

Artigos

A Inteligência Ancorada no Movimento do Desejo

MARIA LUIZA ANDREOZZI

Artigo publicado na Revista DOXA - Revista Paulista de Psicologia da Educação do Departamento de Psicologia da Faculdade de Letras da UNESP, Araraquara, São Paulo, 1995.

Os educadores encontram-se envolvidos na discussão sobre a construção do conhecimento, motivados pelos próprios desafios dos alunos que “insistem em não aprender”, ou apresentam muitas dificuldades nesse processo, e por outro lado motivados por teorias psicológicas cognitivistas, entre elas a Psicologia Genética de Jean Piaget.

Entretanto, o limite de tais teorias, embora férteis por apontarem para o percurso particular do sujeito do conhecimento, se instalam nos limites dos processos conscientes deste sujeito.

Jean Piaget toca neste limite e o vislumbra, sem entretanto percorrê-lo.

A inteligência, então, circunscrita no processo consciente do sujeito, passa a ser compreendida como função portadora de mecanismos que governam a construção do conhecimento de maneira autônoma, construindo a concepção de um sujeito epistêmico autônomo, centrado em si mesmo, no seu eu, ou seja, na famosa razão cartesiana revisitada por Kant.

1- A inteligência e a mediação do outro

Em Epistemologia Genética, Piaget contesta o postulado das epistemologias conhecidas que supunham

“a existência de um sujeito conhecedor de seus poderes em graus diversos (mesmo que eles se reduzam à mera percepção dos objetos), objetos existentes como tais aos olhos do sujeito (mesmo que se reduzam a ‘fenômenos’), e, sobretudo instrumentos de modificação ou de conquista (percepções e conceitos), determinantes do trajeto que conduz do sujeito aos objetos ou o inverso”. (Piaget, 1978 A; pág. 6)

Piaget contesta por um lado uma epistemologia inatista do conhecimento, e por outro uma epistemologia que concebe o conhecimento empiricamente. Diante de seu questionamento posiciona-se concebendo o conhecimento como construção, localizando a matriz sobre a qual produz a epistemologia genética.

“De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoem. O conhecimento resultaria das interações que se produzem a meio do caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de um intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, **o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores.** A partir da zona de contato entre o **corpo próprio** e as **coisas**, eles se empenharão então sempre mais adiante nas suas direções complementares do **exterior e do interior**, e **é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos**”. (Piaget, 1978 A; pág. 6 - grifos meus).

Sua posição define o conhecimento como construção, que é ao mesmo tempo construção do objeto do conhecimento e do próprio sujeito. Este processo viabiliza o nascimento da

inteligência como estrutura que, por sua vez, o opera. O percurso de todo seu trabalho é fazer esta explicitação. Sem percorrer este caminho, vou tomar apenas alguns pontos da direção exposta acima, introduzindo um suporte de fora do campo da psicologia de Jean Piaget, para compor com ele um diálogo, esperando que tal diálogo seja provocante, instigador e fértil, sobre o lugar do conhecimento no aparelho psíquico.

Para Piaget, a construção do conhecimento e da inteligência parte de uma ação indiferenciada, em que está envolvido um tipo de pensamento e uma qualidade de inteligência, ou seja, a inteligência sensório-motora. Vejamos:

“Em uma estrutura de realidade que não comporte nem sujeitos, nem objetos, evidentemente o único liame possível entre o que se tornará mais tarde um sujeito e objetos é constituído por ações, mas ações de um tipo peculiar, cuja significação epistemológica parece esclarecedora. Com efeito, tanto no terreno do espaço como no dos diversos feixes perceptivos em construção, o lactente tudo relaciona a seu corpo como se ele fosse o centro do mundo, *mas um centro que a si mesmo ignora*. Em outras palavras, a ação primitiva exhibe simultaneamente uma indiferenciação completa entre subjetivo e objetivo e uma centração fundamental, **embora radicalmente inconsciente**, em razão de achar-se ligada a esta indiferenciação” (Piaget, 1978 A; pág. 7 - grifos meus).

Essas ações indiferenciadas são isoladas, como se fossem unidades dispersas (sugar, olhar, segurar), portanto, a princípio sem significados. Estas ações são sensório-motoras, sem representação que não seja a própria ação, a própria “coisa”, presa ao imediato da ação; segundo Piaget, inconscientes, porque indiferenciadas.

