



**UNIJUI - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
DHE – DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES E EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOLOGIA**

PATRÍCIA MATTJIE

UM “OLHAR PSICOLÓGICO” SOBRE A APRENDIZAGEM

SANTA ROSA (RS)

2012

PATRÍCIA MATTJIE

UM “OLHAR PSICOLÓGICO” SOBRE A APRENDIZAGEM

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial à obtenção do título de Psicólogo.

Orientadora: Kenia Spolti Freire

SANTA ROSA (RS)

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA MATTJIE

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o trabalho de conclusão de curso

UM “OLHAR PSICOLÓGICO” SOBRE A APRENDIZAGEM

como requisito parcial para obtenção do título de Psicólogo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

Trabalho de conclusão de curso definido e aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. KENIA SPOLTI FREIRE
Psicóloga; Mestre;
Professora do Departamento de Humanidades e Educação

PROF^a ELISIANE FELZKE SCHONARDIE
Psicóloga; Mestre;
Professora do Departamento de Humanidades e Educação

Dedico esta vitória a toda minha família; aos meus pais Sérgio e Louvani e ao meu namorado Cristóvão por toda a força, incentivo e por acreditarem em mim. Muito obrigada... Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela coragem de seguir em busca de meu sonho, lutando sempre e por nunca me deixar desistir.

À minha família, principalmente meus pais Sérgio e Louvani, por estarem sempre ao meu lado, acreditando em mim, não medindo esforços para me apoiarem nos momentos difíceis, de angústia, e também nos momentos felizes desta caminhada. Agradeço a vocês, meus pais, por todo o carinho que recebi neste percurso e esta vitória eu dedico, principalmente a vocês.

Ao meu namorado e companheiro de todas as horas, Cristóvão, que esteve sempre comigo, nos bons e nos maus momentos, me apoiando e acreditando em mim. Obrigada pelo carinho, paciência e por me trazer paz e tranquilidade na correria de cada semestre.

Aos meus amigos (as), e aos colegas de curso que fazem parte da minha vida, por todas as alegrias, felicidades, tristezas e angústias que compartilhamos. Meu especial agradecimento.

A todos os professores da Unijuí, que com seus ensinamentos, transmitiram durante o curso, o aprendizado que levarei por toda minha vida. Em especial, agradeço a professora Kenia Spolti Freire, que me auxiliou e orientou na execução de meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Enfim, agradeço a todos, que de uma maneira ou outra participaram desta caminhada tão importante em minha vida. Muito obrigada!

“A felicidade é um problema individual. Aqui, nenhum conselho é válido. Cada um deve procurar, por si, tornar-se feliz.”

Sigmund Freud

UM “OLHAR PSICOLÓGICO” SOBRE A APRENDIZAGEM

Patrícia Mattjie
Kenia Spolti Freire

RESUMO

Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tornam-se cada vez mais frequentes nas escolas. A escola é um ambiente diversificado que acolhe crianças sem dificuldades e outras com as mais variadas dificuldades e problemas escolares, constituindo um ambiente que nem sempre é rodeado de aprovações e bom desdobramento no processo de aprendizagem. Este trabalho de Conclusão de Curso propõe um estudo acerca da aprendizagem, considerando as abordagens teóricas psicanalíticas freudianas e da escola lacaniana, assim como a teoria piagetiana, para, assim, buscar uma compreensão sobre as dificuldades que se apresentam no ato do aprender.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Subjetividade. Construção do conhecimento. Dificuldades de aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO, SUBJETIVIDADE E COGNIÇÃO	10
1.1 OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA DA “CRIA” HUMANA.....	12
1.2 A CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO DE CONHECIMENTO.....	18
CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM, NÃO-APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE...26	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema: “Um olhar psicológico sobre a aprendizagem”. Este tema foi escolhido frente á observação de que as dificuldades de aprendizagem ocasionam cada vez mais discussões no ambiente escolar, constituindo um assunto muito abordado. Para mim, este interesse nasceu a alguns anos, quando trabalhei em uma escola e confirmou-se no estágio realizado na Ênfase Educacional, que me proporcionou vivenciar a realidade desta problemática, convivendo diretamente com alunos envolvidos.

As dificuldades de aprendizagem constituem um dos temas mais estudados e abordados na atualidade. Essas dificuldades podem acarretar o fracasso escolar, problema com o qual a realidade brasileira vem convivendo a muitas décadas, demonstrando dificuldades em encontrar soluções efetivas e onde está inserido um grande número de crianças e adolescentes. Estamos, diariamente, nos deparando com essa problemática, que a cada dia cresce, gerando dificuldades dos profissionais da educação em trabalhar com crianças e adolescentes que estão incluídos nessa problemática. Todo aluno tem o direito de aprender.

A aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso pela família, depois pela escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Por isso, é de fundamental importância conhecer, primeiramente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem para, a partir daí, compreender as dificuldades existentes.

Este trabalho de Conclusão de Curso é constituído de dois capítulos: no primeiro, busca-se estabelecer uma relação entre os aspectos inerentes ao

desenvolvimento humano e a construção do conhecimento, através da abordagem da constituição da subjetividade e do sujeito do conhecimento.

O segundo capítulo aborda posicionamentos teóricos psicanalíticos e piagetianos sobre o ato de construção do conhecimento para, a partir de então, pensar as causas das dificuldades de aprendizagem.

Portanto, busco neste trabalho estudar as questões: o que produz a construção da aprendizagem na condição humana? Quais as causas das dificuldades de aprendizagem?

CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO, SUBJETIVIDADE E COGNIÇÃO

As dificuldades de aprendizagem constituem um dos temas mais estudados e abordados na atualidade. A problemática relacionada às dificuldades de aprendizagem é de caráter multifatorial, portanto, interdisciplinar, sendo que o psiquismo está envolvido nas condições de aprendizagem.

A psicanálise, enquanto teoria tem contribuído para compreender as problemáticas da educação, proporcionando novos olhares aos aspectos psíquicos envolvidos nas relações entre alunos e professores, somente entre professores, entre os professores e demais funcionários da escola, entre os pais e entre a escola e a sociedade; considerando aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos. Esta teoria, como método de investigação do psiquismo, contribui para a compreensão de fatores psíquicos que estão relacionados ao ato de aprender e no processo de ensino-aprendizagem.

Para que as dificuldades de aprendizagem sejam compreendidas, é importante, inicialmente, estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre o desenvolvimento, Jerusalinsky expõe:

... O desenvolvimento apresenta-se para nós como uma problemática que a criança e sua família têm que ir resolvendo. Não se trata, simplesmente, de preservar seu crescimento, tampouco só de sobreviver. O desenvolvimento não se resolve apenas com o bem-estar ou com o prazer, tampouco com sua repressão. A incorporação de mecanismos de intercâmbio pode se transformar em um ato robótico se for encarada em exclusão dos outros aspectos. (JERUSALINSKY, 1996, p. 9).

Ao falar em desenvolvimento, faz-se, então, necessário estabelecer uma diferença entre os aspectos estruturais, que abrangem o aparelho biológico, o sistema nervoso central, o sujeito psíquico e o sujeito cognitivo bem como aspectos instrumentais. Estes sistemas impõem a estrutura, diante da qual as funções instrumentais se articulam. São estruturais, os sistemas nervoso, psíquico-afetivo e psíquico-cognitivo, pois marcam, definem a possibilidade, condicionam e situam o lugar a partir do qual o sujeito se manifesta. Por aspectos instrumentais compreende-se: a linguagem, a aprendizagem, os hábitos, os jogos e os processos

de sociabilização; distinguindo as articulações que constituem o sujeito e os instrumentos necessários para realizar os intercâmbios com o meio.

Na questão do desenvolvimento, o que se desenvolve são as funções, sendo na parcialidade da pulsão que o objeto adquire contorno. Nesta parcialidade surgem os representantes que vão se organizando: adaptação, percepção, hábitos, fonação e motor. Estes sistemas são representantes do corpo, mas diferenciam-se na dimensão mental.

