

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRÍSTIA ROSINEIRI GONÇALVES LOPES CORREA

A dimensão do Ideal nas dificuldades de aprendizagem

Juiz de Fora, 18 de Julho de 2011

CRISTIA ROSINEIRI GONÇALVES LOPES CORRÊA

A DIMENSÃO DO IDEAL NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Moraes Fontes

Juiz de Fora 2011

A meu pai (*in memoriam*), a minha mãe e ao meu irmão Roberto

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a minha orientadora Professora Dra. Ana Maria Moraes Fontes pela orientação cuidadosa, pela escuta atenta do tempo e pelo carinho demonstrado.

As valiosas indicações da Professora Dra. Sônia Maria Clareto e da Professora Dra. Ruth Helena Pinto Cohen, quando do Exame de Qualificação.

Aos assinalamentos da Professora Dra. Sônia Maria Clareto e da Professora Dra. Maria Angélica Pissetta, quando da defesa da presente Dissertação de Mestrado.

A todos os professores das disciplinas cursadas nesse programa que me possibilitaram uma melhor apropriação do campo educacional.

A todos os colegas do Curso Mestrado que também contribuíram para que eu pudesse me apropriar um pouco mais do campo da educação.

A José Tarcísio Barbosa pela revisão cuidadosa do texto.

Aos colegas do Ato Freudiano Escola de Psicanálise de Juiz de Fora.

Aos irmãos, cunhados e sobrinhos, por mesmo longe, demonstrarem apoio nos momentos importantes de meu percurso.

A Wilson Luiz Rotatori Corrêa, pelo carinho ímpar, pela escuta atenta, pelo incentivo, pelo apoio e pelas preciosas indicações.

A Ana Carolina Gonçalves Lopes Corrêa, que pôde suportar com a doçura que lhe é própria minha presença-ausente durante o tempo de execução desta dissertação.

Resumo

A presente dissertação tem como proposta investigar no campo de interlocução entre Psicanálise e Educação a problemática das dificuldades de aprendizagem. Partimos da pergunta: “nos quadros de dificuldades de aprendizagem trata-se de um Outro que não sabe, ou um Outro que sabe demais”? O nosso caminho para responder a essa questão partirá da verificação lógica da sugestão de Lacan (1967): a segregação do real pelo Ideal. Com esse percurso, pretendemos avançar nesse ponto da segregação que a dimensão do Ideal coloca em jogo. Subsequentemente, visaremos a uma interlocução entre a abordagem psicanalítica e a teoria piagetiana das aprendizagens, discutindo a noção do *egocentrismo* infantil reivindicado por Piaget. Também, visaremos posteriormente uma interlocução com uma abordagem crítica das políticas públicas educacionais que denuncia uma forte dimensão idealizante no fundamento dessas políticas. Tal interlocução se dará no sentido de verificar se essa visada é a mesma da visada psicanalítica, avançando um pouquinho mais nesse tema. O passo seguinte será a investigação detida das dificuldades de aprendizagem na psicanálise a partir da abordagem da inibição neurótica da qual a inibição na aprendizagem faz parte, à luz da tragédia “Hamlet”, de Shakespeare, onde podemos encontrar a inibição de Hamlet intimamente articulada com um Outro que sabe demais. Trabalharemos com a hipótese de uma dimensão excessivamente idealizante no cerne de quadros de séria inibição na aprendizagem. Dimensão de um saber idealizado demais que obstrui o ato de aprender. É justamente essa hipótese que será investigada.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Castração, Saber, Inibição, Ato.

Abstract

This dissertation aims at investigating learning difficulties at the intersection of Psychoanalysis and Education. We begin with the following question: “Learning difficulties pictures: the Other does not knowledge or knowledge too much”? To deal with this question we will begin with the logical verification for Lacan’s suggestion (1967) about the segregation of the real order comprised by Ideal dimension. With this approach, we aim at advancing in this segregation notion introduced by the Ideal. Subsequently, we will be concerned with the conversation between psychoanalysis and Piaget’s theory about learning, discussing child’s egocentrism claimed by this researcher. After, we will also be concerned with the conversation with a critical approach of educational public policies denounces a strong Ideal dimension in the core of these policies. Such a conversation will take place in the sense of verifying whether this reading and psychoanalytical one are the same, advancing a bit more, in this theme. The following step will be the learning difficulties detailed investigation from the neurotic inhibition approach from which the learning inhibition takes part, on the lights from Shakespeare’s Hamlet, where we can find the Hamlet’s inhibition closely related to an Other that knowledges too much. We will be concerned with the excessively idealized dimension hypothesis in the core of the learning difficulties pictures. Dimension which comprises an idealized knowledge that prevents the act of learning. It is justly this hypothesis which will be investigated.

Key-words: Learning difficulties, Castration, Knowledge, Inhibition, Act.

Sumário

1) Introdução	12
2) O Ideal segrega o <i>real</i>	14
2.1) Introdução:.....	14
2.2)A formação do Ideal do eu:	15
2.3) O Ideal segrega o real: uma demonstração lógica:	30
2.3.1) Frege sobre o sentido e a referência:	36
2.3.2) <i>Tractatus Lógico-Philosophicus</i> : o Ideal de um sistema lógico significativo transparente segregando o real:	39
2-3.3) Alguns pontos:.....	46
3) <i>Egocentrismo</i> infantil: noção piagetiana idealizante?	51
3.1) Introdução:	51
3.2)Piaget sobre o <i>egocentrismo</i> infantil:	52
3.3)Freud com Lacan sobre os “porquês” da criança:	68
3.4)Algumas considerações sobre os “porquês” da criança em Piaget e na psicanálise de Freud com Lacan:.....	72
3.5) Algumas outras considerações sobre o egocentrismo infantil piagetiano: uma dimensão idealizante	75
4) Políticas públicas de educação, formação de professores, Ideal e fracasso escolar:	82
4.1) Introdução:	82
4.2)A dimensão do Ideal na concepção neoliberal de educação e fracasso escolar denunciada pela leitura sócio-político-econômica:.....	83
4.3)Uma leitura psicanalítica do Ideal e do fracasso escolar:	93
4.4)Discussão:	100
5) Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais?	106
5.1) Introdução:	106
5.2)Dificuldades de aprendizagem nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”:	106
5.3)Dificuldades de aprendizagem à luz da segunda tópica do aparelho psíquico:.....	108
5.4) Inibição como um dado de estrutura/ vivência do tempo para compreender e dificuldades de aprendizagem/ paralisação no tempo para compreender:	112
5.4.1)Latência, inibição, tempo para compreender e <i>Moisés e o monoteísmo</i> :	113
5.5)Dificuldades de aprendizagem e o estatuto do saber no Outro:.....	117
5.6)As operações lógicas da <i>alienação</i> e <i>separação</i> e inibição:.....	120
5.7) A inconsistência do Outro: entre o dormir e o acordar:.....	127
6) Momento de concluir:.....	132

7) Bibliografia.....	135
8) Referências Bibliográficas.....	146

1) Introdução

O percurso dessa pesquisa foi causado fundamentalmente pelo meu encontro com o campo da educação. Tal encontro se deu há muito tempo, antes mesmo de eu começar o curso de Psicologia e por essa via ter conhecido e sido tocada pela psicanálise de Freud com Lacan, que pauta a minha prática clínica. Falo da minha experiência na alfabetização de crianças no Centro Educacional Florisvaldo Lopes Cruz em Espinosa-MG, minha cidade natal, onde uma pergunta incipiente, mas insistente se colocou para mim: “por que algumas crianças aprendem e outras não?”

Anos se passaram. Anos atravessados pela incidência da psicanálise e pelo meu compromisso com essa visada no trabalho que me propunha fazer. Somente no *a posteriori* percebi que a questão referida por mim há pouco nunca perdera sua força, na própria medida em que privilegiei na graduação experiências com crianças com dificuldades de aprendizagem e após a escrita da monografia de conclusão do curso de Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, em 1998, “Transferência: do amor ao saber ao desejo de saber”, me surpreendi debruçada sobre a questão da interlocução entre a Psicanálise e a Educação, sob a égide da suposição de saber no Outro¹, tendo como paradigma *O Banquete* de Platão, tal como Lacan nos indica no seu seminário *A Transferência*.

A partir de um convite feito para falar, em um curso de psicopedagogia da Universidade de Passo Fundo, acerca dessa interlocução sobre a qual me encontrava detida, a saber, a necessária suposição de saber no professor por parte do aluno para que a aprendizagem possa ocorrer, tive a oportunidade de escutar fragmentos da experiência dos excelentes alunos que lá se encontravam que juntamente com as suas vigorosas perguntas, ao ressoarem na minha experiência clínica com esses quadros, me deixaram às voltas com um ponto enigmático. Ponto enigmático, que mais uma vez somente no *a posteriori*, pude precisá-lo: “será que a falta de suposição de saber no professor no lugar do Outro esgota a questão das dificuldades de aprendizagem”, ou essas configurações conferem abertura para pensar outras vicissitudes na relação do sujeito com o saber no Outro”?

A oportunidade de ter cursado o Mestrado de Filosofia e Ética da Saúde Mental na University of Warwick, na Inglaterra, me possibilitou um bom contato com a Lógica e a Filosofia da Linguagem, em que pude encontrar uma verificação lógica da sugestão de Lacan na *Proposição sobre o analista da*

¹Outro: lugar simbólico para o qual o sujeito dirige suas questões. A noção do Outro ficará mais explicitada ao longo da pesquisa.

escola, a segregação do real pelo Ideal. Com essa experiência, pude avançar nesse ponto que a dimensão do Ideal coloca em jogo. Esse novo passo retroagiu sobre as minhas duas questões passadas à luz da tragédia “Hamlet”, de Shakespeare, e pude precisar a pergunta cuja formulação teve o seu tempo próprio e o seu ritmo lógico: “nos quadros de dificuldades de aprendizagem trata-se somente de um Outro que não sabe, ou pode tratar-se também de um Outro que sabe demais”? “Será que essas configurações nos permitem pensar que em jogo pode estar um Outro idealizado, que sabe demais, do qual o pai de Hamlet é o paradigma”? Essa questão decidiu minha entrada no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de fazer um percurso investigativo para tentar respondê-la, na medida do possível.

Como a minha porta de entrada na psicanálise se deu a partir de uma impactante leitura que visa consistentemente a uma interlocução entre a teoria piagetiana das aprendizagens e a abordagem psicanalítica sobre essa questão, não pude deixar de fazer uma pesquisa que viesse a fazer uma incursão nessa importante interlocução. Uma interlocução pela via de um recorte, pois se a pesquisa é parcial, é sempre de um recorte que se trata.

No curso de Mestrado em Educação tive encontros surpreendentes nas disciplinas cursadas, como por exemplo, o encontro com uma abordagem crítica das políticas públicas educacionais que denuncia uma forte dimensão idealizante no fundamento dessas políticas; no cerne de um verdadeiro “sistema nacional de avaliação” comandando nossas políticas públicas. Deixei-me interrogar: “o que está sendo falado”? Podia escutar ainda que de forma incipiente, no sentido de uma certeza antecipada, uma possibilidade de extrair consequências do que estava eu tendo contato. Uma pergunta, então, passou a insistir: “o que um discurso tem a dizer ao outro”? Um compromisso ético de não me furtar diante dessa interlocução entre a referida leitura educacional crítica e o discurso psicanalítico pautou a minha decisão de dedicar um capítulo dessa pesquisa para essa discussão a fim de avançar um pouquinho mais nesse tema.

A presente dissertação é o resultado lógico e possível de um percurso em relação a essa questão que começou a partir de sua incidência bem antes da sua formalização e o mais importante: como o resultado possível a partir do percurso feito e que será sempre um percurso em andamento.

2) O Ideal segrega o real²

2.1) Introdução:

O capítulo a seguir consiste em uma conjugação de uma porta de entrada com uma base necessária para o leitor poder acompanhar a pesquisa que pretendemos que é a investigação da dimensão do Ideal nos quadros de dificuldades de aprendizagem. Porta de entrada e base necessária que visam abordar um elemento fundamental que legitima a importância dessa investigação. Tal elemento é a segregação do real pelo Ideal. Embora essa segregação seja apontada ao longo de todo o percurso da pesquisa, pensamos que esse elemento fundamental será melhor entendido dentro do rigor que ele requer, se ele se constituir na porta de entrada e base necessária da presente investigação. Ademais, podemos encontrar uma outra justificativa para a escrita desse capítulo, no fato de que é importante ao leitor saber que quando Lacan (1967) nos dá a indicação de que a referida segregação do real é uma consequência lógica do Ideal, indicação frequentemente referenciada no caminho que faremos, essa consequência lógica há de ser tomada no sentido rigoroso da lógica. Não pretendemos esgotar a dimensão lógica dessa segregação. Mas pensamos que um certo nível de inserção nesse campo lógico, no sentido de buscarmos minimamente a demonstração lógica dessa segregação nos ajudará a problematizar adequadamente a nossa questão de pesquisa.