Para Piaget, essa repetição de ações vai se diferenciando até surgirem assimilações recíprocas, ou seja, associações que a criança faz entre meios e fins, exercendo certas combinações presentes nas coordenações motoras, caracterizando a inteligência propriamente e o conhecimento. Estas coordenações para Piaget, “*supõem uma iniciativa que ultrapassa a interdependência imediata a que se restringem as condutas primitivas entre uma coisa exterior e o próprio corpo.*” (Piaget, 1978 A). Em outro trecho, diz Piaget que estas coordenações já supõem abstrações contidas nos próprios objetos e surgem a partir dos próprios objetos, inscrevendo-se numa representação, portanto, na ausência do objeto, mas não ainda na categoria de conceitos. Vejamos:

“Os esquemas da inteligência sensório-motora não são com efeito ainda conceitos, pelo fato de que não podem ser manipulados por um pensamento e só entram em jogo no momento de sua utilização prática material, sem qualquer conhecimento de sua existência enquanto esquemas, **pela falta de aparelhos semióticos para os designar e permitir sua tomada de consciência**. Com a linguagem, o jogo simbólico etc, a situação muda, por outro lado de modo notável: às ações simples que garantem as interdependências diretas entre os sujeitos e os objetos se superpõe em certos casos um novo tipo de ações, que é interiorizado e mais precisamente conceitualizado: por exemplo, com mais capacidade de se deslocar de A para B, **o sujeito adquire o poder de representar a si mesmo esse movimento AB e de evocar pelo pensamento outros deslocamentos**”. (Piaget, 1978 A págs. 10-11- grifos meus)

O que Piaget fala é que a diferenciação torna-se mais móvel quando o objeto pode ser construído psicologicamente por meio de sua representação pela via dos significados. As indiferenciações se mobilizam para as diferenciações por meio das significações que fazem diferenças. E estas se tornam possíveis pela linguagem na medida em que esta separa, delimita sujeito e objeto, diferenciando-os ao promover a relação entre ambos. A linguagem implica numa diferenciação entre as ações do sujeito e o próprio sujeito. O que se introduz nesta diferenciação são os significantes que se sucedem e podem ser significados por meio de uma representação (do jogo simbólico ao conceitual). Este movimento vai diferenciando sujeito e objeto, e sendo tecido no jogo entre presença e ausência do objeto. Em sua ausência, a presença do objeto se dá pela via da representação-linguagem construída por meio de significantes que o sujeito atribui a ele. Ao serem construídos em significados, os

objetos são diferenciados, assim como é diferenciado o sujeito do objeto. Isto os posiciona diferentemente, com significados diferentes num campo cultural, onde estão remetidos à condição de objetos. Transformam-se em objetos passíveis de serem conhecidos - possibilitando, portanto, o próprio conhecimento, a inteligência e o sujeito epistêmico.

Percorrendo a via das significações (como construções), isto é, das trocas enquanto representações simbólicas, é que o sujeito, segundo Piaget, pode classificar, seriar, enfim, construir a estrutura da inteligência como estrutura operativa. A mobilidade e a diferenciação se ampliam porque a representação (simbólica e conceitual, para Piaget) permite fazer relações, trocas entre estas relações, substituições, não restritas ao plano da percepção. Elas se fazem no plano da representação, do que foi percebido e agora está ausente. Nestas trocas o sujeito não atua no limite da percepção, mas a constrói e reconstrói por meio de significados. Estes permitem que o sujeito represente o mundo sócio-cultural e possa conhecer, se apropriar da realidade social em que vive.

No entanto, em “Problemas da Epistemologia Genética” o próprio Piaget remete as bases destes processos ao inconsciente. Piaget concebe, por esta via, o psiquismo como um aparelho mais amplo que o funcionamento cognitivo:

“...o pensamento é dirigido por estruturas que ele ignora a existência e que determinam não somente o que ele é capaz ou incapaz de ‘fazer’ (logo a extensão e os limites de seu poder de resolver problemas) mas ainda o que ele é ‘obrigado’ a fazer (logo a ligações lógicas necessárias que se impõem ao pensamento). Numa palavra, a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o sujeito pode e deve utilizar e **não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente**, pois é o que lhe impõe certas formas mais do que outras, e **isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas.**” (Piaget, 1978 A, pág. 7 - grifos meus)

Embora Piaget aponte para os fundamentos inconscientes dos atos da inteligência, não os trata, coloca-os em “Problemas da Epistemologia Genética”. Vamos acompanhar sua indicação, tentando percorrer alguns indícios que permitam localizar as bases inconscientes da construção da inteligência e do conhecimento.

Quando Piaget fala das assimilações recíprocas, diz que por meio delas começam as primeiras diferenciações das ações, portanto, os primeiros deslocamentos que permitem à criança elaborar coordenações entre as ações, dirigindo-as aos objetos. Entende que por meio delas a criança tece o desenho dos movimentos. Mas, para tanto, introduz a mediação do outro, a presença do outro neste processo estruturante das ações. Vejamos:

“De nossa parte, fizemos notar que o universo primitivo não comportaria objetos permanentes até **uma época coincidente com o interesse pela pessoa dos outros, sendo os primeiros objetos dotados de permanência constituídos precisamente dessas personagens.**” (Piaget, 1978 B; pág. 227 - grifos meus)

