar o que lhe foi ensinado – carecendo, portanto, de prática ou experiência - ou não sustenta o aprendizado devido à disfuncionalidade de seu “cérebro emocional”, carente do “impulso neurobiológico que compele o organismo à ação” (FONSECA, 2016, p. 376).

Em estudo mais recente, Araújo e Azoni (2020) avaliam quantitativamente a influência da Robótica Educacional (RE) sobre as funções executivas de memória, planejamento e flexibilidade cognitiva em adolescentes entre 15 e 16 anos de idade. Tais funções são mensuradas antes e depois das oficinas de robótica e

a conclusão não chega a surpreender: quanto mais prática, melhores os resultados funcionais.

Do complexo processo de aprendizagem da leitura e escrita, Silva e Barreto (2021) extraem enfim conclusões similares: é preciso submeter as crianças a “exercícios adequados e sistemáticos” com vistas a ativar diferentes partes de seu cérebro responsáveis respectivamente pelos processos visuais, fonológicos, semânticos e linguísticos considerados indispensáveis à alfabetização.

Em suma, aprender é praticar, e praticar é estar em função de determinadas influências ou estímulos do meio previamente calibrados para esse fim. A concepção subjacente é francamente comportamental ou behaviorista: a aprendizagem é uma associação particular de estímulos e respostas mediadas por “nosso órgão de aprendizagem e interação social” (FONSECA, 2016, p. 371).

Essas versões contemporâneas da neuropsicologia aplicadas à aprendizagem, embora travestidas de roupagens tecnológicas de última geração, parecem constituir paradoxalmente um retrocesso relativamente às concepções de Luria, pesquisador que colaborou com Vygotsky nas primeiras décadas do século XX e desenvolveu suas hipóteses sobre a plasticidade do cérebro humano, aberto às impressões oriundas do meio sócio-cultural, e sua capacidade de recorrer a diferentes funções psicológicas na solução de um mesmo problema (OLIVEIRA, 1992, p. 43). Pelo menos ali parecia-se apostar na busca criativa por respostas alternativas ao invés de restringir a atividade mental da criança à fixação de conteúdos por meio de “exercícios sistemáticos”.

f) Abordagem sistêmica

A abordagem sistêmica apresenta-se como uma variação contemporânea da psicopedagogia dinâmica inaugurada por Sara

Paín na passagem da década de 1970 a 1980, a ser justamente desenvolvida na sequência deste estudo.

Seu principal diferencial é a entrada da família da criança com problema de aprendizagem na cena psicopedagógica, que deixa de se ater, portanto, apenas ao atendimento deste personagem principal.

A terapia sistêmica é uma terapia familiar. Considera imprescindível contextualizar a problemática da criança nesse “sistema” que é a família, sem desconsiderar sua circulação por esse outro que é a escola.

Deixemos a palavra a Polity, fundadora de um colégio inclusivo em São Paulo, que cunha uma curiosa aglutinação dos “sistemas” escola e família para marcar a crescente responsabilidade formativa e social da escola junto à criança no momento em que a família, em crise, deixa de cumprir esse papel: a “escola familiar”:

A mudança mais importante na educação suscitada por novas demandas sociais é que a escola deve hoje incorporar, de forma sistemática, a tarefa de formação do sujeito. Não deve se ater só ao núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o da personalidade, o da afetividade, o da sociabilidade, ou seja, tende a assumir características de uma instituição que se poderia chamar de escola familiar. Mas, para que a escola possa estar apta a corresponder a estas novas expectativas é preciso que adote um outro paradigma educacional. Que tenha uma visão ampla o suficiente para comportar o sujeito da aprendizagem, sua família e seus sistemas significativos, funcionando muitas vezes, como mediadora do processo inter-relacional (POLITY, 2004, p. 135, grifo nosso).

Outro conceito utilizado pela autora que merece atenção é o de “sujeito”, e mais adiante o de “sujeito da aprendizagem”, numa

clara referência ao sujeito da psicanálise, sujeito do inconsciente, objeto de estudo nas páginas que se seguem.

Por ora basta reter que este breve percurso pelo campo brasileiro da psicopedagogia antecipa pelo menos duas constatações. A primeira: inexistência de uma teoria totalizante da aprendizagem e seus problemas capaz de englobar todas as outras. A segunda: nem sempre há consistência na maneira como cada uma delas articula as múltiplas dimensões implicadas no (não) aprender.

CAPÍTULO 2

CAMPO DO INDIVÍDUO, CAMPO DO SUJEITO DIVIDIDO

O risco é olhar para as funções executivas [como percepção, atenção ou memória] isoladamente, desconsiderando o sujeito da aprendizagem, as escolhas que ele faz, as articulações, o contexto onde ele está se expressando, sua história de vida (Edith Rubinstein, informação verbal, 20 dez. 2021).

O campo teórico e prático da psicopedagogia é, como já referido, bastante heterogêneo e dessemelhante. Contudo, em meio à diversidade de práticas reeducativas e psicoterápicas inspiradas nos modelos teóricos de natureza psicológica - organicista, comportamental ou behaviorista, holístico, neuropsicológico... - é possível encontrar certas regularidades, pois todos eles pressupõem em maior ou menor grau a noção da criança como um organismo dotado de capacidades cognitivas e afetivas passíveis de serem potencializadas através de estratégias, metodologias ou estímulos mais ou menos calibrados. Ou seja, todos concebem a mente infantil como um “mosaico de funções, das quais seria conveniente restaurar a que se encontra deficiente” (CORDIÉ, 1996, p. 44).

Assim, depois de submetida a testes e diagnosticada com um distúrbio de expressão escrita, por exemplo – dislexia, disgrafia, disortografia – a criança passa por sessões de reeducação ortofônica para treinar sua memória visual e auditiva. Se o diagnóstico aponta para uma dispraxia ou qualquer outro distúrbio de representação através do corpo ela é encaminhada para sessões de reeducação psicomotora; e às dificuldades que concernem ao raciocínio e à inteligência, notadamente em situação de fracasso escolar, o tratamento indicado é a aula particular ou a psicopedagogia, entendida como um ensino mais individualizado, ritmado e mediatizado por diferentes recursos pedagógicos – de blocos lógicos e letras móveis a programas e jogos de computador – destinados a “despertar” seu entusiasmo pelos estudos, “ativar” sua memória ou “focar” sua atenção.

O papel reservado ao psicopedagogo nesse campo de estímulos é o de quem seleciona os mais adequados e calcula seus efeitos, controlando assim, supostamente, as respostas e o próprio comportamento da criança.

Já se fez aqui referência ao planejamento de certas sequências de ações pedagógicas intercaladas com interrupções na tarefa, ao timbre de voz do educador, à cadência na aprendizagem da tabuada, à mudança de ambiente de ensino, enfim, a variáveis do meio escolar que visam a maximizar ou potencializar as aprendizagens. O uso de jogos educativos, tão recorrente na prática clínica com crianças, se dá no mesmo sentido: desenvolver a memória, a coordenação motora, o raciocínio lógico, entre outras habilidades ou funções psicológicas.

Mesmo a terapia holística anteriormente mencionada, embora partindo de pressupostos teóricos diversos – psicodrama, terapia corporal, arte terapia, psicanálise junguiana – também se empenha em intervir na consciência da criança no sentido de

desenvolver certas funções intelectuais, sensíveis, intuitivas ou perceptivas julgadas embotadas ou imaturas.

Ou seja, são posturas teórico-práticas que para além de suas muitas variáveis concebem a pessoa humana como uma personalidade, com traços de carácter relativamente estáveis, a conformar uma identidade portadora de um conjunto de condutas mais ou menos previsíveis.

Essa soma de traços de personalidade deixa inferir uma ideia de unidade da pessoa: o *indivíduo*, aquele que na acepção do Novo Dicionário Aurélio permanece *indiviso*, isto é, constitui uma unidade distinta com características físicas e psíquicas particularizadas.

O indivíduo psicológico é ademais passível de ser classificado em tipos. A partir da leitura que Jung faz da psicanálise freudiana, os terapeutas holísticos definem os temperamentos introvertido e extrovertido e os subtipos intuitivo, racional, sensível ou perceptivo. Já alguns comportamentalistas classificam os indivíduos em coléricos, melancólicos, fleumáticos ou sanguíneos.

Enfim, cada autor utiliza seus próprios critérios classificatórios, à semelhança das síndromes descritas pela medicina somática.

De todo modo, ao se colocar ao lado da consciência e do discurso lógico e desconsiderar por outro lado a dimensão do inconsciente freudiano, o psicólogo e o psicopedagogo inspirados por tais pressupostos trabalham sobre as manifestações comportamentais do paciente. Supondo que detêm o controle da situação eles situam-se no papel de *mestres*: sabem o que não está bem, assim como sabem o que é bom para esse que os vem consultar e vão ajudá-lo a conhecer-se melhor, (re)encontrar a confiança em si, superando enfim os obstáculos com que se deparam pelo caminho.

“O mais frequente”, afirma a psicanalista Anny Cordié, “é uma modificação das condutas, uma adaptação social, uma resolução do conflito, uma revisão das identificações que é visada” (CORDIÉ, 1996, p. 47).

Além das terapias reeducativas pode-se ainda citar a título de exemplo outras técnicas psicoterápicas de grupo baseadas na vertente da consciência e do eu: a programação neurolinguística com suas palavras-chave: “ter sucesso”, “ser mais você”, “ser único e poderoso”, e sua proposta de conquista de “novos padrões de comportamento” (CAMPOS, 1997, p. 52); a logosofia, a creditar a realização do indivíduo à sua capacidade de “evoluir conscientemente” através do constante “treinamento da atenção” e do “movimento das faculdades da inteligência [...] derivando seus benefícios a toda humanidade” (PECOTCHE, 1997, p. 27). Há inclusive quem recorra ao horóscopo com sua crença tranquilizadora num destino já traçado de antemão, ou mesmo aos testes de personalidade publicados por revistas femininas a adolescentes ávidas por encontrar sua “cara metade”.

O ser humano sempre teve necessidade de crer numa ideia, endereçar-se a algo ou alguém supostamente portador de um saber – Deus, espírito, mestre ou guru – que o ajude a suportar o sem sentido da existência. Freud foi o primeiro a dar um estatuto científico a esse mistério que está sempre aí e ao mesmo tempo sempre alhures – o inconsciente – invertendo os termos daquela relação. Ou seja, a transcendência do Deus ou o poder do mestre advém de fato de seus adoradores, mais precisamente de seus próprios conteúdos mentais neles projetados.

É justamente a partir de Freud que à essa concepção psicológica da *pessoa* baseada no primado da razão e da consciência contrapõe-se a ideia de *sujeito* tomado no sentido psicanalítico do termo – o sujeito do inconsciente – falado por suas palavras e agido por seus desejos.

Esse sentido está subentendido nos múltiplos significados com que a palavra *sujeito* comparece mais uma vez no Novo Dicionário Aurélio: “súdito”, “cativo”, “obediente”, “dependente”, “submetido” ... aos desmandos do inconsciente.

É o que se depreende ainda da seguinte citação de Joel Dor comentando Lacan: “[O sujeito] diz sempre mais do que estima dizer, a começar pelo fato que pode significar algo totalmente diferente do que se encontra imediatamente enunciado” (DOR, 1992, p. 16).

Em outras palavras, o sujeito fala do inconsciente, pois é ali onde seu discurso se processa, faz sentido e tem sua razão de ser, a despeito da fala sonora ser audível apenas na consciência.

Ou como diria ainda Paín: “O inteligível se cinde do ininteligível ao nível da consciência” (PAÍN, 1991, p. 49).

A consciência é afinal apenas a ponta do iceberg, a superfície do espelho contra a qual o sujeito se vê e se pensa num discurso objetivado e comunicável. Mas a elaboração do discurso se processa atrás do espelho, na sombra ou nas águas profundas, isto é, no inconsciente.

A consciência é o “espetáculo”, metaforiza Paín, mas é ao desejo inconsciente que compete a “redação do roteiro [...] a montagem da encenação, [o ato de] subornar o claque” (PAÍN, 1991, p. 52-53).

Numa palavra, o sujeito está no inconsciente, nessa cena distinta da consciência, da aprendizagem e do conhecimento.

Coube a Freud desalojar a consciência do papel central que ela ocupava no psiquismo desde pelo menos o Iluminismo, em nome da ideia muito mais inquietante do sujeito que não é senhor na sua própria casa.

Nos anos 1950 e 60, Lacan recupera e reelabora a “revolução freudiana” articulando-a à estrutura da linguagem e afastan-

do-a definitivamente do universo neurológico, que era ainda o de Freud no ponto de partida.

Essa linha tênue mas inconfundível dividindo o campo da psicologia e por corolário o da psicopedagogia não deveria, pois, permanecer sendo ignorada. Se na primeira divisão impera o indivíduo psicológico, na segunda, meio esquecido, segue o sujeito freudiano.

A singularidade da orientação psicanalítica: o sujeito do inconsciente

Para se fazer compreender pelo outro o ser humano fala, isto é, enuncia um discurso lógico, linear, ordenado no tempo e no espaço, numa língua comum a seu meio social. Esse discurso suporta as operações lógicas e do raciocínio e configura um funcionamento mental que Freud chama de *processo secundário* (1900/1969).

Ao processo secundário Freud opõe o *processo primário* característico do funcionamento inconsciente. Trata-se de um sistema no mínimo enigmático, aparentemente desordenado e radicalmente singular. É a linguagem do sonho no qual uma palavra ou imagem pode *condensar* vários sentidos, às vezes contraditórios, ou então *deslocar* outra palavra que lhe é próxima em sentido ou sonoridade e ocupar seu lugar.

Entre uma e outra dessas duas ordens em tudo antagônicas, consciente e inconsciente, interpõe-se o mecanismo do *recalcamento*, a impossibilitar que os conteúdos recalçados no inconsciente invadam o sistema consciente. Assim diz-se do sujeito como estando *dividido* pelo recalque, no desconhecimento do âmago do seu ser.

Tal barreira, porém, não é de todo impermeável. O próprio sonho, quando o sono levanta o controle dos pensamentos, é ex-

pressão do discurso inconsciente, assim como na vida de vigília são o sintoma, o ato falho, o lapso de linguagem, a denegação, o tropeço de uma fala associada livremente no curso de uma análise e a intuição criadora do artista que volta e meio irrompem no discurso manifesto expressando conteúdos do processo primário.

Freud entende esses conteúdos como representações da sexualidade, ou melhor, das pulsões sexuais.

A palavra pulsão é usualmente utilizada na linguagem coloquial como sinônimo de impulso, força ou pressão a empurrar o organismo para um alvo de natureza sexual. Diferentemente do instinto animal geneticamente programado a nível do corpo, contudo, a pulsão freudiana é um conceito limite entre o somático e o psíquico. Sua fonte é uma região do corpo, porém sua expressão é eminentemente psíquica: são imagens, representantes da pulsão, que informam o indivíduo sobre o que se passa com seu corpo.

Segundo Freud a pulsão tem sua fonte numa excitação corporal, seu alvo é suprimir o estado de tensão e é no objeto ou graças a ele que a pulsão atinge esse alvo. Ocorre que no homem, à diferença do animal que copula apenas para reproduzir-se, o objeto ou objetos capazes de despertar e satisfazer sua sexualidade são insuspeitados. Pode ser o parceiro do outro sexo, mas também do próprio. Pode ser uma peça de roupa íntima no caso do fetichista ou a visão do ato sexual no caso do *voyeurista*. O pedófilo é sexualmente atraído por crianças, e como em toda perversão não obtém prazer senão dessa maneira.

O que explica essa gama de objetos por vezes bizarros é o fato da pulsão sexual ser decomponível em pulsões parciais cuja origem remonta à primeira infância.

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905 / 1969) identifica no ato de mamar do bebê ao seio da mãe uma vivência

de prazer de caráter inegavelmente sexual. Há o prazer de sugar, mas também de olhar, de tocar e ser tocado, revividos posteriormente nas preliminares do ato sexual.

A boca é a fonte da pulsão oral. O olhar é a fonte da pulsão escópica. Seus fins, como já se disse, são sexuais, mas não de forma exclusiva. Através da boca há quem também se compraz em comer, beber, falar, fumar, assim como através do olhar outros pintam, pesquisam, viajam e conhecem, ou então obtém prazer observando os órgãos sexuais do parceiro ou exibindo os próprios.

As descobertas de Freud opõem-se assim frontalmente às ideias dominantes sobre a sexualidade humana em seu tempo, considerada até então inata, hereditária e restrita à vida adulta a partir da puberdade. Ele amplia o conceito para nele incluir a sexualidade infantil - as pulsões oral, anal, genital, escópica - vividas primitivamente pela criança em relação ao próprio corpo e no corpo a corpo com seus pais e irmãos.

Esse modelo do aparelho psíquico foi descrito por Freud pela primeira vez em 1900, e passado mais de um século ainda está longe de alcançar o estatuto de discurso hegemônico.

Entre 1920 e 1923 Freud reelaborou sua descoberta original de um sistema inconsciente com suas leis singulares de funcionamento recorrendo às instâncias de id, ego e superego. O ego é a sede da consciência, marcado pelo pensamento lógico e próximo nisso do conceito psicológico de personalidade. Freud o compara metaforicamente ao cavaleiro instado a conciliar as exigências da cavalgada (id) e as restrições do caminho a seguir (superego).

Ou seja, o ego se constitui para assegurar a estabilidade do ser diante das forças inconscientes e não domesticáveis do id, reservatório pulsional, e as exigências morais do superego, ins-

tância crítica construída a partir da internalização pela criança dos mandatos parentais.

“O ego é, na realidade, a parte organizada do id”, afirma Freud (1925/1969, p.119). É uma organização que se estabelece a partir do recalque das pulsões e utiliza sua energia dessexualizada para os mais diversos fins, entre eles a aprendizagem.

O ego da segunda tópica do aparelho psíquico é um conceito mais vasto do que o sistema consciente descrito por Freud no primeiro modelo na medida em que suas operações defensivas, assim como o recalque que exerce sobre as pulsões são, também eles, em sua maior parte inconscientes.

Já o id, de cujas diferenciações se origina o ego, equivale aproximadamente ao lugar ocupado pelo sistema inconsciente na primeira elaboração do aparelho psíquico – aproximadamente pois, como acabamos de mencionar, o próprio ego é parcialmente inconsciente. No id não vigora lei nem razão. As pulsões visam à descarga imediata, ou seja, à realização imperativa do desejo.

“[O id aparece como] tudo que se realiza sem querer, ao mesmo tempo que se dá a si próprio a ilusão de um querer absoluto, sem censuras”, sintetiza Paín (1991, p. 62).

O superego, em contrapartida, que se origina a partir do ego, por interiorização das exigências e interdições parentais, atua como um juiz ou censor, por vezes implacável, dos ditames do desejo. O superego é, pois, uma formação inconsciente que chega à consciência como um saber moral, funcionando como padrão de medida dos méritos do sujeito.

Todas essas instâncias estruturam-se enfim segundo a legalidade do inconsciente e se projetam na consciência, de modo que o segundo modelo ou tópica freudiana do aparelho psíquico não anula a primeira, pelo contrário, a completa.

Em resumo, e retomando o que se afirmou até aqui, pode-se dizer que a psicologia e a psicopedagogia de inspiração psicológica - organicista, comportamental, neuropsicológica e mesmo psicogenética - interessam-se essencialmente pelo estudo da personalidade, próxima nisso do conceito de ego freudiano. Aliás, é justamente por desconhecer a dimensão subjetiva que elas pressupõem a possibilidade de exercer controle sobre o comportamento da criança que não aprende, dirigindo a cura de seus sintomas.

Já a psicanálise, ao debruçar-se sobre o sujeito do (desejo) inconsciente, pressupõe que o essencial do desenvolvimento psíquico escape ao domínio, uma vez que, como afirma a psicanalista Catherine Millot parafraseando Freud, “não se submete o Inconsciente” (MILLOT, 1995, p. 151).

Em outras palavras, ao considerar sua presença ausente, o psicanalista e o (psico)pedagogo inspirado por suas ideias sabem que não têm pleno controle nem sobre o que dizem e fazem, nem muito menos sobre o efeito de suas palavras e atos sobre seus ouvintes, pois é sempre ele, o inconsciente, o soberano nesse domínio.

Desse modo, longe da ideia tranquilizadora de um indivíduo unitário, dono de si mesmo e livre no seu querer propagada pelas teorias psicológicas, Freud opõe a ideia muito menos apaziguadora de um sistema em permanente conflito e incerteza. Conflito entre as diferentes instâncias que compõem o aparelho psíquico, cada qual em busca da realização de seus próprios objetivos, e incerteza do sujeito que vive no desconhecimento do âmago do seu ser.

A prática psicopedagógica atravessada pela psicanálise caminha assim num terreno escorregadio. Em contrapartida, sabe dos limites de seu poder de convencimento sobre a criança com problemas de aprendizagem.

Talvez venha justamente daí a enorme resistência que a ideia de inconsciente suscita ainda hoje no campo da psicopedagogia, e inversamente a pregnância da crença no suposto caráter inato, estável e mensurável da inteligência. Citando mais uma vez Cordié:

Uma explicação reducionista, unívoca, é mais tranquilizadora. Quais genitores não optariam antes pela reeducação de uma insuficiência parcial de aprendizagem de seu filho do que por um novo questionamento de sua relação com ele e a exposição de seus próprios conflitos? (CORDIÉ, 1996, p. 13).

Uma aposta possível

Alguns genitores, poucos é verdade, e alguns psicanalistas franceses ousaram tentar, e de sua iniciativa nasceu nos anos 1940 uma instituição para atendimento de crianças e jovens com distúrbios de caráter e baixo rendimento escolar, impossibilitados em certos casos de acompanhar uma escola regular. Isso numa época em que, como já se disse, imperava a tradição experimentalista e comportamental no tratamento desses distúrbios. De acordo com Mannoni (1988, p. 63):

“O primeiro centro psicopedagógico foi criado em Paris, nos anos do pós-guerra, sob o impulso de Georges Mauco, que nunca deixou de lutar, durante mais de 20 anos, para que esse tipo de consultas mantivesse a sua orientação psicanalítica”.

A especificidade do Centro Claude Bernard onde Mauco trabalhava ao lado de Françoise Dolto, André Berge e outros psicanalistas está justamente na consideração da vida inconsciente que cada um traz dentro de si, e isso não apenas nas sessões de análise individuais e em grupo, como também nos atendimentos médicos, nas sessões de psicomotricidade, nas classes de readap-

tação, em suma, em toda gama de serviços complementares que o centro oferecia.

Em outras palavras, todos os membros da equipe, e não apenas os psicanalistas, estão empenhados na compreensão analítica dos comportamentos inconscientes: médicos, pedagogos, assistentes sociais, mesmo os administradores e funcionários trabalhavam, cada qual a partir de sua especificidade, dentro de um cruzamento comum. Quer dizer, nenhuma especialidade se confunde com a outra. A psicoterapia compete ao analista, que não desempenha qualquer função educacional. O educador não faz interpretações psicanalíticas, ele ensina. Relação educativa e analítica estão portanto separadas, o que não exclui um diálogo em que cada profissional fala a partir de sua posição.

Na prática isso significa que ninguém pretende atacar os sintomas de seus jovens pacientes - gagos, disléxicos, fóbicos, fracassados escolares - recorrendo a técnicas de reabilitação. Suas fixações paralisantes são interpretadas em termos de representações psíquicas inconscientes. Seus distúrbios e disfunções remetem, nas palavras de Mauco (1968, p. 36), ao modo como “[cada criança] se situa em relação aos outros e como os outros a situam”.

Não é à biologia, em síntese, que se deve atribuir a sorte da vida mental, como pretende certo discurso psicopedagógico organicista ou neuropsicopedagógico hegemônico. Ainda que o organismo seja imprescindível como suporte físico e biológico dos processos psicológicos, a dinâmica do primeiro não determina a lógica dos segundos. Da perspectiva psicanalítica é o desejo inconsciente que, pelo contrário, “modela” o organismo, chegando mesmo a modificar sua mecânica. Mesmo as manifestações anatômicas mais cruas, efeito da herança genética, são concebidas como manifestações de um *corpo erógeno*, atravessado por representações psíquicas que remontam à relação do bebê

com seus pais (ou cuidadores), isto é, aos primeiros anos de vida do sujeito.

Isso explica o paradoxo apontado anteriormente por Cypel ainda nos anos 80: existe a criança com falhas no exame neurológico que apresenta bom desempenho escolar e aquela com esse exame normal que vai mal na escola. Existe ainda outra que apresenta pequenos problemas motores mas que se *significa* a tal ponto como deficiente que não fala nem aprende. Para essa última o *significante* “deficiente” certamente a tomou de forma muito mais global do que a deficiência real, e isso provavelmente por conta da *significação* que ele assume na estrutura familiar.

É nos fantasmas do sujeito, ou seja, nas representações psíquicas inconscientes que o profissional lê finalmente o problema de aprendizagem. Ele pode se manifestar como um distúrbio de fala, ou leitura, escrita ou cálculo, com maior frequência na infância e na adolescência quando tais funções são justamente alvo de maior investimento libidinal por parte de pais e educadores.

Psicanálise e educação

Na década de 1960 o Centro Claude Bernard deu origem a outros 14 centros psicopedagógicos de orientação psicanalítica na França, porém só dois deles, na opinião de Mauco (1968, p. 187), contavam com “equipes profissionais altamente qualificadas”: o próprio centro de Paris e o de Estrasburgo, igualmente fundado em 1946.

Sua proposta terapêutica multidisciplinar atravessou fronteiras, aportando na Argentina na década de 1970 como Centros de Saúde Mental, onde médicos, psicólogos e psicopedagogos ainda hoje incluem em seu trabalho a escuta psicanalítica, isto

é, uma atenção toda especial às manifestações discursivas do inconsciente para além do sintoma a ser reeducado.

Da Argentina a proposta migrou para o Brasil.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia, fundada na cidade de São Paulo no início da década de 1980, incorporou a experiência transmitida entre nós por psicopedagogos argentinos como Sara Paín, Jorge Visca, Ana Maria Muñiz e Alicia Fernández, com suas propostas de intervenção na interface entre psicanálise e psicologia genética.

Paín marca mais uma vez enfaticamente sua diferença em relação à abordagem organicista dos distúrbios de aprendizagem:

[...] embora seja frequente uma criança de baixo nível intelectual apresentar dificuldades para aprender, apenas consideramos problemas de aprendizagem aqueles que não dependem daquele déficit. Isto quer dizer que os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades (PAÍN, 1989, p. 13).

Isso significa que entre a deficiência de natureza neurológica e o *sintoma* problema de aprendizagem, e entre a resposta esperada da criança em função de determinado estímulo do meio e o imponderável das relações humanas, Sara Paíne a psicopedagogia que ela inaugura, atravessada pela psicanálise lacaniana, apostam incontestavelmente na alternativa b.

Ao acompanhar o insidioso funcionamento do desejo inconsciente, essa psicopedagogia dinâmica, como também é conhecida, abandona qualquer pretensão de prever e controlar os efeitos de sua ação sobre a criança.

Resta saber qual desses paradigmas resistirá à passagem do tempo: o organicista, o psicanalítico ou dinâmico, ou ainda

o psicodramático e holístico, marca registrada, lembremos, do primeiro centro brasileiro de formação em psicopedagogia, o Instituto Sedes Sapientiae, também em São Paulo.

CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA GENÉTICA: O SUJEITO QUE (DES)APRENDE

“[...] se seguimos a criança por toda parte, que é quando ela tem oportunidade de lhe responder de uma maneira imprevista, em vez de estarmos a guiá-la com questões formuladas antecipadamente, então achamos algo novo” (Piaget, em entrevista a Jean-Claude Bringuier, 1978, p. 40).

Ao propor uma mudança radical na abordagem dos distúrbios de aprendizagem a partir dos anos 1940, poderíamos supor que a psicanálise houvesse subvertido os modos hegemônicos de pensar e fazer psicopedagogia. De maneira nenhuma. Em fins da década de 1990 uma revista de ampla repercussão nacional tida como “séria” por trazer reportagens de cunho científico, estampa na capa a seguinte manchete sugestiva: “O despertar do cérebro – Como desenvolver a inteligência das crianças” (ÉPOCA, 1999, p. 135). O texto veicula opiniões de pais brasileiros sobre o que consideram prioritário na educação de seus “superbebês”:

“[Minha filha] solicita coisas mais estimulantes [...] do que brincar de boneca e jogos infantis” (ÉPOCA, 1999, p. 135).