Feitos esses assinalamentos, cabe dizer que, nesse capítulo, ficaremos concernidos à essa demonstração lógica da segregação do real pelo Ideal. Por conseguinte, ficaremos concernidos às abordagens psicanalítica e lógica que tocam nesse tema, na própria medida em que o que visamos nessa porta de entrada e base necessária é a denúncia dessa segregação que podemos encontrar na psicanálise que a qualifica como uma operação lógica. Faremos um caminho que possa possibilitar a explicitação dessa operação lógica do escamoteamento da castração em jogo na segregação do real pelo Ideal. Nessa direção, não problematizaremos explícita e privilegiadamente o campo educacional nesse capítulo. Haverá apenas algumas alusões a esse campo. Isso não deve ser tomado como uma operação de subalternação do que reivindicamos ser justamente nossa questão de pesquisa. Muito diferente disso, o que visamos aqui é uma base lógica dessa segregação para que, subsequentemente, quando a problemática da dificuldade de aprendizagem tomar a dianteira da pesquisa, possamos fazer uma

² O registro do real na psicanálise concerne ao impossível de ser sabido, ao impossível de ser enunciado, ao que escapa à simbolização; onde falta palavras.

rigorosa apropriação dessa segregação do real pelo Ideal, para investigarmos lucidamente se no fundamento dessas configurações podemos ou não encontrar essa dimensão idealizante.

2.2)A formação do Ideal do eu:

Freud (1914a) sustenta a hipótese de que no eu se desenvolve uma instância chamada por ele de Ideal do eu. Essa instância idealizante é capaz de se isolar do restante daquele eu, chegando a entrar em conflito com ele. A título de funções concernentes ao Ideal do eu, Freud cataloga a auto-observação, a consciência moral, a censura dos sonhos e a principal influência no recalque³. Diz que ele é o herdeiro do narcisismo original em que o eu infantil desfrutava de autossuficiência. Ademais, assevera que gradualmente a instância do Ideal do eu reúne, das influências do meio, as exigências que este meio impõe ao eu. Exigências estas que o eu não pode sempre estar à altura, de modo que um homem, quando pode estar insatisfeito com seu próprio eu, tem possibilidade, no entanto, de encontrar satisfação no Ideal do eu que se diferenciou desse eu. Esse texto que, de acordo com Becker (2010), trata de *Introdução do narcisismo* e não de *Introdução ao narcisismo*, “pois se trata bem de algo introduzido pelo Outro” (BECKER, 2010, p.49), o que está em jogo “é o investimento narcísico da libido, que provém do Outro neste tempo inaugural” (BECKER, 2010, p.50), podendo dar coesão e consistência ao real do corpo que toca na insuficiência corporal da criança, na própria medida em que “enquanto objeto da pulsão⁴, o corpo é pedaço, configurando na dimensão imaginária o fantasma do corpo despedaçado” (BECKER, 2010, 2010, p.49). Trata-se, nesse texto, das “possibilidades de apreensão de um objeto no corpo pela libido” (BECKER, 2010, p.49).

É justamente a abordagem dessa insuficiência corporal da criança, cuja imagem própria dada pela função do espelho, justamente por essa insuficiência, será sempre antecipada, que encontramos em Lacan (1936), em um dos seus primeiros escritos, *O estádio do espelho como formador da função do Eu*.

³A operação do recalque consiste na expulsão do material psíquico insuportável da consciência, fundando o inconsciente (FREUD, 1915a). Mas é importante assinalar que Freud nos adverte que a operação do recalque é sempre mal-sucedida. O material recalado sempre insiste em retornar, ainda que de maneira disfarçada, constituindo a dimensão do sintoma (FREUD, 1909a). Na tradução da Imago encontramos repressão ao invés de recalque para o termo alemão *verdrangung* usado por Freud. Trata-se nesse termo alemão do “recalque” e não de repressão, pois trata-se de uma operação estrutural e não cultural.

⁴Pulsão é inerente ao humano e é diferente do instinto que é do animal. A pulsão diz da subversão feita pela linguagem na dimensão da necessidade e do natural, desnaturalizando o corpo que se torna um corpo pulsional, desnaturalizado, suporte de um condensado do desejo e do gozo do Outro. Dois bons exemplos para começar a aceder à noção de pulsão é a relação que a anorexia e a bulimia têm com o objeto oral, na própria medida em que podemos ver nesses quadros um a mais concernente ao pulsional em sua subversão à necessidade de comer, nesse caso. Um *a mais* que pode também ser um a menos, tratando-se, portanto, de um para além da dimensão da necessidade com todos os seus paradoxos possíveis. Encontramos na tradução feita pela Imago instinto e não pulsão para o termo alemão *trieb* usado por Freud. Trata-se nesse termo alemão da pulsão e não do instinto, pois trata-se da desnaturalização do corpo e não de um império da necessidade. Sobre a pulsão, ver Freud (1915b).

O estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo de uma identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamamos ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (LACAN, 1936, p.100).

Interessa então, nesse ponto, o remetimento ao primeiro seminário de Lacan (1953-1954), onde Lacan, a partir da retomada linha a linha do texto freudiano de 1914a, argumenta que enquanto o eu ideal está no plano do imaginário, o Ideal do eu se encontra no plano do simbólico porque a exigência do Ideal do eu “toma seu lugar no conjunto das exigências da lei” (LACAN, 1953-1954, p.157). Argumenta que, no desenvolvimento do funcionamento instintivo que ocorre nos animais, podemos ver a enorme importância da imagem. O sujeito animal macho ou fêmea é como que captado por uma imagem, identificando-se literalmente ao estímulo desencadeador. Portanto, no mundo animal, o imaginário, com toda a sua possibilidade de logro, domina todo o ciclo do comportamento sexual. Pergunta então pelo que acontece no sujeito humano. Assevera que se trata na experiência especular de ver qual é a função do outro humano na adequação do imaginário e do real. Prossegue Lacan dizendo que o que o sujeito, que existe, vê no espelho, depende da sua posição em relação à imagem real, na própria medida em que essa imagem tanto pode ser nítida quanto bastante fragmentada, inconsistente, descompletada. Nessa direção, Lacan argumenta pela difícil acomodação do imaginário no homem. Cabe dizer que essa dimensão do real aqui não é o real postulado por Lacan posteriormente como o que escapa à simbolização, portanto, distinto da realidade.

Feito esse importante assinalamento, podemos continuar dizendo que de acordo com Lacan, é a voz do outro que comanda a inclinação do espelho, demarcando a dependência portada pela regulação do imaginário em relação a algo que está situado de maneira transcendente, a saber, a relação simbólica entre os sujeitos humanos. E é o Ideal do eu que comanda o jogo de relações de que depende toda a relação a outrem. É o Ideal do eu que comanda a relação simbólica que define a posição do sujeito como aquele que vê; “a função simbólica que define o maior ou menor grau de perfeição, de completude, de aproximação, do imaginário” (LACAN, 1953-1954, p.165). E dessa relação a outrem que depende do jogo de relações comandado pelo Ideal do eu, “depende o caráter mais ou menos satisfatório da estruturação imaginária” (LACAN, 1953-1954, p.165). “O próprio da imagem é o investimento pela libido. Chama-se investimento libidinal aquilo através do qual um objeto se torna desejável, quer dizer, aquilo através de que se confunde com essa imagem que levamos em nós, diversamente, e mais ou menos estruturada” (LACAN, 1953-1954, p.165). Nessa dimensão, o Ideal do

eu é o guia que comanda o sujeito. Guia que se situa no nível da ordem simbólica, para além da ordem imaginária, que possibilita que se conceba a posição do sujeito na estruturação imaginária.

Lacan, então, diz que essa função do Ideal do eu é perturbada pela dimensão imaginária do amor, na própria medida em que esse fenômeno, ao reabrir a porta à perfeição, provoca uma verdadeira subdução do simbólico, uma espécie de anulação da função do ideal do eu, produzindo a confusão entre eu ideal e Ideal do eu, não havendo mais nenhuma espécie de regulação possível no nível da imagem. “Ou, em outras palavras, quando se está apaixonado, se é louco, como diz a linguagem popular” (LACAN, 1953-1954, p.166).

Dessa forma, podemos dizer que no seu primeiro seminário, Lacan, argumenta que o Ideal diz da impotência primitiva do ser humano, na própria medida em que concerne a uma forma realizada, total, a miragem de si mesmo que está fora de si, e a regulação dessa imagem sendo comandada pela dimensão do Ideal do eu. Podemos extrair desse esquema a radicalidade da opacidade do objeto do desejo já presente no espírito de Lacan, ainda que ele não houvesse formulado a radical distinção entre realidade e real e somente viesse formular a noção de objeto a^5 , objeto causa de desejo, no seu estatuto radical de impossível, pois concernente ao real e não à realidade, no seu seminário sobre *a angústia* (LACAN, 1962-1963). Podemos extrair também no nível do Ideal do eu concernente ao guia que comanda a relação simbólica que define a posição do sujeito como aquele que vê, “a função simbólica que define o maior ou menor grau de perfeição, de completude, de aproximação, do imaginário” (LACAN, 1953-1954, p.165), as máscaras que visam a recobrir a aludida radicalidade da opacidade, da não especularidade do referido objeto que, quando “despido de suas vestes imaginárias e simbólicas, desvela o real da causa, o sujeito tendo sido causa para o desejo do Outro” (BUZAN, 2008, p.129).

Em 1921, em seu texto *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud aborda o Ideal do eu no nível de uma identificação cuja formação primeira consiste na tomada do pai pela criança como seu Ideal. Simultaneamente com essa identificação com o pai, tomando-o como modelo, a criança desenvolve uma catexia⁶ de objeto em relação à mãe. Esses dois laços psicologicamente distintos subsistem lado a lado durante um tempo, sem nenhuma influência ou interferência mútua. Mas para a criança, ao acabar por notar que o pai se coloca em seu caminho como obstáculo em relação à mãe, sua

⁵Objeto a é o nome que Lacan dá ao objeto causa de desejo, na própria medida em que não existe um objeto específico para o desejo. Objeto impossível, concernente ao real, pois ele é perdido desde sempre. Um objeto que não se encontra no plano da realidade, e sim do real. No estágio do espelho, fase que diz da especularização do corpo da criança feita na matriz simbólica do Outro materno, o objeto a resta como aquilo que insiste em não se especularizar, em se sustentar na sua opacidade, a despeito das vestimentas imaginárias, das máscaras que visam recobrir o impossível desse objeto. A fantasia visa justamente a recobrir o insuportável desse ponto de falta radical de um objeto para o desejo do Outro. Essa foi a interpretação de Lacan ao objeto que é sempre reencontrado, no dizer do Freud, em seu texto de 1925 sobre a denegação.

⁶Catexia diz da cota de investimento sobre os objetos.

identificação com ele passa a comportar uma conotação hostil, passando, por conseguinte, a se identificar com o desejo de substituí-lo em relação ao objeto materno.

A identificação, na verdade, é ambivalente⁷ desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo de afastamento de alguém. Comporta-se como um derivado da primeira fase da organização da libido, da fase *oral*, em que o objeto que prezamos e pelo qual ansiamos é assimilado pela ingestão, sendo dessa maneira aniquilado como tal (FREUD, 1921, p.115).

Ao fazer a advertência de que a identificação com o pai pode se tornar a precursora de uma catexia de objeto com ele não somente nas meninas como nos meninos também, Freud, nessa referência, passa a se deter enunciando uma fórmula para distinguir entre a identificação com o pai e a escolha dele como objeto. No primeiro caso, no nível da identificação que constitui o Ideal do eu, o pai é o que o sujeito gostaria de “ser”; já no segundo, a escolha do pai como objeto de investimento libidinal⁸, o pai é o que a criança gostaria de “ter”, “ou seja, a distinção depende de o laço se ligar ao sujeito ou ao objeto do ego. O primeiro tipo de laço, portanto, já é possível antes que qualquer escolha sexual de objeto tenha sido feita” (FREUD, 1921, p.116). Prossegue Freud concluindo no que foi dito acerca desse tema até esse ponto, que “podemos apenas ver que a identificação se esforça por moldar o próprio ego⁹ de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo” (FREUD, 1921, p.116).

Mas ajuda-nos a referência à Lacan (1960-1961), que parece avançar nesse ponto ao indicar que antes que uma distinção parece haver um enlaçamento da questão da escolha de objeto com a questão da introjeção comportada pela palavra “ingestão” presente na citação de Freud, referida anteriormente, ao falar do que ocorre no nível da identificação que constitui o Ideal do eu. Nessa referência, Lacan nos diz que “o Ideal do eu, doravante constituído, introjetado, pode ser projetado sobre um objeto. (...). E é na medida em que o Ideal do eu pode ser reprojetoado sobre um objeto que esse objeto, se chegar a ser favorável a vocês, se os olhar com bons olhos, será para vocês objeto de investimento amoroso da maior importância” (LACAN, 1960-1961, p.338-339). Inclusive Lacan aponta que essa indicação está presente no próprio texto de Freud referido aqui, em um outro capítulo: “Estar amando e hipnose”. Dessa forma, a partir de um ritmo lógico, importa-nos a referência a esse capítulo.

⁷Ambivalência concerne à dualidade: amor e ódio; ternura e hostilidade subsistindo lado a lado.

⁸Libido concerne à cota de investimento nos objetos.

⁹Ego: nome latim para designar a instância do eu. Tal terminologia latina foi privilegiada na tradução feita pela Imago da obra de Freud. Enquanto o *ego* designa o eu, o *Id* designa o “isso”, sede das pulsões, e o *superego* designa o “supereu”, comando moral. Lacan não usa essa terminologia latina. Encontramos justamente “Eu”, “Isso” e “Supereu” nos seus textos. Usaremos *Ego*, *Id* e *Superego* apenas nas citações literais extraídas da tradução feita pela Imago. Sobre “Eu”, “Isso” e “Supereu”, ver Freud (1919).