É por meio do outro que Piaget acompanha a construção da permanência do objeto feita pelo sujeito. Embora não dando destaque para esta relação, possivelmente porque perseguia outros aspectos, ela está explícita em seu trabalho. Ao introduzir a presença do outro, cita Baldwin, quando este fala da indiferenciação do eu-mundo, até a construção do eu, que se dá na relação com os outros. A presença do outro, para a criança, faz com que ela possa sair de um mundo de indiferenciações, promove deslocamentos, tece movimentos, tece significados para esses movimentos. E Piaget diz mais, diz que a mediação do outro na relação sujeito-objeto, acontece inicialmente por meio de uma centração no corpo. Vejamos:

“Por outro lado, como cada ação forma ainda um todo isolável, **a única referência comum e constante só pode ser o corpo próprio, donde uma centração automática sobre ele, embora não desejada (por ele mesmo) nem consciente.**” (Piaget, 1978 B; pág. 8 - grifos meus)

De onde vem então a centração do corpo? Neste momento parece esclarecedor trazer para nosso caminho o Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu”, texto de Lacan que tem suas bases coincidentemente também nos trabalhos de Baldwin.

2- O desejo de conhecer do outro

Diz Lacan que por volta de seis meses a criança é atraída por sua imagem no espelho, jubilando-se. Neste momento a criança começa a se reconhecer por meio do outro semelhante (mãe). A via de reconhecimento de si, dos significantes (ausência de significados) que emergem do seu corpo, é, portanto, o outro-mãe e/ou sua própria imagem no espelho como sendo **outro**. Assim, a criança começa a tecer a imagem de si estruturada, construída na imagem do outro, portanto por meio do desejo do outro, dos significados que o outro (mãe) atribui à emergência de significantes que emergem do seu corpo.

Desse modo, a pulsão, pela via do outro-mãe, toma direções, recortes oferecidos por este outro para iniciar uma estruturação constituindo assim seu desejo (da criança), no desejo do outro (mãe). A criança se estrutura como ser desejante no desejo do outro. Esta relação se dá por meio das zonas erógenas do corpo que vão compor uma imagem corporal. A princípio diluída e despedaçada em significantes que não cessam de se inscrever. Aos poucos essa fragmentação vai constituindo uma unificação em torno dos pedaços do corpo que vão se integrando, desenhando uma imagem de si espelhada na imagem do outro-mãe. Esta primeira unidade dá nascimento ao eu, eminentemente corporal como representação imaginária e unificada do corpo.

Assim o olhar da criança vai se organizando porque o outro a olha, a fixa em seu olhar, preenchendo este ato com o conteúdo do seu desejo. O olhar vago, descoordenado adquire uma direção, cujo vetor é o desejo do outro posto neste olhar. Por meio do desejo da mãe, os reflexos da criança ganham articulação desenhando um perfil de sensações e movimentos corporais, capaz de sustentar uma postura, um gesto e estruturar um corpo. A criança vai estruturando seu eu com base nessa experiência corporal, mediada pelo outro, pelo discurso do outro por meio da linguagem. A criança, portadora de significantes que requerem significados, os encontra na significação que a mãe dá a seus movimentos, sons etc.

A pulsão ilimitada em sua origem vai se transformando em pulsão parcial, evidenciando a parcialidade com que o corpo se compõe na imagem do outro, aos pedaços, que nomeados pela via do significante materno S_1 passam a ter um significado. Assim, um pedaço do corpo passa a ter um significado, transformando-se, por exemplo, em braço... Estes pedaços são os pedaços do corpo, significantes que passam a significar algo que vem do desejo da mãe quando esta os toca com seu desejo e fala deste corpo à criança, a partir do seu desejo inscrito no discurso que esta faz sobre a criança. Os pedaços do corpo da criança passam a ter existência para ela, da maneira como são erogenizados pelo toque do desejo da mãe. Esta vivência é representada, construída pela criança, constituindo seu imaginário. Imagens do outro que ela costura a si, pelas quais ela representa seu eu, eminentemente corporal. O corpo é então representado pela criança por imagens ou fantasmas do corpo em pedaços. A representação imaginária do corpo é, portanto, marcada, inscrita pelo desejo do outro, e esta é a maneira como o corpo adquire movimento, ritmo, limites... Com suas palavras, a mãe nomeia as partes do corpo para a criança, lhes dá significados, aqueles do seu desejo. Usa, para tanto, a palavra, o verbo. Desse modo a incompletude, tanto da mãe quanto da criança, faz com que ambas se complementem, se unifiquem e se rejubilem nesta relação.