Jerusalinsky (1987) considera o desenvolvimento como articulado ao desdobramento da maturação neurológica, do crescimento, da subjetividade e da construção do sujeito do conhecimento. Define maturação como “o conjunto de transformações que sofrem os organismos ou algumas de suas células até alcançar a plenitude”. A maturação neurológica inclui os processos estruturais do sistema nervoso central e neuromusculares, estes, que incluem o crescimento e maturação bioquímica, contribuindo para o aperfeiçoamento dos sistemas de interconexão. Este processo de maturação está ligado ao intercâmbio entre organismo e meio.

Em relação ao crescimento, maturação e desenvolvimento, propõe:

... crescimento, maturação e desenvolvimento referem-se desde três perspectivas diferentes, aos processos evolutivos da criança: enquanto crescimento alude às mudanças pômbero-estaturais e maturação assinala a conclusão das estruturas biológicas e sua mais acabada articulação, o termo desenvolvimento vem a ser entre os três conceitos, o mais abrangente, já que remete às transformações globais que, incluindo o crescimento, a maturação e os aspectos psicológicos, conduz a adaptações cada vez mais flexíveis. (JERUSALINSKY, 1987, p. 66).

Ainda em relação aos aspectos que compõem o desenvolvimento, há que se destacar a subjetividade e o sujeito do conhecimento. Ao mencionar o processo de desenvolvimento cognitivo, Jerusalinsky (1987) refere-se à obra de Piaget, assinalando que o mesmo articula a construção do sujeito do conhecimento aos destinos das relações entre o organismo, o aspecto mental-cognitivo e a interação social. Piaget propõe um estudo sobre o desenvolvimento cognitivo psicogenético, que ocorre desde o nascimento do sujeito e vai até sua inserção na sociedade adulta, através das modulações e aquisições de estruturas cognitivas e novos esquemas de ação que permitem análises, interpretações e ações cada vez mais qualificadas nas relações estabelecidas. No que tange à subjetividade, ou à

constituição psíquica, Jerusalinsky (1987) refere-se aos movimentos de identificação com o simbólico, com a cultura e com os mitos familiares, os quais resultarão no nascimento da criança como um sujeito frente ao desejo e à condição de humanização.

1.1 OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA DA “CRIA” HUMANA

Ao falar em estruturação psíquica, remetemo-nos ao sujeito que possui relação com o mundo em que vive com os fantasmas¹ inconscientes presentes no psiquismo circundante dos laços de familiaridade.

O indivíduo humano nasce como um deficiente instintivo. Possui necessidades, mas não tem como satisfazê-las, produzindo mal estar. Quando este mal estar é provocado por fatores externos, com uma ação mecânica corporal é suficiente para minimizar seus efeitos. Porém, quando é provocado por fatores internos, o único meio do bebê acalmar seu mal estar é através da relação estabelecida com o outro semelhante que se apresenta na condição tutelar.

Ao ser humano portador de um discurso referencial para se constituir um sujeito no bebê, Lacan propõe a nomeação de Outro. Este, na condição de ser tutelar na linguagem e nos cuidados, apresenta-se e funda com o bebê uma relação inicial de alienação, a qual permite que na criança se estabeleçam as origens constitutivas de seu psiquismo.

Pode-se afirmar que o ser humano é constituído pelo Outro, pela sua alienação à este Outro que sustenta um discurso repleto de significantes com os quais a criança irá se identificar, construindo, desta forma, seu psiquismo e sua posição de sujeito ao se relacionar com o mundo. Em relação ao grande Outro Jerusalinsky expõe:

... o papel do semelhante não é puramente imaginário, como no caso das outras espécies animais, mas é significativa. Inclusive esse imaginário, no

¹ Fantasmas – Para S. Freud, representação, argumento imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, implicando um ou vários personagens, que coloca em cena um desejo mais ou menos disfarçada. O fantasma é, ao mesmo tempo, efeito do desejo arcaico inconsciente e matriz dos desejos atuais, conscientes e inconscientes.

humano, dependerá do outro, porque de acordo com o que o Outro deseje, o que psicologicamente se constituirá como imago do objeto faltante será essencialmente diferente. Ocorre que frente a um Real que o arrasta para um mal estar de lugar vazio de objeto, a única possibilidade que se oferece ao bebê é desejar o que o Outro deseja nele (pois para isso o engendrou). Outro que, então, não opera uma imagem sobre ele, mas sim um discurso. E esta é a dimensão na qual o semelhante não se oferece tão-somente como imagem especular, oferece-se sim referido a outro lugar: o lugar desde onde esse semelhante procura incessantemente recobrir o que o Real permanece sempre aberto, a saber: o objeto.

O Outro primordial, a mãe, faz nesse sentido, um verdadeiro esforço: toma o peito como dom, o cocô como presente, a voz como chamado, o olhar como interpelação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura: a insuficiência (normal) de sua criança, a queda incessante dos buracos que no corpo se oferecem e a chamam para serem preenchidos. Esses buracos, lugares de entrada e saída, portam as marcas simbólicas que a mãe inscreve nelas, desenhando, assim, a borda do objeto que essencialmente permanecerá vazio (ao menos que a psicose o preencha) precisamente oferecendo seu lugar à interminável busca que nele se inaugura. (JERUSALINSKY, 2004, p. 26-27).

Cada buraco, cada dobra do corpo da criança, retorna, desde o Outro como um chamado à sua ausência, como se fosse uma totalidade perdida, embora, prometida. Na constituição psíquica, a Função Materna é uma função exercida pela mãe em sua condição de desejante, “marcando para a vida” o novo ser que se constituirá como sujeito.

Assim, o bebê começa a existir antes de ser concebido, existe através da linguagem quando é falado, existe no desejo dos pais em terem este filho. O corpo da criança recebe o discurso dos pais, sua expressão é assujeitada a este discurso, representado pela fala do Outro Primordial (Mãe). É na relação com o Outro primordial, nos primeiros cuidados, no toque e na fala da mãe, que ela “modela” o bebê, seu corpo vai sendo escrito como significantes.

O bebê fala na medida em que é falado pelo Outro, sendo que seu lugar simbólico na cadeia significativa dos pais reordena seu corpo não como um sistema biológico, mas sim como corpo de um sujeito inserido nos mitos e verdades de uma estrutura familiar. Ou seja, são significantes que compõem e ordenam sua filiação e o seu reconhecimento como sujeito.

Lacan propõe que este período inicial da vida da criança, no que diz respeito à sua estruturação psíquica, é desencadeador de um tipo de identificação nomeada como especular. A criança atravessa, através da relação com o discurso e com o desejo do Outro Primordial, um movimento identificatório permeado por uma

experiência de alienação à imagem de filho (e de sujeito) suposto pelo desejo, pelo ideal de vir-a-ser do Outro.

Através do desejo da mãe, na fase do Espelho, o jogo que é imaginário é endereçado às certas partes do corpo da criança. Assim, corpo subjetivado e sujeito vão se constituindo. As bordas corporais são delimitadas pelo discurso e as funções aparecem como amarradas a estas determinações, constituindo-se um receptáculo erotizado e significado na relação de desejo familiar.

O Estádio do Espelho representa uma identificação fundamental através da qual o sujeito se reconhece, identificando-se e localizando-se no Outro. Constitui a fundação do eu através da imagem especular.

Backes afirma, sobre o Estádio do Espelho:

A criança frente ao espelho, experimenta uma reação lúdica. Assim estabelece uma relação com a imagem e, ao mesmo tempo, diante desta imagem adota uma postura jubilosa. Lacan toma, então, o estágio do espelho a partir da transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem. Assim como ele é tomado, fascinado por esta imagem, a imagem também o surpreende. (BACKES, 1998, p. 30).

A criança se reconhece ao olhar sua imagem no espelho. Também, ela vê uma imagem ideal, como algo ao mesmo tempo além e aquém dela, que se experimenta como insuficiente, ressaltando sua própria fragilidade de ser imaturo.