“Até os três anos, quanto mais informações, melhor, mesmo que a criança aparentemente não demonstre estar aprendendo” (ÉPOCA, 1999, p. 136).

“O mundo de hoje cobra mais habilidades e quanto mais cedo a criança começar melhor, [...] pois quando chegar a hora de frequentar a universidade e lutar por espaço no mercado de trabalho [...]” (ÉPOCA, 1999, p. 139).

Para atender à demanda desses pais e educadores ávidos por potencializar o desenvolvimento precoce das habilidades e competências infantis, a indústria norte-americana coloca à sua disposição:

[...] gravações de sons para tranquilizar os fetos, programas de computador que prometem estimular a coordenação visual e motora e o vocabulário dos bebês, além de vídeos e livros que ensinam a ler e a fazer contas. [...] Em estados como Georgia e Tennessee, todo recém-nascido ganha um CD de música clássica ao deixar a maternidade (ÉPOCA, 1999, p. 136-137).

De acordo ainda com médicos, psicólogos e educadores norte-americanos, a música clássica, sobretudo a de Mozart, “é um dos principais estímulos dos circuitos neuronais”, assim como “mover objetos lentamente a 30 centímetros do rosto da criança para exercitar a percepção, [...] contar histórias ou cantar em diferentes ritmos e tons para estimular a comunicação”, entre outras intervenções precoces (ÉPOCA, 1999, p. 137).

A febre também chega ao Brasil, onde “[...] até supermercados vendem *lapwares* ou *softwares* criados para crianças que [ainda] não têm condições de se sentar sozinhas e precisam de colo (*lap*, em inglês)” (ÉPOCA, 1999, p. 138).

Reportagem mais recente, publicada em 2020, aponta, pelo contrário, para os riscos da superexposição das crianças ao com-

putador, alegando que ela compromete justamente o desenvolvimento da inteligência:

Estudos recentes sobre o desenvolvimento do cérebro corroboram essa intuição: quanto mais telinha, menos mielina entre as células nervosas. A mielina isola as células nervosas e aumenta sua conectividade. Ao contrário, quanto mais atividades que envolvem livro, conversa e interação, maiores os efeitos positivos sobre a estrutura do cérebro associada a essas atividades (OLIVEIRA, 2020, on-line).

Seja como for, a favor ou contra, o pressuposto é sempre o mesmo: o cérebro do recém-nascido é comparável a um computador cujas conexões dependem diretamente dos estímulos do meio. Como a frequência com que essas conexões ocorrem é maior no primeiro ano de vida – algo na ordem de mais de cem trilhões de sinapses – seguindo ainda com altíssima intensidade até os três anos de idade, compreende-se a corrida desenfreada por estimulações precoces e “certeiras”, seja por meio de recursos tecnológicos, leituras, desafios ou cantigas de ninar.

Com semelhantes colocações não se pretende obviamente negar à genética ou à fisiologia o peso de sua respectiva influência na determinação da inteligência. Nem tampouco a influência do ambiente social e cultural da criança em desenvolvimento. Trata-se antes de evidenciar como esse acento, verdadeiro fascínio pelo desempenho cerebral, sobretudo nos “cérebros privilegiados”, relega ao esquecimento a dimensão subjetiva da aprendizagem e dos problemas de aprendizagem que a psicanálise coloca em primeiro plano. Aliás, nem a epistemologia genética piagetiana, tão mais conhecida de professores e especialistas, adere incondicionalmente a essa perspectiva de análise, pois ninguém que siga à risca os ensinamentos de Piaget teria razões para crer

que uma bateria de exercícios de estimulação precoce e reforço condicionado possa acelerar à vontade o desenvolvimento da inteligência.

Este capítulo pretende retomar a história dessa epistemologia piagetiana resgatando seus conceitos mais importantes, visto constituir-se num dos poucos eixos comuns em torno do qual se estruturam as várias intervenções clínicas e institucionais psicopedagógicas.

A teoria piagetiana, explica Vorcaro, “se encontra associada à visão organicista, behaviorista, à perspectiva funcionalista da linguagem e especialmente à psicanálise” (VORCARO, 1999, p. 160).

Importa de todo modo destacar como Piaget tem sido geralmente lido e interpretado por essas múltiplas conjugações psicopedagógicas, ou melhor, se tais leituras e interpretações têm resistido ao apressado pragmatismo da estimulação “certeira”.

A gestação da teoria genética da inteligência

Em 1919 Piaget encontra-se em Paris assistindo a cursos de filosofia na Sorbonne, visitando laboratórios de psicologia experimental e clínicas psiquiátricas. Contava à época 23 anos de idade e sua preocupação era já então a do epistemólogo interessado em explicar os mecanismos mediante os quais o sujeito constrói sistemas de operações lógicas, e através deles constrói-se a si mesmo enquanto *sujeito cognitivo*, elaborador de conhecimentos válidos, tomando por critério de validade o conhecimento científico socialmente elaborado.

De fato, desde seus estudos juvenis sobre a diversidade das formas de vida, Piaget está interessado em comprovar experimentalmente suas especulações filosóficas sobre o contínuo evolutivo entre o comportamento adaptativo dos seres vivos e as

estruturas da inteligência na espécie humana. Diz ele em 1969, em entrevista a Jean-Claude Bringuier:

Minha convicção é que não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico. Desde que um organismo tenha consciência de uma experiência anterior e se adapte a uma situação nova, isto se assemelha muito à psicologia [...] a lógica, por exemplo, nasce da coordenação geral das ações e a coordenação geral das ações apóia-se sobre as coordenações nervosas, apoiando-se, elas mesmas, sobre as coordenações orgânicas (BRINGUIER, 1978, p. 11).

A oportunidade de comprovar experimentalmente tal hipótese fundamental surge ao jovem cientista através do convite de Théodore Simon para um trabalho de padronização de alguns testes de inteligência no antigo laboratório de Alfred Binet, autores ambos da consagrada Escala Binet-Simon de Inteligência. Os testes incluem problemas de relação parte-todo - por exemplo, a comparação entre um ramo de flores (todo) e as diferentes classes de flores que o compõem (partes) - e problemas de composição de relações - como a comparação entre três meninas, uma simultaneamente mais alta e mais baixa do que cada uma de suas respectivas colegas - propostos a alunos de uma escola local.

Piaget surpreende-se com a dificuldade enfrentada pelas crianças na resolução dos testes até uma idade muito avançada, em torno de dez anos de idade. Decide então abandonar a proposta inicial de padronização das provas a partir de enquadres rígidos de observação, sondagem e análise dos dados quantitativos (frequências e percentuais) que a situação experimental impunha para estudar em profundidade a origem dos erros infantis. Passa então a adotar um método de entrevista clínica adaptado da psicanálise, baseado em interrogatórios verbais seguidos da análise qualitativa das respostas das crianças aos problemas propostos.

Ou seja, seguindo o fio de seu raciocínio, Piaget busca isolar as particularidades da lógica infantil e chegar a compreender, afinal, sua evolução até o pensamento formal adulto, tendo por parâmetro o pensamento científico.

Nos dois anos subsequentes em que se dedica à tarefa, Piaget consegue demonstrar experimentalmente seus pressupostos de partida. Ele sustenta que o conhecimento é o resultado de uma verdadeira gênese ou construção progressiva, em flagrante contraste com a tradição empirista hegemônica à época, para quem toda informação emana dos objetos e vem de fora informar o sujeito, e em contraposição a certo inatismo biologizante igualmente hegemônico, segundo o qual o indivíduo já nasce munido de estruturas inteligentes que necessitam apenas de tempo para amadurecer... naturalmente (COLL E GILLIÈRON, 1987).

Essas primeiras obras, publicadas respectivamente em 1923 e 1924, e que conhecem, aliás, rápida difusão, dedicam-se a precisar o “como” da construção cognitiva que se produz a meio caminho entre a criança e o objeto de conhecimento, mais especificamente a construção da linguagem, do julgamento moral e da noção de causalidade física por oposição à ideia *pré-lógica* de acaso.

Com o nascimento de seus três filhos, entre 1925 e 1931, Piaget se empenha no estudo da inteligência prévia ao aparecimento da linguagem, isto é, entre zero e dois anos de idade. Aqui, mais uma vez, ele se opõe à concepção hegemônica segundo a qual o pensamento nasce *com* a linguagem, para afirmar que a fonte da lógica é a atividade sensório-motora, isto é, a ação inteligente do bebê sobre os objetos do mundo físico que o cerca.

Logo aprende-se com o corpo, ou como explica Paín: “[...] a origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo” (PAÍN, 1989, p. 29).

Retomando essas ideias em forma de tópicos tem-se que:

- Tanto na filogênese quanto na ontogênese a organização biológica é a base da organização psicológica dado que os movimentos reflexos do recém-nascido, fonte da inteligência humana, remontam às coordenações nervosas e orgânicas.
- A percepção não é a origem da lógica como até então se pensava. É a estrutura inteligente que, pelo contrário, submete a percepção sensorial em cada nível do desenvolvimento cognitivo. Novamente é Paín que exemplifica: “[...] embora a percepção possa localizar cada visão parcial de um objeto, somente o esquema sensório-motor pode dar conta do objeto total nas múltiplas possibilidades visuais desdobradas por sua rotação”. E mais adiante: “[...] embora a simultaneidade da chegada de dois móveis seja uma comprovação perceptiva, a exigência de um ponto de partida estável para a comparação dos percursos provém de uma legalidade operatória, isto é, de um sistema lógico e reversível de deslocamentos” (PAÍN, 1991, p. 38-39).
- Mesmo a inteligência conceitual ou representativa da criança mais velha deriva, sempre segundo Piaget, dos primeiros esquemas práticos de conhecimento do bebê. Em outras palavras, os conceitos, raciocínios e julgamentos mais abstratos não são mais do que complexas montagens mentais de *ações interiorizadas* ou *operações*.

A essa altura, Piaget e seus colaboradores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra (do qual ele se torna diretor em 1935), não se limitam mais a estudar experimentalmente a gênese do conhecimento nas crianças através de interrogatórios verbais. Colocam concomitantemente à sua disposição materiais de fácil manipulação para apoiar as sucessivas hipóteses infantis na solução aos problemas lógicos propostos: fichas coloridas, massa de modelar, recipientes de vidro de diferentes tamanhos contendo certa quantidade de líquido, bastões de mesmo tamanho feitos de diferentes tipos de metal, entre outros.

Nas duas décadas subsequentes novas pesquisas são desenvolvidas e com elas novas publicações abordando temas como a gênese do juízo moral, da noção de número, tempo, espaço, velocidade, causalidade, acaso e necessidade.

Nos anos 50 o arcabouço da teoria psicogenética já está construído em seus principais elementos, tendo definido as estruturas de totalidade por tanto tempo procuradas. Essas estruturas que combinam e coordenam entre si todos os esquemas de ação e representação construídos pela criança e pelo púbere possibilitam afinal a Piaget explicar a complexidade do comportamento humano em função da gênese do conhecimento, desde a inteligência prática do bebê até a abstração reflexionante e a lógica hipotético-dedutiva do adolescente e do adulto.

Os períodos evolutivos ou fases desse desenvolvimento cognitivo são já bastante conhecidos, mas sua importância na clínica psicopedagógica justifica que sejam retomados ainda que sucintamente.

a) Estágio da inteligência sensório-motora

O pensamento da criança entre aproximadamente zero e dois anos de idade se desdobra na ação. Ele culmina no final desse período na estruturação espaço-temporal e causal prática, isto é: o bebê se percebe como um “objeto” entre outros, diferenciado do mundo externo e capaz, por isso mesmo, de imprimir-lhe transformações, como deslocar um brinquedo de um lugar a outro, reconhecê-lo em diferentes posições, buscá-lo em diferentes lugares, encaixá-lo ou empilhá-lo ou ainda coordená-lo com outros brinquedos, todos atos inteligentes mediados pelo corpo e passíveis ademais de serem desfeitos por ações inversas.

b) Estágio da inteligência representativa

A partir de cerca de dois anos de idade a criança pensa não mais apenas a partir do efeito de suas ações sobre os objetos em si, mas através de imagens e palavras que os representam. Ou seja, ela reconstrói mentalmente os esquemas de ação previamente construídos que se tornam agora esquemas de representação.

Seu pensamento amplia-se e aprofunda-se vertiginosamente. A criança cria mapas mentais dos trajetos de um cômodo a outro da casa que há pouco ela só conhecia ao percorrer efetivamente, desenha a si mesmo, a sua casa, sua família, entre outros motivos simbólicos, além de representar dramaticamente suas vivências cotidianas através de brincadeiras de “faz-de-conta” que a ajudam a elaborar o vivido: a relação mãe-filha, a relação professora-aluna, a relação pai-filho ou o super-herói, ou mesmo ensaiando escrever aleatoriamente a partir dos modelos adultos que observa à sua volta.

Através do pensamento representativo, enfim, a criança pode se dizer, falar de seu mundo interior, ao mesmo tempo que descobre o mundo que habita seus semelhantes, inclusive para aprender com os mais experientes.

Piaget, curiosamente, coloca todas essas conquistas próprias à faixa etária pré-escolar - entre aproximadamente dois e seis anos de idade - no mesmo patamar, isto é, como expressões da função simbólica nascente, sem que a linguagem tenha especial prevalência sobre, digamos, o desenho. Piaget privilegia pelo contrário o que essas formas de representação têm em comum, a saber: possibilitar à criança descolar-se do aqui e agora da experiência concreta e desse modo poder pensá-la, isto é, rememorar o vivido, antecipar o efeito de suas ações, retroagir sobre elas, corrigir seus erros, planejar o futuro, sempre por meio de palavras e imagens mentais.

c) Estágio da inteligência operatória

A partir de seis ou sete anos de idade em média, a criança, além de habitar simultaneamente dois mundos - a realidade externa e sua realidade interior - torna-se igualmente capaz de fazer e desfazer um ato mental, ou seja, ir e vir em pensamento. Conversando com seus amigos, por exemplo, um menino de nove anos pode abandonar provisoriamente seu próprio ponto de vista sobre determinado tema para se colocar no ponto de vista do colega e retomar novamente o seu, talvez agora modificado e enriquecido pela contribuição do outro.

É o que Piaget chama de *pensamento reversível* ou *operação mental*. Operar também pode ser entendido como *descentrar-se cognitivamente*, sair de sua única e exclusiva perspectiva de interpretar o mundo para considerar outras. Daí a denominação *egocentrismo infantil* que ele atribui inversamente ao pensamento (e comportamento) característico da criança menor, pré-escolar, ainda centrada sobre si mesma. Piaget inspirou-se mais uma vez em Freud e seu conceito de narcisismo infantil para elaborar o seu.

Enfim, entre dois e seis anos de idade aproximadamente a criança vê e compreende apenas parcialmente a realidade objetiva. Suas explicações acerca dos fenômenos que observa são pré-lógicas, uma vez que ainda parcialmente imersas no mundo fantasioso do “faz de conta”.

Aproximadamente por ocasião de seu ingresso no ensino fundamental, ao contrário, sua possibilidade recém-conquistada de operar mentalmente, isto é, analisar um mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista, conduz à objetivação do pensamento, ao raciocínio lógico passível de ser comprovado experimentalmente.

A transição do pensamento de nível pré-operatório, ego-cêntrico e pouco reversível para o patamar operatório, lógico e reversível é um dos aspectos da teoria piagetiana mais explorados na prática clínica psicopedagógica, ou melhor, no diagnóstico psicopedagógico que é seu ponto de partida.

Para avaliar em que etapa do desenvolvimento cognitivo determinado sujeito se encontra, o psicopedagogo costuma se valer das mesmas provas experimentais que Piaget utilizava com sua equipe do Instituto Jean-Jacques Rousseau ou mesmo antes, no laboratório de Binet e Simon em Paris.

Eis a transcrição de uma dessas situações experimentais aplicada por uma aluna de Piaget em 1969. A experimentadora avalia Taïma, uma menina de seis anos de idade, acerca da *operação de conservação*, levando-a a comparar a massa de duas bolas coloridas, uma branca e outra vermelha:

- Há tanta massa em uma [bola] como na outra?
- Sim.
- Então elas são iguais todas as duas? [...] Toma, agora vamos pegar a tua bola. Olha! Agora eu vou achatá-la assim. Podemos dizer que isso parece o quê, isso que eu estou fazendo?
- Um bife.
- Um bife? Sim, concordo. Tem uma cor gozada esse bife! Bife cru, não?
- Sim.
- Então comes o teu bife e eu como a minha bola agora. Todas as duas temos agora a mesma coisa para comer? Ou será que alguém tem mais?
- Sim. (Taïma sorrindo, aponta ela mesma).
- Tu tens mais? Por quê?

- Por que o meu é mais grosso do que o teu!
- É mais grosso? É todo fininho o teu. Olha!
- É mais largo.
- E para que seja de novo a mesma coisa, que é preciso fazer?
- Precisa fazer uma bola (BRINGUIER, 1978, p. 46-47).

Quando a experimentadora modifica a forma de uma das bolas, a menina se deixa enganar pelas aparências perceptivas e acredita que a primeira tem mais massa do que a segunda. Ela não raciocina logicamente, logo seu pensamento aqui é pré-operatório.

Na situação experimental que se segue o objetivo é avaliar a *conservação* do peso das duas bolas de massa. Sophie, seis anos de idade, tem ainda diante de si uma balança de dois braços. A experimentadora inicia a prova operatória:

- Então olha: estas duas bolas têm o mesmo peso?
- Sim.
- Isto quer dizer que as duas bolas têm o mesmo peso? Vamos tirá-las da balança. Vamos fazer um longo bastão com o vermelho [a bola de massa vermelha], e a tua bola [branca] deixamos como está. Se eu as peso agora, se eu as coloco sobre a balança, o que acontece?
- Esta aqui será mais pesada.
- Por que?
- Porque esta é muito fina e essa é grossa.
- Ah, eis aí. E se eu tornasse a fazer uma bola com esta, o que aconteceria?
- A mesma coisa. [...] Porque são as mesmas bolas (BRINGUIER, 1978, p. 48-49).

Sophie também carece de uma estrutura operatória de pensamento que lhe permita considerar simultaneamente as duas dimensões da bola de massa – o comprimento e a espessura – e sua mútua compensação durante as mudanças físicas a que a primeira delas é submetida. Mas é de se esperar que em algum momento do ensino fundamental tanto Taïma como Sophie resolvam o mesmo problema com uma das seguintes justificativas aproximadas: “Tem a mesma coisa nas duas bolas, porque uma ficou mais comprida, porém mais fina”. Ou então: “Tem a mesma coisa porque não se acrescentou nem se tirou nada”. Ou ainda: “Porque se eu voltar a fazer uma bola com o bastão...”, que indicam a *reversibilidade* de pensamento.

d) Estágio de pensamento operatório formal

Entre cerca de seis e 11 anos de idade a maior parte das crianças consegue operar mentalmente, ou seja, pensar reversivelmente. Mas nessa fase suas operações ainda se apóiam em objetos do mundo físico ou em experiências e vivências *concretas*, já conhecidas.

O pensamento operatório formal, por oposição ao operatório concreto, corresponde ao pensar sobre puras hipóteses enunciadas verbalmente, isto é, sobre realidades possíveis, hipotético-dedutivas. É a lógica do adolescente, que cria mentalmente mundos possíveis através de esquemas de pensamento sempre mais abstratos e generalizantes.

Finalmente em 1955 Piaget preside a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra, congregando pensadores de diferentes especialidades – lógicos, psicólogos, matemáticos, físicos, biólogos – em torno do projeto comum de

ampliação das perspectivas de pesquisa abertas pelos postulados genéticos já estabelecidos.

De fato, após décadas de estudo dedicados ao pensamento infantil e sempre fiel às suas primeiras intuições epistemológicas de cunho biológico e psicológico, Piaget decide atacar o problema do pensamento em geral e o faz até o ano de sua morte, em 1980.

O resultado? Uma obra de vulto.

A conclusão? Cada novo ser humano que vem ao mundo refaz em ponto pequeno a longa trajetória do conhecimento na história da espécie humana, que de mágico-fenomenista que era no princípio, parcial e autocentrado diante de problemas novos, evolui indefinidamente em busca da verdade científica.

Interpretação do *corpus* piagetiano

Como a psicopedagogia brasileira tem se apropriado dessa concepção psicogenética de uma inteligência que evolui através de estágios sucessivos e cada vez mais complexos? Qual o uso que os psicopedagogos vêm fazendo desse modelo desenvolvimentista em suas práticas clínicas e institucionais?

Não apenas as provas de conservação, mas também as de seriação, classificação, permutação e análise combinatória estão hoje definitivamente incorporadas ao diagnóstico clínico de crianças, adolescentes e adultos com distúrbios de aprendizagem.

São já clássicas as provas operatórias de conservação de massa, peso, volume e quantidade - pré-requisito do aprendizado das operações numéricas - as provas operatórias de seriação ou ordenamento de séries de elementos sutilmente diferenciados entre si segundo critérios de cor, peso ou comprimento - pré-requisito do aprendizado do sistema de numeração ordinal - ou ainda as provas operatórias de classificação, seja por inclusão de

classes - como na classificação dos seres vivos em biologia - seja por mudança de critério - como na classificação de figuras geométricas, ora por forma, cor, tamanho ou espessura (INHELDER et al., 1977).

O paradoxal na utilização desses instrumentos para identificar o estágio de desenvolvimento do sujeito cognitivo na clínica psicopedagógica - se sensório-motor, representativo ou pré-operatório, operatório concreto e operatório formal - é serem postos a serviço do mesmo propósito encampado na primeira metade do século XX pela Escala Binet-Simon de Inteligência, a saber: a classificação dos alunos em “bons” e “maus” ou “aptos” e “inaptos” a cursar com sucesso a escola regular. Ou seja, são instrumentos passíveis de serem utilizados a serviço da escola excludente ao invés de inclusiva.

Lajonquière acrescenta que a apropriação por vezes indébita da epistemologia genética pela psicopedagogia hegemônica articula-se ademais, não raro, com a psicologia organicista e comportamental:

Em particular essa escala evolutiva é utilizada para discriminar crianças como pré-operatórias, intermediárias ou conservadoras, tanto na escola como na clínica, à espera (ilusória) de que essa nova nosografia “ordene” (científica e tecnicamente) o fazer profissional (LAJONQUIÈRE, 1995, p. 32).

Depois de situar o momento evolutivo de conhecimento do aluno com dificuldade de aprendizagem, o profissional programa nesse caso exercícios de reforço e treinamento para que essas crianças alcancem construir a noção de número, por exemplo, alfabetizarem-se ou mesmo pensarem a partir da mesma perspectiva do professor ou do autor do livro didático, isto é, mimeticamente, numa pseudoaprendizagem.

Essa nunca foi a perspectiva de Sara Paín que também foi aluna e colaboradora de Piaget no Centro de Epistemologia Genética, pois não existe, repetindo, uma relação estável entre o sintoma problema de aprendizagem e as estimulações “certeiras” do psicopedagogo no sentido de superá-lo. O próprio Piaget preconizava a existência de um *inconsciente cognitivo*, que embora nada deva ao inconsciente freudiano escapa como ele ao controle do sujeito. O desenvolvimento cognitivo comporta desse modo uma *lógica interna própria*, regida pelo *inconsciente cognitivo*.

Na prática clínica psicopedagógica isso se materializa no fato da criança não controlar seus *insights* – aqueles momentos iluminados em que tudo parece ficar claro e compreensível – nem controla, por outra, sua falta de clareza e compreensão, pois o mecanismo regulador do pensamento lógico é inconsciente, escapando assim à suposta estimulação intencional.

Entretanto, é nisso que acreditam muitos educadores e especialistas que, como Goulart (1985, p. 54), propõem *treinar* a criança a operar a conservação da grandeza. Suponhamos, diz ela, que o psicopedagogo lhe apresente duas caixas de tamanhos diferentes e “por várias vezes coloque um doce dentro da caixa maior [...] ela [criança] *se acostuma* a escolher a maior das duas quando procurá-lo”. E conclui: “*Treinada* a escolher a maior das duas caixas, a criança continua a escolher corretamente, ainda que se afaste a caixa maior, e essa corresponda então a uma imagem retiniana menor” (GOULART, 1985, p. 54, *grifos nossos*).

Certa associação da psicologia genética com a psicanálise junguiana consegue ser ainda mais heterodoxa. A citação é longa, porém ilustrativa:

Trata-se de uma criança de nove anos que, ao jogar com a psicopedagoga inicia suas jogadas de forma inconsciente, jogando muito mais pelo exercício de realizar

a ação. Atua como a bruxa quase que instintivamente, sem a consciência do procedimento cognitivo. A bruxa é o símbolo das energias criadoras instintivas, não domesticadas, não disciplinadas. [...] Ela atua no nível do etéreo, e é esse dinamismo que pode estar sendo potencializado no experimentar as jogadas. [...] Acredito que quando utilizamos um trabalho de conscientização da ação de jogar para que a criança possa se apropriar do fazer, estabelecendo relações entre classes, processando as etapas de como escolher e articular jogadas, propomos uma transformação daquela ação bruxística de modo a que a criança possa se apropriar do fazer intencional e articulado. Aproximando-se assim da magia da feiticeira que, simbolicamente, é aquela que utiliza elementos do poder material, conceitual, consciente para realizar suas poções mágicas (ALESSANDRINI, 1993, p. 3-4).

Não deveríamos nos surpreender se Piaget, lógico rigoroso que era, reagisse indignado diante de tão “etérea” interpretação de seus conceitos, pois interpretações desse teor, embora subcrevam a tomada de consciência da ação e da operação como conquistas fundamentais no curso do desenvolvimento cognitivo, parecem desconhecer que esse processo está cifrado, como já enfatizado, para além dos níveis de consciência do sujeito.

Importa, enfim, acompanhar mais de perto o funcionamento desse inconsciente cognitivo que se interpõe decisivamente entre a aleatoriedade dos estímulos do meio e as respostas mais ou menos previsíveis da criança, a que Piaget dá o nome de *princípio da equilíbrio majorante*.

O inconsciente cognitivo e a lógica da equilíbrio majorante

Piaget dedicou praticamente toda sua longa vida de pesquisas a explicar o “por quê” e “como” da construção sucessiva das estru-

turas de conhecimento, caminho do desenvolvimento da razão humana; e chegou à seguinte conclusão: é a necessidade de compensar e superar os desajustes suscitados pelo intercâmbio com o mundo exterior que obrigam o ser humano a refinar e implementar seu pensamento, assim como adotar um comportamento inteligente, isto é, adaptado às circunstâncias.

O encontro, por exemplo, do bebê com o bico do seio, seguido da mamadeira, provoca um desequilíbrio momentâneo em seu esquema de sucção, que força sua reorganização. O mesmo ocorre com o esquema de preensão da mão que se fecha de encontro ao seio da mãe para, em seguida, segurar seu dedo indicador. Para compensar a resistência colocada pela *assimilação* desses diferentes objetos o bebê necessita reorganizar sua ação, isto é, *acomodar* seu esquema.

Assimilar, no vocabulário biológico utilizado por Piaget, é sinônimo de transformar e reduzir a realidade aos instrumentos que o sujeito possui para assumi-la, é incorporar virtualmente o mundo a si mesmo. Já *acomodar* é o mecanismo inverso: trata-se de modificar os esquemas prévios do sujeito em função das resistências colocadas pela realidade. Finalmente, a coordenação equilibrada entre *assimilação* e *acomodação* resulta na *adaptação inteligente* da criança ao mundo exterior. São conceitos que Piaget extrai do campo biológico, extensíveis portanto a toda forma de vida na relação com seu meio ambiente.