Levando em conta o Estádio do Espelho podemos percorrer uma outra matriz e situar sob outros parâmetros a construção da inteligência e do conhecimento. Ou seja, situamos a construção da inteligência e com ela o conhecimento, sustentados no desejo do outro-mãe. A inteligência tem um movimento que estrutura seu funcionamento específico, mas este funcionamento atua no ritmo dado e permitido pelo desejo do outro (inconsciente). Como o corpo deixa de ser organismo, o delineamento do que Piaget chama de ações motoras, só pode ser inscrito enquanto tal por sua anterioridade na cadeia de significantes. Os significantes são ordenados numa cadeia, numa serialização possível, pela via do desejo da mãe (significados pela mãe-outro). Aí constroem o corpo na unidade de um eu, marcando um

movimento, que aí sim se constitui como ação.

A ação se constitui na medida em que os significantes que emergem na criança são inscritos no desejo do outro; no desejo da mãe, portanto, num desejo alienado da criança. A criança assim se constitui enquanto **eu** no desejo do outro. Então as primeiras diferenciações possíveis pelas assimilações **recíprocas**, segundo Piaget, não são como pretende este, puramente uma ação orgânica que evolui na relação do sujeito com os objetos. São assimilações que, deixando de se dar de modo estritamente orgânico, neuro-anatômico, tomam direções específicas, marcadas pelo desejo do outro-mãe, que as inscreve sobre o orgânico e lhes dá forma, movimento. Bergès, analisando sob esta ótica os transtornos psicomotores diz:

“Entre a maturação e a evolução, situa-se algo da ordem da satisfação, e, portanto, do prazer onde sempre existe a incerteza de saber se este prazer vem antes do outro, a quem é reservada a função e o funcionamento da função; ou do próprio prazer que a criança experimenta do funcionamento. Quando se fala do vivido pela criança em seu funcionamento motor, por exemplo, será que é disso que se fala, ou será que se fala do funcionamento motor dedicado ao prazer do outro? Por que o que se sente do funcionamento motor do outro, que dá ou não dá prazer, nos interessa; mas também o que resulta desse funcionamento, e não do nosso?” (Bergès, 1988 B; pág. 49)

A inteligência, então, que tem bases sensório-motoras, portanto orgânicas, se constitui como função epistêmica no desejo do outro. É no desejo do outro que se constitui o que Piaget chama de inteligência sensório-motora, dado que o próprio sistema sensório-motor se constitui no desejo do outro. Do mesmo modo se constitui o conhecimento que esta estrutura opera, subordinado ao desejo de “conhecer do outro”.

Aqui convém notar que a inteligência tem um funcionamento específico, cognitivo - mas não independente do movimento do desejo. Pelo contrário. O movimento do sujeito inteligente está entrelaçado ao movimento desejante deste sujeito.

Temos que ponderar, então, o quanto se empobrece e limita um acompanhamento do movimento do sujeito em suas idas e vindas na construção do conhecimento quando suas expressões ficam referidas apenas ao movimento da inteligência concebida como função autônoma, ou referida apenas ao sujeito epistêmico.

Ao situarmos o movimento da inteligência ancorado no movimento do desejo, estamos introduzindo possivelmente um corte no tradicional estatuto epistemológico cartesiano que concebe o sujeito epistêmico como autônomo e autocentrado. Introduzimos a constituição do **sujeito descentrado**; um sujeito que não está sustentado na lógica consciente da razão, da cognição, ou da inteligência, e que nem por isso deixa de ser inteligente. Podemos entender, então, que o psiquismo não é igual à cognição, ou processo consciente, mas abrange também o processo inconsciente...

Retomando o tema, temos então que considerar que é por meio do desejo do outro que surgem as primeiras representações significativas que, para Piaget (citado acima), são “abstrações obtidas a partir dos próprios objetos”. Dito de outro modo: é possível a criança fazer abstrações dos objetos se estes forem marcados pelo desejo da mãe, se forem recortados por meio da palavra da mãe, se estes objetos estiverem contidos no desejo da mãe. Pois os objetos não são objetos para a criança, são somente “coisa”, se não forem significados pelo outro-mãe. Ou seja, a criança só entra em contato com os objetos pela mediação do desejo da mãe, e não de modo imediato, direto. O que não está em Piaget é que estas ações são viabilizadas pela presença do outro por meio da palavra, que dá um sentido para a relação da criança com os objetos, tornando-os objetos significativos, portadores de diferenças, marcados por contornos. É esta marcação do contorno dos objetos que os torna objetos e não mais “coisa”. Da “coisa” se extrai por meio da nomeação um recorte que cria o objeto. Os contornos são traçados pela direção do olhar do outro, que ao repousar sobre o objeto, conduz a criança para esta direção; para onde está voltado seu desejo (do outro). Esta direção vinda do (desejo) do outro, faz o objeto enquanto tal, uma extensão do desejo

da mãe - outro, que assim passa a existir para a criança como objeto do seu desejo, e por isso o próprio sujeito se constitui enquanto tal como objeto de desejo do outro - um sujeito assujeitado ao desejo do outro.