A experiência da criança frente ao espelho é singular, revela uma imagem total, imagem esta que a criança vibra entusiasmada. Ela se reconhece e responde com alegria diante desta imagem ideal. Neste momento surge à comparação de como esta criança é imatura em nível motor, não consegue manter-se em pé sozinha, precisando da ajuda de um adulto, que fará papel de mediador com a imagem que lhe proporciona tanto entusiasmo. Esta comparação é agradável porque a criança consegue ver sua imagem total e desagradável, devido à comparação com aquilo que ela realmente é. Esta experiência consiste no encontro com a realidade da defasagem entre o que ela vê e o que ela é; sendo que o que vê não deixa de ser ela mesma. A imagem oferece uma totalidade não correspondente ao pequeno ser enquanto ação, seus gestos ainda são insuficientes. Porém, esta imagem convoca este corpo ainda desarticulado à experiência de uma produção e

de construção de unidade corporal. Aqui se representa um eu e um outro, que não podem ser separados.

Segundo Backes:

...quando este outro especular configura-se naquele que vai se ocupar dos cuidados com a criança e que faz às vezes de espelho. O corpo imagético, inteiro e articulável, neste caso, se dá pelo toque, pelo manuseio, pela forma como o adulto vai inscrevendo uma imagem pela via significativa, pela via discursiva. O adulto “desenha”, ou escreve com significantes uma imagem que o pequeno ser vai assumindo, pela via da identificação. Por isso esse outro que se ocupa da criança no início da vida também é chamado de outro especular, ou outro imaginário, por fornecer uma imagem. (BACKES, 1998, p. 31-32).

O Outro irá responder-lhe com índices de um ideal de imagem. A mãe primordial, ao dar lugar à mãe do espelho, deixa traços de objetos pulsionais que o infans recolhe de sua voz e de seu olhar. A partir destas marcas e com o reconhecimento advindo, o sujeito irá construir seu lugar no mundo. Este traço está no olhar do Outro que, tomado como referência do eu, no signo² da imagem que oferece, possibilitará com que ele se identifique.

A experiência da criança na fase do espelho organiza-se em torno de três tempos fundamentais que enfatizam a conquista da imagem de seu corpo. Primeiramente, a criança vê a imagem de seu corpo como um ser real, do qual, ela busca se aproximar, assujeitando-se ao imaginário sustentado pelo desejo materno. No segundo momento, a criança é decisiva no processo identificatório, a criança percebe que o outro no espelho, não é um outro real, mas uma imagem. No terceiro momento a criança já sabe que o reflexo do espelho é uma imagem, mas uma

² Signo - ...a linguagem é um sistema que pré-existe ao nascimento da criança, isto quer dizer que a criança nasce e se encontra com a linguagem feita, e a essa linguagem tem de responder, e este sistema que pré-existe se vale de signos, mas não da função de signos. Isto quer dizer que há uma diferença entre o signo como tal e aquilo que compõe o sistema da linguagem; porque a linguagem se vale de signos não quer dizer que os utilize em sua pura função de signos. E vamos dar um exemplo: no campo animal, qualquer percepção, sensação, que se recorta do fundo por obra de uma seleção que privilegie certas sensações, que se recorta por obra de um sistema nervoso geneticamente condicionado a diferenciar tal ou qual sensação do conjunto que lhe oferece. Por exemplo, a abelha recorta, entre a infinidade de raios de luz que seu olho recebe, os raios polarizados da luz do sol; entre todos os odores que o pequeno potrinho experimenta, a poucas horas de nascer, destaca o cheiro de sua mãe; e assim poderíamos seguir.

Quer dizer que biologicamente, já de saída, para qualquer animal o mundo está organizado em função de uma série de signos que ele percebe, e dos quais de dá conta porque já está organicamente definido o objeto, a coisa, a sensação, em torno da qual seu comportamento depara.

Aqui, a sensação é o signo, porque o cheiro da teta é o signo da égua, o cheiro da égua para o potrinho é signo de proteção e de objeto a ser buscado, a teta, as mamas de sua mãe ou o raio de sol polarizada do sol é signo do ângulo no qual a abelha deverá voar, para retomar a sua colméia. No reino animal, em todos os animais, os signos são signos, isto quer dizer que funcionam apenas como tais.

imagem que é dela própria, reconhecendo-se diante da mesma. Assim, a imagem do corpo é estruturante para a identidade do sujeito, realizando, através dela, sua identificação primordial.

A alienação imaginária consiste na identificação com o eu ideal, esboço do narcisismo parental, em que a criança, pelos braços da mãe e frente ao espelho, alegra-se nesta imagem que o totaliza. Nesse momento, surge a questão: quem sou eu? Esta alienação simbólica consiste no sujeito encontrar, também com a condição de perceber que o mesmo não se sustenta somente pela imagem, mas que necessita de uma palavra que lhe dê assentimento, solicitando à mãe que o faça.

Na identificação ao discurso do Outro, o ideal do eu constitui-se pelo traço que é introduzido simbolicamente, sustentando a projeção imaginária do eu ideal, que consiste em vir a ser. Assim, o ideal do eu distancia-se do eu ideal, aqui, a criança, através da linguagem, constitui-se como sujeito. Em uma cadeia simbólica, um traço representa o sujeito para outro traço, chamados de significantes.

A função materna faz a intermediação do simbólico para a criança. À esta relação, faz-se imprescindível, para a criança singularizar-se como sujeito, que esta referência primordial seja submetida a uma Lei maior: a linguagem enquanto conjunto de regras e valores de uma determinada cultura. Estas regras, Leis que orientam a vida de um sujeito frente à introjeção dos determinantes civilizatórios, interditam a relação de alienação no desejo constituída entre o discurso materno e a criança na condição de filho. Lacan conceitua, para fins de elaborar a função simbólica deste evento, o surgimento de um discurso Outro, paterno, que redimensiona a relação do pequeno filho com sua própria condição e com o mundo. Articula-se, então, o encontro da criança com a função paterna, constitutiva do advento da metáfora Nome-do-Pai.

Ramalho expõe:

O Nome-do-Pai como significante que, por ser portador da lei (a da proibição do incesto), faz uma falta na mãe, ou seja, a deixa desejante. Esse Desejo da mãe, que no primeiro elemento joga como significado, no segundo o faz como significante (em cima da linha). Este movimento está viabilizado pelo caráter dialético do desejo, que no jogo do espelho mãe-filho faz com que o desejo de filho por parte da mãe seja reencontrado nele como desejo desse desejo dirigido a ele mesmo. Nesse desejar o desejo da mãe, o filho descobre nela a falta: ela está afetada por uma restrição de seu gozo com ele e, por causa dessa falta, se dirige ao Outro (A) que não é o

filho, na esperança de resolvê-la. Esse Outro está representado pelo significante do Nome-do-Pai. (RAMALHO, 1988, p. 74).

Esta experiência psíquica é constitutiva da inauguração do Complexo de Édipo. Durante a evolução edipiana, a criança associa a ausência da mãe com uma Lei que a interdita, ou seja, com a presença do pai enquanto função. Aqui o pai surge, primeiramente, como um objeto fálico rival, que possui o falo – aquele que sabe, supostamente, o lugar onde se encontram referências humanas para dar conta do desejo e da falta. A partir disso, a criança elabora uma relação significativa, em que ela pode nomear a ausência da mãe, invocando o pai, que é possuidor do falo, ou seja, o pai simbólico. Surge assim, o Nome-do-Pai, que é associado à lei simbólica. Para a criança representa um novo significante, novas formas de constituir-se como sujeito, substituindo o significante do desejo da mãe.

Durante o processo de constituição psíquica do sujeito, faz-se necessário compreender os três tempos do Édipo:

No primeiro tempo do Édipo, a criança, ao sair da fase identificatória do estágio do espelho, em que já se tem um sujeito, está em uma ligação fusional com a mãe, buscando identificar-se com o que supõe ser o objeto de seu desejo, desejando o desejo da mãe - o que se inicia nos primeiros cuidados e na satisfação das necessidades. Nesse sentido, a relação que a criança possui com o falo faz-se de extrema importância, no momento em que o falo é objeto de desejo da mãe, assim, surge para a criança uma oscilação dialética entre ser ou não ser o falo. O surgimento desta oscilação anuncia o segundo tempo do Édipo.