Nesse capítulo, Freud (1921) nos diz que no que concerne à questão de estar amando, sempre nos impressiona o elemento da supervalorização do objeto amado presente nesse fenômeno. Impressiona-nos “o fato de o objeto amado desfrutar de certa liberdade quanto à crítica, e o de todas as suas características serem mais altamente valorizadas do que as das pessoas que não são amadas, ou do que as próprias características dele numa ocasião em que não era amado” (FREUD, 1921, p.122). Freud explica esse processo justamente por meio da idealização que, segundo ele, ao consistir na colocação pelo sujeito do objeto no lugar do Ideal do eu, falsifica o julgamento desse objeto. Nessa dimensão da supervalorização do objeto amado, o eu se torna cada vez mais desprezioso e modesto e o objeto cada vez mais sublime e precioso, até obter finalmente a posse de todo o autoamor do eu, colocando em jogo o autossacrifício como consequência natural. “O objeto, por assim dizer, consumiu o ego. Traços de humildade, de limitação do narcisismo e de danos causados a si próprio ocorrem em todos os casos de estar amando” (FREUD, 1921, p.123). Prossegue Freud dizendo que lado a lado com essa verdadeira “devoção” ao objeto colocado no lugar do Ideal do eu do sujeito, por parte desse sujeito, as funções concernentes ao Ideal do eu, a saber, as funções concernentes à crítica, passam a não funcionar. “A crítica exercida por essa instância silencia; tudo que o objeto faz é correto e inocente. (...); na cegueira do amor, a falta de piedade é levada até o diapasão do crime. A situação total pode ser inteiramente resumida numa fórmula: *o objeto foi colocado no lugar do Ideal do ego*” (FREUD, 1921, p.123). São de fundamental importância as conotações de “fascinação” ou “servidão” extraídas por Freud dessa dimensão da idealização. Ainda que nesse capítulo Freud insista na diferenciação entre a introjeção concernente à identificação propriamente dita ao Ideal do eu e a escolha de objeto que se passa no nível do “estar amando”, ao dizer que, “no primeiro caso, o eu enriqueceu-se com as propriedades do objeto, ‘introjetou’ o objeto em si próprio, (...). No segundo caso, empobreceu-se, entregou-se ao objeto, substituiu o seu constituinte mais importante pelo objeto” (FREUD, 1921, p.123), podemos perceber, com Lacan, a presença de fato do enlaçamento entre essas duas dimensões. Um enlaçamento que se dá na própria medida em que o objeto é colocado no lugar do Ideal do eu.

Freud ainda traça uma outra distinção ao dizer que, enquanto na identificação o objeto foi perdido ou abandonado para depois ser novamente erigido dentro do eu no sentido de uma parte do eu se identificar com esse objeto perdido tomando-o como modelo, no “estar amando” em jogo na escolha de objeto “o objeto é mantido e dá-se uma hipercatexia dele pelo ego e às expensas do ego. Aqui, porém, apresenta-se nova dificuldade. Será inteiramente certo que a identificação pressuponha que a catexia do objeto tenha sido abandonada? Não pode haver identificação enquanto o objeto é mantido?” (FREUD, 1921, p.124). Acreditamos que a sustentação da questão pelo próprio Freud, bem ao seu

estilo de nunca obturar a hiância do texto, mas sim sustentá-la, ratifica a ênfase lacaniana no enlaçamento antes que na distinção entre as dimensões da formação do Ideal e o “estar amando”.

Freud prossegue tomando a hipnose sob análise dizendo que se trata na hipnose justamente do que ocorre na relação amorosa, na própria medida em que o hipnotizador é colocado no lugar do Ideal do eu. Existem a mesma sujeição humilde e a devoção ilimitada. Por outro lado, de acordo com ele, a relação hipnótica é um efeito de grupo constituído de dois membros. “Da complicada textura do grupo, ela isola um elemento para nós: o comportamento do indivíduo em relação ao líder. A hipnose é distinguida da formação de grupo por esta limitação de número, tal como se distingue do estado de estar amando pela ausência de inclinações diretamente sexuais” (FREUD, 1921, p.125). Inclusive, acerca disso, cabe dizer que para Freud “são precisamente esses impulsos sexuais inibidos em seus objetivos que conseguem tais laços permanentes entre as pessoas” (FREUD, 1921, p.125). Sobre a constituição libidinal de grupos que têm um líder, eles se formam a partir justamente da colocação por parte de um certo número de indivíduos de *“um só e mesmo objeto no lugar de seu Ideal do ego e, conseqüentemente, se identificaram uns com os outros em seu ego”* (FREUD, 1921, p.126). Para entendermos melhor o laço mútuo existente entre os membros de um grupo concernente a uma identificação “baseada numa importante qualidade emocional comum” (FREUD, 1921, p.117), que aponta residir na natureza do laço com o líder, ajuda-nos a referência ao caso considerado por Freud, “particularmente frequente e importante, de formação de sintomas, no qual a identificação deixa inteiramente fora de consideração qualquer relação de objeto com inclinações diretamente sexuais com a pessoa que está sendo copiada” (FREUD, 1921, p.117).

O caso é de uma moça que mora em um internato que recebe uma carta que lhe desperta ciúmes de alguém de quem ela está secretamente enamorada, e que ao receber essa carta, reage por uma crise de histeria. O que acontece a partir disso é que algumas de suas amigas que sabem do que se trata “pegarão a crise, por assim dizer, através de uma infecção mental” (FREUD, 1921, p.117). Para Freud, o que está em jogo é a “identificação baseada na possibilidade ou desejo de colocar-se na mesma situação. As outras moças também gostariam de ter um caso amoroso secreto e, sob a influência do sentimento de culpa, aceitam também o sofrimento envolvido nele” (FREUD, 1921, p.117). Não se trata de assumir o sintoma por simpatia, pois a simpatia somente surge da identificação, na própria medida em que podemos presumir em uma imitação desse tipo “uma simpatia preexistente ainda menor do que a que costumeiramente existe entre amigas, numa escola para moças” (FREUD, 1921, p.117).

Um determinado ego percebeu uma analogia significativa com outro sobre certo ponto, em nosso exemplo sobre a receptividade a uma emoção semelhante. Uma identificação é logo após construída sobre esse ponto e, sob a influência da situação patogênica, deslocada para o sintoma que o primeiro ego produziu. A identificação por meio do sintoma tornou-se

assim o sinal de um ponto de coincidência entre os dois egos, sinal que tem de ser mantido reprimido (FREUD, 1921, p.117).

Dessa forma, a suposição desse caso diz de uma identificação que é a que ocorre entre os membros de um grupo, que pode tomar lugar “com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum, mais bem-sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço” (FREUD, 1921, p.117).

Entretanto, Freud nota que nessa dimensão do Ideal do eu presente quando ou o objeto de amor, ou o hipnotizador ou o líder entre outros que possam a vir ocupar esse lugar, são colocados no lugar do Ideal, ainda que sob uma completa submissão sugestiva, a dimensão de resistência irá comparecer.

Mas, importa-nos novamente, dentro do ritmo lógico referido, o retorno ao capítulo sobre a identificação desse texto tratado, que é a *Psicologia das massas e análise do eu*, pois é importante notarmos que esse enlaçamento entre identificação e escolha de objeto apresenta nesse capítulo uma outra nuance. Tomando como referência a tosse do pai imitada por Dora¹⁰ (FREUD, 1905a), Freud então fala de uma identificação que aparece no lugar da escolha de objeto e de uma escolha de objeto que regrediu para a identificação. Segundo Freud, quando a retroação da escolha de objeto para a identificação ocorre devido às condições de constituição do sintoma, a saber, o recalque¹¹ e o domínio dos mecanismos do inconsciente, o eu assume as características do objeto. E algo muito importante que nota Freud nessas identificações: “o ego às vezes copia a pessoa que não é amada e, outras vezes, a que é. Deve também causar-nos estranheza que em ambos os casos a identificação seja parcial e extremamente limitada, tomando emprestado apenas um traço isolado da pessoa que é objeto dela” (FREUD, 1921, p.116-117). De acordo com Lacan (1969-1970), Freud aponta nesse texto de 1921, “que, de modo absolutamente primordial, o pai revela ser aquele que preside a primeiríssima identificação, e nisso precisamente ele é, de maneira privilegiada, aquele que merece o amor” (LACAN, 1969-1970, p.82).

Do que foi dito até aqui, depreende-se a necessidade da referência ao seminário 5 de Lacan, *As formações do inconsciente* (LACAN, 1957-1958), em que, para abordar a formação do Ideal do eu, essa primeira identificação descoberta por Freud se refere à relação entre quatro elementos: Criança, Mãe, Falo e o Pai.

¹⁰Dora foi uma paciente histérica tratada por Freud. Para o que está sendo abordado nessa passagem basta essa informação. Em nota de rodapé posterior adentraremos um pouco mais nesse caso porque a passagem solicitará tal nota de rodapé um pouco mais detida.

¹¹Ver nota de rodapé n.3.

No ângulo de três polos, Criança, Pai e Mãe, o que constitui a posição do sujeito é a “sua relação com uma tríade de termos, que são as fundações significantes de todo o seu progresso” (LACAN, 1957-1958, p.267). No nível da Mãe, temos o primeiro objeto simbolizado, já que o signo do seu desejo ao qual se agarrará o desejo do próprio sujeito se dará pela sua ausência ou sua presença, fazendo dessa criança uma criança desejada ou não desejada para além de uma criança satisfeita ou não satisfeita.

No nível do Pai, temos o significante que no significante é o significante criador, isto é, o significante do Nome-do-Pai ou significante fálico¹², “mediante o qual o próprio significante se instaura como tal” (LACAN, 1957-1958, p.268). Nesse sentido, de acordo com Lacan, o significante fálico é essencialmente criador, chegando a ser “criador absoluto, aquele que cria do nada. Em si mesmo, com efeito, o significante tem a dimensão original de poder conter o significante que se define como o surgimento desse significante”(LACAN, 1957-1958, p.268). No nível da relação com sua própria imagem, o sujeito se confronta com a duplicidade do desejo materno em sua relação simbólica com ele na condição de filho desejado. Trata-se do desejo de ser desejado, isto é, o desejo do desejo do Outro materno, que se introduz a partir da aventura primordial e absolutamente fundamental, no que concerne ao desejo do sujeito.

Nessa dependência primordial do sujeito em relação ao desejo do Outro materno, o que vai sendo inscrito são os circuitos da constituição desse desejo, na própria medida em que ele está submetido à lei do desejo do Outro. Nessa direção, Lacan nos indica que o desejo é veiculado pela demanda ao Outro e do Outro materno. O desejo fundado a partir da presença da falta não pode ser articulado para o sujeito sem a via da demanda. Sobre isso, Lacan, preocupado com a dialética do desejo e da demanda¹³, reivindica que o desejo humano se fundamenta na fala do Outro. Portanto, é impossível o desejo não estar referenciado ao Outro da linguagem, como lugar da fala. Trata-se de uma alienação radical e ineliminável do desejo do sujeito ao desejo do Outro. O desejo está obrigado a passar pelo desfiladeiro da demanda.

¹²Significante fálico é a resposta que o sujeito encontra no pai para responder ao enigma do desejo do Outro materno. Também chamado de Significante do Nome-do-Pai.

¹³Demanda e desejo não são a mesma coisa. A tensão existente entre demanda e desejo que concerne ao fato de nem sempre quisermos aquilo que desejamos e de nem sempre desejarmos o que queremos pode ser exemplificada em uma passagem extraída do livro *Fragmentos de um Discurso Amoroso*, de Barthes (2003). Tal passagem consiste em uma cortesã dizer ao mandarim que se declarava apaixonado por ela: “serei sua após você passar cem noites, sentado em um banquinho, sob minha janela”. Após a nonagésima nona noite, o mandarim colocou seu banquinho embaixo do braço e foi embora. Independentemente de qualquer incursão em uma discussão do que o mandarim desejava, ressalta dessa passagem a referida tensão entre “querer” que concerne à demanda e “desejar”. Mas, embora sejam coisas distintas, o desejo passa inevitavelmente pela demanda, que, cabe dizer, é sempre demanda de amor, cuja matriz é a relação do sujeito com o Outro materno. Como o texto ressaltará, é o pai que arrancará o sujeito dessa dimensão de pedinte para que ele possa aceder ao lugar de desejante (FLANZER, 2009).

Lacan questiona sobre o que acontece “quando se trata de o sujeito se sustentar na presença do Outro” (LACAN, 1957-1958, p. 370), dizendo essa dialética confinar com a chamada dialética do reconhecimento. Lacan referencia-se a Hegel, mas vai além dele afirmando existir outra coisa além da demanda de reconhecimento encerrada na dialética da luta entre o senhor e o escravo. Para Lacan, trata-se essencialmente de verificar quando e como o desejo do sujeito, alienado na demanda, profundamente transformado pelo fato de ter de passar pela demanda, pode e deve se reintroduzir (CORRÊA, 2009b). Por um lado, há o caráter de desamparo da criança, e por isso ela é falada antes de falar. A sua impotência a coloca em uma posição de completo submetimento à demanda, à fala do Outro, “que modifica, reestrutura, aliena profundamente a natureza de seu desejo” (LACAN, 1957-1958, p.370). Mas, por outro lado, é necessário que seja introduzida uma coisa diferente, pela qual a originalidade do desejo do sujeito é restabelecida.