A criança se interessa por um objeto pendurado, cujo movimento lhe dá prazer, o tanto quanto sente o prazer do outro nesta direção, neste movimento, neste objeto. Aí este objeto se constitui objeto de seu conhecimento, movimentando os mecanismos de funcionamento da inteligência (assimilação e acomodação) para “apanhá-lo”, para “conhecê-lo”, destacadamente na ausência da mãe. Na ausência do outro-mãe, este objeto a representa, reconstrói a mãe, na medida em que foi objeto de investimento do desejo da mãe. Por isso vai interessar à criança, e constituir-se como objeto do desejo dela também. A mãe (outro) que está sempre presente impede sua representação pela via dos objetos e situações que a representam, que a substituam em sua ausência. Nesse caso ela impede que haja jogo, jogo de representação imaginária, jogo de trocas entre “coisas” que se tornam objetos para a criança por meio da construção de significados, (do desejo de um para outro) na relação de um significante (mãe) para outro significante (criança). Por outro lado, se a mãe está sempre ausente, não marcará aquilo que da “coisa”, indiferenciada, possa ser extraído para constituir o objeto enquanto portador de significados dados pelo seu desejo. Os objetos que puderem ser “apanhados” neste **jogo do desejo**, neste jogo de representações construídas no desejo da mãe, se constituem como objetos do conhecimento. Conhecimento como material da cultura no qual a inteligência se estrutura e se constrói organizando o próprio conhecimento como cultura enquanto função que estrutura o conhecimento. Os objetos que entram no **jogo do desejo** (da mãe) são os que se apresentam para a criança como objetos do conhecimento. Eles entram na relação com a inteligência, operando-a, construindo-a e sendo operados por ela.

Nesse jogo ocorre a descontinuidade do significante provocada pela ausência do outro que opera uma ruptura, um vazio, um buraco, quando se separa da criança. Esta oscilação causa angústia na criança. E esta angústia opera a emergência do objeto. Exposta nesta brecha a criança interroga, aspira cobrir o vazio. A ausência da “coisa” introduz a criança num percurso em que trabalha tensionada pela busca em extrair dessa ausência, deste buraco, um objeto. A mãe que cantava aos ouvidos da criança, ao se separar dela deixa a ausência do som; a mãe que cessa de dar o peito para a criança deixa a ausência deste. Na ausência, a criança interroga sobre a falta que entrou na cadeia de significantes. Diante da falta, a criança deseja. Fica exposta a um não saber, que a coloca em busca de um objeto que possa ocupar o lugar desta ausência. O contorno do objeto ameaça desse modo a continuidade do significante, apresentando um possível sentido (Outro), no qual este significante (Outro) passa a repousar, produzindo um significado. Na escavação que o sujeito faz no buraco da angústia, na falta do Outro, está o significante. A angústia da ausência promove assim uma busca desejante de apropriação do Outro (ausente), numa postura em que deseja conhecer... o Outro. A interrogação da criança mobiliza suas possibilidades em torno dos nomes que a linguagem (Outro) captou nessa alternância entre presença e ausência, ordenando assim suas ações e percepções.

“O que se desenvolve são as funções articuladas em torno do objeto faltante, como cadeias significantes que lhe dão contorno. Bordas do objeto pulsional, que como tal é vazio, já que só capta num contorno que promove sua busca. Estas bordas, que contornam o objeto, se organizam em parcialidades respectivas aos órgãos em que se produziu a falta do objeto: no olhar do Outro escavou o contorno do objeto faltante, no ânus o excremento tomado como presente pela mãe cavou o buraco da analidade, na boca faltou o seio como dom do Outro primordial, na orelha faltou a voz que foi canto etc. Os sistemas analítico-perceptivos e, portanto, a libidinização dos objetos de conhecimento se organizam em torno de tais buracos, desenvolvendo (agora sim) sistemas de significância que revistam, ‘curioseiam’, investigam e tentam dar conta do que há ali dentro, nesse lugar que só podem na verdade contornar, mas nunca efetivamente penetrar”. (Jerusalinsky, 1988; pág. 31).

No jogo de alternância entre presença e ausência emergem significantes pelos quais vários significados podem ser construídos, reconstruídos e permutados, porque esse jogo mantém ativo o significante como representante do desejo do outro em sua ausência (castração).