No caso do recém-nascido da espécie humana, esse jogo de ajustes, desajustes e reajustes na relação com a realidade exterior, que é a adaptação, leva à construção de novos esquemas de ação que rapidamente se coordenam mutuamente. Por exemplo, por volta dos quatro meses de idade o bebê vê um objeto - esquema de visão - agarra-o - esquema de preensão - e rapidamente o coloca na boca - esquema de sucção. Pouco mais adiante vê, agarra dife-

rentes objetos e, na interpretação de Piaget, joga-os no chão, em uma ou outra direção, para analisar quedas e trajetórias (PIAGET, 1978, p. 18), ou melhor, analisar suas trajetórias em queda livre. Ao redor dos nove meses ele descobre o objeto escondido sob um anteparo. Realiza, enfim, desse modo aparentemente banal uma das descobertas mais importantes de sua vida: a *conservação do objeto*, base de toda atividade racional ulterior. Cerca de seis anos mais tarde, já sábio, o sujeito descobre a conservação da quantidade de objetos. Com a idade de aproximadamente nove anos descobre a conservação do peso. Aos 12, a conservação do volume e, assim, indefinidamente.

A própria vida obriga o ser humano a se defrontar com uma sucessão ininterrupta de problemas novos, geradores de conflitos cognitivos e contradições lógicas, cuja superação exige a reorganização perene de suas estruturas de pensamento.

Fundamentam-se, assim, as estruturas de pensamento prático, entre zero e aproximadamente dois anos de idade; estruturas de pensamento representativo, mais abrangentes, até cerca de seis anos de idade; enfim, as estruturas de pensamento operatório, que englobam e alargam as primeiras num movimento espontâneo de autorregulação ou reequilibração sucessiva, ao cabo do qual o homem adapta finalmente a natureza a si ao invés de simplesmente sobreviver adaptando-se a ela.

Trata-se, em síntese, da curiosa expressão de Lajonquière (1995, p. 73), de uma “infatigável e devotada à vida viva programação para fagocitar perturbações” com vistas ao mais alto grau de coerência ou equilíbrio virtual do sistema.

O alvo da epistemologia genética é, afinal, a explicação desse mecanismo de equilíbrio autorregulado, endógeno e basicamente inconsciente no *sujeito epistêmico* ou *cognitivo*, construtor de sistemas lógicos e conhecimentos socialmente validados. Sujeito

assujeitado ao princípio de equilibração majorante, diria talvez Piaget, que segue a mesma gênese de produção por toda parte e em todos os tempos, apenas com variações de ritmo em função das características mais ou menos favoráveis de cada cultura e classe social.

Num meio social e cultural “indolente” como o da Martinica, conclui Piaget experimentalmente, as crianças “têm quatro anos de retardamento” na resolução de suas provas operatórias relativamente às crianças de Genebra ou Paris (BRINGUIER, 1978, p. 51).

Tais considerações, nem sempre lembradas pela psicopedagogia hegemônica, conduzem por ora às seguintes conclusões parciais:

- O sucesso do sujeito em suas aprendizagens não depende exclusivamente de fatores exógenos, que desempenham uma função ativante necessária, porém não suficiente para que o princípio da equilibração entre em cena. Seu sucesso depende igualmente de um mecanismo endógeno de natureza inconsciente. É da articulação entre ambos que deriva efetivamente sua possibilidade de superar, a cada momento, as contradições ou erros lógicos com que se depara.
- O fato de o sujeito epistêmico conseguir tal superação, em determinada circunstância, não significa que possa obter a chave que lhe possibilite alcançá-la em todas as outras. O que dizer do psicopedagogo que pretende “exercitar” o sucesso desse sujeito numa situação experimental determinada para, a seguir, “aplicá-lo” a outras situações similares? Não é factível. Assim como não é possível “replicar” seu sucesso noutros sujeitos colocados diante da mesma situação experimental.
- O conhecimento é, enfim, produto do funcionamento de um inconsciente cognitivo pautado pelo mecanismo de equilibração majorante, que guarda junto ao inconsciente freudiano - com o qual se acha, aliás, entrelaçado - o mesmo caráter imponderável e imprevisível, afeito a qualquer padronização.

CAPÍTULO 4

MAIS UMA ANÁLISE PSICOLÓGICA DO SUJEITO QUE (DES)APRENDE

Num momento percebi que em muitas crianças operava nos processos de aprendizagem um obstáculo mais decisivo do que o cognitivo. Comecei a pensá-lo como um obstáculo dramático. Obviamente essa tese já não se enquadrava mais no espírito piagetiano. Justamente, na medida em que começo a acompanhar a reflexão lacaniana, vou definindo essa ideia da fratura no aprender como o entrecruzamento entre duas lógicas - a cognitiva e a dramática” (Sara Paín. In Lajonquière, 1996, p. 95).

A constatação do caráter não padronizável do funcionamento epistêmico acaba trazendo por acréscimo novas perspectivas para pensar os processos de aprendizagem.

Foi assim que, a partir da década de 1970, alguns pesquisadores do Centro Internacional de Epistemologia Genética, Bärbel Inhelder entre eles, passam a considerar o aspecto funcional da inteligência para além do aspecto estrutural mais geral. Isto é, passam a levar em conta o modo como *cada* criança aplica ou faz funcionar suas estruturas inteligentes diante de determinadas situações-problema, como a classificação de figuras geométricas

ou a seriação de bastões de tamanhos ligeiramente diferentes. Que escolhas ela faz dentre as possíveis dadas por seu nível estrutural de conhecimento? Quais deixa de fazer? Como interpreta os resultados? O que descobre e inventa durante a realização das provas operatórias?

O observador neutro que era Piaget, que se ocultava “atrás do berço ou do biombo [para] apresentar à criança objetos como faca de cortar papel, borracha, cachimbo, lenço” (CORDIÉ, 1996, p. 116) e verificar como ela respondia por si mesma aos problemas suscitados pelo intercâmbio com esses materiais, esse observador oculto cede agora lugar ao experimentador ativo, que intervém nas situações clínicas provocando na criança conflitos cognitivos, isto é, colocando em xeque seu precário equilíbrio epistêmico, pois o que Inhelder e seus colaboradores estão agora interessados em observar é a maneira como *cada uma* dessas crianças, após perturbações, desequilíbrios, compensações e reequilibrações, transita *à sua maneira* para níveis de pensamento superior.

As pesquisas concluem que embora todos os sujeitos cognitivos estejam propensos a cometer erros similares, cada qual busca soluções mais ou menos originais para resolvê-los: um responde de imediato a determinada questão lógica aparentemente sem esforço, enquanto outro é lento, hesitante, dá respostas passíveis de oscilações e mesmo regressões cognitivas.

Na criança deficiente mental Inhelder verifica exatamente essa situação. Embora ela siga a mesma evolução na sucessão das estruturas que qualquer outra, seu desenvolvimento cognitivo avança em um ritmo vagaroso, hesitante e chegado determinado nível cai abruptamente, de maneira que perduram em seu pensamento características de raciocínios anteriores: uma construção pré-operatória ou operatória inacabada com um grau inferior de mobilidade e equilíbrio na compensação de perturbações.

Através da análise dos procedimentos e estratégias empregados pelos diferentes sujeitos cognitivos, deficientes e não deficientes, Inhelder e colaboradores acabam expandindo afinal os limites paradigmáticos originais da psicologia genética, para incluir nela uma *teoria dos afetos* que contemple suas características pessoais: uma história de vida, um passado de experiências em determinado meio social e cultural, com as defasagens e acelerações apresentadas no caso a caso diante dos mesmos desafios lógicos.

Essa nova perspectiva de estudo dá lugar à preocupação pelo *sujeito psicológico*, que, embora derive daquele outro, *epistêmico* – no sentido de que também pressupõe a existência de uma estrutura lógica ou pré-lógica que assimila e significa os estímulos do meio, ao mesmo tempo em que organiza e dá as respostas do sujeito – dele se distancia quando considera os *afetos* e *emoções* que intervêm no processo.

Piaget, pelo contrário, sempre manteve a afetividade fora de seu paradigma epistemológico, reservando-lhe tão somente um papel motivador, de “interesse”, enquanto “motor” da ação, ela é combustível da máquina de pensar. É ele próprio quem explica:

É inteiramente evidente que, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva é o móvel de tudo. [...] Tome apenas, por exemplo, duas crianças em relação à aritmética. Uma que gosta de matemática e progride; a outra que tem a impressão de não compreendê-la e tem os sentimentos de inferioridade e todos os complexos bem conhecidos nas lições de matemática, nos fracos em matemática. O primeiro irá bem mais rápido; o segundo bem mais lentamente. Mas para ambos dois e dois farão quatro. Isto não modifica nada da estrutura adquirida. *Se o problema que se estuda é a construção das estruturas, a afetivi-*

dade, bem entendido, é essencial como motor, mas não constitui explicação das estruturas (BRINGUIER, 1978, p. 71-72, grifo nosso).

A não ser pelo afeto entendido como cooperação – a possibilidade de *operar junto* com os pares – ou como conquista de autonomia moral perante os adultos, Piaget dissocia intencionalmente a inteligência da afetividade em suas pesquisas, chegando mesmo a afirmar, nas palavras de Cordié (1996, p. 119), que “os contatos do bebê com as pessoas que o rodeiam (sorriso, etc.) não são trocas que interessam ao intelecto como tal” – o que certamente faria corar qualquer psicopedagogo com formação psicanalítica.

Contudo, e como veremos, sempre parece haver um “contudo” quando intervém a psicanálise, tanto as teorizações piagetianas como essas suas variantes psicológicas ainda são insuficientes para dar conta da *singularidade do sujeito* diante do aprender. Isto é, deixam o profissional na mão no momento de conceitualizar, no interior do campo clínico psicopedagógico, a *dramática subjetiva* que a criança suporta, com maior ou menor sucesso, no decorrer de seu processo de (re)construção cognitiva.

Para responder àquela tão fatídica quanto recorrente questão que nos acompanha – “Mas por que este que está aqui, com nome e sobrenome, não aprende?” – alguns profissionais recorrem finalmente, como aliás nós próprios o fazemos, à conceitualização psicanalítica.

De Piaget a Freud: outra via para pensar a singularidade do aprender

A psicanálise radicaliza o espírito individual e não padronizável da conduta introduzido pelos estudos psicológicos pós anos 70,

operando, porém, um giro de perspectiva na definição do conceito de afetividade e redimensionando seu papel na aquisição de conhecimento. Assim, no lugar dos *afetos* psicológicos, Sara Paín (1991), nas pegadas de Freud e Lacan, coloca em pauta a dimensão do *desejo*, que traz em seu bojo a imponderabilidade do inconsciente. Ela se vale mais precisamente do conceito de *sujeito do (desejo) inconsciente* para pensar sua relação com o conhecimento, a aprendizagem e inclusive com a escola em função dos acidentes simbólicos de sua constituição.

Dessa perspectiva, e diferentemente das muitas concepções psicológicas da inteligência já referidas, incluindo aqui as de Piaget e Inhelder, não se pode “dissociar o funcionamento intelectual de tudo aquilo que constitui o ser: afetos, libido, fantasmas, pulsões, desejos, modos de ser no mundo, [isto é], do conjunto das operações que comandam o nascimento do sujeito” (CORDIÉ, 1996, p. 125).

Ao lermos a partir da psicanálise a problemática originalmente recortada no campo psicogenético abandonamos, enfim, sua tese “energética” por esta outra: a aprendizagem está inextricavelmente imbricada na dramática subjetiva inconsciente, de tal modo que é a *posição subjetiva* da criança, ao reforçar ou, por outra, desconstruir a construção e o funcionamento das categorias cognitivas, que determina a sorte de suas aprendizagens.

Em outras palavras, o psicopedagogo inspirado pela psicanálise concebe o pensar não apenas como efeito do funcionamento das piagetianas reconstruções epistêmicas, mas como efeito simultâneo do freudo-lacaniano desejo de saber.

Nas palavras de Lajonquière (1995, p. 105): “[...] trata-se do produto de um entrecruzamento da ordem do(s) conhecimento(s) com a do(s) saber(es)”.

Assim, no caso hipotético do bebê saciado que larga o seio para sugar os objetos à sua volta no intuito de *conhecê-los*, o psicanalista focaliza, a sustentar esse primeiro *ato inteligente*, a renovação de um jogo de prazer, isto é, a reativação da relação primordial com o seio materno marcada pelo gozo, que interfere decisivamente, para o bem ou para o mal, nos mecanismos inteligentes de assimilação e acomodação.

Dessa posição teórica deriva, evidentemente, outra concepção de inteligência, ou melhor, do sujeito dotado de inteligência: aquele que além de manejar com desenvoltura a linguagem lógica e ordenada do sistema consciente, com suas operações intelectuais de classificação, conservação e seriação, dialoga também com o *material recalcado* no inconsciente, “rastros deixados pelas primeiras experiências constitutivas do sujeito” (CORDIÉ, 1996, p. 133).

O cientista, o artista desligam-se momentaneamente da lógica da razão, característica do discurso consciente, para mobilizar os recursos de sua memória inconsciente e descobrir ali soluções originais para os problemas que se propõem resolver. Não têm eles, esses inventores geniais, um tanto de sonhadores?

O físico alemão Albert Einstein, que revolucionou a ciência de seu tempo, refere-se à criação que nasce do silêncio e “da invenção livre [...], da criativa influência de uma livre construção de conceitos.” (PAIS, 1995, p. 14).

Assim ele foi descrito por um colega em 1912:

Monsieur Einstein é uma das cabeças mais originais que conheci: apesar da juventude, já ocupa uma posição muito honrosa entre os estudiosos mais importantes de seu tempo. Nele devemos admirar especialmente a facilidade com que se adapta a conceitos novos e a habilidade para inferir deles todas as consequências. Não se mantém agarrado aos princípios clássicos, e perante um problema de física rapidamente imagina todas as possibilidades. No seu

espírito, isto se traduz imediatamente na antecipação de fenômenos novos, suscetíveis algum dia de verificação experimental (PAIS, 1995, p. 199, grifo nosso).

É o que a psicanálise consagra pelo nome de livre associação de ideias, palavras e imagens de natureza consciente e inconsciente.

Por outro lado, há toda uma gama de sujeitos em quem, inversamente, a lógica e a razão são invadidas e perturbadas pelo material inconsciente recalcado. Evelyn Levy (1995), psicopedagoga argentina, descreve muitos desses casos em certas psicoses e neuroses graves da infância, marcados pela estereotipia e rigidez de pensamento: a adolescente que afirma com argumentos de reversibilidade a conservação da substância para negá-la, logo em seguida, após ser questionada sobre a conservação do peso; a menina que diante da proposta de desenhar uma pessoa ensinando e outra aprendendo escreve ao lado de uma das figuras: “Minha mamãe aprende e ensina” (LEVY, 1995, p. 21-22), numa flagrante confusão de lugares e papéis que deixa uma impressão de vagueza no interlocutor; ou o caso de outra, que diante de perguntas sucessivas, permanece aderida ou contaminada pela resposta anterior. Eis o fragmento do diálogo clínico entretido com essa última criança gravemente perturbada (LEVY, 1995, p. 17):

- De que animal se tira o leite?
- Da vaca.
- Quantas patas tem o cachorro?
- As quatro patas do leite quente de Toddy.

Como compreender essa resposta perseverante, viscosa?
Como entender esses episódios de regressão cognitiva, inércia

mental e oscilações entre produções características dos processos primário e secundário?

O elemento comum que perturba o pensamento e atrapalha a aprendizagem nos três casos é, como já se disse, a irrupção na consciência de fragmentos do discurso inconsciente com sua multiplicidade de sentidos aparentemente sem sentido. É o lapso de linguagem, a denegação e outras manifestações congêneres que embaralham a coerência do discurso lógico socialmente compartilhado, reduzindo-o, por vezes, à repetição estereotipada de palavras e atos vazios de sentido ou mesmo, no extremo, ao silêncio autístico.

Tome-se exemplarmente a escrita da segunda criança referida por Levy no desenho do par educativo: “Minha mamãe aprende e ensina”. De acordo com a lógica do processo secundário pode-se efetivamente imaginar uma pessoa que ensina e simultaneamente aprende, mas não é disso que se trata. Essa menina é traída por uma lógica outra, inconsciente, que evidencia sua impossibilidade de discriminar o papel da mãe e o seu próprio. Ao permanecer fixa no lugar e na significação que lhe é atribuída, ela constrói pensamentos igualmente fixos, e não pode entender nada além deles.

A fim de abordar os distúrbios de aprendizagem nessa criança *singular* não basta, pois, levar em conta apenas o mecanismo psicológico que regula suas operações cognitivas. A equibração majorante explica em parte seu funcionamento psíquico: aquele devotado à (re)construção espontânea de conhecimentos lógicos. Para compreender “porquê” e “como” a criança, no caso, oferece resistência ao processo majorante de equibração é necessário recorrer à outra parte, isto é, aos meandros ilógicos do desejo.

Do que se conclui que, entre a aleatoriedade dos estímulos do meio e as respostas da criança descritas pela psicologia ex-

perimental – e suas variantes comportamentais –interpõe-se “não apenas uma imprevisível (e piagetiana) inteligência, como também um impertinente (e freudiano) (desejo) inconsciente” (LAJONQUIÈRE, 1995, p. 26).

Com o intuito de observar mais de perto essa lógica ilógica em ação importa discutir, na sequência, os conceitos psicanalíticos de *desejo* e *saber* para que, melhor municiados, possamos circunscrever finalmente os limites do campo teórico e prático da psicopedagogia e a atuação do psicopedagogo em seu interior (por oposição ao enquadre estritamente psicanalítico).

CAPÍTULO 5

SOBRE O INCONSCIENTE

Os pacientes que nos são encaminhados para atendimento psicopedagógico devem ser considerados como sujeitos nos quais a aprendizagem sempre é atravessada pelo desejo inconsciente, e é desse ponto de vista que devem ser escutados. Seus sintomas, suas dificuldades de aprendizagem tem um sentido que precisa ser escutado pelo psicopedagogo, independentemente de sua origem ser sintomática ou de um déficit instrumental. Isso significa dizer que antes de cuidarmos do sintoma ou dos déficits, o sujeito precisa ser ouvido em seu sofrimento (Leda Barone, informação verbal, 18 jan. 2022).

Vamos acompanhar o depoimento de um adulto que, em seu relato autobiográfico, rememora o ingresso na escola e suas primeiras experiências na condição de um desses estudantes com problemas de aprendizagem:

Não gosto de pensar que tenha sido uma criança atrasada nos estudos, mas o fato é que eu era mesmo muito lento. Por não entender nada do que o professor dizia, achava um jeito de me entreter. E então minha mesa e cadeira foram colocadas distantes das outras crianças e eu terminei por receber tratamento especial. Enquanto dava suas aulas, o professor olhava para mim de vez em quando para dizer: “Akira provavelmente não vai entender isso”, ou “isto será impossível para o Akira resolver,

mas...”. As outras crianças voltavam-se para mim e riam silenciosamente quando ele dizia isso. Eu me sentia bastante atingido, mas, como o professor dizia, não podia compreender nada do que ele explicava e isso me fazia sofrer e me entristecia. Durante os exercícios matinais, quando me diziam para permanecer atento, eu inevitavelmente assumia um estado de total desânimo. Por algum motivo, quando ouvia a palavra “Atenção!”, não somente assumia uma postura rija, mas prendia a respiração. Posteriormente eu me via deitado em um leito na clínica médica da escola, sendo observado pela enfermeira (KUROSAWA, 1990, p. 30).

O “Akira” a que se refere o professor, em 1917, é o grande cineasta japonês Akira Kurosawa, que se afirmaria posteriormente como autor de algumas obras-primas da história do cinema – “Os Sete Samurais” (1954), “Dersu Uzala” (1975), “Kagemusha” (1980), “Ran” (1985) – e ganhador, entre outros prêmios, do Leão de Ouro do Festival Internacional de Cinema de Veneza e da Palma de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Cannes.

Se vivesse nos dias de hoje, é possível que o menino Akira fosse encaminhado para tratamento numa clínica psicopedagógica e, quem sabe, submetido a sessões repetitivas e mecânicas de reeducação capazes até, no limite, de abortar na própria fonte de tantas histórias geniais. Tal suposição não significa antever, por outro lado, que por trás dos alunos lentos e tensos, que perfilam-se na antessala dos consultórios psicopedagógicos, escondam-se talentos sensíveis e criativos.

O que teria possibilitado a Kurosawa superar suas inibições infantis e, ainda de acordo com suas palavras, “evoluir de uma inteligência de bebê para uma capacidade de pensamento natural a uma criança em idade escolar”? (KUROSAWA, 1990, p. 34).

Em suas memórias ele refere-se a “três forças ocultas” (KUROSAWA, 1990, p. 33): a convivência com um irmão mais velho,

que, ao mesmo tempo que o provocava e insultava a caminho da escola, obrigava-o a se defender e lutar; o acolhimento de um professor de artes progressista, numa instituição escolar rígida e conservadora, que soube valorizar o aluno inseguro dando-lhe a nota máxima - três círculos vermelhos - por um desenho que fugia aos padrões convencionais; e, finalmente, a presença de um colega de classe, outro “bebê-chorão ainda pior [do que ele]” (KUROSAWA, 1990, p. 38), de quem se tornou e amigo e muitos anos depois co-roteirista em diversos filmes.

Se não se observa nessas referências de Kurosawa, a justificar seu desenvolvimento cognitivo, a menção a sessões de psicodrama, relaxamento corporal, arte terapia ou programas de exercício de reforço, se não se observa tampouco uma espera passiva pelo amadurecimento de supostas potencialidades inatas, intelectuais e afetivas, cumpre reconhecer às representações psíquicas inconscientes – às “forças ocultas” a que ele mesmo se refere – seu poder e seus efeitos.

Retomemos o relato autobiográfico: “Meu cérebro embaçado começou a pensar um pouquinho” (KUROSAWA, 1990, p. 34) frente àquele outro “bebê-chorão”, que se revela subitamente como um contra-exemplo:

A existência dessa pessoa podia ser comparada a um espelho golpeador em frente à minha cara. Fui obrigado a me encarar objetivamente. Reconheci que aquele menino era como eu. Vê-lo e perceber quão inaceitável era seu comportamento deixou-me desconfortável quanto a mim mesmo (KUROSAWA, 1990, p. 38).

Já o professor que acolhe sua palavra e reconhece seu desejo, animando o talento artístico adormecido, aponta o caminho a seguir: “Desde essa ocasião, embora eu continuasse a detestar a escola, de alguma forma me vi ansioso por ela, aguardando o

dia em que teríamos aula de artes. Aquela nota de três círculos havia me levado a sentir prazer em fazer quadros” (KUROSAWA, 1990, p. 37).

Tais lembranças remetem precisamente a um dos momentos-chave de nossa constituição subjetiva: o atravessamento pela crise edipiana, quando a criança renuncia à posição de protegida - ou, em termos psicanalíticos, à condição de *objeto* preso na economia libidinal dos pais - para assumir outra: a de um ser social confrontado à lei do grupo, *sujeito* de si mesmo.

É esse remanejo inconsciente de posições subjetivas, implicando um trabalho ativo de separação e luto - separação da mãe e luto pelo fim da primeira infância - que em última instância permite ao pequeno Akira assumir não apenas sua aprendizagem escolar, como suas posteriores realizações enquanto diretor de filmes internacionalmente reconhecidos.

Pode-se deduzir então que nos casos menos felizes, quando a criança permanece impossibilitada de compreender o que lhe explica um professor, ou quando se mostra incapaz de mudar sua maneira de considerar um problema, aferrando-se a suas teorias pessoais e repetindo sistematicamente os mesmos erros, apesar das evidências em contrário; ou ainda, quando renuncia pura e simplesmente às aprendizagens, interrompendo suas tentativas de resolver problemas lógicos em função do pouco interesse que esses despertam, pode-se afirmar nesses casos que algo da ordem da dramática inconsciente intervém, inibindo ou perturbando o funcionamento inteligente. Mais precisamente, algo da experiência do sujeito em relação à castração simbólica no momento da articulação do complexo de Édipo, isto é, entre aproximadamente três e cinco anos de idade.

A fim de precisar justamente esta relação entre castração simbólica, desejo inconsciente (de saber) e aprendizagem, arti-

culada na primeira infância, é que adentramos agora no campo da psicanálise propriamente dito, tal como reinterpretado depois de Freud por Jacques Lacan.

Esta breve incursão intenta, enfim, clarear o sentido da lógica ilógica que anima o funcionamento inconsciente, alvo dos devaneios teóricos freudianos e origem em certos casos de tantas atrapalhadas.

O princípio do funcionamento inconsciente

O que confere ao sonho, ao sintoma neurótico e às demais manifestações psíquicas inconscientes seu caráter enigmático de significar algo totalmente diferente do que se encontra imediatamente enunciado? Qual a lógica que as anima por trás de sua aparente falta de sentido e que, uma vez decifrada, revela ao sujeito sua verdade mais autêntica?

Freud descobriu que todas essas manifestações psíquicas – o sonho, o chiste, o lapso de linguagem, o dito espirituoso, a intuição genial de um criador ou o sintoma fracasso escolar – têm em comum o fato de expressar um desejo inconsciente disfarçado. São *condensações* e *deslocamentos* de imagens e palavras capturadas pelo desejo e remontados com uma nova significação.

Para ilustrar a sofisticação desses arranjos mentais, Freud reporta-se ao trabalho efetuado pelo sonho, descrito pela primeira vez em *A interpretação dos sonhos* (1900/1969).

O trabalho de *condensação* no sonho permite compor um personagem onírico a partir de imagens e palavras retiradas de experiências e impressões do dia anterior, seja tomando traços de diferentes pessoas na vida real que apresentam alguma similaridade entre si, seja apresentando esse personagem numa situ-

ação onde, em realidade, outra pessoa costuma estar, ou ainda, combinando o nome de um conhecido com a fisionomia de outro.

Freud ilustra a construção dessa imagem onírica através, entre muitos outros exemplos, da figura condensada do Doutor M.

Foi dessa forma que o doutor M. do meu sonho foi elaborado. Ele trazia o nome do Dr. M., falava e agia como ele, mas suas características físicas e sua doença pertenciam a outrem, a saber, ao meu irmão mais velho. Uma única característica, seu aspecto pálido, estava duplamente determinada, visto que era comum a ambos na vida real (FREUD, 1900/1969, p. 313).

O mecanismo de condensação também opera através da criação de neologismos: uma palavra original, ou uma palavra antiga, com um sentido originado a partir da combinação ou fusão de diferentes significantes com alguma semelhança semântica ou homofônica entre si. Por exemplo: Freud sonhou com a palavra “norekdal”, com a qual se referia no sonho ao trabalho científico que recebera de um colega médico no dia anterior e que não lhe agradara. Eis como ele interpreta esse neologismo:

A análise da palavra causou-me, de início, alguma dificuldade. Não poderia haver dúvida de que era uma paródia dos superlativos [alemães] “colossal” e “pyramidal”, mas sua origem não era muito fácil de adivinhar. Finalmente, via que a monstruosidade era composta dos dois nomes “Nora” e “Ektal”-personagens de duas peças bem conhecidas de Ibsen, “Casa de bonecas” e “O pato selvagem”. Algum tempo antes, lera um artigo de jornal sobre Ibsen, do mesmo autor cujo último trabalho eu estava criticando no sonho (FREUD, 1900/1969, p. 316).

O importante a destacar é que através dessas e outras montagens, criadas durante o sono pelo desejo inconsciente, parte do

conteúdo recalcado alcança se expressar na consciência, embora de forma distorcida.

Como decifrar seu caráter enigmático? Através da livre associação de imagens e palavras suscitadas pelo conteúdo onírico manifesto que, submetido a uma análise atenta, pode-se chegar a desvelar o desejo recalcado que estava na origem do sonho. Novamente, nas palavras de Freud:

Os sonhos são breves, insuficientes e lacônicos em comparação com a gama e a riqueza dos pensamentos oníricos. Se um sonho for escrito, talvez ocupe meia página. A análise que estenda os pensamentos oníricos subjacentes a ele poderá ocupar seis, oito ou doze vezes mais espaço (FREUD, 1900/1969, p. 297).