No segundo tempo do Édipo, a mediação paterna desempenhará, sob a forma de privação, um papel preponderante na relação mãe-criança-falo. A criança vive a intrusão da presença paterna sob forma de interdição e de frustração, onde o pai assume a função de castrador. Na criança, assim como no adulto, a falta manifesta-se através da frustração, privação e da castração. Estes são registros que orientam a relação a ser constituída com outros objetos e/ou situações ao decorrer da vida.

O terceiro tempo do Édipo consiste no declínio do complexo de Édipo. Desta vivência decorre a internalização da Lei que interdita o incesto e que norteia a

criança às relações sociais e às suas produções como sujeito de desejo, não mais como objeto alienado ao desejo do Outro.

Estes movimentos constitutivos do psiquismo retiram a criança da condição de ser um herdeiro da espécie e elevam-na à condição de herdeira das marcas subjetivas que constituem sua estrutura familiar. Configura-se um sujeito singularizado para percorrer as relações com o mundo e as produções inerentes ao seu desenvolvimento.

1.2 A CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO DE CONHECIMENTO

Para Piaget a atividade intelectual não pode separar-se do funcionamento do organismo. Assim, considera o funcionamento intelectual como uma forma de atividade biológica, sendo que ambas são partes de um processo em que o organismo organiza as experiências e adapta-se ao meio.

Para entender o processo de organização e adaptação intelectual, Piaget destaca a importância de quatro conceitos cognitivos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Piaget compreende a mente dotada de estruturas, ou esquemas, da mesma maneira que o corpo. Wadsworth (2001, p. 17) apresenta a definição de esquema: “Esquema (*Schemata* – plural de *schema*) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio.” Os esquemas constituem estruturas que se adaptam e modificam-se com o desenvolvimento mental, também podem ser pensados como conceitos, categorias, ou fichas. Assim, os adultos possuem muitas fichas, já a criança quando nasce, possui poucos esquemas ou fichas. A criança ao se desenvolver, torna seus esquemas mais generalizados e mais diferenciados, tornando-se mais refinados.

Nesse sentido, Wadsworth cita um exemplo:

... imagine uma criança passeando com seu pai numa estrada campestre. O pai olha para o campo próximo e vê aquilo que o adulto chama de vaca. Ele diz ao seu filho, “João, olhe aquele animal. O que é?” João olha para o campo e vê a vaca. É quase possível de ver como funciona a cabeça de uma criança quando ela está pensando. Após pensar um pouco, João diz “É um cachorro”. Assumindo que João deu uma resposta honesta, podemos inferir algo como: João olhou para o campo e viu uma vaca. Ao receber este

“novo” estímulo, ele tentou colocá-lo ou classificá-lo em relação a uma ficha de seu arquivo. Nos termos das categorias do “arquivo” de João, o estímulo (vaca) se aproximou mais do esquema de cachorro, o que levou a identificar o objeto como um cachorro. (WADSWORTH, 2001, p. 17).

A criança apresenta certo número de esquemas, e quando confrontada com um novo estímulo, tenta encaixá-lo em um esquema já existente. Com isso, percebe-se a razão da criança chamar a vaca de cachorro, sendo que as características da vaca eram semelhantes às do cachorro, a vaca enquadrou-se nos critérios próprios de um cachorro. As estruturas da criança, neste momento, não permitiram ver as diferenças ente os animais, mas sim, as semelhanças.

O desenvolvimento intelectual consiste em um contínuo processo de construção e de reconstrução, assim, no exemplo acima citado, é enganoso pensar que o menino chamará as vacas de cachorros pelo resto de sua vida, os esquemas mudam progressivamente, e a criança torna-se mais apta a gerenciar os estímulos.

Os esquemas são mais do que o comportamento, eles consistem em estruturas internas a partir das quais brotam o comportamento. Eles transformam-se, sendo que os esquemas dos adultos diferenciam-se dos esquemas das crianças. Os esquemas cognitivos do adulto derivam-se dos esquemas sensório-motores da criança. Assim, os processos responsáveis pela mudança são a assimilação e a acomodação.

A assimilação consiste em um processo cognitivo pelo qual a pessoa integra um novo dado perceptual, conceitual ou motor nos esquemas comportamentais já existentes. A criança tem experiências, e tenta adaptar estes novos estímulos nos esquemas que ela já possui, ou seja, coloca novos eventos em esquemas já existentes.

Wadsworth (2001) diz que “assimilação é uma parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza.”

Ao confrontar-se com um novo estímulo, a criança tenta assimilá-lo à esquemas já existentes, porém, algumas vezes isto não é possível. Por vezes, um estímulo não pode ser assimilado, pois não possui a estrutura cognitiva na qual se encaixe. As características do novo estímulo não se aproximam das características disponíveis nos esquemas da criança. Neste momento surge a questão: o que faz a criança neste momento? Ela pode fazer duas coisas: ou cria um novo esquema para

encaixar este estímulo, ou modifica um esquema que já possui, fazendo com que o novo estímulo possa ser incluído nele. Estas duas maneiras descritas são formas de acomodação e resulta na criação de novos ou na mudança na configuração de um ou mais esquemas velhos. Estas ações resultam na mudança na estrutura cognitiva ou no seu desenvolvimento.

Quando a acomodação ocorre, a criança tenta assimilar o estímulo novamente. O estímulo é assimilado nesta nova estrutura cognitiva modificada, sendo que a assimilação é o produto final.

Assim, percebe-se que os esquemas são o reflexo do nível atual da criança, de conhecimento e compreensão do mundo, sendo por ela construídos. Os esquemas não são cópias exatas da realidade, seu formato se dá a partir da assimilação e da acomodação de experiências, e com o passar do tempo, aproximam-se da realidade.

Para o desenvolvimento cognitivo, os processos de assimilação e acomodação são necessários. Piaget chamou de equilíbrio o balanço entre a assimilação e a acomodação. Ele é o mecanismo autorregulador necessário para garantir a interação da criança com o meio ambiente.

Nesse sentido, Wadsworth expõe as diferenças entre os conceitos de equilíbrio e desequilíbrio:

Equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Desequilíbrio é um estado de não balanço entre assimilação e acomodação. Equilíbrio é um processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo auto-regulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação. A equilibração permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas). Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para buscar o equilíbrio – para depois assimilar ou acomodar. O desequilíbrio ativa o processo de equilibração e o esforço para retornar ao equilíbrio. (WADSWORTH, 2001, p. 22).

Com isso percebe-se que o equilíbrio é necessário, sendo uma condição pela qual o organismo constantemente luta. Assim, o organismo assimila todos os estímulos com ou sem acomodações e isto resulta, finalmente, em equilíbrio. O equilíbrio é um balanço cognitivo alcançado no momento da assimilação.

Wadsworth une, a partir disto, os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração:

...uma criança, ao experimentar um novo estímulo (ou velho, outra vez), tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem-sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora particular, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado. (WADSWORTH, 2001, p. 23).

Desta maneira que se processam o crescimento e o desenvolvimento cognitivo em todas as fases. O conhecimento do indivíduo é construído do nascimento até a fase adulta, sendo que os esquemas do adulto são construídos a partir dos esquemas da criança.

Para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, o sistema de Piaget requer que a criança atue sobre o meio ambiente. O desenvolvimento das estruturas cognitivas ocorre quando a criança assimila e acomoda os estímulos do ambiente. À medida que a criança cresce, as mudanças cognitivas tornam-se menos observáveis.

De acordo com Piaget (*apud* WADSWORTH, 2001) “todo conhecimento é uma construção resultante das ações da criança”. Para Piaget, há três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social.

- O Conhecimento Físico: Descoberta – Este conhecimento refere-se às propriedades físicas de eventos e objetos: forma, peso, tamanho, textura. A partir da manipulação com seus sentidos é que uma criança adquire o conhecimento físico sobre o objeto, é através das ações que as crianças constroem o conhecimento.

Quando a criança adquire o conhecimento físico, os objetos dizem à mesma, o que pode ou não ser feito com eles. O pleno conhecimento dos objetos não é adquirido com leitura ou observação de imagens, mas somente das ações sobre os objetos.