“É nesse campo do corpo tônico que o choro se enraiza e decola, e onde ele corre o risco de não ser ouvido. Também a voz lhe sucede. Ele também é o grito que encarna na separação e na ausência, como a voz parece separar-se da boca, do dentro levada pelo sopro que dirige a ausência; e na contradição entre esse caráter de descontrolo, de erupção, de lançamento da voz e o que torna uma tentativa de suprir a ausência, que reside a ambigüidade primeira da voz, ao mesmo tempo incomunicável e comunicação; desde as lalações de uso interno, até o apelo; esta é a problemática; a voz que é alguma coisa que sai, e da qual a criança se separa, participa da fase inicial de sua constituição, como se fosse a separação do seio e das fezes. Quando não há separação não há voz” (...) “Pela resposta que a mãe dá aos apelos, e depois aos movimentos, olhares e atitudes da criança; é, pois, na harmonia dos ritmos biológicos que se estabelecem as primeiras comunicações” (Bergés, 1988 B; pág. 28-27)

Bergés tece uma leitura dos processos de transformações e aquisições da criança, partindo do orgânico maturacional, expressão de significantes que, atravessado pelo desejo do outro, desloca-se de sua própria natureza biológica, recriando-se no tecido social (Outro). Dessa forma, o que poderia ser chamado de transtornos evolutivos, transtornos da aprendizagem ou da aquisição do conhecimento, como por exemplo retardos da função do andar, pegar objetos, falar, ler, escrever etc, adquire outro estatuto que os constitui e constitui a criança. São funções, cuja modalidade de funcionamento inscrita por meio de significantes expressa um apelo ou mensagem - *vinda do outro* - que se alojou na função; e nesta recriação outra (social), expressa um apelo ou mensagem *outra* - construída como disfunção ou - *diz-função* - no sentido de que a função atende ao apelo do outro, nela sobreposto.

A criança pode se alfabetizar, por exemplo, ou não, segundo certas modalidades construídas e direcionadas pelo desejo do outro (mãe, professora). Quer dizer que em última instância a criança aprende aquilo que é desejado pelo outro (mãe). Ou, num caprichoso movimento de afirmação do seu desejo para separar-se, diferenciar-se do outro, não aprende aquilo que o outro deseja que ela aprenda. A aprendizagem que tem significado para a criança, seja ela qual for, necessariamente não aquela que se enquadre, por exemplo, na expectativa da escola, é aquela na qual a criança significa a posição que pode assumir diante do desejo do outro que a constitui. Esta posição não é linear ou contínua, passa por inúmeras vicissitudes, as vicissitudes do percurso do desejo do sujeito, vicissitudes do percurso do significante.

Certas aprendizagens, desse modo, podem apresentar limites que se repetem e insistem e que, no entanto, não são limites específicos do funcionamento da inteligência, mas limites do desejo de aprender do outro inscritos na criança e na posição que a criança se constitui no desejo desse outro... que por sua vez que direcionam a forma como inteligência funciona, aí sim, com os dispositivos de sua especificidade. A inteligência constrói seu funcionamento específico dentro desses limites; ela inscreve seus mecanismos específicos dentro deste enquadre. E, desse modo, inscreve os limites do conhecimento construído acessível para a criança, promovendo facilidades... e dificuldades... que no entanto não se originam em seus mecanismos específicos de funcionamento, embora neles apareça.

“A alterização da criança constitui a matriz subjetiva de todo conhecimento, e não sua ação, como afirma Piaget”. (Jeruzalinsky, 1988; pág. 32)

Neste caso, o estilo de aprendizagem de uma criança não pode se remeter ao funcionamento exclusivo da inteligência, pois como diz Lajonquière: **“as aprendizagens se processam na ordem do significante”**. (Lajonquière, 1993; pág. 190). O estilo de aprender que contém sempre dificuldades e facilidades distribuídas de maneiras diversas percorre as vicissitudes da posição do sujeito que aprende, diante do desejo de aprender do outro que a constitui, da maneira como a criança está inscrita neste outro. De algum modo, a criança que se encontra numa posição que a impede de aprender algum conteúdo, ou seja, de tomá-lo como objeto de

conhecimento, faz sobre ele uma construção; - de desconhecimento - não saber - que de algum modo revele um estilo de aprender sobre o que não pode aprender.

“Pois bem, por estar o conhecimento estruturado na ordem do significativo, sua (re)construção não só implica a (re)construção de um sujeito enquanto epistêmico senão também a de um sujeito do desejo” (Lajonquière, 1993; pág. 190).

Possivelmente a construção pelo qual *aparece* o não aprender (construção epistêmica da inteligência), contém os impedimentos do desejo nos quais a inteligência encontra os limites para a sua atuação. Possivelmente o conteúdo não aprendido atenda ao desejo do outro (inconsciente) que a constitui, de modo que a criança não se sente autorizada a desejar aprendê-lo, ou autorizada a não desejá-lo. E, neste caso, sua inteligência não tem como funcionar sobre este conteúdo com seus mecanismos de assimilação e acomodação, pois ele não está sendo oferecido para que a inteligência (como processo consciente) possa atuar sobre ele. Dito de outro modo, as vicissitudes da criança no aprender, da maneira que estamos encaminhando, são as vicissitudes do desejo de aprender do outro que a constitui, e na posição em que ela está inscrita no desejo do outro.