Essa coisa diferente que deve ser reintroduzida da qual nos fala Lacan, esse passo a mais realizado na via do desejo é o encontro traumático do sujeito com o desejo do Outro em seu caráter enigmático, ponto enigmático no qual “o sujeito reconhece e situa um desejo para além da demanda do Outro materno. Trata-se nesse ponto da intervenção do pai como terceiro termo essencial que pode se colocar como permissivo ou proibitivo dessa relação da mãe com a criança na qualidade de criança demandada. Trata-se no lugar do pai como um terceiro termo essencial de se colocar “para além da ausência ou presença da mãe, como sentido, presença significativa” (LACAN, 1957-1958, p.284). Daí podemos depreender o lugar privilegiado da dimensão do desejo introduzida pelo pai, no que é essa dimensão que constitui a saída da relação especular entre criança e mãe e constitui uma “dimensão radical que retira o sujeito deste lugar de pedinte” (FLANZER, 2008, p. 21).

Dessa forma, a constituição mínima do campo simbólico e a entrada em jogo da ordem significativa que vai além da relação imaginária, pelo fato de o sujeito ter de entrar nas condições do significante, requerem que alguma coisa deve assinalar que o desejo do sujeito tem de ser significado, já que passa necessariamente por uma demanda que ele deve significar no plano simbólico. Isto quer dizer que essa entrada em jogo da ordem significativa requer um símbolo geral da margem que faz do desejo do sujeito desejo do Outro, na própria medida em que esse desejo é alterado essencialmente em virtude da sua entrada no significante. Tal símbolo que a introdução do desejo do sujeito no significante ao preço necessário e paradoxal de separar esse sujeito de seu desejo requer “é aquilo mediante o qual o significado é designado como sendo sempre significado, alterado, ou até mesmo significado lateralmente” (LACAN, 1957-1958, p.285). Nessa direção, Lacan assinala o caráter do

falo¹⁴, como significante fundamental pelo qual o desejo do sujeito tem que se fazer reconhecer como tal, tanto no homem como na mulher. Caráter que permite deduzir a função constitutiva do falo, na dialética da introdução do sujeito em sua existência pura e simples (“ser ou não ser o falo) e em sua posição sexual (“ter ou não ter o falo”).

Tal função constitutiva marca a universalidade da referência fálica do desejo no sujeito, na própria medida em que, desde Freud em *A organização genital infantil* (FREUD, 1923), sabemos que tanto a menina como o menino supõem a universalidade do falo que encontra no órgão sexual masculino o seu suporte imaginário. Nessa direção, sobre a universalidade da referência fálica, Freud afirma que não somente o menino, como antes pensava, mas também a menina, deseja, inicialmente, a mãe, na própria medida em que ambos os sexos se supõem, de início, não somente providos de um falo¹⁵, como também supõem que sua mãe tenha um falo. Discutir sobre a especificidade da experiência da fase fálica para cada um dos sexos ultrapassa o âmbito dessa pesquisa. Para o que nos interessa aqui, cabe sublinhar, nesse ponto, a universalidade da referência fálica, isto é, o falo intervém como significante para ambos os sexos e é em relação a esse significante que se darão as posições sexuais. Em outras palavras, o acesso à identidade sexual não tem nada de natural. Por isso não é possível reduzi-lo a dados biológicos (LACAN, 1958). Importa assinalar sobretudo que Freud se atém à “necessidade lógica da primazia de um significante do desejo, o falo, que possa promover a equivalência entre os diversos objetos. O falo não é o órgão. O pênis serve apenas como suporte preferencial da função fálica, e esta é a verdadeira função do complexo de castração” (BECKER, 2010, p.45).

É importante notar que nessa referência que trabalhamos pudemos encontrar destacada a dimensão de potência criadora comportada pelo significante fálico. Mas é justamente de uma mesma potência criadora que Lacan, no seu seminário 17, *O avesso da psicanálise*, no capítulo “O mestre castrado¹⁶” (LACAN, 1969-1970), indica estar em jogo no nível do pai idealizado. Acreditamos que isso não é qualquer coisa.

¹⁴O falo entra como resposta contingente à necessária pergunta pelo desejo do Outro materno (DE LAJONQUIÈRE, 1992). O que ele deseja? O que falta a ele? O que é o falo ficará mais explicitado adiante.

¹⁵ No caso da menina, o clitóris é identificado como o órgão análogo ao pênis. A partir de Freud, podemos dizer que a menina resolve o embaraço da diferença entre esses dois órgãos dizendo para si mesma nesse momento: “é pequeno agora, mas crescerá”.

¹⁶A castração diz do ponto de desamparo fundamental introduzido pelo encontro sempre traumático do sujeito com o enigma do desejo do Outro materno. Ponto de desamparo que aponta que o Outro é castrado, que a ele falta, já que ele se apresenta como desejante; e que falta também a esse sujeito, dado que ele se surpreende como não mais satisfazendo o Outro materno como antes supunha.

Nessa direção, Lacan, nessa referência, nos indica que a função própria do pai idealizado concerne à potência do significante, na própria medida em que na idealização está em jogo uma castração¹⁷ escamoteada.

Em todos os casos, desde *Studien über Hysterie*, o próprio pai se constitui por avaliação simbólica. Afinal, mesmo um doente ou um moribundo, isso é o que ele é. Considerá-lo como deficiente em relação a uma função com a qual não se ocupa é dar-lhe, falando, propriamente, uma destinação simbólica. Significa proferir implicitamente que o pai não é apenas o que ele é, que é um título como *ex-combatente* – *ex-genitor*. Ele é pai, como o ex-combatente, até o fim de sua vida. Significa implicar na palavra *pai* algo que está sempre, de fato, em potência de criação. E é em relação a isto, nesse campo simbólico, que temos que observar que o pai, na medida em que desempenha esse papel pivô, maiúsculo, esse papel- mestre no discurso da histérica, é isto precisamente que chega a sustentar, sob esse ângulo da potência de criação, sua posição em relação à mulher, mesmo estando fora de forma. É isto que especifica a função de onde provém a relação com o pai da histérica, e é precisamente isto que designamos como o pai idealizado (LACAN, 1969-1970, p.89).

Importante apontar que a histeria aqui não é um fator restritivo, pois acreditamos que o que é dito aqui no nível da histeria pode ser tomado a partir do que é indicado por Lacan da histeria como estrutura de base. Nessa vertente da dimensão do pai idealizado da histeria, Lacan, ao tomar o relato do fragmento do caso clínico de Dora¹⁸, escrito por Freud (FREUD, 1905a), situa o Sr. K. no lugar de terceiro homem, na própria medida em que o que nele convém a Dora é a ideia de que ele tem o órgão. É esse “órgão que o torna valioso, mas não para que Dora faça dele sua felicidade, se posso dizer assim – mas para que uma outra a prive dele” (LACAN, 1969-1970, p.89), a saber, a Sra. K.. É justamente essa Sra. “aquela que pode sustentar o desejo do pai idealizado, mas também conter em si o fiador, por assim dizer, e disso ao mesmo tempo privar Dora, que se encontra duplamente excluída de sua presa” (LACAN, 1969-1970, p.90).

Cabe remetermos a essa história na qual Dora permite as investidas do Sr.K. até o exato ponto em que ele diz a ela algo acerca da Sra. K., sua mulher que encarna para Dora o enigma do desejo. O Sr. K. diz algo a Dora que faz com que ela não se atenha mais à cena em jogo na relação idealizada:

¹⁷Ver nota de rodapé anterior.

¹⁸Dora foi uma paciente histérica tratada por Freud. Ela é encaminhada a Freud após começar a criar embaraços por não mais se mostrar conivente com a situação de seu pai adoentado e referido como “impotente” ter um caso com uma senhora nomeada por Freud como Senhora K. Dora não apenas acobertava isso como também aceitava a corte que o marido da Senhora K., nomeado como Senhor K., lhe fazia. Mas a cena se desmonta quando, perto de um lago, o Senhor K. diz a Dora que a sua mulher não significava nada para ele. Dora, paradoxalmente, ao invés de ficar satisfeita com a declaração, dá-lhe uma bofetada e passa a criar embaraços e dificuldades para todos. Inclusive reivindica ter sido oferecida pelo pai como moeda de troca. Lacan aponta para o lugar enigmático que a senhora K. ocupava para Dora: aquela que sabia causar o desejo do Outro, a saber, o pai “impotente” e o Senhor K. Daí o caráter problemático para Dora da fala desse homem: “minha mulher não significa nada para mim”.

“Minha mulher não é nada para mim”. Ao contrário de Dora aceitar o gozo do Outro que se oferece a ela, Dora passa ao ato, sai de cena, dando-lhe uma bofetada.

Ao analisar o sonho da caixa vazia encontrada por Dora no apartamento abandonado por aqueles que, depois de tê-la convidado para vir, partiram para o cemitério, pois no sonho o pai de Dora está morto, caixa vazia na qual “Dora encontra facilmente um substituto para esse pai num grande livro, o dicionário, aquele onde se ensina o que diz respeito ao sexo” (LACAN, 1969-1970, p.91), Lacan indica que esse sonho marca nitidamente que, no nível do Ideal, o que importa para o sujeito, além mesmo da morte do pai, é o que ele produz de saber. “Não qualquer saber – um saber sobre a verdade” (LACAN, 1969-1970, p.91). Nessa direção, Lacan argumenta que no nível da identificação concernente ao Ideal do eu presente no texto freudiano *Psicologia das massas e análise do eu*, o que é designado é a ideia de um pai todo-amor, “o primeiro a se amar neste mundo” (LACAN, 1969-1970, p.94), “aquele pai a quem a criança recorre em sua infância, do qual sabe que é todo amor, que vai na frente, previne o que nela pode se manifestar de mal-estar” (LACAN, 1969-1970, p.93).

Do que foi dito até aqui, impõe-se pelo menos uma conclusão: no nível da relação idealizada o que se coloca fundamentalmente é o amor ao pai. Tomando o seminário 8, *A transferência* (LACAN, 1960-1961), como referência, podemos dizer que se trata no nível do Ideal do amor ao saber. Nessa referência, Lacan explicita a dimensão idealizante desse saber na própria medida em que o analista é colocado no lugar do Ideal do eu pelo sujeito e a partir dessa colocação surge como efeito o amor, o amor ao saber: o analista é suposto saber a verdade sobre o seu desejo. Como veremos no decorrer dessa pesquisa, esse ponto dessa dimensão idealizante de suposição de saber é paradoxalmente condição e obstáculo não somente ao trabalho psicanalítico como também ao processo educativo, na própria medida em que o educador é também colocado no lugar do Ideal do eu e a partir daí é instituída pelo sujeito a suposição de saber nesse educador. Como essa fundamental questão será retomada no decorrer da pesquisa, cumpre aqui, apenas para fins de uma indicação do caminho que será percorrido, atendo-se ao objetivo desse capítulo, fazer notar algo acerca da dimensão comportada do obstáculo por essa dimensão idealizante em jogo na suposição de saber, já que quanto à dimensão de condição, menos difícil de perceber pela própria definição de suposição de saber, acreditamos não ser de nenhum problema delegá-la para o decorrer da pesquisa.

No que concerne à referida dimensão de obstáculo, minimamente falando, no nível da relação idealizada, quando o analista ou o educador é colocado no lugar do Ideal do eu, eles ficam no lugar do mestre detentor do saber, e os seus efeitos são de fascínio, servidão, repetição e insuportabilidade da diferença concernente ao real. Não há lugar para invenção, para que o inédito possa fazer sua inscrição;

há somente lugar para repetição. “Lugar de um aprisionamento identificatório, de um gozo que não cede para dar lugar ao desejo enquanto causa” (BUZAN, 2008, p.130). Importante lembrar aqui o que foi já dito, a saber, que Freud (1921) nota que nessa dimensão do Ideal do eu presente quando ou o objeto de amor, ou o hipnotizador ou o líder entre outros que possam vir ocupar esse lugar, são colocados no lugar do Ideal, ainda que sob uma completa submissão sugestiva, a dimensão de resistência irá comparecer. E a resistência em jogo, como nos indica Lacan (1960-1961), é a resistência ao desejo na qualidade de desejo do Outro.

Depreende-se então desse percurso que referência fálica e a dimensão do Ideal se articulam intimamente, na própria medida em que, como foi dito, o falo recobre a falta de objeto e o Ideal também recobre (BUZAN, 2008). Mas eles não são a mesma coisa. Para esclarecer um pouco mais tal intimidade, propomos uma referência a Lacan ainda nesse seminário sobre as formações do inconsciente, no capítulo “o desejo e o gozo¹⁹”.

Lacan (1957-1958), nesse referido capítulo, ao tomar sob consideração a comédia, a diferencia do cômico, embora ela traga o efeito cômico, na própria medida em que enquanto o cômico tem a dimensão imaginária, esse gênero literário está para além do cômico, tendo a estrutura do chiste²⁰, isto é, desvela o ponto simbólico que esbarra no real²¹.