Ao lado da condensação, o trabalho do sonho, do sintoma e das demais formações do inconsciente também se vale do mecanismo de *deslocamento*, que consiste numa inversão de valores entre o material inconsciente e sua expressão a nível manifesto, de tal modo que aquilo que era significativo no primeiro toma-se um elemento de menor importância no segundo e, assim dissimulado, vence a barreira do recalçamento e adentra a consciência.

Em *Psicanálise dos Sonhos*, Angel Garma exemplifica o modo de operar do deslocamento através do exame do sonho de uma paciente:

“Num cômodo da casa com meu marido. Tenho muita dificuldade para encontrar a chave do gás. Quando eu a abro, o gás sai. Pouco a pouco a casa desmorona. Vamos morrer. Ao mesmo tempo, vejo a casa erguer-se” (GARMA apud DOR, 1992, p. 59).

A análise do sonho revela a seguinte significação:

É o sonho de uma mulher que tem um marido impotente e que deseja o divórcio. O cômodo da casa indica a convi-

vência com o marido. O sexo masculino está representado pela chave do gás, e a impotência pela dificuldade de encontrá-la. A destruição da casa e a chegada da morte são o fim do casamento. A casa que se ergue novamente representa um novo casamento (GARMA apud DOR, 1992, p. 59).

O exemplo também nos permite perceber que o disfarce do sonho nunca é aleatório. Entre sua manifestação acessória - o cômodo da casa, a chave do gás que não se encontra, a casa que desmorona - e o essencial do pensamento recalcado que ele representa - a relação marital, a impotência do marido e o fim do casamento - há uma relação de contiguidade ou proximidade, cuja significação latente pode ser desvelada pelo próprio sonhador através da livre associação de ideias intermediárias, tendo geralmente por guia um psicanalista.

Da perspectiva psicanalítica cumpre ainda notar que não é possível decifrar antecipadamente as significações codificadas nos sonhos, através de um suposto índice de símbolos oníricos relacionando sempre, em qualquer sonho, uma chave de gás com o órgão genital masculino ou a representação de uma casa que desmorona ao fim de todo casamento.

Lacan faz uma analogia entre o funcionamento destes processos inconscientes e certos aspectos da estrutura da linguagem, mais exatamente entre a *condensação* e a *metáfora* e entre o *deslocamento* e a *metonímia*. De acordo com a *Gramática normativa da língua portuguesa*, a metáfora assenta-se:

[...] numa relação de similaridade [entre duas palavras distintas], encontrando o seu fundamento na mais natural das leis psicológicas: a associação de ideias. Assim, ela transporta o nome de um objeto a outro, graças a um caráter comum a ambos: a *folha* da árvore dá o seu nome à folha de papel, em razão da pequena espessura de uma

e outra. [...] Quando dizemos, por exemplo, perdi a *chave* do apartamento [...] a palavra sublinhada se emprega na sua significação reta, ou denotativa. Não é raro, porém, construir-se uma frase como a seguinte: Atinamos, afinal, com a chave do problema (ROCHA LIMA, 2001, p. 348).

Trata-se, pois, de uma substituição que permite uma comparação implícita, figurada entre os dois termos. Exemplificando: “Aquele homem é um monstro!” – no lugar de “seu comportamento é *tão grosseiro como* o de um monstro”; ou “Meu pensamento é um rio subterrâneo” – ao invés de “meu pensamento corre *tão profundamente quanto* um rio subterrâneo” – metáforas análogas à representação condensada da figura do Doutor M. no sonho de Freud.

Já a metonímia também consiste no uso de uma palavra por outra com a qual se acha relacionada, porém ele não é mais feito, como na metáfora, com base em traços de semelhança, mas sim por existir uma relação de proximidade entre os dois termos. Por exemplo, o autor substitui a obra: “Ler Machado de Assis”. Ou “Havia no salão um Rafael”. Há igualmente metonímia quando a parte substitui o todo: “Completo 15 primaveras (por 15 anos)”. Ou ainda, o singular substitui o plural: “A mulher tem sempre rara intuição (por as mulheres)” (ROCHA LIMA, 2001, p. 351).

Exemplos de metonímias? “Respeite meus cabelos brancos” – no lugar de *me* respeite; “Bebi uma garrafa inteira” – isto é, seu *conteúdo*; “Ele é um bom garfo” – querendo dizer que ele *come bem* com esse instrumento – análogas à representação do essencial recalcado pelo acessório manifesto no sonho da mulher desejosa de divorciar-se do marido impotente.

Acontece que na substituição metafórica inconsciente, assim como na transferência metonímica, nem sempre se identifica de imediato o caráter das ligações de similaridade ou contiguidade

aí implicadas, tal qual ocorre na linguagem figurada consciente, onde essas relações são mais evidentes. Para que o desejo subjacente ao sonho possa ser interpretado é necessário que o sonhador se submeta em princípio a uma análise.

Na prática, porém, são muito poucos os que, como Piaget, iniciam uma análise “por servir de cobaia”, isto é, com o intuito apenas de conhecer a linguagem do inconsciente sem “uma necessidade de terapêutica” (BRINGUIER, 1978, p. 172). Quem quer que se submeta a um tal tratamento, geralmente custoso, objetiva livrar-se do sofrimento psíquico a que conduz sua própria neurose.

Para nossos propósitos, contudo, é suficiente compreender que o sintoma neurótico é uma construção metafórica análoga a do sonho, que pode porventura se manifestar como problema de aprendizagem. São erros lógicos, lapsos de memória, dificuldades de compreensão que chegam à consciência *no lugar de desejos recalçados*. A partir de tal perspectiva, o trabalho clínico é uma desmontagem detetivesca em tudo análoga à decifração de um sonho e visa, como essa, a chegar à verdade do desejo que lhe é subjacente para que o sintoma problema de aprendizagem possa porventura ceder.

É o que explica Paín nos seguintes termos: “Os problemas de aprendizagem, que aparecem como sintomas alarmantes na infância, vêm substituir o desejo recalçado ali onde a inteligência falta” (PAÍN, 1991, p. 10).

E, noutra parte:

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação (PAÍN, 1989, p. 28).

A matéria-prima do inconsciente

Se o problema de aprendizagem é uma expressão disfarçada, metafórica ou metonímica do discurso inconsciente, e se aquilo que o sujeito recalca no inconsciente são os significantes ligados às pulsões sexuais (ou representantes da pulsão), resulta que o não aprender expressa de forma distorcida e enigmática algo dessa pulsionalidade que se articula na primeira infância.

Freud explica (1909/1969, p. 16): “É nos componentes dessa última [a sexualidade infantil] que ele [o psicanalista] acredita haver descoberto as forças motivadoras de todos os sintomas neuróticos da vida posterior”.

E nas palavras de Lacan:

[O sintoma] engloba sempre um equivalente de uma atividade sexual, mas nunca um equivalente unívoco. Pelo contrário, trata-se sempre de um equivalente plurívoco, superposto, sobre determinado e, para dizer tudo, construído segundo modelo exato das imagens dos sonhos, as quais representam uma [...] superposição de símbolos tão complexa como uma frase poética (LACAN apud VORCARO, 1999, p. 167).

Qual a origem dessa sexualidade pulsional? E, sobretudo, o que haveria de tão aversivo na expressão dessa fonte maior de prazer que merecesse ser recalcado e desaparecer no inconsciente?

As pulsões sexuais são impulsos que se originam do prazer no corpo. Elas trazem um fluxo de excitação a que o sujeito não pode escapar e que exige ser descarregado. É desse modo que as pulsões põem em funcionamento o aparelho psíquico: impelindo o sujeito a descarregar essa quota de excitação.

As pulsões se constituem nos primeiros contatos do bebê com sua mãe. O seio dela na sua boca; a voz macia; o colo quente; as mãos banhando e limpando seu corpo indefeso; o olhar

apaixonado: são vivências que despertam no recém-nascido – e também na mãe – um *prazer* eminentemente sensual, cujos efeitos vão muito além da mera satisfação das *necessidades* corporais imediatas e que deixam *marcas* profundas no psiquismo.

Através desse corpo a corpo com a mãe, ou com quem quer que a substitua nesta função, o bebê vai experimentar com uma acuidade considerável todas as manifestações provenientes dessa ou desse adulto provedor: amor, ódio, rejeição, indiferença... Inclusive, segundo Cordié, essa troca de inconsciente a inconsciente “começa bem antes do nascimento [da criança] e vai marcá-la de forma indelével, determinando sua maneira de apreender seu corpo, de olhar o mundo e de construir seu ser de sujeito” (CORDIÉ, 1996, p. 131).

Em outras palavras, existe a função biológica de sugar o seio ou a mamadeira para saciar a fome e a sede e existe, concomitantemente, um *quantum* de prazer que irá acompanhar dali em diante o sujeito no “exercício da boca”: o prazer de comer, beber, falar, fumar, “devorar” livros, que se transmuda por vezes em *compulsão*. Trata-se sempre de uma expressão modificada, não propriamente da pulsão oral primitiva, mas de sua representação na esfera psíquica, feita de imagens e palavras.

No momento do aprendizado do controle esfíncteriano surge um prazer análogo relacionado à defecação e a tudo que diz respeito à região anal. As fezes, antes identificadas pela criança como parte de seu corpo, são agora percebidas como passíveis de controle e expulsão. Ao prazer advindo desse exercício de controle, assim como ao desejo inconsciente de manipular a matéria fecal, Freud associou uma *pulsão anal* reeditada, por exemplo, no prazer do agiota em *acumular* dinheiro, no prazer do pintor em *manipular* tintas e do escultor, argila ou barro.

Já à satisfação experimentada pela criança de *ver* o corpo da mãe, os órgãos genitais dos parceiros ou de se imaginar assistindo a cena primária, isto é, a relação sexual que lhe deu origem, Freud associou, por sua vez, uma *pulsão escópica*, subjacente ao prazer modificado de *pesquisar* e *ver* coisas novas.

Todas essas pulsões parciais, que também se presentificam como tal nas preliminares do ato sexual, comparecem ainda mais explicitamente na sexualidade pervertida.

“O voyeur adulto”, exemplifica Kupfer, “estaria fixado na primitiva curiosidade infantil de contemplação de seu companheiro [...]. O homossexual, por outro lado, estaria fixado no prazer anal e assim por diante” (KUPFER, 1992, p. 40).

Em suma, tais representações ou significantes da pulsão conformados pela mãe, ou por quem quer que ocupe essa função materna junto à criança, vão se *repetir de forma atualizada* pelo resto da vida.

Contudo, a constituição psíquica ainda não se detém aqui. Entre cerca de três e cinco anos de idade advém outro momento fundante e fundamental na vida do sujeito, quando as pulsões parciais são justamente freadas, limitadas e modificadas em seu pleno exercício de prazer e gozo sensual. De fato, se assim não fosse, não existiriam pintores, escultores, pesquisadores ou professores. No limite não existiria nem mesmo civilização, apenas homens e mulheres hipoteticamente empenhados em satisfazer direta e ilimitadamente suas pulsões, isto é, sustentando indefinidamente a nível psíquico o mesmo anseio de prazer absoluto do bebê com sua mãe.

É esse, portanto, o sentido do *complexo de Édipo* freudiano: a civilização, a cultura, o conhecimento, a aprendizagem estão erigidos, tanto a nível individual quanto coletivo, sobre essa bar-

reira psíquica que se interpõe à livre expressão da sexualidade humana: a proibição do incesto, cuja transgressão beira a loucura.

Quem não se recorda do destino infeliz reservado ao casal enlouquecido de paixão no filme *O império dos sentidos*, do cineasta japonês Nagisa Oshima (1976)? O limite que eles interpõem, afinal, à busca desenfreada pelo *gozo* ou prazer absoluto é a castração no real do corpo: a mulher castra e desse modo mata o amante, sendo então presa e internada como louca.

Felizmente, a maior parte dos destinos pós-edípicos é menos dramática.

O complexo de Édipo

A palavra complexo remete aqui a um nó de relações familiares cuja montagem estrutura fundamentalmente os limites do sujeito desejante, na medida que separa a criança de sua ligação incestuosa com a mãe, cuja expressão é eminentemente pulsional. O Édipo alude, por sua vez, à conhecida tragédia grega escrita por Sófocles no século I a. C., na qual o rei Édipo, sem saber, mata o pai e se casa com a mãe (KUPFER, 1992).

Freud identificou nessa trama a realização de nossos desejos infantis inconscientes, isto é, dirigir à mãe o primeiro impulso sexual e, ao pai, o primeiro sentimento de ódio e desejo destruidor, na medida em que o mesmo impede a realização de tal impulso. Já Lacan refere-se à estrutura edípica como uma *metáfora*, no sentido de que a palavra do pai, representante da lei diante da criança, *substitui* seu desejo pela mãe, recalcando-o no inconsciente.

O complexo de Édipo é, pois, uma metáfora de nossa incompletude, de nossa condição nunca plenamente satisfeita, cuja contrapartida é a possibilidade de participar da comunidade humana e compartilhar de sua cultura. Refrear as pulsões significa,

então, consentir em submeter-se às normas sociais de conduta e modalidades de ação próprias a determinada cultura. Esse é, ao menos para Freud, o sentido último da educação das crianças, tanto familiar, quanto escolar: ser essa via de passagem e ingresso no seu grupo de pertencimento.

Como se articula a encruzilhada edípica?

O recém-nascido não pode se outorgar uma identidade, necessitando, pelo contrário, de um semelhante que o reconheça. Mais comumente, é a mãe quem desempenha semelhante papel, recortando com atributos o filho de seu desejo. Para além da satisfação de suas necessidades biológicas, portanto, o recém-nascido é sustentado no campo da vida desiderativa e pulsionado à vida pelo desejo materno. Caso contrário morre, ao menos psiquicamente.

Assim, desde o primeiro dia de vida, o filho do homem empenha todas suas capacidades sensitivas, sensoriais e *cognitivas* nessa tarefa: medir o que existe de amor e incerteza à sua volta, reconhecer-se na identidade que lhe é outorgada pelos genitores - nome, sexo, parentesco... - e, buscando corresponder às promessas assim entrevistas, curvar-se às proibições a ele impostas. Exercita sua *inteligência* para interpretar através dos mínimos indícios o que supõe ser o desejo materno: gestos, palavras, olhares... Já que é somente na condição de desejado que ele afinal existe.

Anny Cordié lembra a esse propósito que o termo conhecer, em francês –*connaître*– traz em si a palavra *naître* – nascer (enquanto sujeito). *Compreender* é, pois, um processo oriundo da pulsão de vida, que toca na essência da constituição do sujeito, tendo a sua impossibilidade, pelo contrário, “um sabor à morte” (CORDIÉ, 1996, p. 129).

A identificação do desejo da criança a um *desejo do desejo da mãe* é facilitada, e até mesmo induzida, através da relação de imediatez imposta pela total imperícia e dependência do recém-nascido: as trocas de leite e sorrisos; e cocô e olhares; banhos e toques colocam-no em situação de se fazer objeto do que é suposto faltar à mãe: o *falo*.

“O falo é a imagem de completude que se imaginariza sob a forma de pênis” (LAJONQUIÈRE, 1995, p. 203). É uma representação psíquica de completude, e não absolutamente o pênis em sua realidade anatômica. Portanto, mesmo à menininha não falta um, pois seu clitóris, ainda que pequeno, “com o tempo vai crescer”.

Essa é literalmente a teoria sexual de um garotinho de três anos de idade – o pequeno Hans – que Freud (1909/1969, p. 16) escutou “em primeira mão e em todo o frescor da vida” diante da irmãzinha recém-nascida a quem davam banho: “Mas o pipi dela ainda é bem pequenininho”; e acrescentou à guisa de consolo: “Quando ela crescer, ele vai ficar bem maior.

Mas o consolo do menino, e mesmo da menina, não se sustenta. Sua própria vivência empírica sacode-os da certeza de poder “fazer um com a mãe”, vivendo com ela uma impossível experiência de satisfação absoluta. A dúvida e a angústia os tomam de assalto: “Por onde andaré minha mãe? Com meu pai, pois é a ele que ela dirige seu olhar e seu desejo. Portanto eu não sou aquele ou aquela que a satisfaz plenamente. O que me falta, e que a ela também falta, pois se estivesse completa não precisaria procurar nada além de mim? Deve ser o pênis do meu pai”.

Nesse segundo tempo de travessia pelo Édipo o pai – ou quem que ocupe a função paterna – é quem representa agora o falo. É ele o rival onipotente que se introduz na relação dual mãe-filho ou filha, reclamando o direito de posse sobre a mãe e interditando no mesmo ato o acesso irrestrito da criança a ela,

ou, o que dá no mesmo, privando a mulher do acesso irrestrito ao objeto de seu desejo.

“Não te deitarás com tua mãe”, sentencia o pai à criança. “Não reintegrarás teu produto” é aproximadamente o teor da lei que ele dirige à esposa (LACAN, 1957-1958, p. 89).

No encontro com a lei do pai – a lei da interdição do incesto – o menino é confrontado com a *castração simbólica*. “Se minha mãe deseja o pênis do meu pai”, ele pode “*pensar*” algo nesses termos, “é porque não tem um e, portanto, ela é castrada”. E ainda: “O pênis do meu pai é maior que o meu. Se prossigo rivalizando com ele pelo desejo de minha mãe, ele vai cortá-lo castrando-me também”.

A angústia inconsciente já não é agora de se perceber não sendo tudo nem todo para a mãe, mas de ser privado narcisicamente dessa parte essencial de si mesmo. Em nome do pai, portanto, o menino renuncia ao amor incestuoso pela mãe.

A menina, por sua vez, deve “*raciocinar*” algo mais ou menos assim: “Eu não tenho o pênis que minha mãe tanto anseia em meu pai. Meu clitóris é muito pequeno para ser um pênis. Logo, eu também sou castrada como ela”. Ou seja, Freud concebe o complexo inconsciente de castração na menina como inveja do pênis, que ela remedia renunciando ao amor incestuoso pela mãe e elegendo o pai como objeto amoroso, esse sim capaz de lhe outorgar um pênis na forma simbólica de um filho.

A intervenção paterna, transmitida de uma forma ou de outra pelo pai real ou por seu discurso carregado de limites e de “nãos”, obriga a criança a refrear seu desejo incestuoso e se deparar com a angústia de ser um *sujeito em falta*.

O complexo de castração é assim definido por Catherine Millot:

Ora, a castração simbólica - que é no que consiste a inscrição, no Inconsciente, da proibição do incesto - supõe um reconhecimento da separação radical entre o sujeito e o único objeto de um gozo sem carência, encarnado pela mãe, e, conseqüentemente, o abandono de todo sonho de harmonia, de adequação sem falhas ao mundo (MILLOT, 1995, p. 123).

Por outro lado, é exatamente quando a criança perde a certeza de ser o falo que ela pode se colocar perguntas acerca da diferença sexual anatômica onde antes havia uma pura indiferenciação, isto é, um só órgão genital – o masculino – para ambos os sexos.

“Há seres com e sem pênis, ou seres fálicos e castrados”, ela *reconhece* então pela primeira vez, embora seja ainda incapaz, nesse segundo tempo do Édipo, de conceber a existência da vagina como órgão sexual feminino.

Finalmente, a criança *aprende* que embora o pai tenha a preferência da mãe, ele tampouco é o falo, isto é, ele tampouco esgota o desejo materno. O fato de ter atributos fálicos como um pênis, capaz de satisfazer momentaneamente a mãe, não significa que lhe seja possível atender em definitivo a falta materna.

A criança *constata*, em outras palavras, que como os demais personagens dessa trama o pai também é simbolicamente castrado; que a todos sempre falta algo para atingir a perfeição fálica; que ninguém é capaz de obturar o desejo de ninguém; que entre aquilo que se deseja e aquilo que se obtém há sempre um resto, que reabre justamente o circuito do desejo.

Essa é certamente *a aprendizagem* por excelência a ser extraída desta crise: que “o desejo de cada um está submetido à lei do desejo do outro” (LACAN, 1957-1958, p. 87).

A constatação de que algo falta no corpo e na essência do ser – como limite à plena satisfação pulsional – convoca, enfim, a criança ao jogo das identificações: o menino identifica-se ao pai e seus atributos fálicos, enquanto a menina, que tal como a mãe tem uma vagina, *sabe* onde deve ir buscar seu objeto de desejo: do lado do pai.

Maria Cristina Kupfer descreve nos seguintes termos esse aspecto da estrutura edípica conformador da sexualidade humana:

Mais ainda, essa estrutura prefixada [...] que as personagens - pai, mãe, filho - vão preencher quando chegar sua hora de entrar em cena [...] tem uma função precisa: as crianças que a atravessam (e quase todas o fazem, com exceção dos casos muito graves) *aprendem* algo com a travessia. *Aprendem* a ser uma mulher ou um homem (mesmo que um homem *aprenda* a ser uma mulher e “prefira” esse papel ao que coincidiria com seu sexo biológico). Trata-se, portanto, de uma estrutura através da qual o ser humano define-se como ser sexuado. O Édipo tem caráter constitutivo, ou seja, constitui, conforma pessoas segundo modelos fornecidos pelo pai e pela mãe, ou por quem quer que venha a ocupar essa função (KUPFER, 1992, p. 66, grifos nossos)

Em suma, ao tomar irrealizável o desejo infantil de completude absoluta, de se sustentar como único objeto do desejo materno, o Édipo coloca paradoxalmente a criança na posição de buscar objetos substitutos, sempre provisórios e intercambiáveis, capazes de entreter seu desejo, seja agora como menina identificada à mãe, seja como menino identificado ao pai ou ao genitor do sexo oposto.

O Édipo e o advento do sujeito (do desejo)

A vivência de que algo falta e, conseqüentemente, a impossibilidade de sustentar uma adequação sem falhas ao mundo impõe-se, de fato, à criança num período anterior ao complexo de Édipo. Afinal, desde cerca de um ano de idade ou mesmo antes ela já experimenta uma cota de frustração. Perde o seio materno e se põe a *investigar* os objetos com a boca. “Perde” as fezes por ocasião do desfralde e se põe a *manipulá-los*.

Freud refletiu sobre essa sucessão de perdas no real do corpo, bem como sua contrapartida em ganhos simbólicos, ao observar seu neto de um ano e meio brincando de atirar objetos pelo quarto. Logo o jogo torna-se mais complexo, assumindo a seguinte configuração: o menino lança repetidamente um carretel de madeira amarrado por um cordão para baixo de sua caminha enquanto pronuncia um “ohhh”, que tanto Freud como sua mãe entenderam significar “fora” (*fort*, em alemão). Em seguida ele puxa o cordão e saúda o retorno do carretel com um alegre *da* (“aqui”, em alemão).

Essa brincadeira aparentemente sem importância ganha na pena de Freud a seguinte interpretação: o carretel é uma metáfora da mãe que parte, deixando o filho sozinho, para só mais tarde e, a seu bel-prazer (isto é, à revelia da criança), retornar a ela. Mas é justamente ao jogar que o menino transforma a experiência dolorosa de permanecer na posição de objeto, à mercê das idas e vindas da mãe, numa experiência ativa e reparadora, na qual é ele quem ocupa agora a posição de *sujeito*. Afinal é ele quem, através do carretel, abandona simbolicamente a mãe e controla o fato de não ser mais seu único e exclusivo objeto de desejo. No mesmo instante o menino realiza o fato de que a mãe também é separada e livre, como ele, para seguir seu destino de sujeito, mobilizando objetos substitutivos daquele perdido.

O jogo do *fort-da* consiste, portanto, na estratégia de que o menininho se vale para dominar a situação a seu favor como um *exercício*, muito bem-sucedido aliás, de controle simbólico do objeto perdido.

Quando o sonho de sustentar com a mãe uma vivência de satisfação absoluta enfim se desvanece, recalcado no inconsciente pela intervenção paterna, ele só pode mesmo ressurgir como sonho, isto é, como desejo impossível. Nas palavras de Kupfer:

Reconhecer a falta na mãe como algo impossível de preencher demonstra que a criança aceita a falta e, portanto, seu próprio desejo, na medida em que ele emerge justamente com a falta. Este reconhecimento se encontra no princípio mesmo da postura fálica que se desdobra durante a dialética edipiana, depois da qual a criança abandona a posição de objeto do desejo do Outro (representado pela mãe) em favor da de sujeito desejante (KUPFER, 1990, p. 88).

É, pois, na condição de sujeito desejante que o neto de Freud prossegue daí em diante, desta feita, jogando com o aparecimento e desaparecimento de sua imagem no espelho, outra conquista fundante e fundamental na construção de sua imagem corporal.

A imagem corporal é a sede do “eu” (ou ego) embrionário. É a partir dessa sede que o bebê amplia sua ação inteligente sobre o mundo: abre e fecha a gaveta, monta e desmonta o brinquedo, garatuja, balbucia, fala, transitando insensivelmente de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência pré-operatória, ou representativa, nos termos de Piaget.

Da perspectiva da psicanálise, a linguagem tem aqui uma importância toda especial “[...] antes de mais nada”, afirma Dor, estudioso de Lacan, “é o advento da linguagem que irá tornar-se signo incontestável do controle simbólico do objeto perdido” (DOR, 1992, p. 90).

Em suma, o *impulso* do sujeito na direção da ordem simbólica da linguagem e da cultura, fonte de seu desenvolvimento psíquico, nasce paradoxalmente da falta angustiosa que nos habita a partir do momento em que renunciamos à satisfação de nossos desejos incestuosos.

Quando Akira Kurosawa rememora suas primeiras experiências escolares e pontua sua passagem “de uma inteligência de bebê para uma capacidade de pensamento natural a uma criança em idade escolar” (KUROSAWA, 1990, p. 34), é aos efeitos no inconsciente da travessia pela estrutura edípica que se pode assim reportá-la.

O Édipo e o desejo de saber

O jogo simbólico do *fort-da* apresenta outro aspecto de interesse para educadores e especialistas que se debruçam sobre os problemas de aprendizagem: a *atitude investigativa* do menino, que ao lançar e recolher repetidamente o carretel está buscando *ver* e *compreender* o enigma dos sucessivos desaparecimentos e reaparecimentos da mãe: “Por que ela se vai? Por onde anda? Será que volta?”.

Há uma *experimentação*, uma *pesquisa* ativa para *saber* o que se experimenta quando alguém ou alguma coisa desaparece. Trata-se, em outras palavras, de uma *investigação* que se origina da falta e da apreensão que a acompanha, e que o sujeito sistematicamente repete no afã de dominar isso que lhe escapa.

“Ver”, “experimentar”, “dominar”... Esses termos remetem às pulsões parciais que compõem a sexualidade humana: a pulsão epistemofílica, a pulsão anal e sua relação com o desejo de saber sobre o desejo da mãe que parte. Esse desejo, lembremos, não se

esgota na criança, mas a transcende, quando a mãe se endereça ao pai.

O que leva a criança a confrontar-se com tais enigmas fundantes do seu ser de sujeito é, em outras palavras, a angústia de castração, pois enquanto alimentava a ilusão de ser tudo para sua mãe e ela ser tudo para si, numa complementaridade absoluta e sem falhas, a criança nada queria saber.

“Posta em posição absoluta”, reafirma Kupfer, “uma criança não precisa se perguntar a respeito desse lugar. Aliás, ninguém precisa. Só se pergunta a respeito de um lugar depois que o lugar foi perdido, ou pode vir a sê-lo” (KUPFER, 1990, p. 37).

É a perda ou a ameaça de perda da mãe como objeto de gozo que, repetindo, leva a criança a *investigar* sua incompletude, que é seu desejo, até descobrir finalmente – talvez razoavelmente pacificada – que a falta é inerente à condição humana. Ninguém escapa dela. Com uma diferença fundamental entre os sexos: a menina vive sua sina a partir de uma suposta ausência no real do corpo – o pênis que ela inveja no menino – enquanto o menino vive a sua a partir da angústia de vir a ser castrado, tal como supõe a menina.

O que está aqui em jogo é a necessidade que a criança tem de definir seu lugar no mundo em relação ao desejo dos pais, lugar eminentemente sexual: “Qual é minha origem em relação ao desejo de vocês? Por que eu vim ao mundo? Para atender a quais expectativas? Tornar-me um menino, uma menina, homossexual ou transgênero? Ser bom aluno, mau aluno ou oscilar entre uma e outra posição conforme as circunstâncias?”.