- Conhecimento Lógico-Matemático – Invenção – Este conhecimento é construído a partir do pensar sobre as experiências com eventos e objetos. Como no conhecimento físico, este conhecimento só poderá se desenvolver se a criança agir física e mentalmente sobre o objeto. A criança inventa o conhecimento lógico-matemático, não sendo como no conhecimento físico, ele não é inerente ao objeto, mas é construído a partir de ações da criança sobre os objetos.

No desenvolvimento deste conhecimento o mais importante não é a natureza dos objetos, mas os grupos de objetos para a criança manipular. As experiências, ao serem repetidas, com diferentes materiais e arranjos, vão tornando-se cada vez mais refinadas.

- O Conhecimento Social – Este conhecimento abrange regras, leis, valores, moral, ética e o sistema de linguagem, constituindo o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais, entram em consenso, por convenção. Este conhecimento tem sua origem na cultura, podendo ser diferente de um grupo para outro. O conhecimento social é construído pela criança através das relações com as outras pessoas.

Segundo Piaget (*apud* WADSWORTH, 2001) todo conhecimento é conhecimento físico, lógico-matemático e social. Para a construção do conhecimento, as ações da criança com os objetos e sua interação com outras pessoas são fundamentais. O conhecimento exato só poderá ser desenvolvido a partir de experiências com objetos significativos, não podendo ser adquirido através de representações de objetos. Portanto, para a prática educacional, as formulações de Piaget sobre o que é conhecimento, possui grandes implicações.

A partir dos três tipos de conhecimento, Piaget desenvolve os estágios cognitivos: desenvolvimento intelectual e outros fatores, desenvolvimento sensório-motor, desenvolvimento do pensamento pré-operacional, desenvolvimento das operações concretas e desenvolvimento das operações formais.

Para a concepção da inteligência, Piaget levou em consideração dois aspectos: cognitivo e afetivo. O aspecto cognitivo abrange três componentes: o conteúdo, a função e a estrutura.

Para o desenvolvimento são necessários quatro fatores e suas interações: maturação, experiência ativa, interação social e equilibração. O desenvolvimento afetivo assemelha-se ao desenvolvimento cognitivo, isto quer dizer que as estruturas afetivas são construídas como as estruturas cognitivas.

Desenvolvimento Sensório-Motor: O bebê, nos primeiros meses de vida possui um comportamento reflexo, por esta via ele chega ao segundo mês, através da sucção, estabelecendo diferenciações entre seu ambiente imediato e os objetos. A coordenação do tato e a visão ocorrem entre o quarto e o oitavo mês. Assim, no

final do primeiro ano, a criança desenvolve a permanência do objeto, percebendo que outros objetos (que não ela própria) podem causar danos. O comportamento inteligente da criança começa a desenvolver-se no início do segundo ano e em seu final, a criança consegue representar eventos e objetos internamente.

Para Piaget os bebês constroem o conhecimento. Muito desse conhecimento é físico, construído durante os dois primeiros anos, logo, a assimilação e a acomodação ocorrem logo após o nascimento.

O desenvolvimento das estruturas cognitivas ocorre paralelamente ao desenvolvimento das estruturas afetivas. Inicialmente, um bebê apresenta reações reflexas, apresentando falta de diferenciações. Os primeiros sentimentos surgem com as primeiras diferenciações cognitivas. Já no segundo ano a criança começa a desenvolver comportamentos de gostar e não gostar, selecionando e rejeitando ações, aqui o afeto é dirigido a si mesmo e as suas próprias atividades, pois ainda não tem uma visão total de mundo. Porém, ainda no segundo ano a criança começa a constituir uma noção de mundo, dirigindo o afeto a outros objetos, além de si. A partir do segundo ano de vida, a criança envolve-se em um intercâmbio social, pois ao nascer o bebê é um ser não social.

À medida que a criança age sobre o meio, os aspectos cognitivos do desenvolvimento sensório-motor evoluem. O desenvolvimento cognitivo do bebê e as mudanças que ocorrem, afetam o comportamento em todas as áreas. Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, vão surgindo novas aptidões e aumento do autocontrole, assim, cada progresso faz com que a criança torne-se mais apta a lidar com as demandas da vida. Os esquemas sensóriomotores de uma criança desenvolvem-se até tornarem-se adultos. À medida que a criança se desenvolve mais fichas serão necessárias para conter as mudanças de classificação.

Desenvolvimento do Pensamento Pré-Operacional: O pensamento da criança pré-operacional representa um avanço em relação ao pensamento sensório-motor. O Pensamento pré-operacional representa um pensamento ligado à acontecimentos motores e perceptivos.

Este nível é marcado pela aquisição da linguagem em idade entre dois e quatro anos, sendo que neste período a criança é egocêntrica, não social. Estas

características tornam-se menos dominantes a partir dos seis ou sete anos, à medida que o estágio avança.

Este nível é pré-lógico, onde a criança é incapaz de reverter operações, não acompanhando as transformações, assim, a percepção é centrada, pois neste período a criança é egocêntrica, característica esta que faz a criança dispor de um pensamento mais lento e restrito.

A criança ao assimilar e acomodar experiências em suas estruturas cognitivas, as estruturas afetivas e sociais vão construindo-se e reconstruindo-se constantemente.

Os desenvolvimentos cognitivos e afetivos da criança não estão parados, no período dos dois aos sete anos, estão em constante mudança. Assim, no início o comportamento pré-operacional da criança é semelhante ao sensório-motor, porém, aos sete anos existe pouca semelhança.

Desenvolvimento das Operações Concretas: Este nível é caracterizado pela transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. A criança, durante o período operacional concreto, utiliza operações lógicas, sendo que aqui a criança deixa de ser dominada pelas percepções e torna-se capaz de resolver problemas que existem ou já existiram em sua experiência.

Neste nível a criança não é egocêntrica, assumindo o ponto de vista dos outros e também, sua linguagem é social e comunicativa.

Aqui, os desenvolvimentos cognitivos e afetivos são paralelos. A criança desenvolve sua vontade, permitindo a regulação do julgamento afetivo. Neste período a criança é capaz de avaliar ideias, não as aceitando preestabelecidas, fazendo assim, julgamentos. Também se observa o progresso dos conceitos morais, mentiras, justiça, compreensão de regras e acidentes.

Desenvolvimento das Operações Formais: Este período inicia-se aos doze anos e se completa aos dezesseis anos ou mais. O pensamento operacional concreto é lógico, mas restrito ao mundo concreto, porém, depois do desenvolvimento das operações formais o raciocínio torna-se independente do concreto. Assim, o desenvolvimento do raciocínio formal pode lidar com o possível tão bem quanto com o real.

Durante o estágio das operações formais, as capacidades cognitivas do adolescente com as operações formais são qualitativamente iguais às do adulto, raciocinando de forma tão lógica quanto um adulto, porém, os adultos podem ser mais habilidosos quanto ao raciocínio, devido sua experiência.

Neste nível, o desenvolvimento afetivo não é independente do desenvolvimento cognitivo. Os desenvolvimentos da autonomia, da vontade e das normas no estágio das operações concretas, conduzem a sentimentos idealistas e desenvolvimento da personalidade durante o estágio das operações formais. A personalidade do sujeito provém dos esforços para se adaptar ao mundo social do adulto.

Com as operações formais, o raciocínio moral é alcançado, onde as regras são entendidas como forma de cooperação. O ato de mentir é visto como errado, pois rompe com a confiança. Em relação às interações, a justiça passa a ser compreendida.

O desenvolvimento cognitivo e afetivo normal durante a adolescência é necessário para a compreensão de vários aspectos adolescentes, onde, normalmente atribui-se à puberdade. O equilíbrio é alcançado quando o adolescente luta para ingressar no mundo adulto e adquire um emprego. Isto gera desequilíbrios, à medida que o adolescente confronta-se com pontos de vista de terceiros que estão adaptados a seus pensamentos, estes que não são ordenados da forma tão simples como os adolescentes acham que deveria ser.

CAPÍTULO II - APRENDIZAGEM, NÃO-APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE

Ao falar em desenvolvimento, entende-se que o sujeito não se desenvolve por estar antecipado em uma estrutura dada. O bebê, desde sua prematuridade, é tomado numa rede significante que o contém acabado estruturalmente. Sendo assim, o que permite falar do destino do sujeito é o que está presente desde o começo da vida do mesmo, ou ainda, desde antes.