A comédia é tomada sob consideração nesse ponto por deflagrar que o falo, o significante fálico na sua função simbólica, se coloca na ausência, revelando, dessa forma, o furo, denunciando que não há relação sexual²². Portanto, a comédia deflagra o falo como obstáculo à relação sexual (LACAN, 1971). Lacan nos fala que a comédia tem o mérito de manifestar “a relação do sujeito com seu próprio significado, como resultado, como fruto da relação significante” (LACAN, 1957-1958, p.273). Esse significado, efeito da relação, da ordem significante, é o significado fálico que a comédia assume, colhe e desfruta. Assim, Lacan aborda *O Balcão* de Jean Genet (1976), em que Genet faz entrar em cena, nessa comédia, “as funções humanas tal como relacionadas com o simbólico” (LACAN, 1957-1958, p.274). Mas, não iremos fazer qualquer incursão nessa obra. Para o que o que importa, nesse capítulo, sobre a questão do Ideal, é que das observações feitas por Lacan sobre essa comédia de Genet, ressalta que ela revela a farsa das vivências idealizadas, a degradação das diversas formas mais sagradas da relação do sujeito com as funções da fé, na própria medida em que Genet faz seus personagens, na

¹⁹Nome que Lacan dá à satisfação extraída da insatisfação; ao que está para além do princípio do prazer; à pulsão de morte, à compulsão, à repetição em Freud.

²⁰Chiste concerne à tirada espirituosa, para a qual Freud (1905c) dedicou o livro *Os chistes e suas relações com o inconsciente*.

²¹Ver nota de rodapé n.2.

²²Dizer que não há relação sexual é dizer que não há completude; não há o encontro harmonioso, que não deixe nada a desejar.

posição de especialistas, questionarem a relação do sujeito com a função da fala. Essa relação degradada revela o corte radical que a comédia introduz ao deflagrar a armadilha do desejo, a saber, que o desejo não move montanhas, como se acredita na tragédia (SIQUEIRA, 2004). A comédia introduz que não há como manejar com os limites do desejo. Presentifica, no plano da perversão, a zona em que vivemos, e, nesse sentido, impõe-nos a conclusão de que a castração²³ é a condição do encontro pela zona em que vivemos de “uma estabilidade, uma norma, um estado passível de ser aceito como plenamente humano” (LACAN, 1957-1958, p.279). Importante dizer, nesse ponto, que na castração trata-se “de fazer com que o falo seja novamente promovido ao estado de significante, como aquele algo que pode dar ou retirar, conferir ou não conferir, aquilo que então se confunde, e o faz da maneira mais explícita, com a imagem do criador do significante, do *Pai Nosso*, do *Pai Nosso que estais no céu*”(LACAN, 1957-1958, p.279).

Um assinalamento de Buzan (2008) nessa direção ajuda-nos na possível conclusão que se impõe acerca de relação entre Ideal do eu e falo. Argumenta a autora que a formação do Ideal do eu “resulta do caminho cuja referência é imaginária, mas que se dirige ao simbólico na medida em que o pai intervém como proibidor e efetua a passagem ao simbólico do objeto do desejo da mãe” (BUZAN, p.131). Como a dimensão simbólica do objeto do desejo da mãe é o falo promovido de falo imaginário, em que o órgão masculino entra como suporte, para o falo no seu estado de significante por ser correlativo à inscrição do Nome-do-Pai no campo do Outro, podemos dizer que no nível da formação do Ideal do eu, temos a castração simbólica.

Entretanto, de acordo com Buzan (2008, p.132), parece que justamente aí se localiza o problema desta identificação concernente ao ideal do eu:

Por um lado, ela introduz as marcas do desejo em decorrência da inscrição da lei. Por outro, sendo o desejo desejo de incesto, num movimento de reconhecimento e recusa da castração, fato estrutural na constituição de todo ser falante, o sujeito, sem o saber, se utiliza das máscaras – Eu ideal e ideal do eu – encobrindo o real do objeto, tal como aparece na fantasia e no sintoma neuróticos.

Esse paradoxal movimento de reconhecimento e recusa da castração em jogo na formação do Ideal do eu pode ser mais bem percebido no nível do que ocorre na formulação da proposição afirmativa universal presente na lógica do todo desde Aristóteles. Lógica, que de acordo com Lacan, “tem a função essencialmente precária de condenar o real a tropeçar eternamente no impossível” (LACAN, 1962-1963, p.90). Tenhamos em consideração que a lógica do todo concerne justamente à dimensão idealizante. Esse ponto ficará um pouco mais claro na próxima seção.

²³Ver nota de rodapé n.16.

Sobre esse real condenado pela lógica “a tropeçar eternamente no impossível” (LACAN, 1962-1963, p.90), portanto, sobre esse real impossível de representar, pressuposto necessariamente na categoria universal²⁴, ainda que esse ponto seja retomado e mais bem visto na próxima seção, importa muito aqui a referência ao seminário 10 de Lacan, *a angústia* (LACAN, 1962-1963), no capítulo *O Que não Engana*, no qual Lacan explicita isso, ao tomar o caso do Pequeno Hans²⁵ (FREUD, 1909b), brincando ser o Hans tão lógico quanto Aristóteles, ao formular a equação “Todos os seres animados têm falo”. Nessa direção, Lacan assevera que a proposição chamada afirmativa universal “tem apenas o sentido de definição do real a partir do impossível. É impossível que um ser não tenha falo” (LACAN, 1962-1963, p.90). Mas Hans tropeça justamente com esse impossível no seu encontro traumático com o Outro castrado, a mãe que não tem o falo. Incidência da particular negativa: “Existe pelo menos um ser animado que não tem falo”. A partir dessa incidência, que é por excelência a incidência do real, de acordo com Lacan, resta dar o cômodo passo seguinte: “dizer que mesmo os que não o têm o têm. É por isso que no conjunto, atemo-nos a essa solução. Os seres vivos que não têm falo o terão, contra tudo e contra todos. É porque terão um falo (...) que será simplesmente o falo significante – que eles estarão vivos” (LACAN, 1962-1963, p.90).

Dessa forma, para Lacan, pela via do tropeço progride a compreensão, mas uma compreensão na dimensão da nuance introduzida pelo dicionário de *slang*²⁶ do significante *stumble*, que, na língua inglesa, quer dizer justamente o tropeço, no nível do significante *understand*, que, por sua vez, significa compreender. Dito melhor, segundo Lacan, “a *slang* descobriu a maravilha de substituir, quando oportuno, o *I understand you perfectly* por *I understumble you perfectly*” (LACAN, 1962-1963, p.90), fazendo com que possamos pensar o compreender como “sempre avançar capengando para o mal-entendido” (LACAN, 1962-1963, p.90). Assim, podemos dizer que se estamos no nível da referência fálica, estamos no nível do mal-entendido fundamental que constitui obstáculo à completude, à relação de cópula entre significante e significado, na própria medida em que o falo constitui presença significante da ausência do objeto da cópula. Mas a lógica do todo visa justamente a escamotear o real desse objeto que falta. No entanto, no sentido rigoroso da lógica, paradoxalmente essa lógica do todo pressupõe um real impossível de representar, como veremos com Becker (2010) na próxima seção.

²⁴Essa necessária pressuposição do real impossível de representar na categoria universal será esclarecido na próxima seção. Por motivos de rigor, tornou-se necessário antecipar esse ponto. Mas o adiamento do esclarecimento não prejudicará o que está sendo dito nesse ponto.

²⁵O Hans foi uma criança que sofria de uma fobia a cavalos. No texto referido, podemos encontrar o percurso investigativo de Hans quanto à diferença sexual.

²⁶Dicionário de *slang* é dicionário de gíria na língua inglesa.

Nessa direção, sobre isso e ainda acerca da relação entre a referência fálica e a dimensão idealizante, pensamos que a referida próxima seção tem algo a nos dizer.

2.3) O Ideal segrega o real: uma demonstração lógica:

Lacan (1960-1961, p.329) diz que eu ideal e Ideal do eu são noções que “têm, decerto, a maior relação com certas exigências de preservação do narcisismo”. Lacan ilustra tal afirmação dizendo que o eu ideal é o filho de boa família ao volante de seu carro esporte, por meio do qual ele vai bancar o esperto, exercer seu sentido do risco. “O que não é de modo algum uma coisa má, seu gosto pelo esporte, como se diz, e tudo vai consistir em saber que sentido ele dá a este termo, e se *o esporte* não pode ser também o desafio à regra, não digo apenas à do código de trânsito, mas também da segurança” (LACAN, 1960-1961, p.329). Portanto, o eu ideal concerne a esse registro em que o rapaz “terá que se mostrar, ou não se mostrar, e saber como convém se mostrar, mais forte que os outros, mesmo que isso consista em fazer com que se diga que ele exagera um pouco” (LACAN, 1960-1961, p. 329).

Para abrir uma porta lateral que dê passagem à relação que o referido eu ideal mantém com o Ideal do eu, que é o que Lacan se propõe a privilegiar nessa lição desse seminário sobre *a transferência*, Lacan argumenta que, embora em certas vezes, o rapaz se mostra tão ousado a partir da sua intenção de conquistar uma garota, importa a pergunta: “será tanto para conquistar uma garota como pela maneira de conquistar a garota? O desejo talvez importe menos aqui do que a maneira de satisfazê-lo. E é exatamente nisso, e por isso, como sabemos, que a garota pode ser absolutamente acessória, e até mesmo faltar” (LACAN, 1960-1961, p.329). Aqui então, Lacan parece dar uma indicação que o Ideal concerne à maneira de satisfazer o desejo e não tanto ao desejo em si.

Nesse exato ponto, apresentamos um fragmento de um caso clínico para destacar uma expressão usada por esse paciente para falar de um pai idealizado. Pedro²⁷ é uma criança de 10 anos que é encaminhada para um tratamento psicanalítico por uma séria dificuldade de aprendizagem que coloca em jogo notas baixas, comportamento rebelde com o professor e principalmente o completo desinteresse pela escola e por tudo concernente ao que pudesse aprender ali, chegando às raias do tédio. A escuta de Pedro ressalta toda uma dimensão idealizante. Entre outras coisas, destacamos dois elementos significantes continuamente reincidentes ao longo do seu trabalho. O primeiro é que, de acordo com ele, a única coisa que fazia questão de aprender “era andar na moda”. O segundo é que repetia incessantemente que o seu lugar não é nesse país, que “o seu país era a América onde tudo é possível”, pois, segundo ele, “era o país que comanda a moda”. Importante observar a homofonia

²⁷Nome fictício.

existente entre país e pais. E também o lugar idealizado do sonho americano que, independentemente de fazer parte de um coletivo, constitui um elemento significativo que esse garoto escolhe e extrai do referido coletivo para trazer à baila no contexto dos seus problemas de aprendizagem e das suas questões com o pai que morreu já alguns anos. Sobre esse pai, dentro de uma dimensão muito idealizante, da qual os elementos significantes citados acima são apenas dois exemplos, Pedro diz que “ele não faz falta, porque a gente não sente falta do que não vê”. Interrogado acerca disso, Pedro fala: “o que passou, passou”. Quando perguntado então sobre o que é o passado, Pedro diz: “uma página rasgada, em branco e queimada”. Perguntado se, então, não haveria uma falta em jogo, Pedro responde: “uma falta que não faz falta”.

Acreditamos que o texto trazido aqui de Pedro não foraclui a falta, o que nos permite não pensar em uma estrutura psicótica, na própria medida em que a psicose pode ser abordada em termos de uma falta da falta, devido à foraclusão²⁸ do significante do Nome-do-Pai, pivô da introdução do ponto de falta no saber do Outro. Antes, a falta está em jogo, mas como ele sensivelmente expressou: “uma falta que não faz falta”. Argumentamos que há uma sutil diferença entre a falta da falta e “a falta que não faz falta”, precisamente marcada por essa criança, na própria medida em que essa falta que não faz falta parece dizer de uma obstrução remetida à neurose antes que uma foraclusão. Tal obstrução faz-nos pensar no que Lacan no seminário *a angústia* indica, a saber, que no nível da relação idealizada há um escamoteamento do real pelo Ideal e a causa de desejo a quem o lugar vazio da função do desejo deve dar lugar é obstruída, não se dando a conhecer. Dessa forma, pensamos que há uma indicação nessa “falta que não faz falta” para pensar o Outro idealizado nesse nível. O que queremos dentro do nosso percurso é trazer à baila essa “falta que não faz falta” na dimensão do Outro idealizado, no sentido de investigarmos se esse elemento pode nos ajudar um pouco mais nessa investigação, mesmo que minimamente.

Nessa direção, pensamos que “a falta que não faz falta” diz da falta da relação sexual, ou seja, do saber inconsistente no Outro, do ponto de falta no saber do Outro não fazendo falta no nível do Ideal. Diz da falha da inconsistência do Outro ser sustentada em sua impossibilidade. Indica o escamoteamento da castração no saber do Outro.

Mas indicamos também que uma resposta para a plausibilidade de pensar que essa “falta que não faz falta” diz da relação excessivamente idealizada, podemos encontrar na lógica.