Às voltas com essa *pesquisa* existencial voltamos ao pequeno Hans, a essa altura com três anos e nove meses de idade, a observar um filete de água que escorre de uma locomotiva parada na estação ferroviária. O menino conjectura: “[...] um cachorro e um

cavalo têm pipi, a mesa e a cadeira, não”. Para Freud (1909/1969), a criança está especulando simultaneamente a solução de dois problemas similares: a diferença entre seres vivos e não vivos e, entre os primeiros, a diferença sexual anatômica. Ou seja, ela está buscando definir sua posição frente à distinção biológica entre os sexos.

Pode-se conjecturar, porém, que nenhuma dessas preocupações parece afligir o aluno que aos seis ou sete anos de idade ingressa no ensino fundamental. Para atestar esse fato basta nos reportarmos às nossas próprias lembranças infantis, ou, novamente, às de Kurosawa. O que o atraía no colégio eram as aulas de desenho, a possibilidade de medir forças com o irmão mais velho e os colegas de classe e não qualquer curiosidade sobre diferenças sexuais anatômicas ou a origem dos bebês.

Ocorre que, pelo efeito da interiorização da lei paterna, o primitivo interesse pelos temas sexuais cai sob o manto da repressão e, recalcado no inconsciente, sepulta consigo o desejo de saber sobre a castração, a falta, o corte no real. Só retorna à consciência transfigurado, isto é, disfarçado em curiosidade intelectual devotada a pesquisas e investigações de outra ordem: sobre o mundo, sobre os outros, sobre si mesmo, que mal permitem entrever sua origem proscrita – o antigo desejo de saber suscitado pela experiência subjetiva de castração.

“A origem da curiosidade é a curiosidade pelas origens!”, sintetiza o aforismo de Kupfer (1990, p. 34).

Do desejo de saber à demanda por conhecer

A psicanálise lacaniana diz do desejo como estando num lugar acessório, que não no objeto essencial a que ele visa fundamentalmente: a mãe. A partir do momento no qual *sabe* que sua ligação

simbiótica com a mãe, embora “essencial”, é um caso perdido, o sujeito vai se entreter com o “acessório” e, nos desfechos mais felizes, engaja-se num movimento metonímico em direção ao saber possível sobre o espaço, o tempo, os números, as letras, as artes, através dos quais busca imprimir sua marca pessoal no mundo. Ele engaja-se, em outras palavras, numa série infinita de demandas por *conhecimento* de objetos substitutivos que entretêm sua dor de existir.

A sucessão dos inocentes “por quês” da primeira infância não visa, portanto, a outra coisa senão ter resposta à questão do desejo: “Qual é a minha origem em relação ao desejo de meus pais? O que eles desejam que eu me torne?” (MILLOT, 1995, p. 152).

A criança pergunta porque, das profundezas do seu inconsciente, não escapa do desejo de saber sobre o desejo. Parte da energia sexual que o sustenta foi, contudo, deslocada quando da travessia pelo complexo de Édipo para objetos e fenômenos não sexuais, mas culturais, organizados num corpo de conhecimentos científicos e artísticos socialmente produzidos e compartilhados.

Freud chama de *sublimação* esse deslocamento de uma parcela da energia, outrora centrada nas investigações sexuais infantis, para o mundo do conhecimento, objeto dos devaneios teóricos de Piaget e tantos outros.

Na sublimação a energia que *impulsiona* o sujeito continua sendo sexual: a libido. Sua fonte continua sendo somática, mas seu alvo pode ser agora o prazer de brincar com um carretel de madeira, “devorar” livros, manipular argila, viajar e ver coisas novas...

De fato, quando o desenvolvimento da criança é relativamente bem-sucedido, a energia pulsional se manifesta de três maneiras possíveis: uma parte é recalçada, outra é direcionada a objetos e fins não sexuais e uma terceira é submetida, a partir da adolescência, ao primado das práticas genitais tendo por fim o prazer sexual e a procriação.

Diferentemente do instinto, portanto, que é fixo, Freud, repetimos, descobre na pulsão sexual essa capacidade de se transformar e ser satisfeita de muitas e, por vezes, inusitadas maneiras. A pulsão de ver o corpo da mãe é sublimada em curiosidade intelectual, junto com o prazer que a acompanha de “experimentar e ver o que acontece se...”, próprio do cientista. A pulsão de domínio, originalmente relacionada à região anal, é sublimada no prazer de dominar toda uma série de conhecimentos substitutivos: do corpo às linguagens – artística, científica, jornalística... Por vezes desemboca em contrapartida na doença psíquica.

Retomando finalmente a pergunta que está na origem dessas digressões – “Como a *castração simbólica*, o *desejo inconsciente* (de saber) e a *aprendizagem* se articulam na primeira infância?” – podemos agora responder, junto com Freud, que o caminho se faz pela via da sublimação, a qual se segue à travessia pelo complexo de Édipo. É a sublimação das pulsões parciais que possibilita a passagem de um desejo de saber sobre o *desejo inconsciente* para a demanda de conhecer sobre a ordem do mundo.

Esse redirecionamento da libido para o conhecimento possibilita à criança atenuar até certo ponto sua angústia existencial e, assim, adquirir algum controle sobre a explosão desarrazoada que a habita. Pode, por exemplo, dissecar um peixe no laboratório da escola ao invés de atuar desejos extremamente culposos e ansiógenos se realizados sadicamente sobre o objeto real: o corpo materno.

Enfim, através da atividade escolar e das relações de ensino e aprendizagem o estudante pode dar vazão a seus impulsos libidinais e agressivos, realizando-os simbolicamente conforme as normativas da cultura escolar. Ele se submete às normas e diretivas comuns, conforma-se a elas, aprende, e pode chegar

até mesmo a criticá-las e transformá-las na direção apontada por seu desejo.

Da perspectiva psicanalítica, em suma, a inteligência deriva das pulsões parciais presentes na sexualidade infantil. A curiosidade intelectual da criança é filha de sua curiosidade sexual. Ou dito ainda de outro modo, na raiz do trabalho investigativo o psicanalista vislumbra “restos sexuais” que se nutrem da problemática edipiana – pressuposição que certamente nada deve a qualquer teoria da inteligência, incluindo aqui a de Piaget e seus seguidores.

A sublimação pode ser entendida ainda como uma transgressão, uma insurgência contra o recalque excessivo das pulsões e do desejo de saber, pois, caso aceitasse integralmente a interdição paterna, submetendo-se inteiramente a ela, a criança correria o risco de cair na inibição intelectual, o que ocorre efetivamente em inúmeros casos de fracasso escolar.

A criança se encontra, portanto, numa encruzilhada: se nega plenamente aquela interdição, permanecendo fusionado ao desejo materno, na condição de objeto de seu desejo, ela corre o perigo de permanecer alienada, desejando nada querer saber sobre sua origem, sua sexualidade, seu lugar no mundo e, afinal, sobre os objetos de conhecimento. Se em contrapartida a aceita integralmente cai na apatia intelectual, outra manifestação do sintoma problema de aprendizagem. Seja através de suas produções estereotipadas e vazias de sentido, seja através da impossibilidade de se alfabetizar ou resolver um problema lógico-matemático, todas elas são enfim candidatas à clínica de psicopedagogia.

Aceitação e transgressão da castração simbólica jogam, portanto, uma partida de vida e morte no destino da criança. É nesse entre-jogo, no espaço delimitado entre uma e outra, que

se define em última instância sua relação com o aprender, na escola e fora dela.

Nos casos mais felizes, dos sujeitos que experimentam o prazer nas aprendizagens, ele decorre de sua identificação pós-édipica com um ou outro personagem da cena familiar que conheça porventura este prazer: o pai que devora o noticiário, o irmão que escreve poesia, a mãe que borda... O jornal do pai, por exemplo, pode se tornar objeto de seu desejo, assim como a escrita do irmão ou o amor da mãe pelo belo.

É também pela via da identificação que o professor pode fazer nascer no aluno o amor pelo conhecimento: quando ele próprio conhece esta paixão.

Transferência e aprendizagem

O professor pode, efetivamente, fazer nascer no aluno a paixão pelo aprender? Se, como já referido, o sucesso ou fracasso nas aprendizagens escolares está dado de antemão, na operação inconsciente de castração que se articula na primeira infância, o que pode fazer o professor diante desse sujeito que não o interroga com seu desconhecimento, que aprende mal ou não aprende porque nada parece verdadeiramente interessá-lo?

Ocorre que, da perspectiva psicanalítica, o destino do sujeito em suas aprendizagens não está traçado de uma vez por todas na primeira infância. Justamente porque o complexo de Édipo não se restringe a ser um episódio isolado e sepultado definitivamente em nossas vidas. Pelo contrário: o complexo se recoloca e atualiza a cada novo encontro significativo do sujeito com os muitos outros, que de algum modo o remetem a suas imagens parentais: amigos, namorados, professores, colegas de trabalho, superiores na hierarquia da empresa...

São esses protótipos das primeiras relações intersubjetivas da criança com seus pais de carne e osso – ou com quem quer que exerça a função materna ou paterna junto a ela – que, do inconsciente, seguem orientando-a vida afora na maneira como ela apreende o mundo, os outros e a si mesma.

Isso significa, portanto, em estritos termos psicanalíticos, que o sujeito nunca abandona integralmente sua sexualidade infantil. Ela se *constitui* na estrutura edípica e daí em diante, a todo momento, o sujeito se depara com encruzilhadas estruturais isomorfas àquela.

Não há, portanto, aqui qualquer ideia de *desenvolvimento* à maneira de Piaget e outras teorias psicogenéticas. Há antes uma repetição, elaboração e reedição daquele drama primitivo.

Piaget, a propósito, contesta veementemente a tese freudiana segundo a qual “tudo” se define nos três primeiros anos de vida. Segundo ele, o pensamento prossegue se desenvolvendo até pelo menos 15 anos de idade. “Não! Do ponto de vista cognitivo, de modo algum. [...] Ah, não, diabo! As construções novas se fazem em plena adolescência”, afirma em 1969 (BRINGUIER, 1978, p. 52).

Na situação de sala de aula, subjacente à troca de saberes que circulam entre professores e alunos, os psicanalistas focalizam, portanto, essa circulação inconsciente de desejos, cuja matriz foi moldada na travessia pelo Édipo de cada um dos presentes. É esse diálogo mudo de inconsciente a inconsciente que educadores e psicopedagogos, psicanaliticamente formados, consideram decisivo no destino das aprendizagens dos estudantes, pelo menos como mais importante do que quaisquer discussões sobre currículo ou metodologias de ensino, porque é só quando situa o professor no lugar inconsciente que era o do pai na primeira infância, isto é, como modelo ou *objeto de identificação*, que o aluno

alcança aprender efetivamente. Ou seja, ele pode dar sentido aos ensinamentos do professor na medida em que *transfere* para ele, e atualiza nessa nova relação, os mesmos amores e temores inconscientes que por volta dos três, quatro ou cinco anos de idade nutria pelos pais e, muito particularmente, pelo pai.

O depoimento do diretor de cinema Akira Kurosawa ilustra mais uma vez os efeitos da transferência na escola. Aluno medíocre até por volta dos sete anos de idade, ele recorda seu encontro com o professor que, em suas palavras, “veio em meu auxílio e, pela primeira vez em minha vida, permitiu-me que eu sentisse o significado daquilo a que chamam confiança” (KUROSAWA, 1990, p. 36).

De fato, o movimento não partiu do professor. O sentido especial que ele adquiriu aos olhos da criança foi dado por ela própria, isto é, o professor se tornou depositário das experiências vividas primitivamente por Kurosawa com seu pai. É fundamentalmente essa montagem inconsciente que, sempre da perspectiva freudiana, determina a sorte tanto do professor que ensina, quanto do aluno que aprende.

Nas palavras de Lajonquière:

As aprendizagens têm lugar porque há um adulto que pede ao sujeito que conheça uma ou outra coisa. Os outros solicitam-lhe que aprenda a sugar o peito para assim não morrer de fome, que aprenda a série de números para assim poder compartilhar junto aos outros um mundo quantificável... etc. Porém, o *pedido* do adulto [...] põe em jogo, em última instância, a articulação de uma *demand*a de incondicionalidade ou de amor e a realização de um desejo (LAJONQUIÈRE, 1995, p. 184).

A criança, por sua vez, submete-se à aprendizagem pela via da identificação, por amor ao educador e pela angústia de

perder esse amor, pelo desejo, enfim, de ser apreciada por ele ao conformar-se às suas exigências.

O sujeito é assim produto de suas identificações sucessivas. Ele constrói seu ego identificando-se aos personagens que admira e ressoam no seu íntimo, apegando-se a valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir.

É essa manifestação inconsciente que explica, enfim, a importância de que gozam certos colegas de escola, certos professores, determinados líderes, além de outros tantos mestres, deuses ou gurus colocados pelo sujeito nesse lugar de seu *ideal-do-eu*, quer dizer, no lugar de modelo com quem o sujeito busca se identificar.

Trata-se de uma sujeição livremente consentida à autoridade do outro, tanto por amor à sua imagem idealizada, introjetada como seu ideal-do-ego, como por temor à angústia de castração. Ou seja, mais uma vez a reedição daquela estrutura edípica constituída na primeira infância.

É o que explica Freud nessa outra passagem:

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto já foi firmada nos primeiros seis anos de vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais se livrar delas. As pessoas a quem acha assim ligada são os pais e os irmãos e irmãs. *Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. [...] Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses protótipos* (FREUD, 1914/1969, p. 286-287, grifos nossos).

Contudo, e esse é mais um dos paradoxos com que somos confrontados ao longo deste estudo, é apenas a superação dos professores como figuras de autoridade que abrem ao estudante a possibilidade de pensar por si mesmo, criar suas próprias teorias, criticar as alheias, não se limitando à mera repetição, por vezes mecânica e enfadonha, daqueles ensinamentos.

É o que conclui também à sua maneira o físico alemão Albert Einstein numa série de artigos sobre educação, nos quais critica a crescente especialização do ensino e o sistema competitivo de notas que acabam transformando a escola numa obrigação penosa:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. [...] Ora, não existe outra educação inteligente senão aquela que *toma a si próprio como um exemplo*, ainda quando não se possa impedir que esse modelo seja um monstro. (EINSTEIN, 1981, p. 16-17, grifo nosso).

CAPÍTULO 6

SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DE APRENDER

As perturbações na aprendizagem, normais ou patológicas, tendem a evitar aquelas mobilizações que o grupo familiar não pode suportar, em função de seu particular contrato de sobrevivência (PAÍN, 1989, p. 37).

Até aqui focalizamos prioritariamente os determinantes que levam uma criança a desejar saber, a querer aprender, e esses são para Freud determinantes sexuais. Trata-se da sublimação de uma parcela das pulsões sexuais.

Como também já vimos, as pulsões não são inatas, mas se constituem na intersubjetividade, através dos primeiros contatos do recém-nascido com sua mãe: o olhar que toca o corpo materno, o seio dela na boca, as trocas de leite e cocô, entre outras, são carregadas de intenso prazer sensual, que conformam um corpo erógeno onde antes havia puro organismo. A experiência é no seu conjunto uma expressão da pulsão de vida, uma vez que através do desejo pelo filho a mãe o *impulsiona* à vida.

É o que expressa Lajonquière quando afirma: “O outro [materno] o pulsiona [ao recém-nascido] e, de certa forma, “enfia” no seu organismo as pulsões (sempre parciais) para que assim rea-

lizem seu trabalho silencioso de fazer avançar o sujeito sempre um pouco mais” (LAJONQUIÈRE, 1995, p. 183-4).

O fato do bebê ser manipulado, interpelado e satisfeito em suas necessidades vitais por quem o carregou no ventre também induz a que ele compareça nessa relação quase como um apêndice do corpo materno, ocupando a posição de objeto psíquico para sua mãe, objeto do desejo. De maneira que há “muito mais continuidade entre a vida intrauterina e a primeira infância do que a impressionante cesura do ato do nascimento teria feito acreditar” (FREUD, 1925/1969, p. 102).

Com a entrada em cena do pai as pulsões infantis que até então circulavam livremente são refreadas e desviadas da descarga imediata. A função paterna é precisamente esta: veicular o freio que separa o bebê de sua ligação simbiótica com a mãe, promovendo o recalque das pulsões no inconsciente e conformando, assim, o próprio inconsciente.

Essa operação simbólica instaura uma falta fundante e fundamental, tanto no menino quanto na menina, que organiza daí em diante seu desejo. Em outras palavras, o desejo inconsciente se articula a partir da falta posta em jogo pela renúncia à satisfação incestuosa das pulsões. Todo objeto de desejo se constitui no lugar dessa perda.

Perdas no real do corpo e ganhos simbólicos nos acompanham, de fato, durante toda a primeira infância. Por ocasião do desmame o bebê perde o seio, mas em contrapartida se põe a *conhecer* o mundo com a boca. Por ocasião do desfralde, ou mesmo antes, *aprende* a dominar o corpo e a linguagem. Quando perde a certeza de ser o falo materno *realiza* que a humanidade está dividida em duas – homens e mulheres – que se completam uma à outra, ao menos parcialmente. Até o desejo de saber acerca da própria origem em relação ao desejo parental, que é sempre se-

xual, desaparece no inconsciente para retornar sublimado como curiosidade intelectual.

Quando se *resigna* ao “não” da castração, enfim, fazendo sua a interdição paterna, o sujeito *ressignifica* o mundo, isto é, *aprende* os *sinais* de quem ensina, marca como se faz e desse modo ingressa como o mais novo membro da comunidade humana que é a sua de origem.

Ligar e separar, engancha e quebrar: eis aí o essencial das operações que comandam o nascimento do sujeito e que o exemplo do jogo do carretel, descrito por Freud, expressa tão bem: faça um comigo, seja você mesmo.

No transcurso dessa tortuosa operação simbólica, aventura cheia de desafios e percalços, uma criança de três, quatro ou cinco anos bem pode se perder no meio do caminho, ou então emergir dessa trama intrigada e maravilhada, ávida por conhecer, socializar-se e crescer.

Esse capítulo passa ao largo dessa última para se deter na primeira, aquela criança que não se pergunta mais “como” nem “por quê”. Em função de uma castração simbólica acidentada, ou, um curto circuito qualquer nas primeiras relações intersubjetivas com os adultos à sua volta, ela permanece aprisionada numa certa posição em relação ao saber sobre o qual, paradoxalmente, nada quer saber.

Para compreendê-la e ajudá-la a desenredar as operações lógicas presas nas malhas de sua subjetividade é que se pretende proceder, aqui, a uma delicada operação de transplante de conceitos nascidos do interesse clínico psicanalítico para a clínica psicopedagógica: sujeito, desejo, saber, entre outros já referidos.

O ato de transplantar equivale a afirmar que a psicopedagogia não se confunde com a psicanálise. A especificidade da clínica psicopedagógica reside em considerar, para além das inibições e

sintomas inconscientes – mais arcaicos – outros fatores em jogo no problema de aprendizagem, a saber: um organismo biológico, base da inteligência sensorio-motora ou prática do bebê; um corpo erógeno, atravessado por pulsões parciais; uma etapa genética da inteligência, além de fatores externos à criança – como seu meio social, familiar e escolar (PAÍN, 1989).

A criança psicótica e os distúrbios de aprendizagem

Tanto o autismo quanto a psicose infantil remetem às primeiras relações intersubjetivas do bebê no seio da família.

A vivência de descontinuidade, entre seu corpo e o da mãe, pode ser experimentada de forma tão abrupta e avassaladora que o bebê fracassa na elaboração dessa perda, isto é, na compreensão de ser uma individualidade única e separada.

Para se defender da angústia brutal que o assalta ele pode recorrer a expedientes muito primitivos, como a sustentação a nível psíquico da experiência de simbiose fetal que foi a sua no útero materno, ou seja: negando a mãe como separada de si, como tendo uma existência própria, e negando-se como apartado dela.

A experiência empírica, porém, revela a todo instante o embuste. As constantes idas e vindas da mãe que escapam ao controle e o próprio acaso da vida, que até a imprevisibilidade do movimento expressivo do rosto humano põe em evidência, podem angustiar a criança a tal ponto que, no limite, ela desvia seu interesse das pessoas para focá-lo no inumano: em máquinas e nos seus mecanismos repetitivos; em movimentos estereotipados como contorcer as mãos ou andar na ponta dos pés; ou, em brincadeiras sem propósito aparente nem intenção de representação, como observar o reflexo da luz horas a fio, deixando escorrer água pelas mãos.

Eis o quadro clássico do autismo.

Pode-se compreendê-lo igualmente pelo seu revés: a situação da mãe que acolhe o bebê e, atenta a seus sinais, interpreta suas demandas e providencia rapidamente as mudanças necessárias para atendê-las. Ou seja, da mãe que, com sua presença constante e familiar, ameniza as vivências infantis de ruptura, quebra e abandono.

O isolamento autístico consiste, portanto, num efeito disruptivo no ego imaturo do bebê que não suporta a falta de interação rítmica com a mãe, suas ausências frequentes e, sobretudo, sua falta de desejo.

Os prejuízos desse “separar” sem “ligar” na constituição do psiquismo infantil são extremamente severos, haja visto que alguns autistas não conseguem sequer falar, já que toda fala pressupõe um autor e, aqui, não chega a haver um “eu” constituído.

Cordié (1996) enumera as contribuições de René Spitz na década de 1940, ao acompanhar um grupo de recém-nascidos hospitalizados devido a terem sido abandonados pelas famílias: choros no primeiro mês de vida, gritos no segundo, rejeição de contato no terceiro, tudo se encaminhando rapidamente para o marasmo e a letargia – o olhar vazio, os gestos estereotipados, as condutas de auto destruição...– Aos dois anos de idade algumas dessas crianças pareciam retardadas, aos quatro não sabiam caminhar nem falar.

“Porque nenhum desejo veio despertá-las para a vida”, explica Cordié, “essas crianças se mantiveram mortas em vida. [...] Trinta e sete por cento delas morreram [de fato]” (CORDIÉ, 1996, p. 97).

As consequências dessa não captura pelo desejo materno são, portanto, devastadoras. Mas, quase tão funestas são as consequências da captura pelo desejo materno que mantém, contudo, o bebê numa ligação mortífera com a mãe, realizando a presença

do objeto “a” – objeto da pulsão que supostamente obtura a falta materna.

É o que ocorre quando a função paterna, instância terceira de separação na relação simbiótica mãe-bebê, não opera: quadro clássico da psicose infantil e dos fatores que a precipitam.

A relação sem desejo entre os genitores pode eventualmente contribuir para esse resultado funesto, pois é no desejo da mãe pelo pai, e desse por ela, que se cifram as possibilidades do efetivo funcionamento da função paterna, que regula a economia libidinal entre mãe e filho. A mãe não se basta no bebê quando deseja o pai, sendo essa justamente a brecha para que a criança busque seu destino de sujeito.

Aquela que, pelo contrário, permanece fusionada à mãe, ou a qualquer outro ser humano, nem sempre chega a falar em nome próprio: ela fala do lugar desse outro, e repete seus gestos como uma sombra da qual não se diferencia. Não há um limite corporal claro entre ambos, de modo que a criança não sabe o que fazer do próprio corpo e suas múltiplas possibilidades exploratórias e expressivas, diferente do que ocorre no sujeito que se sujeita ao “não” paterno – que freia a livre descarga pulsional.

Vasconcelos descreve nos seguintes termos essa vivência interior:

A pulsão desordenada, sem contornos, produz muito sofrimento. Trata-se de uma angústia avassaladora, justamente por não ter medidas, nem pontuações. É uma excitação enorme sem freios e sem destino. [...]. A estrutura em jogo pode ser comparada à uma frase melódica sem repouso na tônica, o que equivale a uma frase sem ponto final. A falta de ponto final, de uma pausa no enunciado, de um momento de conclusão, impede a emergência de sentido. [...] falta à criança psicótica o equivalente a esse ponto final (VASCONCELOS, 1998, p. 53-55).

Nadine é uma dessas crianças, uma menina de 11 anos de idade atendida pela psicopedagoga que lhe propõe ler as regras de um jogo. Nadine lê: “Se tem uma carta x pode avançar...Se tem uma carta x pode avançar...” (LEVY, 1995, p. 27), reiterando em eco as indicações do texto sem poder relatar seu conteúdo com suas próprias palavras, isto é, sem poder *descolar-se* dele para pensar a respeito.

A psicopedagoga intervém no sentido de estabelecer um corte no discurso reiterativo da menina: “Diga-me Nadine, a quem essa indicação é dirigida?” (LEVY, 1995, p. 27). Mas a diferença assim tentada fracassa. Nadine permanece indiferente. Ela fala, lê inclusive, mas, ao *ignorar* a lei que a separa do objeto primordial, que é a mãe, sua palavra carece do sentido metafórico que lhe é peculiar de designar outro objeto àquele perdido.

Gustavo, quatro anos e dez meses, é outro que permanece colado aos sinais de quem ensina por temor à sua própria desorganização. “[Ele] se organizava nos jogos estruturados”, descreve Levy (1995, p. 20), “recorrendo às palavras enunciadas por mim em situações análogas, reproduzindo meus chistes ou comentários por estar perdendo ou ganhando”.

Fazer-se cópia do modelo externo é sua maneira de contornar a dificuldade para falar em nome próprio, sustentar uma identidade e assumir uma sexualidade. Mas é um expediente frágil, como já se disse, uma falsa adequação social sempre prestes a romper-se.

Sujeitos como Gustavo e Nadine, às voltas com profundos impasses constitutivos que os mantêm relativamente indisciplinados em relação ao mundo exterior, encontram certamente dificuldade para, na interação sensório-motora com os objetos à sua volta, construir o primeiro invariante lógico que Piaget re-

puta na base de todo funcionamento cognitivo: a noção de objeto permanente.

Enquanto não se percebem como únicos, a partir de um “eu” diferenciado, podem gritar quando escutam outra criança gritando, confundir a causa e o efeito de uma ação, ou aferrar-se aos mesmos erros apesar das evidências em contrário. Para que a noção de motivo eficiente da ação centre-se neles próprios é preciso que a repetição (ou circularidade) seja cortada, e esse corte é justamente a operação simbólica de castração.

Essas crianças, hoje identificadas como do Transtorno do Espectro do Autismo, colocam certamente muitos desafios ao psicopedagogo. Mas também o educador deve se haver com elas em sala de aula. Essa inclusão é prevista, no Brasil, desde pelo menos a Constituição Federal de 1988 e sobretudo a partir de 1994, quando o país adotou a Declaração de Salamanca.

Decerto não é nada simples.

Estrutura psicótica e clínica psicopedagógica

Diferentes experiências educativas e terapêuticas vêm sendo ensaiadas nas últimas décadas com o intuito de minimizar o sofrimento dessas crianças.

Madanelo, Pagan e Assumpção Jr. (1998), por exemplo, desenvolveram, durante um ano, um programa de pesquisa na Brinquedoteca do Setor de Psiquiatria Infantil do Hospital das Clínicas de São Paulo com dez crianças, seis delas diagnosticadas com autismo. O resultado? “[As crianças autistas] avançaram [nas áreas de] socialização, linguagem, cognição e motricidade, o que pôde ser verificado pelos índices obtidos segundo [...] escala de desenvolvimento [e] análise estatística” (MADALENO, PAGAN

& ASSUMPÇÃO JR., 1998, p. 45-46). Os seguintes fatores foram elencados pela equipe para explicá-lo:

Estas crianças atendidas no programa passaram a brincar e até então não o faziam, pois se sentiram livres para agir no meio, sendo que esse também favorecia a ação. [...] Parece que o fato de estarem em um *ambiente altamente estimulado* tenha feito com que a forma de expressão e a linguagem se desenvolvessem. [...] os materiais fornecidos para a criança podem ser uma das variáveis fundamentais que a auxilia a construir e a apropriar-se do conhecimento universal. [...] as crianças menores que foram iniciadas no programa demonstram maiores índices de desenvolvimento [do que as mais velhas] (MADALENO, PAGAN & ASSUMPÇÃO JR., 1998, p. 48-49, grifo nosso).