O que se desenvolve no sujeito são as funções instrumentais. Nas formações clínicas, pode-se reconhecer uma cronologia, em que cada momento maturativo da infância dá lugar ao discurso parental.

Assim, expõe Jerusalinsky:

Tais “formações clínicas”, se bem estão inspiradas em “problemas” comuns a todas as crianças quanto ao ritmo de sua maturação, que lhes impõe limitações práticas em relação ao adulto, ficam, no entanto, elas próprias determinadas pela singularidade do discurso parental a respeito desses “problemas”. Certamente as “soluções” que os pais e as diferentes culturas oferecem às suas crianças para enfrentar sua pequenez e sua incapacidade relativa são extremamente diversas, no que reside a singularidade da estruturação subjetiva. (JERUSALINSKY, 2004, p. 75).

As soluções que são oferecidas, ou, às vezes, nenhuma, constituem-se de ações significantes referentes à impossibilidades próprias de sua infância. Em outras palavras, são fantasmatisações em relação à sexuação da criança, situando estruturalmente, no campo social do adulto executando sua função, por um efeito discursivo de intersecção temporal antecipada. Assim, estas ações que consistem em amarrar seu corpo a formações simbólicas que a comparam com a imagem de sua insuficiência atual, ocasionam na criança angústia e em consequência disto, surgem tentativas transgressivas referentes ao lugar e ao papel que lhe foram indicados. Do mesmo modo, o segredo e a mentira cumprem na criança sua função necessária, que consiste em escapar ao controle e ao que é imposto pelo Outro. Os pais oferecem para recobrir a distância que separa seu eu atual do Ideal, brinquedos, servindo como metáfora, nos pequenos, o que o Nome-do-Pai demanda. Este processo não é caracterizado pela cronologia, mas pelo psíquico, que não o possui.

São as funções articuladas em torno do objeto faltante que se desenvolvem, dando-lhe contorno, como as cadeias significantes. As bordas que contornam o objeto organizam-se em parcialidades respectivas aos órgãos em que produziu a falta do objeto. A libidinização dos objetos do conhecimento organizam-se em torno de tais buracos, desenvolvendo assim, sistemas de significância que investigam, revistam com curiosidade, tentando dar conta do que existe ali dentro, onde só podem contornar e não penetrar.

Diante disso, a criança como o adulto possuem maneiras de tratar esse vazio que se impõe, sendo elas: magia ou crença, através da lógica, buscar domesticar o objeto, e continuar interrogando esse lugar de ignorância, referindo-se a uma falha de si mesmo. Portanto, trata-se de três maneiras que o sujeito possui de enfrentar o Real: a Psicanálise, a Religião e a Ciência. Assim, percebe-se que o espírito de investigador não constitui momentos evolutivos ou fases passageiras, mas formas constitutivas do sujeito humano. Estas formas, em cada momento da vida da criança efetivam-se, com os recursos que tenha podido construir.

A alterização, na criança, constitui sistemas significantes que se ordenam na parcialidade da escavação corporal, procedendo a novas descentrações, procurando sem efeito penetrar e recobrir o lugar do objeto. Nestes sistemas, o que fracassa resulta em falha, sendo reprimido e trabalhando desde o inconsciente, retomando como verdade que revela a carência universal no ser humano, que é estruturada no inconsciente como forma de privação, que é operada pelo Outro. A partir disto, percebe-se que o inconsciente é resíduo da cultura, uma operação sobre o corpo que lança um resto, o resto do ato significativo do Outro.

Este sujeito que é resíduo da cultura é diferente do sujeito piagetiano. Para Piaget, o sujeito é biológico. Diante disto, Piaget destaca que não há separação entre sujeito e objeto.

Para Piaget, ato e ação parece ser a mesma coisa:

O ato significativo, sem ser ação (no sentido motor dado por Piaget), é práxico: possui conseqüências sobre aquilo que se estrutura na criança, marcando-a para sempre.

As ações progredem em sua complexidade, efetivamente, mas não por obra de um processo de adaptação biologicamente determinado ou fisicamente derivado. (JERUSALINSKY, 2004, p. 77-78).

Esta complexização não consiste em uma lógica maturativa, mas em uma tentativa da criança usar/dispor do significante que o Outro exerce. Assim, ela se desloca de lugar, identificando-se não somente com o Outro primordial, que a marcou com seus cuidados, mas a essa instância que exerce a linguagem em toda sua liberdade. Portanto, é nesta passagem que a criança amplia a perspectiva de sua cadeia significante própria. Primeiramente, através da repetição, depois, através da apropriação lógica da própria linguagem, a criança transita pelo saber do Outro.

A psicologia piagetiana põe obstáculos entre a interrogação da criança no campo da transferência e a interpelação à ciência: acomoda-as em um lugar de aperfeiçoamento progressivo e sua falha não se origina da impossibilidade do Outro, mas de obstáculos naturais. Assim, percebe-se que o temor ou a ironia no rosto de uma criança quando a interrogamos é proveniente do fenômeno da sugestão. Diante disso, algo se desenvolve no conhecimento a partir da resistência à lógica imperativa do Outro, porém, seja disfarçada de lógica natural.

Esta resistência acentua-se mais intensamente na infância. Crianças com dois ou três anos exploram tudo o que podem alcançar. Nesta exploração, a criança procede a sua apreensão das coisas com um olhar nos olhos daquele que ocupa o papel de Outro. Estes olhos que são de interrogação, desafio e demanda de ser olhada, acompanham cada ato. Percebe-se aqui que é cada ato e não cada ação.

No desenvolvimento do conhecimento da criança, a demanda no olhar do Outro é fundamental. O olhar ordenado da criança em um discurso coloca-a na oposição entre o saber e a ignorância, esta oscilação causa angústia. Esta angústia inicia-se a partir de um real: o objeto emerge cujo contorno ameaça a continuidade da cadeia significante. A criança sente esta ameaça como perda de referência, perda de sua orientação para a penetração no mundo. Para uma criança, a angústia da separação não consiste em uma perda do gozo corporal do outro eu, a criança chora, pois ainda não dispõe de um significante consistente para colocar no lugar do conforto dos braços do outro. Assim, o outro é captado como ausente, mas não por falta do contato perceptivo, mas porque sua ausentificação é fenda na série de significantes que ele sustenta. Esta fenda/brecha faz com que a criança fique exposta ao objeto, mesmo sem instrumentos que possam recobri-la. Aqui que a criança demanda um significante, que possa lhe dizer como continuar. Isto não representa a ausência de algo em um quadro estático, mas daquilo que fica no lugar

do vazio: fantasma. O que fica é o contorno do objeto, em torno do qual a criança dispõe, o que a orienta em sua busca, impulsionado pela angústia inicial.

O conhecimento constitui-se a partir do desejo. O sujeito desejante tem uma impossibilidade em ser epistêmico, pois é na carência que o desejo supõe e não no lugar que a coisa ocupa sobrepondo-lhe suas acomodações.

Piaget afirma que aquilo que o sujeito ignora, ele o preenche com lógica derivada de suas ações. Sob o ponto de vista psicanalítico, isto significa capturar no campo significativo um resíduo no biológico tomando-o como saber. Assim, na psicologia genética, tomando como equivalentes saber e verdade, localiza-se o produto lógico das ações na hierarquia do conhecimento.

Nas concepções psicológico-genéticas e psicanalíticas há antagonismo, porém, isto não deve ocultar a tentativa de aproximação da questão do sujeito que ambas sustentam.

Como podemos afirmar que se produziu o fenômeno conhecimento? O comportamentalismo afirma que para a produção do conhecimento é indispensável que se tenha uma relação entre o objeto-estímulo e a resposta suscitada.

Para Piaget, o conhecimento ocorre pela via lógica entre o sujeito e o objeto. Isto decorre de um equilíbrio entre o sujeito e as variáveis e qualidades do objeto, supondo-se estruturadas em reciprocidade ativa, possuindo como resultado um conjunto de coordenações lógicas que vão do sujeito para o objeto. A subjetividade piagetiana se remete à lógica da adaptação, em um movimento que vai do objeto para o sujeito e vice-versa, intermediado pela ação.