Na lógica de tradição aristotélica, a afirmativa universal “todos os homens são mortais” ou como Lacan nos sugere no seminário do ato psicanalítico (1967-1968) “Não existe homem tal que não

²⁸Mecanismo psíquico específico da estrutura psicótica que diz de algo, no caso, a incidência do Significante do Nome-do-Pai, que não compareceu no tempo devido e que introduz como consequência uma falha grave na operação do recalque.

seja mortal” consiste na negação da negação. O que quer dizer isso? Quer dizer que a formulação da afirmativa universal tem como ponto de partida a particular negativa: “existe um homem tal que não seja mortal”. A formulação da afirmativa universal tem como ponto de partida a particular negativa que concerne ao real porque partindo da impossibilidade de verificar todos os casos para aceder à conclusão da universalidade da característica humana da mortalidade, encontra uma saída lógica: levar em consideração um caso em que essa característica em questão fosse negada para daí negar esse caso e aceder à lógica do todo em jogo na afirmativa universal. Assim, a afirmativa universal constitui o resultado lógico da negação da particular negativa. Sobre isso, ajuda-nos a referência a Becker (2010, p.47):

Para Lacan, e nesta empreitada ele se vê acompanhado especialmente por Peirce e Frege, a proposição universal, o Todo, tem que ser desconstruída para que revele a sua verdadeira estrutura, sem intuicionismos neste ponto. A idéia de um Todo não se impõe em nível de uma certeza imediata, como dizia Hegel, e tampouco provém de um instinto natural. O acesso ao universal implica uma passagem necessária pela negação existencial de uma particular, da qual se obtém em seguida toda a consequência lógica como vimos a propósito da *Organização genital infantil*, de Freud. O Todo se constrói a partir do “não há um que não”, a primeira conquista. Por exemplo, “não há um homem que não seja mortal” é o suporte do famoso silogismo aristotélico, “Todo homem é mortal”.

Ainda, confirmando a via que adotamos, podemos citar novamente Becker nessa mesma referência:

Queria isto dizer que o caminho traçado é empírico, estando o sujeito obrigado a percorrer cada um para concluir uma assertiva universal? É óbvio que não, até pela impossibilidade de examinar um a um todos os elementos. Quando usamos a categoria universal a torto e a direita, com frequência de maneira imprópria, pressupomos um real impossível de representar (BECKER, 2010, p.47).

Queremos muito destacar que tendo como referência a fina sugestão de Lacan na proposição (LACAN, 1967) que onde o Ideal está operando temos como contrapartida lógica a segregação, a exclusão da diferença, podemos justamente nesse ponto apontar a dimensão do Ideal na referida lógica que data de Aristóteles, na própria medida em que a partir de uma leitura psicanalítica podemos verificar nessa negação da particular negativa o escamoteamento do real em jogo na particular negativa. Isso é muito importante para o que estamos investigando nessa pesquisa que é justamente a dimensão do Ideal escamoteando o real em quadros de dificuldades de aprendizagem. Pensamos que o decorrer da pesquisa, quando estivermos debruçados sobre essa problemática em configurações de dificuldades para aprender, retroagirá sobre esse ponto de pura lógica.

Retomando o escamoteamento do real em jogo na particular negativa pela proposição afirmativa universal que constitui a lógica do todo, podemos dizer que trata-se nessa operação: do

escamoteamento da proposição que constitui exceção; do escamoteamento da proposição que faz furo à lógica do todo, que descompleta a função, radicalizando-a como insaturada²⁹ e deflagrando a inexistência da relação sexual, ou seja, da completude. O escamoteamento do que faz a função ir pelos ares (LACAN, 1967-1968), ao radicalizar o lugar vazio que a função estruturalmente comporta (FREGE, 1904, 1970), conforme fala Lacan no referido seminário do ato psicanalítico.

Novamente cabe assinalar a fundamental importância para a nossa pesquisa do que vamos dizer agora, a saber, que é justamente em termos de uma obstrução no nível da causa de desejo que se sustenta no lugar vazio da função do desejo que Lacan (1962-1963), no seminário da angústia, aborda a inibição. E é o Ideal que inibe na própria medida em que de acordo com ele o Ideal obstrui, escamoteia essa causa do desejo que dá lugar ao ato. Se assim o for, é importante pensar que a particular negativa concerne à castração, ao saber inconsistente no Outro, ao ponto de falta no saber do Outro. Podemos dizer, a partir da psicanálise de Freud com Lacan, que o que está em jogo na lógica do todo de Aristóteles é a dimensão idealizante que visa à unificação, à universalização e resiste à diferença, segregando, portanto, o real que concerne à diferença em sua radicalidade.

Pensamos que essa operação lógica da negação da negação gerando uma afirmação tem relação com “a falta que não faz falta” que aparece no fragmento da fala de Pedro e, por conseguinte, essa “falta que não faz falta” parece mesmo se situar no nível do Ideal, dado que é patente a dimensão do Ideal em jogo na lógica do todo que data de Aristóteles. Podemos pensar que “a falta que não faz falta” está no mesmo nível da negação da particular negativa e ambas se situam no nível da relação idealizada do sujeito com o Outro.

Lacan (1960-1961) prossegue afirmando que o ideal do eu, relacionado intimamente com a dimensão do desempenho, “é simplesmente constituído pelo fato de que, de saída, se o rapaz antes mencionado tem seu carrinho esporte, é porque ele é o filho de boa família, o filhinho de papai, e que, para mudar de registro, se Marie-Chantal, como vocês sabem, se inscreve no Partido Comunista, é para chatear o pai” (LACAN, 1960-1961, p.330). Aqui retomamos a referência explícita ao pai, em jogo na dimensão do Ideal do eu, em termos de uma introjeção da imagem paterna. Essa introjeção é explicada por Lacan como uma organização subjetiva de maneira a que o pai, sob a forma do ideal do eu “nem

²⁹Frege (1904, 1970), na lógica, argumenta por um lugar vazio que a função estruturalmente comporta e que ele chama de *insaturação*. Esse ponto interessa à psicanálise que aborda o desejo justamente em termos de uma função que porta um lugar vazio, a saber, o lugar da causa do desejo, lugar do objeto *a*, concernente ao real. Mas, enquanto a lógica visa saturar a função, ou seja, completá-la, preencher esses lugares vazios, a psicanálise argumenta que a função do desejo deflagra a radicalidade desse lugar vazio. Radicalidade que fará, portanto, essa função ir pelos ares. Não há como obturá-lo. Não há objeto específico que satisfaça completamente o desejo. Portanto, a radicalidade da insaturação da função do desejo diz da inexistência da relação sexual, isto é, da completude. Mas, isso não impede que haja obstrução no nível desse lugar vazio portado pela função do desejo; obstrução operada pelo Ideal e que introduz a consequência nefasta de segregar o real desse lugar vazio da função do desejo.

tão mau assim, seja um significante de onde a pequena pessoa, macho ou fêmea, venha a se contemplar sem excesso de desvantagem ao volante de seu carrinho, ou brandindo sua carteira do Partido Comunista” (LACAN, 1960-1961, p.330). Dessa forma, podemos encontrar nessa referência lacaniana a dimensão do Ideal do eu como concernente a uma introjeção do significante “pai” que institui o paradoxo na relação idealizada de o sujeito conseguir sua identificação com esse “pai”, na via encontrada por esse sujeito de chateá-lo. O significante “pai” permite então ao sujeito esquivar-se dele para imaginar que o chateará, e mesmo para alcançar tal coisa.

Aqui cabe a referência a Flanzer (2009), que nos dá uma indicação para pensar o Ideal no nível do desejo de reconhecimento ao invés do reconhecimento do desejo, noções trabalhadas por Lacan no seu seminário sobre *as formações do inconsciente* (LACAN, 1957-1958). Nesse seminário, Lacan diz que, em *Mais além do princípio de prazer*, Freud (1920) sublinha o desejo de reconhecimento como tal, “como servindo de fundo para o que constitui nossa relação com o sujeito” (LACAN, 1957-1958, p.254). Além disso, a indicação encontrada na referência a Flanzer no que concerne a pensar o Ideal no nível do desejo de reconhecimento se dá na própria medida em que a autora argumenta que no nível do reconhecimento de desejo “é preciso que haja um pai, portanto, que deixe “a desejar”” (FLANZER, 2009, p.128) para que seja fundada a “assunção do desejo em nome próprio” (FLANZER, 2009, p.128) concernente ao reconhecimento de desejo decorrente da operação de separação³⁰ que confere ao sujeito uma margem de liberdade (LACAN, 1964a, 1964b) em relação ao desejo do Outro no exercício de seu desejo, justamente a partir de uma queda do Ideal. Nessa operação de separação e, por conseguinte, nessa margem de liberdade, como bem marca Flanzer, o que está em jogo é o postulado de Lacan (1969-1970) no seu seminário *o avesso da psicanálise* de “servir-se do pai para prescindir dele”.

Mas, de acordo com a indicação de Flanzer, podemos encontrar no nível do desejo de reconhecimento uma dificuldade do sujeito de submeter-se ao pai. Não se trata do “Seja feita a tua vontade” (RABINOVITCH, 2000), mas de um reconhecimento subjetivo de que a separação possível do pai no lugar do Outro, muitas vezes tão almejada, só é possível a partir desse submetimento ao pai castrado e não idealizado. Retomando o que se passa no nível do desejo de reconhecimento, a partir da indicação encontrada em Flanzer, na própria medida em que o sujeito recusa e resiste submeter-se ao

³⁰ A dimensão do desejo como desejo do Outro diz da *alienação* estrutural do sujeito no campo do Outro: o sujeito não se constitui sozinho. Ele se constitui no campo do Outro. Portanto, o seu desejo se constitui a partir do desejo do Outro. Daí a psicanálise dizer de uma margem de liberdade veiculada pela operação de separação que conferiria ao sujeito a possibilidade de invenção e de originalidade e não de um Ideal de liberdade, na própria medida em que a separação radical do sujeito do campo do Outro é a morte. Margem de liberdade que paradoxalmente só é acedida com o submetimento do sujeito aos significantes do campo do Outro. Importa sublinhar que a alienação e a separação são operações lógicas de constituição do sujeito no campo do Outro. Tais operações serão abordadas e ficarão mais bem explicitadas ao longo da pesquisa, especialmente no capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais?”

pai, seja enveredando-se por um Ideal de liberdade que coloca em jogo a separação radical em relação a esse pai no lugar do Outro e, portanto, a morte, seja “servindo-se” do pai no sentido de ser abastado por ele, estando ele ancorado aos benefícios materiais e subjetivos que a situação possa lhes prover, o sujeito ao recusar e resistir submeter-se ao pai, em ambos os casos, encontra-se em posição de inverter o referido postulado lacaniano de “servir-se do pai para prescindir dele”. Antes, o sujeito encontra-se “em posição de “dispensar” o pai, descartando, excluindo e negligenciando as incoerências e limites impostos pela função do Nome-do-Pai” (FLANZER, 2009, p.129), e o pai permanece idealizado e não castrado. Cabe dizer que esse “dispensar” o pai, presente no nível do desejo de reconhecimento e, por conseguinte, no nível da relação idealizada do sujeito com o pai no lugar do Outro ratifica que a “falta que não faz falta” denunciada por Pedro pode legitimamente ser pensada no nível de um Outro idealizado, que sabe demais, não castrado no cerne da constelação das dificuldades de aprendizagem de Pedro.

Pensamos que a plausibilidade de localizar o Ideal no nível do desejo de reconhecimento encontrada a partir da indicação de Flanzer (2009) justifica um percurso legítimo de trazer à baila a dimensão de gozo em jogo na dimensão idealizante. Nessa direção, podemos prosseguir com Lacan (1957-1958), que argumenta que no que Freud denomina de além do princípio de prazer trata-se da relação fundamental do sujeito com a cadeia significante. Se o que está em jogo no *Mais além do princípio de prazer* é o gozo concernente à compulsão à repetição, podemos dizer então a partir dessa indicação de Lacan apontada por Flanzer (2009) que no gozo se trata da relação fundamental do sujeito com a cadeia significante. Diz Lacan que o significante é a dimensão essencial da “presença de um desejo que se articula, e que se articula não somente como desejo de reconhecimento, mas como reconhecimento de um desejo” (LACAN, 1957-1958, p.254). A partir dessa dimensão essencial do significante, quanto mais o sujeito se recusa e resiste a submeter-se ao significante, buscando escapar ao destino significante no próprio significante, visando a sair da cadeia significante que o determina, “mais ele próprio se torna um signo dessa cadeia. Quando abole a si mesmo, torna-se mais signo do que nunca.” (LACAN, 1957-1958, p.254). Cabe aqui assinalar a diferença existente entre submeter-se ao significante que coloca em jogo a submissão ao significante “pai”, portanto, a castração e a paixão pelo significante presente na tentativa de escapar ao destino significante com a ajuda do significante fazendo entrar em cena um verdadeiro império do sentido onde o que entra em jogo é o gozo.

Ajuda-nos aqui, mais uma vez a referência à lógica, agora de Frege, que no seu clássico artigo *sobre o sentido e a referência* (FREGE, 1892b) nos oferece uma escrita lógica da qual podemos extrair

consequências para o que estamos discutindo, a saber, a consequência lógica da segregação do real³¹ pelo Ideal e a dimensão de gozo envolvida nessa operação.