Os autores do estudo, um médico e duas pedagogas, concluíram pela “eficácia da programação no que se refere à *estimulação infantil*” (MADALENO, PAGAN & ASSUMPÇÃO JR., 1998, p. 50, grifo nosso), propondo a expansão do projeto a outros programas de psiquiatria da infância.

Não é preciso dizer como é diversa a posição dos profissionais da psicopedagogia herdeiros dos ensinamentos de Sara Paín, Evelyn Levy e tantos outros com formação psicanalítica, que, à diferença dessa vertente organicista e comportamental da psicopedagogia – que credita aos estímulos do meio a possibilidade de obter padrões de respostas objetivas – colocam a dimensão subjetiva no centro de suas intervenções. É essa a perspectiva Paín quando arrola os seguintes fatores hipotéticos para o problema de aprendizagem do sujeito:

Um bebê chora por frio, a mãe o deixa chorar porque ainda não é “sua hora”. O bebê aprende que chorar é inútil; a mãe lhe dá de comer e o bebê se conforta com um objeto que não necessitava; o bebê aprende a pedir “algo” secun-

dário à sua real necessidade. A mãe o levanta, o agasalha, lhe dá seu calor. O bebê se comunica. Em outro momento o bebê não chora, mas sua mãe, pensando que faz frio, o agasalha. A criança ignora o que é frio, e também ignora a maneira de pedir para que a atendam. Modelos que veremos repetidos alguns anos mais tarde: a criança está resignada à ineficácia de sua ação, e a inibe; a criança atua só pelo prêmio do afeto, ou da nota; a criança aprende e inventa; a criança aprende, mas não é capaz de criar (PAÍN, 1989, p. 44).

Paín compara aqui a patologia de aprendizagem ao sintoma histérico descrito por Freud e Breuer em fins do século XIX. Ou seja, como um sintoma neurótico.

A questão é: como tratá-la, isto é, como intervir junto a essa criança?

Na aposta terapêutica de Evelyn Levy e seus colegas da *Escuela de Especialización en los Problemas del Desarrollo Infantil “Dra. Lydia Coriat”*, de Buenos Aires, a psicopedagoga oferece objetos e situações de conhecimento que visam ora a construção do conhecimento, e, portanto, a aprendizagem, ora a constituição do próprio sujeito ali onde ele falta, isto é, na estrutura psicótica.

A viga mestra que sustenta a intervenção é dupla: ela pressupõe, por um lado, que conhecer remete ao simbólico, à lei e, portanto, à castração; por outro lado, alternadamente, remete à psicogenética piagetiana no momento em que é o conhecimento – a resolução de problemas lógico-matemáticos – que assoma ao primeiro plano.

Já a aposta do Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida, em São Paulo, que tem por mote “educar tratando e tratar educando [...] crianças e adolescentes com problemas psíquicos” (LUGAR DE VIDA, on-line), passa ao largo da psicopedagogia para se ater à interpretação lacaniana da teoria psicanalítica,

utilizando a escrita e a escolarização como recursos terapêuticos de primeira ordem.

O seguinte fragmento do caso clínico de Pedro, cinco anos de idade, possibilita um vislumbre dessa proposta a meio caminho entre a psicanálise e a educação:

Pedro chega à instituição “surdo”, alheio às demandas externas, gritando e esperneando a cada “não” que lhe era dirigido. Como tirá-lo desse mundo pessoal onde vivia? A criança demonstra interesse por objetos com os quais contornar seu corpo, e desse modo demarcar seus limites. É quando descobre fascinada o contorno de sua mão a lápis numa folha de papel. Com essa marca pessoal Pedro passa a “escrever-se”, isto é, a representar sua existência no mundo. [...] Aos poucos esta marca foi ganhando elasticidade, diferenças, e se transformou em bolinhas que são claramente tentativas de produzir escrita [e desse modo incluir-se no discurso social e no mundo simbólico da cultura] (HANFF & PETRI, 1998, p. 28-29).

Julinho é outra criança atendida no Lugar de Vida. O relato é longo, mas esclarecedor quanto ao sentido da intervenção:

Depois de um trabalho inicial de atendimento conjunto mãe e filho, a entrada no grupo de jogo sem a mãe é intermediada pela mesma terapeuta que fez o atendimento anterior. De início, há isolamento, automatismos, movimentos mecanizados. Contato única e exclusivamente com a terapeuta que o acompanha. Julinho ou isola-se, demonstrando fascinação pelos reflexos de luz, ou dedica-se a arrumar objetos e medir com as mãos a superfície da mesa. Anda pela sala e emite sons guturais e a terapeuta o imita, o que ele parece ignorar a princípio, mas depois passa a interessar-se. A terapeuta introduz *uma* primeira *modificação*, emitindo sons *diferentes* dos dele, introduzindo assim uma primeira *descontinuidade*. Ultrapassada a surpresa inicial, estabelece-se um *jogo* com sons entre eles. Julinho diverte-se com isso (GUGLIELMETTI, 1998, p. 42).

O contorno, o limite, a construção da diferença a partir da presença e da continuidade indiscriminada entre o eu e o não eu, o dentro e o fora, o vivo e o não vivo equivalem a uma renúncia. Trata-se de possibilitar à criança reviver, de certo modo, a encruzilhada edipiana, apostando que desta feita ela renuncie à posição de objeto da pulsão, que é a ilusão de “ser um” com a mãe (porventura com a avó, o pai ou o irmão mais velho) para aceder à condição de sujeito faltante, e poder, dessa nova posição, “escrever-se” não mais como *igual*, imagem mimética do outro, mas como *semelhante*.

A oferta de determinados jogos universais – certas variantes do jogo do *fort-da* como: esconde-esconde, “cadê? achou” e adivinhas; os jogos simbólicos ou do “faz de conta”, que são desdobramentos dos primeiros objetos transicionais substitutivos do objeto materno; além dos jogos de borda ou queda, como as brincadeiras de equilíbrio – têm o mesmo propósito: através de suas alternâncias entre presenças e ausências, bem como das normas ou “leis” intrínsecas aos objetos da cultura, visam a operar a castração simbólica que restou por vir, “brecha para a instalação do objeto ou do gesto simbólico”, na expressão de Paín (1991, p. 36).

A própria montagem institucional do Lugar de Vida, ao organizar a criança em grupos alternados de jogos e ateliês – de música, história, culinária, artes plásticas – busca produzir mudanças na sua posição gozosa em relação ao desejo dos pais e desses em relação a ela. Afinal, são espaços diferenciados, com tempos e ritmos próprios que podem abrir, porventura, outras tantas brechas à emergência do sujeito.

São estratégias, em suma, que acolhem e simultaneamente dão bordas, que ligam e separam, pondo em evidência a função estruturante do “não” da castração.

Experiências terapêuticas como essa colocam simultaneamente em cheque a educação familiar e escolar que busca se conformar às supostas necessidades e interesses da criança, sem considerar que a ausência de frustração, longe de remetê-la aos “prazeres da infância”, pode mergulhá-la em profunda angústia. Tempos hedonistas e narcisistas.

A estrutura neurótica e a clínica psicopedagógica

Os significantes ligar e separar ajudam a decifrar os mecanismos que comandam a parada dos investimentos intelectuais na estrutura psicótica, mas não deixam de ser igualmente úteis frente às desordens neuróticas, numericamente sempre mais significativas.

O que articula a estrutura neurótica por oposição à psicose é o recalque das pulsões, isto é, a separação da ligação simbiótica entre o bebê e sua mãe que é a própria resolução do complexo de Édipo.

Contudo – e sempre parece haver um “contudo” na teorização psicanalítica – essa operação nunca é totalmente certa, pelo contrário: a castração simbólica é sempre “mais ou menos falhada”, nas palavras de Lajonquière (1996, p. 217), “involuntariamente acidentada” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 219), e sabe deixar sequelas mais ou menos comprometedoras.

Há crianças, por exemplo, que resistem a crescer para não perder a proteção que lhes proporciona a ignorância. Há mães que resistem a que seus filhos cresçam, que os conservam como “seus” ao invés de discriminá-los como sujeitos independentes. Há ainda pais que sobrecarregam os filhos de exigências e, desse modo, provocam inconscientemente seu fracasso na escola. São sempre relações entre pais e filhos mediadas por desejos inconscientes. Relações nas quais os pais reeditam nos filhos os avata-

res de sua própria encruzilhada edípica, isto é, de sua própria infância, com sua carga de fantasias e resquícios potencialmente neuróticos de sexualidade infantil.

Freud relaciona diversos outros exemplos dessas relações neuróticas, extraídos de sua clínica, cuja origem libidinal ele se esmera em decifrar à maneira de um sonho: a anoréxica, que converte sua ânsia inconsciente de empanturrar-se num nada comer; o neurótico obsessivo, que transforma seu desejo inconsciente de sujar-se nas fezes em mania de limpeza; a histérica, que converte sua paixão recalcada numa paralisia de braço; o fóbico, que substitui seu temor de ser castrado pelo pai num temor por cavalos; a criança que não aprende... Trata-se sempre de um retorno *disfarçado* à consciência de exigências libidinais do complexo edipiano, recalcadas de forma exagerada ou distorcida e que, por isso mesmo, não podem ser suficientemente sublimadas em produções simbólicas.

A neurose, explica Freud, é “um sintoma [que] surge de um impulso instintual que foi prejudicialmente afetado pela repressão [...]. Ele é essa irrupção do reprimido [...], um substituto derivativo do impulso reprimido” (FREUD, 1925/1969, p.116).

O sintoma neurótico não é mais reconhecido pelo sujeito como uma satisfação – sua realização apresenta, pelo contrário, a qualidade desprazerosa de uma compulsão –, mas protege-o, em compensação, de um sofrimento ainda maior caso desse livre curso àquele impulso. É como uma pessoa com frio que ao invés de fazer uso de uma vestimenta adequada se aproxima de uma fogueira. “O sintoma neurótico funciona de maneira análoga à fogueira: ela aquece, permite ao ego conquistar um benefício ao desviá-lo do impulso instintual desagradável, [mas o coloca simultaneamente em perigo ao] destruir parcialmente sua conexão com a realidade” (KUPFER, 1992, p. 53).

Não é, de fato, fácil renunciar ao prazer proporcionado pela realização de desejos inconscientes – “desejos ambiciosos, megalomaniacos, eróticos, que florescem com tanto mais exuberância, quanto mais a realidade aconselha modéstia e contenção” (FREUD, 1917/1969, p. 435).

A neurose dá vazão a eles, mas à diferença das atividades sublimadas, socialmente úteis, o desejo inconsciente permanece às voltas com as mesmas práticas auto-eróticas de natureza perversa características da primeira infância: a ânsia de sugar e devorar; a paixão de manipular e dominar; o prazer de ver e exhibir os órgãos genitais; agora, porém, essas são práticas recalcadas e, portanto, disfarçadas – por exemplo, numa compulsão a fumar, numa ânsia de consumir ou ainda, numa obsessão ufana de exhibir-se.

Através do caso clínico do pequeno Hans, o garotinho de cinco anos de idade que desenvolveu uma fobia por cavalos e, conseqüentemente, um medo de sair à rua para evitar contato com esses animais, Freud (1925/1969) nos permite acompanhar mais uma vez o mecanismo inconsciente da neurose em curso.

Apaixonado pela mãe, Hans dirige inconscientemente ao pai “o impulso assassino do complexo de Édipo” (FREUD, 1925/1969, p. 124). Esse impulso agressivo é reprimido e retorna como temor de ser retaliado, isto é, castrado simbolicamente pelo pai. Contudo, essa reação emocional é esperada, é universal. “[...] o que a transformou em uma neurose foi apenas uma coisa: a substituição do pai por um cavalo. É esse *deslocamento*, portanto, que tem o direito de ser denominado de sintoma” (FREUD, 1925/1969, p. 125, grifo nosso).

A substituição do perigo instintual interno – a ameaça de castração – por outro perceptual e externo – o medo de ser mordido pelo cavalo – oferece a vantagem de evitar o conflito com o

pai, que afinal também é objeto de amor, ao mesmo tempo que deixa de gerar ansiedade, ao menos enquanto nenhum cavalo estiver à vista. Por outro lado, produz uma inibição – não sair de casa – além de certa dose de alienação, pois cavalos, realisticamente falando, não oferecem qualquer perigo.

Como persuadir o pequeno Hans de que esses animais não mordem genitais de garotinhos apaixonados? Submetendo-o a demonstrações didáticas sobre o tema? Como convencê-lo a sair à rua sem medo? Através de condicionamento, isto é, pela prática de exercícios repetitivos?

O sintoma neurótico desconhece a exemplaridade do raciocínio. Excluído da organização do ego, ele é regido tão somente pela lógica ilógica do processo primário.

De modo similar, quando um distúrbio de aprendizagem é apreendido a partir da perspectiva psicanalítica, isto é, quando é concebido como um sintoma neurótico ou inibição intelectual, os tão propalados estímulos ambientais, as consabidas didáticas e as diversas metodologias de ensino revelam imediatamente toda sua insuficiência. Pois o sintoma é um *fora-da-lei*.

“[...] tomamos consciência da inanidade de qualquer explicação lógica, de qualquer intervenção pedagógica”, explica Cordié (1996, p. 86), quando a inibição toca no ponto central do ser do sujeito, quando há um encontro com uma configuração significativa da qual ele não quer nada saber.

Da fobia de cavalos à fobia de escola

À semelhança de Hans, que não saía de casa para proteger-se da angústia de castração, outra criança pode evitar a escola – onde uma série de aprendizagens socialmente valorizadas são esperadas dela – para driblar o mesmo mal-estar. Não é propriamente

a escola que ela teme. Ela simplesmente *transfere* ao significante “escola”, esvaziado de seu sentido original, seu verdadeiro temor: o de perder a mãe ou o pai como objetos garantes de amor durante sua ausência de casa.

“Eu não posso pensar” argumenta astutamente Maisie, que aos quatro anos e nove meses de idade chacoalha a cabeça acenando “não” para ir à escola e “esquecendo” tudo que ali aprendeu (ZELAN, 1993, p. 245).

A professora permanece efetivamente hesitante quanto à promoção escolar da menina, que escreve os números de um a dez numa sequência invertida (da direita para a esquerda) e com rabiscos próprios a uma criança menor.

Com a aproximação do novo ano letivo, a fobia escolar de Maisie acirra-se até assumir “uma atitude hipocondríaca em relação a cada arranhãozinho ou dor de estômago” (ZELAN, 1993, p. 244).

Como explicar esse duplo sintoma: a hipocondria e a súbita tendência regressiva que levam a professora a julgá-la, afinal, imatura para a nova série?

Na interpretação de Zelan (1993, p. 243), se Maisie permanece o bebê que sua mãe deseja – já que ela apóia sua repetência a fim de que “ganhe tempo” para crescer –, ou se fica doente, chamando assim a atenção do pai médico, Maisie se assegura duplamente da atenção do casal, em vias de se separar. Não “tendo memória”, isto é, não “tendo mente”, ela ainda se esquia no mesmo movimento de tomar partido por um deles, já que o pai defende sua promoção para o jardim da infância.

Não *pensar* para conservar os pais junto a si; não *crescer* por temor à perda de proteção; não *saber*, e desse modo manter um segredo familiar... Esses são exemplos do sintoma problema de aprendizagem, que Zelan transmite igualmente pela voz de Ca-

roline, dezessete anos de idade – “Eu não quero descobrir o que eu não quero saber” (ZELAN, 1993, p. 210) –, ou, pela de Robin, seis anos – “Eu não posso saber” (ZELAN, 1993, p. 224) – e tantos outros.

Problema de aprendizagem como sintoma familiar

Cordié (1996) sustenta, igualmente, a hipótese segundo a qual uma criança fracassa em suas aprendizagens quando o conhecimento ameaça seu equilíbrio psíquico ou o de sua família, isto é, quando ir à escola, pensar e aprender passam a significar perigos instintuais que ela ou seus familiares não alcançam elaborar psiquicamente.

Em outras palavras, a criança altera a exata compreensão da situação de aprendizagem quando esvazia o conhecimento de seu sentido original e transfere para ele outro sentido, aparentemente ilógico, à semelhança da transferência de sentido que o desejo inconsciente opera no sonho.

A clínica psicopedagógica que leva em conta o sujeito assujeitado ao desejo inconsciente é pródiga em exemplos que demonstram de que maneira uma operação cognitiva transforma-se em simbólica, entrando, assim, num outro circuito de estruturação.

A própria Cordié (1996, p.163) reporta-se à menina que manifesta bloqueio em cálculo “quando adição e subtração despertam um desejo de morte diante de um irmãozinho que nasce”. O que está em pauta é sempre a transgressão inconsciente à lei da proibição do incesto, que se imiscui de algum modo nas relações familiares.

Paín (1989, p. 32) refere-se, por sua vez, ao caso da adolescente que falha sistematicamente em ortografia, incapaz de aplicar regras ortográficas e assumir o arbitrário na escolha de sons

equivalentes (*x* e *ch*, *ss*, *sc* e *ç*...), que ela interpreta em termos de “perversão inconsciente da ordem”. Por vezes, a proibição de saber se origina de uma proibição de conhecer as origens: “Determinadas crianças às quais se esconde a adoção ou uma paternidade duvidosa [...] podem agir como débeis” (PAÍN, 1989, p. 72).

A inibição também pode surgir na adolescência quando o saber, tomado como sinônimo de sucesso escolar e, porventura, profissional, desperta a rivalidade edipiana inconsciente entre pais e filhos. É Cordié mais uma vez quem exemplifica:

O superego interdita ao menino ultrapassar o pai, e certas meninas, brilhantes até esse momento, não podem mais assumir suas realizações fálicas por causa de uma grande rivalidade com o pai ou com a mãe, ou por causa de uma grande satisfação dada ao pai na infância, satisfação que toma o sentido de uma realização incestuosa (CORDIÉ, p. 163-164).

Enfim, o sujeito pode ser compelido ao fracasso se, tendo sucesso, realiza inconscientemente sua ambição de suplantar o pai ou a mãe. Pode tornar-se ignorante quando, sendo inteligente, aproxima-se perigosamente de certos segredos familiares inconfessáveis. Pode ainda inibir sua conquista do mundo quando, adquirindo confiança e autonomia, é negligenciado pelos pais. Ou quando realiza inconscientemente os desejos incestuosos de um deles.

Em todos esses casos o transtorno de aprendizagem surge como um mecanismo de defesa do ego infantil contra um impulso libidinal que o ameaça com a insistência de suas reivindicações, que emerge no contexto de uma articulação familiar mórbida na qual funciona como sinal de descompensação.

Trata-se, novamente nas palavras de Paín (1989, p. 28), “de um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, pre-

cisou adotar este tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não aprendizagem”.

Cordié também recorre aos conceitos lacanianos de *demanda* e *desejo* para explicar o mesmo jogo de compensações e descompensações. Interessa-nos selecionar dentre os inúmeros casos por ela apresentados aqueles em que a solução da encruzilhada edípica tem como resultado a inibição da pulsão epistemofílica, isto é, o “não saber” da criança que fracassa na escola, que é estruturalmente comparável ao “não comer” da anoréxica, ao “não falar” da afásica, ao “não coordenar” da dispráxica, em suma, como equivalente de um sintoma neurótico.

Para a autora, a “razão mais frequente dessa parada deve ser procurada do lado da *demanda* esmagadora do Outro” (CORDIÉ, 1996, p. 26): o “aprenda” ditado pela mãe ou pelo pai, que junto ao “coma”, “limpe”, “cumprimente” e “agradeça” enlaçam a criança na armadilha do desejo parental, para o qual ela comparece como objeto de gozo.

Qualquer criancinha ouve esses imperativos desde cedo, percebendo muito bem que responder adequadamente a eles e “ter sucesso” é exatamente o objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais, garantindo deles o seu amor. Durante certo tempo ela pode responder docilmente: aprende, come, limpa-se, cumprimenta, agradece e parece também se satisfazer com isto. Mas caso ela se submeta integralmente às demandas parentais, sem se perguntar o que existe de limite e incerteza para além de sua suposta onipotência, ou ainda, caso a mãe ou o pai não possam separar-se do filho ou filha sob pena de reviver seus próprios conflitos edipianos mal resolvidos, ele ou ela correm o risco de fracassar nas aprendizagens, isto é, não serem capazes de assumir uma posição fálica.

Arthur é outra dessas crianças, um garoto de dez anos de idade que desde a educação infantil apresenta problemas de leitura e “treme [diante da professora], que parece ocupar a mesma posição de autoridade que a mãe” (CORDIÉ, 1996, p. 55), a despeito das reiteradas tentativas de ambas no sentido de ajudá-lo. Por que o menino continua frustrando as expectativas nele depositadas?

A autora esclarece:

Ele permanecerá nesta posição de objeto devotado a satisfazer o outro: a mãe mantendo a incapacidade dele, pois que, no fundo, é o que ela *deseja*. Por trás da *demand*a “estude, seja bem-sucedido”, Arthur entendeu que o que sua mãe *deseja*, antes de tudo, é que ele continue sendo seu objeto, sobre o qual ela exerça sua onipotência, e, que ele não se liberte, de forma alguma, de sua tutela, tornando-se autônomo (CORDIÉ, 1996, p. 56).

Ou seja, o sintoma fracasso escolar é para essa mãe uma fonte da qual ela se nutre e que a faz viver. Ela realiza no filho seu desejo de dominação e onipotência, e Arthur vai responder a ele não podendo fazer nada sozinho, recusando-se totalmente a isso. Como afirmar sua independência? Seria se separando da mãe, e bem no fundo ele *sabe* que não pode renunciar a seu sintoma sem colocar em risco o equilíbrio materno.

Trata-se de um paradoxo: aprenda – assumo minha demanda – mas permaneça o filho incapaz – objeto do meu desejo – que não pode fazer nada sem mim. Este curto circuito entre o registro da demanda e do desejo desperta angústia, e para defender a si o sujeito se anula, ou seja, abdica do próprio desejo.

Esse é basicamente o mecanismo da inibição intelectual em curso na estrutura neurótica: uma parada no pensar e no agir que equivale a uma recusa.

Há ainda casos em que criança não afrouxa o laço com a mãe e renuncia à sua posição de protegida porque se percebe objeto de uma superproteção sem amor, cujo valor se esgota em ser possuído. Ou seja, ela não elabora suficientemente sua transição do grupo familiar ao social. Já outra não abdica tranquilamente dos prazeres imediatos proporcionados pela fantasia e pelo jogo, abandonando-os em nome do aprendizado escolar normatizado e sistematizado, com sua cota inevitável de frustração.

O fracasso da criança em suas aprendizagens responde, repetimos, ao que há de sintomático na estrutura familiar. Contudo a maneira autodestrutiva como ela reage ao desejo ou mandato de ignorância que lhe vem do outro - pai, mãe, avó, irmã - é sempre radicalmente singular, única, com direito a nome e sobrenome de identificação. Não há, enfim, dois sujeitos que respondam exatamente do mesmo modo ao mesmo impasse estrutural.

O que seria no caso o contra-exemplo? Freud responde: o justo meio. Nem excessivo rigor no cumprimento da lei de interdição do incesto, nem ausência absoluta de rigor. A educação sempre pressupõe certo grau de repressão na atividade puramente pulsional da criança - sem o quê ela permanece à margem das normas que regem o comportamento em sociedade - mas pressupõe simultaneamente certa maleabilidade e complacência para que ela emergja dessa provação como sujeito - único, original, singular.

É esse delicado e sempre incerto justo meio que abre finalmente caminho à sublimação das pulsões parciais, conduzindo de volta à realidade a criança que porventura se perdeu e alienou no meio da travessia.

O caminho da arte também representa para Freud este justo meio. Pois o artista, ele diz:

[...] sabe como dar forma a seus devaneios de modo tal que estes perdem aquilo que neles é excessivamente pessoal [...], possibilitando que os outros compartilhem do prazer obtido nesses devaneios. Também sabe como abrandá-los de modo que não traiam suas origens pros-critas [...] e sabe, principalmente, pôr em conexão uma tão vasta produção de prazer com essa representação de sua fantasia inconsciente, que pelo menos no momento considerado, as repressões são sobrepujadas e suspensas (FREUD, 1917/1969, p. 438-439).

Mas, eis um novo paradoxo: a sublimação é um mecanismo inconsciente e, como tal, não é passível de controle. Então, se não há manejo do inconsciente, o que resta ao psicopedagogo diante dessa criança que aprende mal ou simplesmente não aprende? É possível pensar em uma clínica psicopedagógica que dê conta das vicissitudes desse pensar inacabado, por vezes francamente desarrazoado?

É o que procuraremos responder na sequência.

CAPÍTULO 7

PSICOPEDAGOGIA NO SINGULAR

Não há harmonia possível, não há encontro harmônico da interdisciplina em nossa intervenção, e não é fácil para os psicopedagogos suportar esse peso.

(LEVY, 1991, p. 45).

A psicanálise sustenta que a aprendizagem, assim como a não aprendizagem, tem raízes inconscientes – pulsionais – na pulsão de saber. Sua origem remonta às primeiras relações objetais do sujeito com seus progenitores, assim como às suas primeiras perguntas existenciais à luz da experiência subjetiva da castração. “De onde eu vim?”, “Para onde vou?”. Ou melhor: “Qual é minha origem em relação ao desejo de vocês?”, “A quais desejos e expectativas eu devo corresponder?”. São essas perguntas e as pesquisas que elas engendram que, sublimadas, derivam para a curiosidade intelectual.

“O desejo é o pai do pensamento”, sintetiza Kupfer (1990, p. 169).

O que ocorre na estrutura psicótica?

A rigor o psicótico não aprende, pelo menos não em sentido estrito, justamente porque ao permanecer fusionado ao outro familiar ele não se pergunta sobre a falta e os objetos de conhecimento capazes, porventura, de supri-la... momentaneamente. Ele

permanece ignorando a verdade do desejo, segundo a qual nada nem ninguém o obturam de uma vez por todas. A função pater-na, de cortar simbolicamente o cordão umbilical que o mantém preso ao desejo da mãe, não opera aqui. Por isso seu pensamento também permanece aprisionado.

“A inteligência aprisionada”, título de uma obra de Alicia Fernández (1991), não é, contudo, apanágio do psicótico. A criança neurótica, que atravessou a encruzilhada edípica e quer saber sobre o desejo parental – logo, que pergunta “por quê?”, “como?” e “para quê?” – pode ainda assim se mostrar desorganizada no processo formador de conhecimento, dependente para aprender ou hesitante na maneira de raciocinar sobre a solução de um problema.

Dessa constatação resulta que, se nosso propósito é demarcar os limites e a especificidade do campo teórico e prático da psicopedagogia, que tem por objeto o *sujeito que não aprende* – afirmado na origem deste estudo – não basta nos reportarmos aos conceitos e práticas da psicanálise para explicar o “*sujeito que não*” do desejo inconsciente. É preciso considerar simultaneamente o “aprende” descrito pela psicologia genética, assim como a relação dialética que “ambos” – sujeito e aprendiz – sustentam com o organismo, o corpo e o meio sociocultural, tal como preconizada por Paín.

“Se o objeto da intervenção psicopedagógica é o sujeito com dificuldades de aprendizagem”, esclarece Levy (1991, p. 11), “é óbvio que nem o sujeito, nem seus processos de conhecimento, podem ser subtraídos ao pensar a intervenção”.

“É preciso conhecer ao John e ao latim!”, endossa o doutor André Berge, fundador com Georges Mauco do Centro Claude Bernard, em Paris (DOZ-SCHIFF, 1996, p. 187, grifo nosso).

Não se trata então de aplicar diretamente à clínica psicopedagógica a teoria psicanalítica, homologando de certo modo uma

e outra intervenção. A par do lugar que a criança singular ocupa no campo do Outro – encarnado pela família e pelo grupo social – o psicopedagogo não ignora as características do pensamento da criança, nem dos objetos de conhecimento postos à sua disposição – texto, imagem, problema matemático – nem tampouco as características do organismo em sua acepção biológica.

Ou seja, para dar conta dos distúrbios de aprendizagem na estrutura neurótica, o psicopedagogo recorre tanto ao campo teórico e prático psicanalítico quanto àquele inaugurado por Piaget, em comunhão de esforços com neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos ou psicomotricistas que porventura participem do tratamento da criança, afora os profissionais da educação: professores, coordenadores, diretores e... familiares.