Ou seja, em ambos os casos o conhecimento é resultante da relação entre o sujeito e o objeto, sendo que no primeiro caso esta relação é externa e direta, enquanto no segundo é interna e lógica, sendo que a ação é mediadora genética desta lógica. Quando ocorrem tais relações, entra em questão algo da ordem da cognição. Assim, quando existem estas relações, há conhecimento.

No entanto, para ambas as concepções, o conhecimento nada tem a ver com a linguagem, ou se tiver relação, esta é secundária.

A linguagem, no caso do condutismo, é extensão do campo da resposta, levando esta a uma posição de resposta virtual, em que as partículas linguísticas

atuam como condicionantes. A linguagem, para a psicologia genética, condiciona a ampliação dos níveis de abstração e reflexão, a fim de que seu sistema contenha e represente o conjunto das relações lógicas na história da humanidade e desta forma, o sistema de conhecimento.

No primeiro caso, na transmissão do conhecimento, o outro falante resume-se a ser um facilitador do estímulo, pertencente ao processo cognitivo à medida que seu sistema de significações permite limitar e administrar a natureza e a ordem de apresentação dos estímulos, a partir de uma associação prevista como conveniente. No segundo caso, o exercício da linguagem possibilita o acesso a maiores níveis de complexidade operatória, não constitui o núcleo do conhecimento, para Piaget, depende da ação proposta ou emergente. Para ambos, o outro faltante é externo, tanto ao sujeito quanto ao objeto, e em nada se relaciona com o conhecimento. Aqui, a psicanálise separa-se de tais constatações psicológicas, pois evidencia o caráter redutor dessas concepções de conhecimento.

O conhecimento está implicado no terreno da verdade, que não é biológico, nem animal. Para serem construídas a verdade e a mentira, ou seja, o verdadeiro e o falso precisam-se da linguagem.

A partir disto, Jerusalinsky expõe:

Não é o próprio objeto que interroga, mas é o outro que faz do objeto uma incógnita, porque o apresenta para o sujeito como fazendo-lhe falta. É na tentativa de resposta a essa interrogação que provém do Outro (ou seja, do discurso) que o sujeito constitui seu conhecimento. Conhecimento este que não pode ser reputado como tal, se carece de um enunciado que o manifeste, embora o enunciado não se expresse em palavras, mas simplesmente sob a forma de atos significantes. (JERUSALINSKY, 2004, p. 87).

O conhecimento e o saber diferenciam-se através do enunciado, que permite o predicado da verdade e do engano. Ao nascermos, na ignorância, somos informados pelo Outro, como linguagem, do que nele faz falta, sendo a este Outro que deva seu saber. É registrada inconscientemente sua posição diante do objeto e esse saber precisa de um enunciado, a não ser a de que nada se sabe. Esta posição é negativa do objeto no saber, que por ser insuportável, se recalca.

O conhecimento concorre a este recalque, e quanto mais considerado como verdadeiro, mais acode, para recobrir aquilo que se ignora.

Diante disso, o sujeito, interpelado pelo Outro, não desiste de pendular entre conhecimento e ignorância, engano e verdade, confissão e segredo, dúvida e certeza e conhecimento e revelação. A questão cognitiva não pode ser reduzida a uma relação direta do indivíduo com o objeto, ou como a derivação de uma ação.

No processo de aprendizagem formal, quando surgem obstáculos produzidos por sintomas clínicos, ocasionam vários questionamentos. Para Molina (2001) “o sintoma clínico é o apelo dramático do sujeito para conseguir sair da clausura de alguns significantes que o submetem a uma demanda excessiva e assim poder exercer uma palavra própria”.

O que possibilita uma criança aprender ou não?

Jerusalinsky (2004) completa que “a organização dos grupos práticos dos deslocamentos na inteligência prática e a organização do pensamento serão uma conseqüência de tentativa de remontar o resto que a fenda da inscrição do desejo definitivamente abriu”.

A partir do momento que os objetos da realidade adquirem o estatuto de significantes do Outro, integram-se nesse sistema, tornando possível que sejam objetos de investigação, do qual deriva a constituição da inteligência. Assim, a construção do real tem origem nos objetos que o desejo do outro materno apresenta.

A partir do Outro, irá surgir o Eu. A criança, a partir do momento que lhe é transmitida a linguagem como estrutura, constrói a linguagem como função, sujeitada ao Outro. A mãe ao sustentar o bebê com seu olhar o inaugura como Um, pois inicialmente este bebê é Um no olhar do Outro materno.

Para a constituição de um sujeito falante e da incompletude de seu ser (consciente/inconsciente), faz-se necessária a ordem da linguagem, como forma de enunciação. Os enunciados são significações que possibilitam desconhecer a verdade do fantasma inconsciente, de uma rede de lugares inconscientes de interlocução (recalque).

A subjetividade possibilita a organização da linguagem como estrutura e das funções orgânicas. Da linguagem como estrutura deriva-se a estrutura subjetiva, bem como suas funções. A aprendizagem e a (re) construção do conhecimento não

podem ser pensadas fora do campo do Outro, sendo que o sujeito conhece a partir de desejar o desejo do outro desejante, e isto sustenta a função da aprendizagem.

Bergès expõe:

Aprender corresponde a uma atividade que se integra no campo mais geral do crescimento e da maturação psíquica e, sob este título, o ato de aprender se situa na exata interface entre, de um lado, o equipamento neurobiológico e cognitivo do indivíduo, e por outro lado, seu ambiente psicológico e relacional no sentido amplo (afetivo, familiar, social e cultural). (BERGÈS, 2008, p.21).

O aprender corresponde uma das formas do pensar.

Mas por que pensar?

O pensar faz parte do sistema para-excitação, que é encarregado pela própria criança desde os primeiros dias de vida. Para Freud, o aparelho psíquico deve trabalhar sob pequenas quantidades de energia, assim, o pensamento possibilita a manipulação de objetos internos o que é impossível com objetos externos.

Então, o exercício do pensamento conforta as bases narcísicas do sujeito e a ideia de “sentir pensar” salienta o próprio pensamento de existir.

A pulsão de domínio corresponde ao movimento essencial que funda o desejo de saber e de aprender, objetivando não manipular o objeto, mas o que está dentro dele. O enigma dentro do objeto é fonte e consequência da intersubjetividade, proporcionando as raízes pré-genitais da posterior curiosidade sexual, da qual deveria seguir a curiosidade sexual propriamente dita, por sublimação. Assim, a sede do conhecimento funda-se sobre uma curiosidade pelo interior do objeto.

A fome de informação se instala na fase da latência, entre seis e doze anos de idade e persiste ao longo de toda vida, possibilitando o acúmulo de conhecimento e do mecanismo de aprendizagens.

O aprender na escola permite a transformação progressiva da curiosidade sexual em curiosidade intelectual. A curiosidade não é uma vilã, assim, o aprender se funda sobre a curiosidade, não permanecendo na curiosidade sexual exclusiva, mas abrir-se a uma curiosidade sublimada, deslocada quanto a seu fim, mas evitando as armadilhas de uma masturbação intelectual.

A capacidade de aprender, do ponto de vista edipiano, vem com agressividade, rivalidade, sedução e também de regressão quando as moções pulsionais encontram-se muito fortes, ou encontram-se vencidas pela criança de forma muito perigosa. A dinâmica edipiana se mostra indissociável quanto ao narcisismo e a auto-estima. A competição com as imagens parentais, igualá-las ou ultrapassá-las, desempenha um papel encorajador, porém, não é algo fácil. Diante disso, o sucesso depende de um equilíbrio entre a desidealização das figuras parentais, um afastamento entre eu e ideal do eu, uma segurança com base suficiente e a luta pelo sucesso.

Os não-ditos ou segredos da família são estruturantes e organizam o grupo familiar, demonstram obstáculos quanto às possibilidades da criança aprender. Como aprender quando é proibido saber? Essa abordagem edipiana e pós-edipiana das aprendizagens tem como fundamental a identificação da criança com as relações que os adultos mantêm, entre eles e seu próprio psiquismo, seu desejo de saber e sua habilidade de aprender.