2.3.1) Frege sobre o sentido e a referência:

Frege (1892b) nesse clássico artigo questiona se a igualdade é ou não uma relação. E se assim o for, se ela consiste em uma relação entre objetos, ou, em uma relação entre os modos de apresentação deles, no sentido de dois modos de apresentação serem iguais por se referirem à mesma coisa sensorialmente perceptível. Enquanto sentenças da forma “ $a = a$ ” sustenta-se *a priori*, as sentenças da forma “ $a = b$ ” nem sempre podem se dar *a priori*, mas são ricas em consequências para extensão de nosso conhecimento. Portanto, se tais sentenças dos tipos “ $a = a$ ” e “ $a = b$ ” comportam essa diferença, considerar a igualdade como uma relação entre dois nomes próprios que se refiram ao mesmo objeto levaria ao estabelecimento da relação de igualdade entre dois nomes próprios que se referissem à mesma coisa, ainda que tivessem sentidos diferentes, desde que “ $a = b$ ” seja verdadeira. Para ilustrar o que implicaria essa perspectiva reivindicada por Frege de uma igualdade consistindo em uma relação entre objetos, temos o famoso exemplo dado por Frege: “Estrela da Manhã” e “Estrela da Tarde”. Tais sinais³² seriam nomes próprios que comportariam uma relação de igualdade, na própria medida em que mesmo tratando-se de sinais diferentes com diferentes sentidos, se referem à mesma coisa, a saber, o planeta Vênus. Portanto, a partir da lógica fregeana enquanto a referência concerne ao objeto ao qual se refere o sentido, o sentido é abordado como o modo de apreensão e apresentação do objeto. Isso quer dizer que na dimensão do mesmo sentido não se trata de uma relação de sinonímia (DUMMET, 1973). A igualdade concerne à igualdade no nível da referência e, por conseguinte, a diferença diz respeito à diferença não entre sentidos, e sim da aludida referência. Ou seja, embora Frege esteja detido, nesse artigo, com a igualdade lógica, depreende-se desse legado a diferença concernente à dimensão de uma “outra coisa” no lugar da mesma coisa.

Assim, retomando a questão da consequência lógica da segregação do real pelo Ideal e a dimensão de gozo envolvida nessa dimensão, podemos dizer que essa operação lógica fregeana da igualdade privilegia a referência em detrimento do sentido, na própria medida em que argumenta que é a referência e não o sentido que tem valor de verdade. Ao privilegiar a referência, podemos ver na operacionalidade dessa igualdade lógicas reivindicações de uma suposta diferença não mais em relação

³¹Ver nota de rodapé n.2.

³² Neste contexto, Frege esclarece que por “sinal” e por “nome”, ele entende qualquer designação que represente um nome próprio, já definido, cuja referência seja um objeto determinado. “A designação de um objeto singular pode também consistir em várias palavras ou outros sinais. Para sermos breves, chamaremos cada uma destas designações de nome próprio” (FREGE, 1892b, p.62).

a uma outra coisa dita outrora ou dita por outros sobre o mesmo objeto, por tratarem de sentidos distintos.

Mas pensamos que um dos méritos dessa abordagem lógica que interessa a psicanálise é que tal abordagem indica que uma mesma coisa pode ser apreendida de diferentes modos. Pois muito frequentemente no discurso seja do sujeito, seja de um campo, podemos verificar que, à moda da lógica de Frege, temos diferentes modos de apreensão e apresentação da mesma coisa. E como consequência é colocado em jogo por essa lógica desse discurso um certo efeito de repetição e não de avanço no sentido de uma diferença que concernisse a falar de uma outra coisa no lugar de falar da mesma coisa. Algo no sentido da dimensão que foi objetada por Frege, a saber, a reivindicação de que, “por exemplo, $2+5$ e $3+4$ são iguais, mas não o mesmo”³³ (FREGE, 1891, p.36).

Consequentemente, o império do sentido pode se dar num nível ainda mais sutil: uma cola do sujeito numa suposta diferença em relação ao significante que o determina - diferença conferida pelo sentido - quando na verdade o que está em jogo é o “mesmo” na sua dimensão de “repetição” e, por conseguinte, de “gozo”. Se há essa aderência, essa cola a uma suposta diferença conferida pelo sentido e a consequente repetição da “mesma coisa” concernente à referência, podemos falar de um império do sentido em um nível muito sutil nessa operação de igualdade lógica, e devemos nos lembrar que a repetição, sabemos a partir de Freud (1914b, 1920), concerne ao gozo. Ademais, podemos falar que é o Ideal que está em jogo nessa operação de igualdade lógica, na própria medida em que a igualdade e a cola sejam ao que for, ainda que a uma aparente diferença, diz do Ideal.

Importante também para a psicanálise a indicação encontrada na abordagem lógica da diferença concernente à dimensão de uma “outra coisa” no lugar da “mesma coisa”. Se a segregação da diferença é a consequência lógica do Ideal no comando de uma posição, seja de um sujeito, seja de um campo, então a diferença que interessa a uma prática que não vise a se inscrever no Ideal teria de ser operada no nível da referência a partir da abordagem lógica fregeana.

Essa questão da igualdade lógica e da diferença concernentes à dimensão da referência é um ponto muito importante para a nossa pesquisa, principalmente para a investigação acerca de uma dimensão idealizante na teoria piagetiana do egocentrismo infantil que será feita no próximo capítulo, na própria medida em que Piaget toma como uma nuance desse egocentrismo da criança a ausência da noção de identidade ou igualdade lógica diante de uma aparente diferença no modo de apresentação do objeto. Podemos dizer, que teorias como essa de Piaget, como veremos no capítulo referido, são calcadas sobre um verdadeiro império da referência, bem à moda da lógica fregeana.

³³Para Frege, assim como no caso de Estrela da manhã e Estrela da tarde, $2+5$ e $3+4$ comportam uma igualdade lógica: se referem à mesma coisa, embora tenham modos de apresentação diferentes, isto é, diferentes sentidos.

Dessa forma, essa escrita lógica da diferença como concernente não à diferença no sentido e sim na referência interessa à psicanálise. No entanto, Lacan tem algo novo a dizer sobre isso. A contribuição dada por Lacan (1971) a essa questão lógica do sentido e da referência faz avançar esse campo da diferença. No seu seminário *De um discurso que não fosse semblante*, ele dá um passo a mais nessa referida questão ao dizer que a referência é sempre fálica³⁴, na própria medida em que essa dimensão da “mesma coisa” assinalada por Frege recobre uma outra dimensão, a saber, a dimensão do real da estrutura, mascarando a falta radical do objeto da cópula entre significante e significado. O objeto *a* é o nome desse objeto que, mesmo impossível, por ser perdido desde sempre, é buscado e sempre reencontrado (FREUD, 1925).

Portanto, a partir desse passo de Lacan, podemos dizer que se trata na “outra coisa” em jogo na abordagem lógica de Frege ainda de uma máscara do real, ainda de uma aparente diferença, ainda que essa diferença mesmo encobrindo aponte para o real, na própria medida em que o falo é a “presença da ausência do objeto real” (BECKER, 2010, p.45). Na verdade, podemos dizer, a partir da escrita lógica de Frege e principalmente do passo a mais dado por Lacan em relação a essa lógica, que no discurso muito frequente de um elogio à diferença, o que temos é paradoxalmente o Ideal em jogo obturando a falta radical do objeto da cópula. Trata-se no nível do Ideal de saturar o lugar vazio que a função fálica estruturalmente comporta. No nível do Ideal, trata-se, como indica Lacan (1971-1972), no seu seminário *o saber do psicanalista*, de desconsiderar o muro, que é o muro do real da falta de objeto, do impossível da proporção sexual, na própria medida em que foraclui a castração. Isso é muito importante para o que vamos discutir no quarto capítulo.

Cumpra aqui também a referência a Buzan (2008, p.133), que argumenta algo acerca da identificação em jogo no Ideal que nos ajuda ainda um pouco mais neste ponto:

A identificação ao se estabelecer por um traço mínimo, deixa aparentar tratar-se de uma igualdade a serviço do Ideal do eu, velando o real da falta de objeto e a inexistência da relação sexual. Mas por ser o traço unário o fundamento do significante, desvela-se na análise o real para além do fantasma, abrindo margem para o aparecimento do estilo, o objeto *a*, resto caído do campo do Outro incompleto.

Sobre a consequência lógica da segregação do real pelo Ideal no sentido rigoroso da lógica podemos ainda nos remetermos ao *Tractatus Lógico-Philosophicus* de Wittgenstein (1921), onde podemos encontrar uma contundente demonstração dessa operação.

³⁴ A referência fálica concerne à suposição de que é o falo possuído pelo pai, que é o objeto do enigmático desejo do Outro. Mas se esse objeto falta, temos então nessa “solução” uma operação que visa a recobrir a falta radical do objeto para esse desejo. É exatamente por isso que a referência fálica é a máscara do real, porque, embora apontando, ela visa a mascarar esse objeto como impossível, objeto como causa do desejo do Outro, e não objeto alvo desse desejo.

2.3.2) *Tractatus Lógico-Philosophicus*: o Ideal de um sistema lógico significativo transparente segregando o real:

O campo da lógica desde a lógica clássica de Aristóteles até a atual lógica moderna, a despeito da tremenda diferença de grau entre as duas, mantém a mesma essência, a saber, a investigação das leis fundamentais do pensamento para que o pensar se desenvolva de maneira “correta”. Leis tais que, necessárias e suficientes, foram tradicionalmente denominadas como Princípio de Identidade, Princípio de Contradição, por vezes, Princípio de Não-Contradição, e Princípio do Terceiro Excluído. Embora haja formulações alternativas desses princípios, apropriadas a diferentes contextos, nesse capítulo, seguimos Copi (1978), que adota as seguintes formulações:

1) O Princípio de Identidade afirma que se “qualquer enunciado é verdadeiro, então ele é verdadeiro”.

2) O Princípio de Contradição afirma que “nenhum enunciado pode ser verdadeiro e falso”. Exemplo: “Chove e não chove”.

3) O Princípio do Terceiro Excluído afirma que “um enunciado ou é verdadeiro, ou é falso” (COPI, 1978, p.256).

No bojo desses princípios, encontramos a afirmação de que uma coisa não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Exemplo disso é a proposição chove ou não chove. Um destes enunciados é verdadeiro e o outro é falso. Essa afirmação data da tese da bipolaridade da proposição sistematizada a partir da lógica de Aristóteles (2005) em seu tratado “Da Interpretação”, no qual Aristóteles argumenta que, apesar da presença de significado em toda sentença, por convenção, nem todas as sentenças podem ser consideradas “proposições”. Proposições, para ele, são somente as que encerram não somente significado mas também verdade ou falsidade, afirmação ou negação de alguma coisa. Uma prece, na própria medida em que não encerra nem verdade nem falsidade, é uma sentença e não uma proposição. No campo das proposições, a afirmação trata da proposição que afirma “alguma coisa” de alguma coisa e a negação trata de uma proposição que nega “alguma coisa” de alguma coisa. É possível afirmar e negar tanto a presença daquilo que está presente quanto a presença daquilo que está ausente, por meio de referência aos tempos que estão fora do presente. A partir dessas possibilidades, torna-se legítima a reivindicação de que tudo o que pode ser afirmado é possível também ser negado, e tudo o que pode ser negado é possível também ser afirmado. Aristóteles, então, conclui que “toda afirmação terá sua própria negação oposta, tal como toda negação terá sua própria afirmação oposta” (ARISTÓTELES, 2005, p.86). E que as proposições enunciadas são ou afirmativas ou negativas – ou verdadeiras ou

falsas, excluindo toda e qualquer possibilidade do terceiro, na própria medida em que não podemos negar e afirmar ao mesmo tempo uma coisa em relação ao mesmo atributo³⁵.

Nesse tratado, Aristóteles demonstra que uma negação simples se opõe a uma afirmação simples na medida em que seja *contraditória* (ARISTÓTELES, 2005, p.88), explicando estes “contraditórios”. Demonstra “que de dois opostos nem sempre um tem que ser verdadeiro, e o outro, falso” (ARISTÓTELES, 2005, p.88). Apresenta as razões para isso e expõe as condições nas quais um será falso, se o outro for verdadeiro. O fato é que no que concerne à “proposições que apresentam termos singulares e particulares como seus sujeitos, como em “Sócrates é branco” e “Sócrates não é branco”” (ARISTÓTELES, 2005, p.87), se uma é verdadeira, a outra será falsa, ou vice-versa. Em casos dessa ordem, não é possível negar e afirmar ao mesmo tempo uma coisa em relação ao mesmo atributo. Nessa direção, essa tese exclui a possibilidade do terceiro nesse tipo de proposição. Tal possibilidade, a partir desse princípio, é tida como “contradição”.

Portanto, a partir da lógica formal aristotélica, *contradição* é justamente o tipo de proposição que afirma e nega “alguma coisa” de alguma coisa ao mesmo tempo. Para esse filósofo, “embora duas proposições verdadeiras possam ser ao mesmo tempo afirmadas verdadeiramente, duas proposições contrárias têm que predicar qualidades contrárias, as quais nunca podem ser simultaneamente inerentes a um sujeito idêntico” (ARISTÓTELES, 2005, p.110). É com essa citação categórica que demarca o princípio do terceiro excluído, ou seja, que exclui a possibilidade de afirmar e negar ao mesmo tempo, que Aristóteles encerra esse tradicional tratado no campo da lógica.

Tal tese da bipolaridade, fundamental nessa análise, é retomada e refinada por Frege, que prossegue, mesmo com diferenças, no espírito aristotélico e reivindica em seu já referido artigo “Sobre o Sentido e a Referência” (1892b) a distinção entre exprimir e significar. Nessa direção, uma proposição pode ter sentido e não ter referência que é o que conota “um objeto sensorialmente perceptível” (FREGE, 1892b, p.64), como é o caso de um poema épico, exemplo dado pelo próprio Frege. Como consequência direta e subversiva nesse campo da lógica, podemos extrair a tese da independência do sentido em relação à verdade ou falsidade efetivas das proposições. No pensamento fregeano a referência e não o sentido é que tem valor de verdade. Frege reconhece o valor de verdade de uma sentença, seja ele verdadeiro ou falso, como sendo sua referência. Dessa forma, com a lógica fregeana há valores de verdade verdadeiros e há valores de verdade falsos. Esse passo de incluir a falsidade na estrutura da verdade não é qualquer coisa, muito pelo contrário, se constitui em um corte

³⁵ O terceiro excluído na tese da bipolaridade da proposição seria justamente negar e afirmar ao mesmo tempo uma coisa em relação ao mesmo atributo. Pela tese da bipolaridade tal possibilidade é excluída.

subversivo nesse campo, pois desde “O Sofista”, (PLATÃO, 2005), o falso fora condenado ao nada, ao não-ser.