3- A inteligência e o significativo paterno

Caminhando um pouco mais neste percurso, podemos verificar que as relações cognitivas construídas pela criança como seriar e classificar, que, segundo Piaget, expressam uma qualidade maior da inteligência também se sustentam pelo lugar que a criança ocupa no desejo do outro-mãe. Esta, quando separada pela castração paterna, se posiciona de outro modo, sem ter exclusivamente a criança como seu falo, sua complementação. Quando a mãe se posiciona em **relação ao pai**, e não exclusivamente em relação à criança, dirige seu desejo ao pai, permite a atuação da função paterna. A função paterna posiciona a criança numa **série-filiação, como filho de; no lugar de filho**. Este movimento permite que a criança se localize numa posição de filho em relação a um pai e uma mãe, lugar diferenciado. Este lugar desloca a criança de uma posição dirigida exclusivamente ao desejo do outro-mãe, para colocá-la na linha de desejo da função paterna, na constelação do significativo paterno, para onde está dirigido o olhar da mãe. Este deslocamento se deve à própria função paterna, que ao proibir o incesto marca uma separação entre a criança e a mãe. A função paterna ao instituir a lei que proíbe o incesto define o lugar de cada um na série-filiação, define as relações de parentesco: a mãe, o pai e o filho, e a relação entre eles. O desejo da criança pode assim se deslocar para a função paterna, separando-a da mãe. Ser filho supõe um pai que o antecede; e pai porque posicionado em relação a uma mãe: o que constitui a série-filiação. Na série-filiação a criança encontra seu lugar, as diferenças e igualdades ligadas a ele. As diferenças dizem respeito, por exemplo, ao seu prenome, que envolve uma singularidade, e as igualdades estão remetidas ao seu nome da família, o que a faz pertencente àquele grupo e não a outro. O significativo paterno introduz a possibilidade de a criança significar a diferença, ou seja, a possibilidade de deixar de se constituir na exclusividade e semelhança do espelhamento do desejo da mãe e constituir seu desejo na constelação do significativo paterno, diferenciado da mãe, separado da mãe. O significativo paterno joga a criança fora da relação incestuosa, introduzindo-a na cultura, na representação simbólica.

A base desse processo de diferenciação é a diferença anatômica entre os sexos introduzida pela função paterna, e pela forma como é representada esta diferença na cultura. O significativo paterno, ao marcar diferenças, movimenta o desejo em torno dessas diferenças. Assim, os critérios que fazem a diferença no movimento do sujeito do desejo, entrelaçam-se com o movimento do sujeito epistêmico, tendo como suporte o significativo paterno pelo qual ela possa operar as diferenças. Quer dizer, o significativo paterno faz com que a criança suporte diferenciações cognitivas, como seriar e classificar, envolvidas nos agrupamentos, que representam ao fim e ao cabo a posição do sujeito diante da diferença anatômica entre os sexos. Ou seja, sua pertinência a um grupo, sua exclusão de outro, as relações e combinações possíveis entre os grupos formando outros, como a família etc.

Enquanto significante, a função paterna possibilita a criança se representar simbolicamente nessa diferença em variados e diferentes significantes da cultura presentes na linguagem. Isto é, ela pode delinear sua sustentação diferenciada da mãe, se constituindo nesse processo como sujeito de seu desejo, constituindo por sua vez objetos outros para seu desejo, significados outros com os significantes da cultura que a linguagem contém e permite que sejam criados, representando o objeto de desejo, mãe, uma vez que a mãe como objeto de seu desejo está interdita pela função paterna. Ao diferenciar objetos, seriando-os e classificando-os, agrupando-os cognitivamente, a criança está representando seu próprio processo de diferenciação (sexual), ou seja, seu processo de se constituir como sujeito de seu desejo, diferente da mãe, produzindo conhecimentos naquilo em que ele implica em relações novas.

Mais uma vez, então, destacamos que as dificuldades de aquisição de conhecimentos, ou de aprendizagem, não podem ser acompanhadas somente como um movimento da inteligência, mas da inteligência ancorada no desejo e no percurso deste, constituindo nele o sujeito. Podemos acompanhar então, Gabriel Balbo, quando ele diz que “ensinar é desejar o desejo de aprender no outro”. Se o desejo de aprender, de conhecer, não estiver inscrito no desejo do outro - do Outro (linguagem, cultura - no simbólico), que constitui a criança, a inteligência não tem acesso a este campo para nele atuar em sua especificidade.

Sem este desejo, as diversas e variadas tentativas pedagógicas nas modalidades exclusivas das metodologias de ensino e das didáticas são infrutíferas... permanecem paralisadas, paralisando o sujeito no campo da normatização da razão... técnica.