Para todo sujeito humano, o importante não é saber de tudo, mas poder compreender de tudo, dando lugar à questão do prazer da surpresa, do inédito durante a aprendizagem.

O novo supõe uma relação com o desconhecido. Tudo acontece como se o ser humano fosse empurrado para fugir do desconhecido, de um prazer suposto por vir, mais do que o conhecido de um sofrimento que já está lá, ou que já foi encontrado. O prazer do pedagogo em enfrentar o desconhecido pode ajudar a criança a perceber que o desconhecido não seja algo que não se possa conhecer, seja para aceitar a apreender o mundo através das aprendizagens, apreensão no sentido de apoderado e de temor.

Aqui aparece o conflito entre o desejo de saber e o temor de aprender. Querer saber é uma coisa, porém, aceitar aprender é outra, esta pressupõe assumir um suspense, ficando vulnerável entre o momento que se deixa um tanto que seja pouco do que se sabe e onde ainda não se sustenta o que se procura adquirir.

Dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem estão sendo consideradas “fazendo parte do caminho”, como um dos elementos do desenvolvimento da criança. O que se pode analisar a respeito das crianças que não

aprendem? Essas crianças, partindo do ponto de vista psicodinâmico, nos ensinam muito. As dificuldades ou problemas de aprendizagem são muito informativos, quanto as suas condições normais.

Algumas dificuldades encontradas nas crianças são satisfatoriamente rigorosas e persistentes, levando a procurar um especialista. São concebidas como patologia ou um problema específico de aprendizagem. Este especialista, por vezes, não é o pedagogo, mas sim um psicólogo, fonoaudiólogo ou médico.

Esta maneira de lidar com as dificuldades de aprendizagens, cada vez mais frequente, leva às crianças a hospitais. São solicitados “chek-ups” para encontrar uma explicação e uma origem e, eventualmente, um remédio na tentativa de dar conta das dificuldades que se apresentam. Este “chek-up”, muitas vezes, tem a finalidade de avaliar o QI da criança.

A solicitação de “chek-up” em meio especializado compreende que a criança estaria privada de uma de suas competências. Esta atitude leva a uma lógica de classificação: dislexias, disfalias, discalculias e disortografias. Esta família dos “dis” abrange os problemas específicos de aprendizagem, que incluem também os problemas de atenção com ou sem hiperatividade.

Assim Bergès expõe:

É justamente a localização desta função organizadora do “dis” da dissimetria, da disparidade, em que permite sustentar a colocação e o funcionamento de um sistema de referências simbólicas indispensável ao desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, e que por aí mesmo pode nos ajudar a sair da lógica da falha na qual estão presas grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem. (BERGÈS, 2008, p. 66).

Uma patologia psiquiátrica ou neurológica é excluída dos problemas específicos de aprendizagem e de aquisições escolares, estando entre os problemas mentais.

Ler, escrever e contar é entrar em um código que possibilita se descobrir e ser descoberto no universo social em que as crianças são, obrigatoriamente inscritas: a escola. Esta é uma referência sólida e muito investida. A entrada nas aprendizagens fundamentais da escola repete a primeira forçagem que constitui a entrada na linguagem.

Com que recursos a criança conta para aprender? O que significa o conhecimento e o aprender no imaginário do sujeito e da família? Que papel foi designado à criança pelos pais, em relação ao aprender? Qual a modalidade de aprendizagem da criança? Qual a posição da criança frente ao não-dito, oculto, secreto? Que função tem o não-aprender para a criança e para o grupo familiar? Qual o significado da operação particular que constitui o sintoma? Como a criança aprende e como não aprende? O não aprender é um sintoma ou é uma resposta ao meio educativo?. (VORCARO, 1999, p. 164).

Debilidade, organicidade ou distúrbios psicológicos não constituem as causas dos problemas de aprendizagem, o que se procura em uma criança que apresente essas dificuldades é a relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou, em dois capítulos, a questão da aprendizagem, iniciando pela constituição do sujeito, psíquica e cognitivamente, para a partir disso confrontar a subjetividade e a cognição e suas relações com o aprender, para assim, entender as causas que possibilitam o desencadeamento das dificuldades de aprendizagem.

A inteligência usada pelo indivíduo, em seu funcionamento estrutural, possui um sistema de conexões que não se reduz à consciência, assim, sua fonte inconsciente remonta até às coordenações orgânicas e nervosas. Com isso, Piaget considera as ações do sujeito como conteúdo manifesto consciente. Em alguns casos, a tomada de consciência sofre o impacto de um mecanismo inibidor, semelhante ao recalque, descrito por Freud. Isto ocorre, pois o indivíduo, em uma reconstituição lógica de uma ação, ocorre a partir de uma ideia pré concebida, afasta o modo como ele procedeu na realidade. Estas lacunas manifestam-se, pois o procedimento foi entendido como ação e não como uma representação. O recalque inconsciente cognitivo bloqueia a tomada de consciência, esta que será construída pela reconstrução, na consciência, do que já está organizado inconscientemente, ocorrendo em função de uma desadaptação na regulação de um esquema de ação que até no momento era suficiente.

Freud, em seu ponto de vista, demonstra diferenças ao ponto de vista de Piaget. Para Freud, as raízes orgânicas que lhe possibilitam sustentar as autoregulações equilibradoras, não podem ser identificadas como o princípio da constância, entretanto, Freud afirma que o princípio do prazer ocorre a partir da constância, afirmando ser incorreto “falar na dominância do princípio do prazer sobre o curso dos processos mentais”. Afirma também que seu recurso ao orgânico

pressupõe que ao estado anterior, implica o além do princípio do prazer, que é cancelamento da pulsão, retorno ao inorgânico.

Para Freud e Piaget, os conceitos de recalque e inconsciente são distintos. O recalque constitui um elemento fundamental para a psicanálise, sendo uma operação inconsciente de manutenção ou de exclusão de representações relacionadas a uma pulsão, devido a ameaça do desprazer.

O inconsciente é composto de representantes pulsionais, onde os investimentos são regidos por deslocamento e condensação, diferentemente do conceito de inconsciente cognitivo para Piaget. Para Freud, o inconsciente não se dissolve pela consciência, mas sim, é condição de possibilidade.

Para a psicanálise, a constituição subjetiva não é efeito da ação, bem como, para Piaget, sua função é de mediar a relação entre sujeito e objeto na construção do sujeito cognitivo.

Portanto, as diferenças conceituais entre Freud e Piaget são importantes, onde Piaget privilegia a observação e Freud situa um campo transferencial em que prevalece a escuta. É na mediação que Piaget concebe a construção do sujeito e do objeto, já Freud vê na relação desejo-lei a ultrapassagem da condição de objeto pela de sujeito, para Piaget seria assimilação e acomodação, já Freud, localiza os mecanismos de deslocamento e condensação. Para Piaget, nos atributos lógicos do conhecimento verdadeiro, Freud aponta a realidade psíquica como suprema. Enfim, Piaget constata como equivalentes consciência e conhecimento, Freud encontra impossibilidades em que o desconhecimento e o esquecimento são causa da consciência.

Com isso, percebeu-se que não é a organicidade nem são os distúrbios psicológicos que constituem a causa das dificuldades de aprendizagem, mas o que deve ser observado em uma criança que apresenta esta problemática é a relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.

REFERÊNCIAS

BACKES, Carmem. A reconstituição do espelho. *In: Adolescência e experiências de borda*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

BERGÈS, Jean. **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo N. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. *In: Escritos da Criança*. n. 4. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

_____. _____. Desenvolvimento e maturação. *In: Escritos da Criança*. n. 1, Porto Alegre, 1987.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

MOLINA, Silvia Eugenia. A organização das construções cognitivas a partir da constituição subjetiva. *In: Escritos da Criança*. n. 4. Publicação do Centro Lydia Coriat. Porto Alegre: Linus Editores, 2001.

RAMALHO, Rosane Monteiro. Função materna na constituição do sujeito. *In: Escritos Psicanalíticos, Colóquios II*. Centro de Trabalho em Psicanálise, 1988.

VORCARO, Angela. **Crianças na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget.**
5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.