Intervenção centrada no sujeito do (desejo) inconsciente

Como já mais de uma vez referido, a intervenção psicopedagógica inaugurada por Sara Paín, estudiosa de Piaget e Lacan, interpreta o erro da criança como produção simbólica, isto é, como metáfora ou substituição disfarçada na consciência de uma aspiração pulsional que sucumbiu à repressão. Ou, nos casos mais graves, não sucumbiu.

Evelyn Levy ilustra-o através do seguinte recorte clínico:

Malena entra no consultório e me diz: “Vamos brincar de professora? Eu sou a professora e você é a filha”. Acaso é o momento de intervir segundo uma lógica cognoscitiva, dizendo: “Não! É a mamãe e a filha ou a professora e a aluna?” [...] Vemos neste exemplo que nossos pacientes não trabalham somente com situações cognoscitivas. Ao falar, desenhar e jogar, produzem cortes e rupturas no discurso lógico, como também tematizações, como as

de Malena, nas quais verbal, lúdica ou graficamente, há uma tentativa de simbolização em relação à sua posição subjetiva. Nestes momentos, não se trata de intervir com uma situação de conhecimento e corrigir um suposto erro lógico, ensinar relações de parentesco ou pares opostos (LEVY, 1991, p. 47).

De que se trata? Ao invés de propor reeducativamente a Malena situações em relação à estruturação lógica das relações de parentesco – relação sobrinha-tia, avó-mãe-filha, relações de disjunção, exclusão ou inclusão – a psicopedagoga permanece em silêncio, deixando a “cena circular” – como ela diz – sustentando esse “lugar de máxima castração” que é a abstenção de toda proposta (LEVY, 1991, p. 57) na tentativa de situar-se melhor no papel em que foi lançada pela menina. Filha? Aluna? Mãe?

“A avó é uma louquinha e a liberdade, total não serve”, prossegue Malena distraída, enquanto desenha. “Há mães que não sabem... não sabem da vida” (LEVY, 1991, p. 47).

O que esses comentários enigmáticos revelam da posição inconsciente da menina com relação à mãe e dessa em relação à avó? De que maneira o discurso familiar no qual essa criança está enredada compromete seu funcionamento cognitivo, que oscila entre produções características dos processos primário e secundário? Como através de sua ignorância ela responde, enfim, à fantasmática materna?

Noutra passagem Levy (1994) reporta-se a Freud e seu conceito de transferência, segundo o qual o sujeito esvazia a figura do outro de seu sentido próprio para transferir-lhe situações primitivas vividas originalmente no âmbito familiar, concluindo que a ação infantil é comandada pelo desejo inconsciente. É, portanto, outra dimensão que não a do conhecimento que está neste caso em evidência. Então ela se cala e busca *escutar* além

do dito, isto é, apreender o sentido da fala da criança ali, mesmo onde ela se diz mal.

O que seu discurso diz ali? Ele se reporta às questões primordiais do sujeito com respeito a seu destino, com respeito aos pais e aos abandonos. Ele expressa o “arcaico misterioso e selvagem, [...] o arcaico cheio de força, cheio de conteúdo que é o perverso polimorfo na criança” (PAÍN, 1996, p. 39), e que segue buscando caminhos (sintomáticos no caso) de expressão na consciência.

Escutar, porém, não basta. É preciso, ademais, canalizar a energia libidinal “selvagem” e não domesticada da sexualidade infantil no sentido de prazeres mais ternos e socialmente úteis, isto é, dessexualizados – como a pesquisa, a criação e recriação de ciência e arte.

Mas já não se disse que sobre o destino das pulsões não há domínio possível? Que a sublimação não é passível de manejo?

O psicopedagogo, quando psicanaliticamente orientado, aposta que não apenas a mobilidade da libido infantil determina a sorte das funções instrumentais e cognitivas da criança como essas, inversamente, repercutem naquela, isto é, propiciam o deslocamento da energia sexual dos objetos da infância – subtraídos ao ego – para os objetos dessexualizados da cultura – postos a serviço do ego.

Junto à crianças que, como Malena, reproduzem na sessão o mesmo lugar pouco diferenciado e discriminado que ocupam na família, no qual permanecem faladas ao invés de falar – isto é, na posição de objeto do desejo ao invés de sujeito do próprio destino –, enfim, diante dessas crianças que reproduzem resoluções infrutíferas aos problemas lógicos que lhe são apresentados, sem intenção nem possibilidade de reformulação, o psicopedagogo aposta em ofertas *terceiras* que possam introduzir um limite, uma diferença, outra possibilidade capaz de deslocá-las da posição

patologicamente narcisista na qual se encontram instaladas para, a partir disso, gerar uma produção inteligente.

Levy (1991, p. 10) dá como exemplos de “ofertas terceiras instrumentais e cognitivas” as bonecas de madeira russas, as *ma-drushcas*, que se encaixam umas dentro das outras; e certos jogos de armar, como um circuito composto de rampas, pilares e bases encaixáveis que permitem à criança construir trajetos por onde circulam bolinhas. Ambos visam a promover o levantamento de hipóteses sobre os objetos do mundo físico – continente e conteúdo, relações de tamanho, de causa e efeito e deslocamento – sem requerer necessariamente a intervenção do outro.

A psicopedagoga também se reporta a certos jogos regrados que possibilitam à criança fazer-se interrogações e descobrir sentido no conhecimento lógico-matemático, como um tabuleiro com um circuito de casinhas numeradas diante do qual “[...] Federico descobre repentinamente: ‘Ah! Eu tiro o dado e caminho [com meu peão] como o dado me diz!’” (LEVY, 1991, p. 10).

O importante a destacar, em suma, é que a oferta do jogo, assim como a intervenção do profissional, visa a confrontar a criança com a *falta* (do objeto materno) e, desse modo, facilitar sua passagem de uma produção cognitiva no *idêntico* ao *semelhante*. Ou seja, trata-se de oportunizar ao ego infantil a construção de novos objetos simbólicos, sempre provisórios e intercambiáveis, em substituição àquele perdido.

Ocorre, porém, que nesse intercâmbio difícil com o educador a criança se utiliza das ofertas cognitivas mediatizadas nos jogos para desenvolver produções características do processo primário. Tal é o caso hipotético das fichas e peões de um jogo regrado que passam a representar, por exemplo, dois exércitos em luta, ou quando o próprio tabuleiro se transforma no cenário de uma história de assombração.

Como proceder? É Levy quem, mais uma vez, dá o norteamento (LEVY, 1991, p. 12): “[...] embora os detetives-peões do jogo Mistério sejam veiculadores do desdobramento de estratégias de descobrimento e resolução lógico-matemática, o fato de que Hernán os transforme em uma família que salva a um morto” é sustentado pela psicopedagoga até que seja possível à criança se recolocar, novamente, perguntas em relação àquele objeto de conhecimento.

Esses muitos recortes clínicos que levam em conta a dimensão do sujeito já antevêm a imponderabilidade da intervenção clínica. Não há aqui padronização possível, nem a possibilidade de saber, a priori, quando e como intervir. Se há momentos e situações em que apenas a presença de uma posição de *escuta* tem um efeito metabolizador, há outros em que o profissional *pontua* as reações infantis frente à tarefa – “seus lapsos, as hesitações, os bloqueios, as repetições, os sentimentos e angústias presentes” (VORCARO, 1999, p. 186), reações que a criança desconhece embora sejam suas – e outras situações, ainda, em que ele *intervém ativamente* propondo situações de aprendizagem.

Vamos nos deter agora nesse último momento da intervenção psicopedagógica: a oferta ativa de objetos e situações de conhecimento à luz dos pressupostos teóricos piagetianos.

Intervenção centrada no sujeito do conhecimento

Diferentemente da clínica psicanalítica que privilegia a dimensão subjetiva inconsciente, o método da entrevista clínica preconizado por Jean Piaget pressupõe colocar a criança diante de um problema físico ou lógico-matemático – geralmente situado um pouco além de seu nível estrutural de pensamento – para acompanhar o fio de seu raciocínio no momento mesmo de sua reso-

lução: as hipóteses que ela se faz, as estratégias de que se vale, os argumentos que defende e aqueles que eventualmente modifica a partir das contra-argumentações do experimentador, ou até mesmo das “respostas” do próprio material geralmente colocado à sua disposição: fichas coloridas, massinha de modelar, balança de dois braços, blocos lógicos, etc.

O psicólogo e/ou o psicopedagogo, quando orientado pela psicologia genética, busca no caso interpretar os erros construtivos da criança, inerentes aliás a qualquer processo de construção do conhecimento. Ele *pontua* as estratégias infantis, *assinalando* as lacunas ou falhas em seu raciocínio em função de operações mentais omitidas ou erradas, *discutindo* as soluções falsas e até eventualmente exagerando a falsidade das mesmas, tendo em vista levar a criança a *tomar consciência* das razões de seu fracasso (VINH-BANG, 1990). O elemento aqui ausente é a *escuta* psicanalítica, que é a escuta e interpretação do discurso inconsciente.

O eixo da intervenção clínica psicopedagógica atravessada pela teoria psicogenética consiste em evidenciar ao sujeito epistêmico a incidência e a natureza dos erros que ele comete na resolução dos desafios propostos, a partir da compreensão pelo profissional de seu funcionamento e modalidade cognitivas de aproximar-se da realidade.

As razões dos erros construtivos são também diversas. A criança pode deixar de atender à instrução levada por respostas convencionais – aprendidas na escola – ou, ainda, pode apresentar dificuldade para apreender o sentido do problema apresentado. Pode não ser capaz de organizar os dados postos à sua disposição por centrar-se em alguns deles em detrimento de outros, que são desconsiderados ou rejeitados, ou carecer de pré-requisitos construtivos; além disso, podem faltar-lhe condições para significar o problema a nível da realidade.

De todo modo, seja qual for a resposta que ofereça, compete ao profissional incitá-la diante da eventual insuficiência de seu raciocínio, levá-la a tomar consciência das razões dessa insuficiência para que, partindo disso, a própria criança possa colocar em xeque seus esquemas prévios de pensamento e inaugurar outros mais equilibrados, isto é, esquemas mais úteis e econômicos que sirvam para ler a realidade de maneira mais objetiva e, quem sabe, chegar mesmo a transformá-la.

É a partir da oferta desses “mediatizadores cognitivos”, nas palavras de Levy (1994, p. 89) – informação, objeto físico, jogo de regras, jogo simbólico, material estruturado e não estruturado, que entram como objetos *terceiros* na relação dual psicopedagogo-criança – que essa última tem oportunidade de aplicar seus esquemas de pensamento recém-construídos à assimilação de novos objetos materiais e sistemas de conhecimento lógico-matemático, físico, ou social com sua diversidade de conteúdos específicos.

Assimilar o novo e acomodá-lo ao anteriormente construído. O psicopedagogo acompanha esse processo dinâmico de reconstrução lógica e reinvenção do conhecimento social e historicamente construído, sempre intervindo no sentido de ampliar as possibilidades cognitivas da criança.

Por exemplo: solicita-lhe que refaça determinado exercício para verificar se ela é capaz de autocorrigir-se apelando à reflexão e não a automatismos, e na sequência pede explicações: “mostre-me o que você fez”, “explique-me porque você procedeu assim”, “como você poderia fazer diferente”, discutindo tais estratégias até a criança tornar-se capaz de conceitualizar sua ação ou operação. Ou ainda, solicita que “pense em voz alta” uma estratégia de jogo, por exemplo, verificando se pode incorporar

referências anteriormente trabalhadas para reutilizá-las em jogadas posteriores.

O profissional também gradua os desafios lógicos ofertados em função da fase do desenvolvimento cognitivo em que se encontra. Se a criança se mostra impossibilitada de operar – resolver problemas algébricos, por exemplo – ele começa por desafiá-la em nível pré-operatório: “identifique”, “compare”, “diferencie”, “enumere” ...

Por vezes, a repetição é necessária para que a criança integre os novos problemas aos seus esquemas de pensamento anteriores, que podem assim ser ressignificados. Mas mesmo aqui a repetição não se dá no idêntico, há diferenças. Paín (1989) ilustra-o através do caso clínico de uma criança de nove anos a quem a psicopedagoga dá a instrução de distribuir cartas de baralho entre três supostos jogadores: João, Pedro e José. Eis um fragmento da situação:

A criança distribui um total de 31 cartas, e perguntamos a ela quantas tem João; ele as conta e responde que tem sete; perguntamos quantas tem Pedro e volta a contar; por último perguntamos quantas tem José e a criança não vê maneira de antecipar esse número; é então estimulada para que dê as cartas novamente descrevendo em voz alta os efeitos de sua ação da seguinte maneira: uma para João, etc. Assim, são distribuídas três, seis e nove cartas até que o mecanismo da distribuição faz-se evidente em relação à identidade dos conjuntos resultantes (PAÍN, 1989, p. 79).

Observemos que, ao acompanhar essas oscilantes trajetórias do sujeito no sentido da construção de sua autonomia cognitiva, o psicopedagogo não julga ou sanciona suas hipóteses, pelo contrário. Como seus fracassos, tateios e reequilibrações são parte do processo, incluindo eventuais regressões cognitivas, ele se preocupa em oferecer-lhe novas possibilidades de aplicação.

A diferença relativamente ao psicopedagogo comportamental é flagrante. Esse último costuma planificar, a priori, uma bateria de testes, referendar o número de acertos e erros do sujeito testado e a partir daí programar uma série de exercícios compensatórios. Já para o psicopedagogo construtivista toda resposta do sujeito - verdadeira ou falsa, certa ou errada - é válida. Porque o que ele busca ao questioná-lo acerca do “como” e o “porquê” desta solução, mas não uma outra, é justamente a tomada de consciência do erro, ponto de partida para o acerto.

Em suma, nesta dinâmica simultaneamente interpessoal e auto-estruturante que é a construção do conhecimento, o psicopedagogo reinventa a cada encontro singular o rumo mesmo da intervenção. Aqui, como na clínica iluminada pela psicanálise, não há um receituário a seguir.

Intervenção a meio caminho entre o conhecimento e o saber

Sara Paín foi quem primeiro articulou os registros lógico e desiderativo numa teoria única do pensamento, visando a dar conta – no âmbito clínico – dos sujeitos que não aproveitam as possibilidades dadas por seu nível estrutural de conhecimento. São sujeitos que se aferram a um pensamento egocêntrico e pouco reversível, impermeável a mudanças na consideração de um problema; sujeitos que modificam os observáveis, desmentem evidências e por vezes sequer constroem invariantes cognitivos elementares, base de qualquer operação mental.

A questão central de Paín é, mais uma vez, como articular teórica e praticamente a legalidade da razão piagetiana e a verdade do desejo freudiano, que por definição é avesso a qualquer racionalidade. Seu problema é, em outras palavras, conciliar o

sujeito epistêmico, entregue à própria sorte na construção de suas estruturas de pensamento com o *sujeito do (desejo) inconsciente* que, pelo contrário, se constitui a partir de uma trama intersubjetiva de desejos contraditórios. Paín pretende, enfim, situar o lugar do psicopedagogo na interface desses dois domínios descontínuos: a *ordem do conhecimento* (epistêmico) e a *ordem do saber* (sobre o desejo).

Para tanto, ela precisa abandonar o campo puramente psicogenético – uma vez que Piaget coloca fora de seu paradigma a dimensão singular da conduta – e abandonar ao mesmo tempo a perspectiva exclusivamente psicanalítica – que desconsidera os objetos e situações de conhecimento – para nos falar então de um terceiro lugar, um campo outro, psicopedagógico, que embora não se confunda nem com o piagetiano nem com o freudiano, sabe construir-se tomando por matéria-prima conceitos dessas duas disciplinas originais.

“[...] atiramo-nos nos braços da psicanálise”, sintetiza Lajonquière (1995, p. 130), “ao mesmo tempo em que não pretendemos negar em bloco o “sentido” dos estudos genebrinos [piagetianos]”.

A razão dessa delicada transposição de conceitos não surge de um mero capricho teórico. Nasce antes de uma necessidade posta pela clínica e que a ela retorna. Pois é do interior dos fenômenos clínicos, na tentativa de dar conta destas formações patológicas em crianças e adolescentes de carne e osso, que o psicopedagogo interpela alternadamente a psicologia genética e a psicanálise, ao invés de permanecer preso às problemáticas estritas de uma ou outra disciplina.

Mais uma vez nas palavras de Levy (1991, p. 45):

“Se bem que os referentes clínicos partam de certos referentes teóricos, estamos convencidos de que estes nada aportariam se

não houvesse uma pergunta específica em relação à intervenção que os ponha novamente em movimento”.

Abre-se assim a possibilidade, verdadeiro desafio, de repensar e redefinir os limites desse campo clínico e conceitual transdisciplinar, com sua noção específica e própria de sujeito suporte das aprendizagens: um sujeito psicopedagógico, chamemo-lo assim, que atravessa percursos imprevisíveis e não padronizáveis em sua marcha rumo aos conhecimentos socialmente partilhados, não apenas porque são efeito de uma produção simbólica inconsciente, mas porque são simultaneamente efeito de uma produção cognitiva inconsciente.

Em outras palavras, é a partir da coordenação desses campos – que tradicionalmente se desconhecem mutuamente – que Paín delimita o terreno de competência do psicopedagogo por oposição ao papel tanto do re-educador, quanto do psicanalista:

O terapeuta não ensina; ao contrário, dedica-se a pensar quais são os obstáculos no aprender para assim poder dissolvê-los. Em outras palavras, deve-se dedicar a devolver à criança seu anseio de saber uma vez que em algum momento o perdeu. O psicopedagogo não deve ensinar-lhe as contas, deve desvendar porque a criança não as aprende (PAÍN, 1991, p. 7).

Levy (1991) responde ao duplo desafio – dissolver “os obstáculos no aprender” e “devolver à criança seu anseio de saber” – recorrendo à teoria e à prática psicanalítica quando é o movimento desiderativo e pulsional do sujeito que está em evidência, e quando o que está em foco é o estabelecimento de intercâmbios cognitivos – a formulação de hipóteses sobre diferentes objetos do mundo físico e lógico-matemático, o estabelecimento de relações entre eles, a generalização de estratégias –, ela mantém o

discurso psicanalítico momentaneamente em suspenso e trabalha a partir dos aportes da epistemologia piagetiana.

Mais adiante, Levy (1994) analisa a cada momento da intervenção: quando *calar* e deixar circular certas marcas e formas fixas; quando *assinalar* na transferência as resistências ou impedimentos que obstaculizam uma correta resolução da tarefa; quando *interpelar* cognitivamente; quando *comentar* ou mesmo *informar*, sempre tendo em vista produzir efeitos simultaneamente na constituição subjetiva e na construção cognitiva da criança.

A transferência, lembremos, é o campo onde circulam as produções inconscientes da criança diante de um outro, através de quem ela pode reviver os primórdios de sua subjetividade em relação aos pais na primeira infância. O psicopedagogo se vale da ascendência que assim adquire a seus olhos e a maneja no sentido de permitir-lhe reconhecer-se como capaz de aprender, claro, dentro das possibilidades e limites dados por seu nível estrutural de conhecimento. Isso significa dar-lhe condições para que ela possa pensar como sujeito ao invés de permanecer como objeto de satisfação alheia, perdida na onipotência fantasiada ou na auto anulação punitiva.

Um último exemplo clínico pode ajudar a clarear este ponto.

Federico tem cinco anos quando chega para atendimento. Atira objetos ao ar para fazê-los desaparecer de vista – “fazer magia”, como dizia (LEVY, 1994, p. 61) –, sem, contudo, poder brincar com eles nem com o outro. Federico apresenta, ademais, uma hipotonia muscular de origem lesional que lhe dificulta sustentar o lápis, percorrer circuitos ou subir em móveis baixos.

Se não há dúvidas sobre o suporte orgânico da torpeza dos membros superiores e inferiores da criança, nem sobre os efeitos perturbadores dessa disfunção na construção do pensamento operatório, a oscilação entre momentos de melhor e pior disponi-

bilidade motora confirma a impressão da profissional de que sua dificuldade está potencializada por seu posicionamento psíquico.

Outros episódios no decurso da intervenção endossam a hipótese segundo a qual a lesão orgânica, o narcisismo psíquico e o egocentrismo cognitivo se potencializam mutuamente. Enquanto esforçava-se por armar as rampas do jogo *Divertido circuito de bolinhas*, por exemplo, e indagar-se com a ajuda da profissional sobre seus possíveis trajetos, relações causais e deslocamentos, Federico exclama distraído: “Eh, bolinha, não caia, deixa-me tranquila”. “Tranquila?”, retruca Levy, surpreendida com essa enunciação em posição feminina (LEVY, 1994, p. 63).

Discurso psicanalítico, psicogenético, neurológico e psicomotor estão aqui superpostos, sobre determinados. Como fazê-los circular no curso mesmo da intervenção, considerando sua origem diversa e inconciliável?

A psicopedagoga propõe a Federico brincar de esconde-esconde. Ela esconde um boneco para o menino procurar através de indicações visuais e auditivas, à semelhança da brincadeira do carretel (ou *fort-da*) observada por Freud junto ao seu neto: “Cadê?” ... “Achou!”.

O recurso ao jogo simbólico tem um propósito subjetivante: possibilitar a Federico elaborar a perda do objeto materno e substituí-lo por objetos passíveis de serem efetivamente procurados e encontrados. Simultaneamente, porém, a psicopedagoga inter-vém na dimensão objetiva do conhecimento. Convoca o menino a discriminar, por exemplo, as propriedades do boneco – alto, leve, feio, mole – e suas relações físico-espaciais com os móveis e outros objetos da sala: relação continente e conteúdo, posições, formas e tamanhos.

O uso de tabelas de equivalência numérica contendo as sequências 1-10-100, 2-20-200, 3-30-300, indo até 10-100-1000,

prestam-se ao mesmo propósito. Através delas a psicopedagoga trabalha “as relações de semelhança e diferença desde o ponto de vista psíquico”, sem desconsiderar na intervenção a construção das relações numéricas e o valor posicional dos números (LEVY, 1995, p. 29).

Enfim, para situar o garoto numa outra posição subjetiva e cognitiva, a partir da qual ele possa se fazer espontaneamente perguntas em relação aos objetos de conhecimento lecto-escritos e lógico-matemáticos, a profissional pensa a intervenção tanto em termos cognitivos estruturais quanto em termos de vacilações de posicionamento psíquico. Ela concebe-a, de fato, como uma *interpelação interdisciplinar* a partir do próprio fenômeno clínico, recorrendo alternadamente aos campos da psicanálise, da psicologia genética e do real neuropsicológico. Sempre ciente da impossibilidade de harmonizar esses diferentes saberes numa única teoria totalizante.

Por certo não é nada simples.

Referindo-se ao exercício das profissões de educar, governar e psicanalisar, Freud afirma “estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1937/1969, p. 282), pois a palavra através da qual professores, governantes e psicanalistas esperam convencer seus respectivos ouvintes acaba na verdade por submetê-los à realidade de seu próprio desejo. Neste sentido, ousamos propor a inclusão da psicopedagogia na lista das profissões impossíveis, embora mais próxima talvez de uma arte possível, como, aliás, a própria educação.

CONCLUSÃO

Nos anos 70 a psicometria estava em alta: Skinner, Pavlov [...]. A partir de meados da década de 1990 a avaliação neuropsicológica com sua mensuração precisa das funções cognitivas ganha status (Fátima Gola, informação verbal, 17 mar. 2017).

Nos anos 1980, talvez um pouco antes, Sara Paín coloca a si mesma o seguinte problema: “Por que determinada criança não aprende como a quase totalidade das outras de sua idade?”. Questão disparadora, como já referido, de toda discussão em torno da problemática do aprender e em especial da clínica psicopedagógica que ela inaugura.

Acontece que nem todos os profissionais da psicopedagogia a respondem da mesma maneira, como também já se disse. De fato, são bem poucos os que, seguidores de Paín, conjugam essas duas análises estruturalistas – a inteligência definida em termos piagetianos e a dramática subjetiva aportada pela psicanálise – quando tem diante de si essa criança que vacila diante das aprendizagens.

A cena psicopedagógica contemporânea ao contrário, pelo menos no Brasil, costuma apelar a uma multiplicidade de enquadres sustentados por diferentes versões da inteligência, do aprender e do sujeito que aprende, articulados por vezes de maneiras tão heterodoxas que a cientificidade do próprio campo corre o risco de cair num reducionismo apressado e simplificador.

CONCLUSÃO

As palavras de Kupfer relativamente à certa psicologia são nesse sentido extensíveis à psicopedagogia que dela deriva: “[...] o que se observa aqui é que a prática [...] perdeu em precisão ao ter-se feito herdeira de múltiplas e por vezes contraditórias correntes teóricas” (KUPFER, 1997, p. 178).

Na tentativa de resgatar justamente um pouco de precisão nesse panorama confuso é que se pretendeu estabelecer, aqui, uma distinção geral entre a psicopedagogia que afirma ser possível estimular as aprendizagens na criança conforme um ou outro parâmetro psicológico, e a psicopedagogia atravessada pela psicanálise – que sinaliza em sentido contrário, isto é, preconizando a impossibilidade de um tal controle e da padronização que ele pressupõe, tanto quanto não se controla a produção de um sonho, um lapso de linguagem, um ato falho ou outra qualquer manifestação do inconsciente.

Essa distinção conceitual permitiu, por sua vez, estabelecer distinções esclarecedoras também a nível da intervenção. Por exemplo:

- Certas vertentes psicológicas da psicopedagogia recorrem a testes e outros mediadores instrumentais para classificar a criança numa escala normativa à qual se pretende adequá-la. Já a clínica psicopedagógica de orientação psicanalítica incursiona pelos meandros da produção discursiva infantil – fala, desenho, jogo – na tentativa de escutar o que aí está excluído da consciência, a saber: as representações da sexualidade que se ancoram e repetem na redundância dos “não sei”, “não posso” ou “não quero”.
- Enquanto aqueles profissionais observam com suposta neutralidade o comportamento da criança e calculam, a priori, os meios hipoteticamente adequados para obter a aprendizagem afinal pretendida, este outro coloca em dúvida cada um de seus passos técnicos à luz da transferência que essa mesma intervenção produz, ciente de que não comanda o desejo, o saber sobre o desejo, nem a aprendizagem que essas moções inconscientes sustentam.

CONCLUSÃO

- Há ainda linhas de intervenção psicopedagógica que buscam levar a criança a “liberar” os afetos e emoções que presumidamente bloqueiam sua atividade cognitiva. Já a psicopedagogia dinâmica, de orientação psicanalítica, propõe situações de conhecimento que, ao revés, remetem a criança ao “não” da lei, ao limite da castração, à frustração da falta (do objeto materno), por considerá-los eixos estruturantes de sua busca por objetos substitutivos àquele perdido, entre eles os de conhecimento.

Essa viagem pela cena psicopedagógica permitiu, enfim, constatar o caráter polissêmico do conceito de *sujeito*, vulgarmente empregado entre nós aqui e ali como se do mesmo se tratasse. De fato, o *sujeito epistêmico* de Piaget, entregue à própria sorte na resolução de problemas lógicos, nada deve ao *sujeito do inconsciente* freudiano ao qual se encontra entretecido, fruto de uma relação parental atravessada por desejos contraditórios – amor, desprezo e ódio destrutivos – que marcam de forma indelével a criança, inclusive em sua relação com o (des)conhecimento.

No entremeio situam-se, ainda, outros tantos *sujeitos psicológicos*, dos quais destacamos o de Inhelder, que deriva daquele piagetiano, isto é, avança como aquele na construção de estruturas cognitivas, considerando, porém, os afetos, as motivações, os interesses pessoais que imprimem ao processo de cada criança um ritmo e uma gama particular de possibilidades e limites na direção de um ou outro domínio de conhecimento.

Qual desses paradigmas adotar na clínica dos transtornos de aprendizagem?

A resposta depende, evidentemente, da história e do desejo de cada profissional.