BIBLIOGRAFIA

- BERGÈS, JEAN.-A- O Corpo e o Olhar do Outro, Porto Alegre, Cooperativa Jacques Lacan, 1988.
- _____ A Instância da Letra na Aprendizagem, Boletim da Associação de Porto Alegre, No. 6, 1991.
- _____ -B- em Escritos da Criança, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, ano II, No. 2, 1988. Textos:
- Leitura e Escrita Literais; -Ao Pé da Escrita; Retardo da Linguagem e Afetividade; Lesão Real e Lesão Fantasmática; Debilidade e Problemas Instrumentais; Nota sobre Transtornos Instrumentais e as Desarmonias Evolutivas.
- CHULAN, TANIA MARIA OLIVIER. Escritos sobre os Escritos de Lacan, Vitória, Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1981
- FOUCAULT, MICHEL. As Palavras e as Coisas - uma arqueologia das ciências humanas, S. P. Martins Fontes, 1990, 5a. edição
- FREUD, SIGMUND. Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1989, Textos:
- 1900 - La Interpretación de los Sueños, Vols 4 e 5
 - 1901 - Psicopatología de la Vida Cotidiana, Vol 6
 - 1905 A - Tres Ensaíos de Teoría Sexual, vol. 7
 - 1905 B - El Chiste e su Relación con lo Inconsciente, vol.8
 - 1908 -Análisis de la Fobia de un Niño de Cinco Años, vol. 9
 - 1908 - Sobre las Teorías Sexuales Infantiles, vol.9
 - 1910 - Un Recuerdo Infantil de Leonardo da Vinci, vol. 11
 - 1912 - Sobre la Dinámica de la Transferencia, vol. 12
 - 1914 -Recordar, Repetir y Reelaborar, vol. 12
 - 1915 -Pulsiones y Destinos de Pulsión, vol 14
 - 1915 - A Repressão, vol. 14
 - 1915 - O Inconsciente, vol 14
 - 1916/1917 - Conferencia 27 - La Transferencia vol. 16
 - 1925 - Algunas Consecuencias Psíquicas de la Diferencia Anatómica entre los Sexos, vol. 19
- FURTH, HANS G. Piaget e o conhecimento, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1974.
- HARARI, ROBERTO. Uma Introdução aos Quatro Conceitos Fundamentais de Lacan, S.P., Papyrus Editora, 1990.
- JERUSALINSKY, ALFREDO. E COL, Psicanálise e Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

- KAUFMANN, PIERRE. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, R.J., Jorge Zahar Editor, 1996.
- LACAN, JACQUES. Escritos, R. J., Jorge Zahar Editor, 1998. Textos:
1988 - O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu
1998 A - Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise;
1998 B - Posição do Inconsciente;
1998 F - A Coisa Freudiana
1988 - Seminário sobre “a Carta Roubada”
_____ - Seminário 1 - Escritos Técnicos de Freud, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1979
_____ - Seminário 2 - O Eu na teoria de Freud e na técnica de Psicanálise, R. J., Zahar Editor, 1987
_____ - Seminário 4 - A Relação de Objeto, Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1995
_____ - Seminário 5 - Formações do Inconsciente, R.J., Zahar Editor, 1999.
_____ - Seminário 8 - A Transferência, R. J. Zahar Editor, 1992
_____ - Seminário 11 - Os Quatro Conceitos Fundamentais R. J., Zahar Editor, 1992
- LEVIN, ESTEBAN. O Gesto e o Outro: O Visível e o Invisível, em Escritos da Criança do Centro Lydia Coriat, ano 3, No 3, 1990.
- LAJONQUIÈRE, LEANDRO DE. De Piaget a Freud, Petrópolis, Editora Vozes, 1993.
- LEMAIRE, ANIKA. Jacques Lacan, uma Introdução, Rio de Janeiro, Ed. Campus Ltda., 1986.
- MILLOT, CATHERINE. Freud Antipedagogo, Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1987.
- NASIO, JUAN DAVID. Os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise, Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1988.
- PALMIER, JEAN MICHEL. Lacan, s. P., Editora Melhoramentos, 1977.
- PONTALIS, J.B. sinopse de Le Desir e son Interpretation, in Bulletin de Psychologie, Vol XII, 1959-1960
- ROZA, ALFREDO. Introdução à Metapsicologia Freudiana - 2 - A Interpretação dos Sonhos (1900), Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991
_____ Introdução à Metapsicologia Freudiana - Artigos de Metapsicologia (1914-1918), Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1995.
- PIAGET JEAN. Problemas de Psicologia Genética, in “Pensadores, S.P., Abril Cultural, 1978 A
_____ Epistemologia Genética, in “Pensadores”, S. P., Abril Cultural, 1978 B
_____ Psicologia da Inteligência, Ri de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1989.
_____ e INHELDER BARBEL. Psicologia da Criança, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1989.
_____ Formação do Símbolo na Criança, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971
_____ Construção do Real na Criança, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
_____ Equilíbrio das Estruturas Cognitivas, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
_____ O Estruturalismo, Rio de Janeiro, Difel, 1974.
_____ E GRÉCO. Aprendizagem e Conhecimento, Rio de Janeiro, Freitas Bastos.