O partido aqui adotado é, evidentemente, o da aposta psicopedagógica de Sara Paín e, através dela, da epistemologia genética e da psicanálise, objetivando resgatar o que esses campos teóricos puderam e ainda podem ensinar àqueles que se encontram

CONCLUSÃO

às voltas com as tais crianças que pouco ou nada aprendem, na escola e fora dela.

Mesmo aqui, contudo, no interior da clínica psicopedagógica de orientação psicanalítica, não há um único modelo de intervenção já que sua baliza é a singularidade, do clínico inclusive. Ou seja, não há “receitas” em psicopedagogia, não há nem mesmo duas profissionais iguais.

Para finalizar, retomamos ainda uma vez os conceitos de sujeito epistêmico e sujeito do inconsciente, em busca finalmente do conceito de *sujeito psicopedagógico*, e o fazemos recorrendo a excertos da prática recente de três importantes psicopedagogas brasileiras, que também optaram pela díade psicanálise-psicologia cognitiva (entre outras referências) e que seguem atuando no campo desde os primórdios da Associação Brasileira de Psicopedagogia, na década de 1980: Edith Rubinstein, Leda Barone e Fátima Gola. Eles se prestam a referendar e concluir o que se aventou até aqui.

Em busca do *sujeito psicopedagógico*

a) O sujeito epistêmico

Qual o principal aprendizado que a psicopedagogia extrai da psicologia genética?

Que a criança se desenvolve cognitivamente na interação com os objetos de conhecimento. É desse modo, através de assimilações e acomodações sucessivas, que ela constrói uma sequência de estruturas cognitivas cada vez mais abrangentes e complexas a partir das contradições ou erros que alcança superar no curso dessas interações.

CONCLUSÃO

Essa marcha construtiva é essencialmente endógena e inconsciente. Isso significa afirmar que a gênese dos conhecimentos não depende integralmente dos estímulos do meio, que cumprem aí um papel de ativação, mas não de formação das estruturas inteligentes. A existência de um *inconsciente cognitivo* a mediar a relação da criança com os objetos e situações de conhecimento – este imponderável que Piaget introduz nas aprendizagens – permite sustentar de uma vez por todas a impossibilidade de programar de antemão, sob medida, os estímulos supostamente capazes de levar a criança a passar de um nível de pensamento a outro mais avançado, ou mesmo acelerar à vontade as aprendizagens infantis.

De todo modo, a despeito da maior ou menor fidelidade à letra piagetiana, a prática clínica psicopedagógica ainda permanece profundamente impregnada de suas referências. Ilustra-o o emprego generalizado das provas operatórias no diagnóstico clínico, invariavelmente presente como disciplina obrigatória nos muitos cursos de formação em psicopedagogia em nível de pós-graduação *stricto sensu* (especialização), hoje disseminados por centenas de faculdades particulares espalhadas pelo país.

A posição que o profissional aí ocupa, a *meio caminho* entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer, questionando suas estratégias, as razões de seus erros e acertos, até o momento da tomada de consciência que inaugura a construção de um pensamento mais equilibrado, essa posição de *mediação* é inclusive hegemônica no discurso pedagógico, sobretudo a partir da difusão – sempre mais ou menos falha conceitualmente – da psicologia sócio-histórica de Vygotsky.

Na prática clínica psicopedagógica esse paradigma piagetiano-vygotskiano aparece de muitas maneiras. Uma das mais consistentes, referida por Edith Rubinstein, é a Experiência de Aprendizagem Mediada, desenvolvida por Reuven Feuerstein

CONCLUSÃO

a partir de meados do século passado, que aposta no *potencial de aprendizagem* do sujeito epistêmico. Em que consiste esta experiência?

O mediador filtra e seleciona estímulos, experiências e tarefas de acordo com a necessidade e as possibilidades do aprendiz. [...] O mediador organiza e determina o marco de experiências da criança no tempo e no espaço [...] [pois essa] contextualização ajuda na construção do sentido, favorecendo o estabelecimento de relações. O mediador isola, seleciona e assegura o reaparecimento do estímulo [...] [uma vez que] alguns aprendizes necessitam que o estímulo apareça sucessivamente e de diversas formas para conservar suas características essenciais. [...] O mediador aponta para a necessidade de relacionar os acontecimentos, perceber a identidade, similitude, as diferenças e a exclusividade entre os estímulos e situações percebidas/vividas [pelo aprendiz]. [...] O mediador fomenta a representação mental e a antecipação/formulação de hipóteses diante de situações diversas, por meio de questionários: “como seria se...” ou “o que poderia ocorrer se...” (RUBINSTEIN, 2017, p. 142-143).

Em outras palavras, o psicopedagogo piagetiano-vygotskiano planeja os estímulos, regula sua intensidade e frequência, repete, modifica, contextualiza, ciente, porém, de que a tomada de consciência pela criança da lógica intrínseca de um problema – aquele “ah, entendi!” que repentinamente a ilumina – escapa ao seu controle, pois é ele, o inconsciente cognitivo, que a determina em última instância.

b) O sujeito do inconsciente

Qual aprendizado o psicopedagogo extrai da teoria e da prática clínica psicanalítica? Bastante diverso, como também se viu. Ao

CONCLUSÃO

conceber a relação perturbada do sujeito com suas aprendizagens, como *efeito do lugar de dependência e ignorância que ele ocupa na estrutura familiar*, esse outro profissional não recorre à reeducação de uma falha de memória, um déficit de atenção ou outra insuficiência parcial nas aprendizagens. Nem se vale de sessões de massagem, técnicas de pintura ou mesmo da regulação de estímulos mediadores, pois de sua perspectiva nenhum desses recursos alcança por si mesmo deslocar o sujeito daquele lugar.

Qual o sentido de sua intervenção?

O psicopedagogo psicanaliticamente orientado atenta-se ao discurso infantil ali onde ele se diz mal e erra, e, através do qual, aponta como por encanto para a posição patologicamente narcisista na qual o falante se encontra instalado. Seu propósito é tirá-lo desse lugar – onde ele permanece subjugado aos temas do casal parental – para canalizar sua energia libidinal aos objetos dessexualizados da cultura, aos pares e às aprendizagens.

São poucos seus adeptos no Brasil, que trazem, em contrapartida, contribuições densas e instigantes. Leda Barone (2015), por exemplo, recorre à leitura de histórias infantis como meio para atingir a constituição do sujeito que elabora seus impasses singulares e, no mesmo ato, desfruta do prazer literário. Diz ela em parceria com Saj Porcacchia:

[...] ao ler histórias a terapeuta oferecia à criança: experimentar o prazer; figuras de identificação; elementos para elaboração de situações traumáticas de vida através do contato com a palavra organizada no texto literário, capaz de organizar a turbulência do vivido emocionalmente (BARONE, PORCACCHIA, 2015, p. 275).

De onde provém o potencial terapêutico da literatura?

As autoras respondem:

CONCLUSÃO

[...] as leituras abrem outro espaço, um tempo de sonho, de fantasia que permite construir um país interno, um espaço de autonomia - a constituição de uma posição de sujeito. O que ele sofria, ele vai encontrando uma forma de falar sobre aquilo, narrar a sua dor (BARONE, PORCACCHIA, 2015, p. 276).

Tal experiência evoca a já mais de uma vez referida brincadeira simbólica do carretel, o jogo do *fort-da*, através do qual o menininho deixa de estar à mercê da mãe e da dor de ser abandonado por ela para assenhorear-se da situação pela via desse “espaço-tempo de sonho e fantasia”: jogando o carretel-mãe para longe e trazendo-o/a de volta a si.

A leitura de histórias e contos da literatura universal não está pois neste momento a serviço da compreensão textual ou da aprendizagem da gramática ou da alfabetização - queixa da mãe da menina deste estudo de caso descrito justamente por Barone e Saj Porcacchia, que aos oito anos de idade permanece analfabeta. A literatura serve antes à criação de um espaço interno entre fantasia e realidade onde a criança possa dizer-se, dar forma a seus medos para lançar-se então à “construção de seus conhecimentos cognitivos, interesse pelo significado das palavras e o desejo de aprender a ler e a escrever” (BARONE, PORCACCHIA, 2015, p. 277).

O diálogo de inconsciente a inconsciente sobrepõe-se, pois, às relações de ensino e aprendizagem. A psicopedagoga escuta e acolhe – “o sujeito precisa ser ouvido em seu sofrimento”, depõe Barone (Informação verbal, 18 jan. 2022) – previamente à proposição de quaisquer objetos de conhecimento. Ciente da imponderabilidade do terreno por onde transita com a criança, sobre o qual não tem qualquer controle, ela aposta, contudo, em seu potencial, não no sentido cognitivo do termo tal como propõe Vygotsky, mas no sentido do “espaço potencial” de Donald Winni-

cott, psicanalista, que é o espaço da brincadeira de imaginação, do faz de conta suscitado pela leitura de histórias através do qual “a criança cria o mundo próprio ao mesmo tempo em que se adapta ao mundo objetivamente dado” (BARONE, PORCACCHIA, 2015, p. 275).

c) O sujeito psicopedagógico

O que o psicopedagogo aprende finalmente da proposição teórica de Sara Paín, objeto dessa pesquisa?

Uma maneira de intervir na clínica das perturbações de aprendizagem, que oscila dinamicamente entre a *função mediadora* – na relação da criança com os objetos e situações de conhecimento – e a *função analítica*, interpretativa.

O profissional se vale mais precisamente das estratégias de “indicar os dados da experiência, assinalar as variáveis intervenientes na interação e interpretar as metáforas do inconsciente” de acordo – nas palavras de Paín (1989, p. 86) – “com o aparecimento de índices, sinais ou signos da problemática do paciente e também de acordo com nossa própria possibilidade de assumi-los em cada momento [da intervenção] na dimensão da cognição, da emoção ou do desejo”.

Há, pois, momentos na intervenção em que o psicopedagogo propõe à criança, por exemplo, a resolução de um problema matemático, a produção de um desenho, frases para completar, a leitura das horas pelos ponteiros do relógio, entre outras situações de aprendizagem. Nesse caso é o trabalho cognitivo que está em primeiro plano. Mas à diferença de seu colega piagetiano, o profissional considera alternadamente este outro campo criado entre ele e seu interlocutor – o campo transferencial – apenas pelo fato de sua co-presença e de seu trabalho de pensamento comum.

CONCLUSÃO

Quando em contrapartida o terapeuta observa a criança interromper sua produção cognitiva com tematizações que dizem respeito à sua posição subjetiva, ele atenta aos significantes do discurso infantil, mas, à diferença de seu colega psicanalista, aguarda o momento propício para recolocar perguntas em relação aos objetos e situações de conhecimento.

Fátima Gola explica essa maneira de ser psicopedagogo a partir de sua própria prática clínica:

A base da escuta é psicanalítica, calcada na atenção flutuante, mas a intervenção psicopedagógica marca, põe conteúdo com significado adiante da criança, antecipando-se a ela. A gente “puxa o tema”, à diferença do psicanalista que se coloca atrás da criança, secundando-a e decantando suas falas. O enquadre psicanalítico é muito mais extenso e aberto do que o enquadre psicopedagógico, onde o profissional põe um contorno (GOLA, 2016 - *Informação verbal*)

Leda Barone chama, por sua vez, atenção para a interdependência entre uma ou outra dessas dimensões, subjetiva e objetiva. Ela cita o trabalho de Levin (1995) na clínica psicomotora como fonte de inspiração:

Diz o autor: [...] “Chega um momento em que se requer que os sintomas sejam encarados enquanto tais, que nos ocupemos clinicamente deles; este requerimento apresenta-se porque, no desenvolvimento maturativo e psicomotor da criança, *o déficit instrumental faz obstáculo à sua constituição subjetiva*.” (LEVIN, 1995, p. 147, citado por Leda Barone, *informação verbal*, 18 jan. 2022. Grifo nosso).

Isto é, a dificuldade psicomotora também tem efeitos na subjetividade. Eis como Barone transpõe essa ideia para sua clínica psicopedagógica:

CONCLUSÃO

De forma semelhante o psicopedagogo deve acolher seu paciente. Ao ouvir o sentido de seus sintomas e déficits, haverá um momento que o psicopedagogo deverá intervir no instrumental. Se a criança não lê, não escreve; se é incapaz de operar logicamente, se apresenta dificuldades psicomotoras relativas à aprendizagem, haverá um momento em que a criança deverá fazê-lo sob pena de ter consequência em sua constituição subjetiva e desenvolvimento social. Tenho observado em minha clínica que há um momento do trabalho em que a própria criança nos demanda essa ajuda. E é importante que o psicopedagogo possa estar atento a isso (BARONE, 2022 - informação verbal).

Finalmente, a ênfase da intervenção psicopedagógica numa ou noutra direção depende da problemática singular do sujeito. No caso de crianças psicóticas como Malena, a menina que jogava confusamente com os papéis e posições de “professora”, “mãe”, “avó” e “filha”, intervir na constituição subjetiva é certamente incontornável. Junto a outra criança que não se faz perguntas sobre os objetos de conhecimento devido a um déficit cognitivo de origem genética ou lesional, a intervenção tende a privilegiar propostas ativas, como jogos de construção e outras situações de conhecimento físico, que por sua permanência e concretude podem gerar um encadeamento particular de ações e hipóteses, as quais reafirmam a autonomia do sujeito cognoscente. Sem descuidar simultaneamente, quando necessário, das problemáticas atinentes à imagem corporal e ao real do organismo.

Enfim, “as diferentes enfermidades não podem ser tratadas com a mesma técnica” (LÉVY, 1994, p. 65), mas, em todas elas é importante considerar como a dimensão do sujeito, da inteligência, do corpo e do organismo estão imbricadas no caso a caso.

Fátima Gola exemplifica-o, mais uma vez, através do caso clínico de um menino de dez anos incapaz de pensar por si mes-

CONCLUSÃO

mo e se auto-afirmar como “inteligente” em função da ligação inconscientemente incestuosa que ele mantém com a mãe. O depoimento encadeia momentos distintos do mesmo trabalho:

O filho não vem à sessão por um contratempo e a mãe pede reposição, mas há uma regra, um contrato previamente estabelecido de que não haveria reposição. A mãe pressiona: “o dinheiro”, o “tempo”... Tem algo de simbólico aí: a maneira como cada um se coloca e pretende ser visto. O filho entra no consultório e pede para ir ao banheiro com um gibi e fica ali defecando, livrando-se literalmente de um cocô e resguardando deste modo um espaço pessoal diante da mãe intrusiva. Noutra ocasião ofereço um jogo e ele se mostra ansioso: “Eu já sei que não vou ganhar”. Mas por acaso ele ganha. Então eu vou alinhavando, possibilitando-lhe entrar em contato com a experiência de ora perder, ora ganhar, para torná-lo consciente de suas possibilidades e limites, para ele pensar sobre isso, quer dizer, garantir sua possibilidade de pensar livremente. Há momentos em que é preciso ceder à mãe para chegar ao menino, ou seja, compreender a dinâmica familiar com suas contradições. O paciente dá o caminho. Em meio a um conflito familiar uma criança busca refúgio: no banheiro, na escola, na fantasia... O psicopedagogo precisa dar importância ao simbólico, à cadeia dos significantes: “Por que a mãe ligou?”, “A que estão associados os sons das palavras?”, “Que sentido eu dou aos significantes?”. A imagem [acústica] vela e revela (GOLA, 2016 - Informação Verbal).

Conclui-se do que foi aqui exposto que não existe, afinal, uma teoria única capaz de articular harmoniosamente todas as dimensões do problema de aprendizagem. O profissional necessita, pois, proceder a um regime de leitura das teorias oriundas dos diferentes campos do saber antes de “aplicá-las” à clínica psicopedagógica e ao campo específico que ela inaugura. Ou melhor, deve partir dos interrogantes postos pela própria clínica, pois

CONCLUSÃO

são eles que convocam efetivamente o profissional, ora na direção da psicanálise, da psicologia genética, da psiquiatria infantil ou da neurociência, numa interpelação contínua e mutuamente enriquecedora entre os discursos aí implicados.

Nada disso está presente no discurso psicopedagógico hoje hegemônico, o neurocientífico, que continua creditando a sorte das aprendizagens à hígidez do organismo passível de controle.

A necessidade de domínio impera, enfim, nestes tempos incertos. Quanto à psicanálise, estaria ela em crise? Passemos a palavra final a Leda Barone:

Penso que a psicanálise sempre esteve em crise, seja na acepção positiva como na negativa da palavra. Começamos com a positiva. Foi a crise no tratamento das neuroses que possibilitou o surgimento da psicanálise. Com a impossibilidade de cuidar desses pacientes Breuer começa a “ouvir” sua paciente Anna O. em situação de transe hipnótico. Freud deu continuidade a ideia tendo desenvolvido a psicanálise como uma prática clínica, um método de investigação do inconsciente e o arcabouço teórico resultado dessa investigação. Ao longo de um século e pouco, novos desenvolvimentos vêm sendo propostos e sempre a partir de crises e impasses colocados pela clínica. Do ponto de vista negativo destaco modismos e muitas vezes a redução, ou confusão, entre sujeito e diagnóstico. Refiro-me aqui ao mal uso do conhecimento das neurociências - necessário e importante - quando confunde a aprendizagem humana apenas a treinamento de habilidades que desconsidera o sujeito desejante. As crises são necessárias e importantes para impulsionar crítica e novas descobertas e criações (BARONE, 2022 - informação verbal).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gleyne Lemos Leonez de. AZONI, Cíntia Alves Salgado. **Desempenho das funções executivas em adolescentes: estudo de intervenção com robótica educacional.** *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 112, p. 5-17, 2020.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. ***Jogando entre bruxas e feiticeiras: a conquista da feiticeira pela bruxa, na perspectiva do jogo.*** Trabalho de Conclusão do Curso de Extensão “A teoria da equilibração de Piaget” – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BARONE, Leda Maria Codeço; SAJ PORCACCHIA, Sonia. ***A leitura de histórias na clínica psicopedagógica.*** *Actas de VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXII Jornadas de Investigación; XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología– Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. p. 274-277.

BOSSA, Nadia. ***A psicopedagogia no Brasil.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRINGUIER, Jian-Claude. C. ***Conversando com Jean Piaget.*** Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978.

CAMPOS, A. M. F. ***Programação neurolinguística: o ser evolutivo.*** São Paulo: Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística, 1997.

CARDOSO, Jaqueline Pereira Carvalho; PAULA, Fernando Silva; SANTANA, Jeanny Joana Rodrigues Alves de. **Neurodesenvolvimento infantil: relato de avaliação psicológica sem uso de técnicas padronizadas.** *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 116, p. 152-166, maio-ago. 2021.

CARRAHER, David William. **Educação tradicional e educação moderna.** In: CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação.* Petrópolis: Vozes, 1986.

LUGAR DE VIDA – Centro de Educação Terapêutica. São Paulo. Disponível em: <https://lugardevida.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2021.

COLL, César; GILLIÈRON, Christiane. **Jean Piaget**: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: BANKS-LEITE, Luci (org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CURSACH, Javiera Carrasco; VÁSQUEZ, Rodrigo Espinoza; ESTEFANÍA, Paulina Rivera; SILVA, Cristian Flores; GÁLVEZ, César Villegas. **Competências genéricas do psicopedagogo profissional**. Análise transmetodológica para atualização do perfil profissional por meio de uma experiência de Pesquisa-Ação Participativa. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 115, p. 121-132, abr. 2021.

CYPEL, Saul. **Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar**. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Projeto Ipê. *Isto se aprende no Ciclo Básico*. São Paulo, 1986.

DAMACENO, Tharcila. **As contribuições do pensamento walloniano em intervenções psicopedagógicas**. *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 29, n. 30, p. 69-78, 2021.

DELDIME, Roger e DEMOULIN, Richard. **Introdução à psicopedagogia**: guia metodológico, exercícios, sistema teórico de referência. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DOZ-SCHIFF, Claire. **Psychopédagogie? Bulletin de Psychologie**. Paris, v. 49, n. 423, p. 186-187, 1996.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FAGALI, Eloisa Quadros. **A psicopedagogia integrativa**: um diálogo com a orientação educacional e pedagógica na escola. *Construção Psicopedagógica*, n. 3, p. 8-11, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. São Paulo: Artes Médicas, 1991.

FERRETTI, Vera Rossetti. M. R. **Desvelando conhecimentos**. *Construção Psicopedagógica*, n. 2, p. 13-14, 1994.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FREIRE, Marijaine Rodrigues de Lima; NASCIMENTO, Alexsandro Medeiros do; ROAZZI, Antonio. **Análise fenomenológica interpretativa (afi): enlases com a psicologia cognitiva**. *Revista Amazônica* (versão digital), v. 25, n. 2, p. 516-545, jul./dez. 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Edição Standard Brasileira. Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1900/1969. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 4)**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1900).

FREUD, Sigmund. *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*. Edição Standard Brasileira. Vol. X. Rio de Janeiro: Imago, 1909/1969. **Análise de uma fobia de um menino de cinco anos. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 10, p. 13-154)**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1909).

FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição Standard Brasileira. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1969. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 13, p. 281-288)**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1914).

FREUD, Sigmund. *Os caminhos da formação dos sintomas* (Conferência XXIII). Edição Standard Brasileira. Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1917/1969. _____. **Conferência XXIII: Os caminhos da formação dos**

sintomas. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 16, p. 419-440). Rio Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1917).

FREUD, Sigmund. *Inibições, Sintomas e Ansiedade*. Edição Standard Brasileira. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1969. _____. ***Inibições, sintomas e ansiedade.*** In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 20, p. 95-201). Rio Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Edição Standard Brasileira. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1969. _____. ***Análise terminável e interminável.*** In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 23, p. 239-287). Rio Janeiro: Imago, 1972. (Trabalho original publicado em 1937).

FREUD, Sigmund. ***Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.*** Edição Standard Brasileira Vol. VII. Rio Janeiro: Imago, 1972 [1905].

GOULART, Iris Barbosa. ***Piaget:*** experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUGLIELMETTI, Marize Lucila. ***O jogo... presença e ausência.*** *Estilos da Clínica*, n. 5, p. 34-45, 1998.

HANFF, Daniela; PETRI, Renata. ***O surgimento do Outro na escrita de Pedro.*** *Estilos da Clínica*, n. 5, p. 27-33, 1998.

INHELDER, Bärbel et all. ***Aprendizagem e estruturas do conhecimento.*** São Paulo: Saraiva, 1977.

KUPFER, Maria Cristina. ***Desejo de saber.*** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

KUPFER, Maria Cristina. ***Freud e a Educação:*** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação terapêutica**: o que a psicanálise deve pedir à educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, ano 2, n. 2, p. 53-61, 1997.

KUROSAWA, Akira. **Relato autobiográfico**. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

LACAN, Jacques. **El Seminario V** (*Transcripción de Pontalis*). Buenos Aires: Nueva Visión, 1957-1958.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Conversando com Sara Paín**. *Revista Estilos da Clínica*, v. 1, n. 1, p. 94-105, 1996.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LEVY, Evelyn. **Posición e intervención em la dirección del tratamiento psicopedagógico**. *Temas de Psicopedagogia*, n. 5, p. 43-57, 1991.

LEVY, Evelyn. **La interpelación interdisciplinar en la clínica psicopedagógica**. *Temas de Psicopedagogia*, n. 6, p. 77-95, 1994.

LEVY, Evelyn. **Viscosidad de pensamiento y procesos cognoscitivos**. *Escritos de la Infancia*, n.6, p. 15-33, 1995.

MADALENO, Adriana Madaleno; PAGAN, Ligia Helena; ASSUNÇÃO JR., Francisco Baptista. **Crianças com problemas psiquiátricos em programas de brinquedoteca**: análise de um atendimento. *Psicopedagogia*, v. 17, n.44, p. 45-50, 1998.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARTÍNEZ, Reinaldo Jara. **Neblina psicopedagógica**: proposta de um nuevo término. *Revista. Psicopedagogia*, v. 37, n.13, p. 232-242, 2020.

MAUCO, George. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: Moraes, 1968.

MELO, Janaína Farias de; SILVA, Galeara Matos de França; BONFIM, Zulmira Áurea da Cruz; FARIAS JÚNIOR, Lindolfo Ramalho. **Teoria**

histórico-cultural – Contribuições para a prática psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n.114, p. 353-365, 2020.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MRECH, Leny Magalhães. A deficiência mental como fantasma. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima; BARONE, Leda Maria Codeço; CAMPOS, Maria Célia Malta; MENDES, Mônica Hoenne (org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

O despertar do cérebro: como desenvolver a inteligência das crianças. *Revista Época*, ano 2, n. 78, p. 135-139. 15 nov. 1999.

OLIVEIRA, João Batista. **O cérebro das crianças diante das telinhas**. *Revista Veja*, 8 jan. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/o-cerebro-das-criancas-diante-das-telinhas>. Acesso em: 1 jan. 2021.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade: relações entre desejo e conhecimento**. São Paulo: Centro de Estudos Universitários Vera Cruz – a CEVEC, 1996.

PAIS, Abraham. **“Sutil é o Senhor...”**: a ciência e a vida de Albert Einstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

PECOTCHE, Carlos Bernardo Gonzáles. **Curso de iniciação logosófica: estudo e prática dos conhecimentos que o informam**. São Paulo: Logosófica, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

POLITY, Elizabeth. **Intervenções multidisciplinares na escola: uma visão psicopedagógica.** *Revista Psicopedagogia*, v. 21, n. 65, p. 135-145, 2004.

RESENA, Priscila Veridiana de Barros Silveira; CHIQUETTI, Eloá Maria dos Santos; SANADA, Luciana Sayuri; SILVA, Morgana Duarte da. **Impacto da estimulação sensório-motoras no desenvolvimento infantil.** *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 28, n. 29, p. 21-32, 2019.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROSA, Maria Gisélia de Oliveira Souza.; DE CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes. **A mensuração da afetividade em sala de aula.** *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 25, n. 26, p. 24-33, 2017.

RUBINSTEIN, Edith. Transformar e inovar para uma escola para todos. In: GALERY, Augusto (org). **A escola para todos e para cada um.** São Paulo: Summus Editorial, p. 115-148. 2017.

SILVA, Daiane Marques; BARRETO, Gustavo de Val. **Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase de alfabetização.** *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 115, 2021.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SMET, Alan De. **Multistability.** Wikimedia Commons, 2007. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Multistability.svg>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOUZA, Olga Maria de; FAGALI, Eloisa Quadros. **Recortes de um projeto psicopedagógico transdisciplinar em sala de aula mediado por recursos arteterapêuticos e diálogos com diferentes estilos cognitivo-socioafetivos.** *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 27, n. 28, p. 69-83, 2019.

VASCONCELOS, Flávia. Atelie. **lugar de criação.** *Estilos da Clínica*, n. 5, p. 51-55, 1998.

VINH-BANG. **L'intervention psychopédagogique.** *Archives de psychologie*, Paris, n. 58, p. 123-135, 1990.

VORCARO, Angela. ***Crianças na psicanálise***: clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

ZELAM, Karen. ***Os riscos do saber***: obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOBRE A AUTORA

Silvia Szterling Munimos é psicopedagoga e doutora em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Ex-professora na Escola de Aplicação daquela universidade (EA-FEUSP) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), atualmente leciona na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e segue atuando como psicopedagoga clínica.

E-mail: silviaszm@gmail.com.

O livro que o leitor tem em mãos é fruto de uma dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e logo depois lançado na gaveta, onde, (quase) inexplicavelmente, permaneceu fechado por mais de 20 anos. Durante a pandemia de covid-19, por um desses (aparentes) acasos do destino, foi finalmente reaberto pela autora que se surpreendeu com a atualidade do texto e seu potencial de contribuir na formação de outros tantos interessados nos avatares da educação e seus impasses subjetivos. Decidida finalmente a publicá-lo, pôs-se a retrabalhá-lo no sentido de sua revisão e atualização bibliográfica. Recolheu depoimentos de eminentes psicopedagogas em atividade e enviou a obra para avaliação por editoras universitárias. Decidiu-se pela Editora da Universidade Federal de Pelotas pela seriedade com que foi recepcionada e.... ei-la aqui em suas mãos. É desejo da autora que sua mensagem chegue aos educadores deste país tão carente de escolas de qualidade para o conjunto de sua população.