Frege retoma e reinterpreta em sua lógica a referida tese da bipolaridade à luz do conceito fregiano de proposição, a saber, a reivindicação de que uma proposição é o nome do valor de uma função para um ou mais argumentos dados. Em seu artigo “Sobre o Conceito e o Objeto” (1892a), Frege verifica que a existência é propriedade de um conceito, não do objeto. Que no nível da existência, nada se pode predicar do objeto, somente de um conceito. Não que seja falso predicar algo do objeto no nível da existência, e sim que é impossível, que é sem sentido. Assim sendo, é necessário demonstrar a existência do objeto, mostrar que ele existe. Isso envolve uma operação de reconhecimento de um valor de verdade verdadeiro. Trata-se do traço ou função do juízo sistematizada por Frege em “Os Fundamentos da Aritmética” (1884) e no seu artigo “Função e Conceito” (1891). Traço ou função do juízo que consiste em demonstrar a existência real do objeto, cuja operacionalidade conta com o passo já dado do plano do sentido da proposição para o plano da referência que está fora, que é “outra coisa”. A proposição “ $5+3=8$ ” nomeia um valor de verdade introduzido por seu sentido. Por meio do ato de juízo, trata-se de deduzir a cópula que consiste na asserção que toma a referência, valor de verdade, como objeto na realidade. A asserção $\vdash 5+3=8$ ³⁶ apresenta o verdadeiro como sendo esse valor. Tal assinalamento do valor de verdade como verdadeiro implica para Frege que quando isso ocorre “o objeto cai sob o conceito”. Trata-se então no traço de juízo da operação do objeto cair sob o conceito, “caso o conceito lhe assinale como valor o verdadeiro”. No caso do conceito que Frege entende como aquilo que pode ser representado por uma “função não saturada ou insaturada”³⁷, cuja referência é um valor de verdade (verdadeiro ou falso), tal função terá um valor de verdade falso para argumento falso, e valor de verdade verdadeiro para argumento verdadeiro. Em “ $x^2 = 1$ ”, -1 e +1 são argumentos cujas referências são valores de verdade verdadeiros, pois tornam verdadeiro o valor de verdade da função quando ela assume esses argumentos. De acordo com Frege -1 e +1 “caem sob o conceito” de raiz quadrada de 1. Nessa direção, todo conceito determina um conjunto de objetos que caem sob ele e a conceitografia parece concernida a escrever a relação sexual, a relação de cópula

³⁶Esse símbolo é o símbolo da asserção lógica chamado de “traço ou função do juízo”, ou seja, o símbolo do valor de verdade verdadeiro que corresponde à operação do “objeto cair sob o conceito”, como por exemplo -1 e +1 para “ $x^2 = 1$ ”, conforme exemplificado no texto. Nesse exemplo -1 e +1 devem ser acompanhados por esse símbolo da asserção, na própria medida em que assinalam para essa função um valor de verdade verdadeiro, ao caírem sob o conceito de raiz quadrada de 1.

³⁷Função não saturada ou insaturada é a função que porta a característica da “instauração”, ou seja, ela precisa de ser completada na própria medida em que porta um lugar vazio onde o argumento deve entrar. O conceito para Frege é uma função “não saturada ou insaturada”. O valor da função será verdadeiro, caso o argumento a entrar no lugar vazio assinale um objeto que caia sob o conceito. Será falso, caso o argumento a entrar no lugar vazio não assinale um objeto que caia sob o conceito. Na verdade, essa nota de rodapé está intimamente articulada com a anterior.

entre *significante* e *significado*. Como se trata de relação de cópula, podemos dizer que se trata por meio dessa função do juízo de encontrar o objeto do qual é impossível predicar algo no nível da existência, no plano da existência real. Trata-se de encontrar o objeto na realidade. Cumpre sublinhar que a diferença entre o sentido da asserção e a referência³⁸ cuja escrita de Frege porta a dimensão de uma “outra coisa”³⁹, distinção muito prezada por Lacan, se constitui no passo fundamental para deduzir a cópula na função do juízo. Isso é atestado pelo próprio Frege quando, como já foi referido, ele assevera que em todo juízo “o passo do plano dos pensamentos para o plano das referências (do objetivo) já foi dado” (FREGE, 1892b, p.69). Consequentemente, podemos dizer que ressalta da abordagem fregeana que a cópula não se dá na referência, e sim quando a referência é tomada como objeto da realidade.

Torna-se fundamental então, nesse ponto da análise, a noção de que para Frege a realidade não é tudo o que existe no mundo. Tal noção encerra a diferença entre realidade e existência. Embora tanto proposições verdadeiras quanto falsas existam, a realidade é estruturada por fatos, e por isso somente proposições verdadeiras correspondem a ela. Enquanto a realidade é factícia, compreendendo as proposições verdadeiras e encerrando a estrutura factícia da verdade, as proposições falsas, por terem sentido, existem, são passíveis de enunciação, mas são irreais (SANTOS, 1993).

De acordo com Santos (1993), a afirmação por Aristóteles de que uma proposição pode ser verdadeira ou falsa pode ser interpretada de duas maneiras: a primeira interpretação seria bem ao espírito fregeano, a saber, a de que há proposições verdadeiras e há proposições falsas. Que um símbolo não deve necessariamente possuir a verdade entre os seus atributos para ganhar o estatuto de símbolo proposicional. A outra interpretação que a tese da bipolaridade permite concluir é a interpretação que Wittgenstein, grande herdeiro de Frege, investe para elucidar a natureza do sentido proposicional, a saber, que a peculiaridade lógica da proposição consiste em ser ela um símbolo para o

³⁸A referida distinção entre o *sentido* e a *referência* em Frege já foi abordada anteriormente em uma seção destinada a esse tema. Vale lembrar que enquanto o “sentido” concerne ao modo de apresentação do objeto, a “referência” diz respeito ao objeto sensorialmente perceptível. Vale lembrar também que um mesmo objeto pode ter modos de apresentação diferentes, isto é, diferentes sentidos. Estrela da manhã e Estrela da tarde foram, segundo Frege, durante muito tempo, tomadas como coisas diferentes, quando, na verdade, são modos de apresentação diferentes do mesmo objeto: o planeta Vênus. Assim, embora tenham sentidos diferentes, Estrela da manhã e Estrela da tarde comportam uma identidade lógica.

³⁹Na referida distinção entre o sentido e a referência em Frege já abordada anteriormente em uma seção destinada a esse tema, vale lembrar que a igualdade lógica concerne à igualdade no nível da “referência” e não do “sentido”, como pode exemplificar a igualdade lógica estabelecida por Frege entre Estrela da manhã e Estrela da tarde ou entre 2+5 e 3+4. Como já foi dito, mas vale também lembrar aqui, que embora Frege esteja detido na igualdade lógica, podemos depreender da sua abordagem a diferença concernente à dimensão de uma outra coisa no lugar da mesma coisa, ou seja, a diferença concernente à diferença no nível da referência e não do sentido. Essa dimensão de uma “outra coisa” comportada pela “referência”, como já foi dito, interessa à psicanálise, ainda que ela dê um passo a mais nessa questão da “referência”, ao Lacan (1971) argumentar que a referência é sempre fálica na própria medida em que, embora apontando, recobre a falta radical de objeto.

qual significar é privilegiar um entre dois polos de uma alternativa exclusiva apresentando-o como real em detrimento do outro. Em outras palavras, uma proposição tem sentido na exata medida em que pode ser verdadeira e pode também ser falsa - não simultaneamente, e sim contingencialmente.

O que habilita uma proposição a representar um fato possível habilita sua negação a representar um fato possível. Ao ganhar condições de verdade, uma proposição ganha como o reverso da mesma moeda, condições de falsidade. Tudo que uma proposição apresenta como real pode não ser real. Tudo que uma proposição descreve é logicamente contingente; se efetivamente é real, poderia não o ser (SANTOS, 1993, p.55).

No campo das representações proposicionais, a verdade ou a falsidade das proposições com sentido, ou seja, passíveis de enunciação, dependerá da correspondência ou não destas com a realidade factícia (WITTGENSTEIN, 1921). Pela tese da bipolaridade, existem duas possibilidades: verdadeiro ou falso e uma possibilidade exclui a outra no ato da fala, no ato da representação proposicional. Tudo o que for passível de representação proposicional deverá satisfazer essa condição de comportar essas duas possibilidades cuja escolha de uma se dá em detrimento da outra.

Para Wittgenstein (1921, &1.1, p.135), “o mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”. E fatos são a existência de estado de coisas, as proposições com sentido, pois somente fatos são pensáveis, e, portanto, enunciáveis. Nessa direção, cabe marcar que enquanto Frege discerne entre existência e realidade, reconhecendo como reais os valores de verdade verdadeiros por meio da função de juízo, Wittgenstein, ao reivindicar que a realidade é factícia e que isso inclui tanto fatos verdadeiros quanto falsos, argumenta que o traço de juízo de Frege “é logicamente desprovido de qualquer significado” (WITTGENSTEIN, 1921, &4.442, p.195), pois para Wittgenstein, o traço de juízo só seria legítimo e com isso a proposição enunciar que ela própria é verdadeira se houvesse objetos lógicos. Mas, para Wittgenstein, não há. A questão da verdade ou falsidade depende no nível mais fundamental da correspondência ou não de fatos na realidade, pois para Wittgenstein o que existe são objetos da cópula, na própria medida em que assevera que o conceito formal já é dado com um objeto que sob ele caia (WITTGENSTEIN, 1921, &4.12721, p.187). “A proposição mais simples, a proposição elementar, assevera a existência de um estado de coisas” (WITTGENSTEIN, 1921, &4.21, p.189). Ela é o argumento de verdade da proposição; e a proposição uma função de verdade delas. Nessa direção, o objeto do qual nada se pode predicar no nível da existência, com o qual Frege se deparou, não passa, na perspectiva de Wittgenstein, de “contrassenso”, pois nenhuma proposição pode responder à questão da existência de um objeto que não caia sob um conceito. “Que algo caia sob um conceito formal como seu objeto não pode ser expresso por uma proposição. Isso se mostra, sim, no próprio sinal desse objeto

(O nome mostra que designa um objeto;)” (WITTGENSTEIN, 1921, &4.126, p.183). Ou seja, há um radical rechaço do objeto como um objeto impossível à cópula entre significante e significado.

A verdade ou falsidade das proposições são reconhecidas a partir da associação entre a possibilidade de articulação do nome com os outros elementos da figuração e a possibilidade de a mesma articulação vincular o nomeado aos outros constituintes do fato possível afigurado. Se essa possibilidade se realiza, a proposição é verdadeira; se não se realiza, é falsa (SANTOS, 1993). Numa proposição completamente analisada, a estrutura exibida pelo conjunto das possibilidades combinatórias dos nomes e das coisas nomeadas é idêntica. “Um nome qualquer pode combinar-se com certos outros se e somente se seu significado puder se combinar com os significados desses outros” (SANTOS, 1993, p.72). É essa a forma lógica que a proposição tem de compartilhar com o fato, segundo Wittgenstein. Ademais, na perspectiva desse lógico, a função de juízo de Frege, que consiste no trajeto da existência para a realidade, é irrelevante porque a tese da bipolaridade que ele leva ao extremo é tautológica, sendo assim, tudo o que for dito, seja verdadeiro ou seja falso, se estiver submetido a essa condição de enunciação, que é a tese da bipolaridade, terá a sua verdade assegurada. Essa condição de enunciação visa a garantir a tautologia da totalidade do discurso.

Dessa forma, essa é a essência de *Tractatus*: levar a tese da bipolaridade que já se exprimira em Frege na tese da independência do sentido em relação à verdade ou falsidade efetivas a um extremismo lógico, até suas últimas consequências. Nessa direção, a tese da bipolaridade torna-se condição de enunciação na própria medida em que só podemos enunciar claramente pensamentos – proposições com sentido – e uma proposição tem sentido na exata medida em que pode ser ou afirmada ou negada, ou verdadeira ou falsa. Para ficar mais claro o projeto de Wittgenstein em *Tractatus*, tenhamos em mente o seguinte: Wittgenstein em *Tractatus* está preocupado com a seguinte questão: “o que pode ser dito no sentido de uma enunciação legítima, ou seja, de tal maneira que o que quer que seja dito, verdadeiro ou falso, a verdade da totalidade do discurso seja assegurada?” Ora, a dimensão de uma verdade da totalidade do discurso assegurada é a dimensão da tautologia. Wittgenstein então retoma a tese da bipolaridade de Aristóteles: $(p \vee q) \cdot \sim (p \cdot q)$ ⁴⁰ (COPI, 1978, p.232).

Retoma a tese da bipolaridade na própria medida em que ele encontra nela a alternativa do seu projeto, por ela tratar de uma “tautologia”. Se ela demonstra ser tautológica, todo enunciado submetido

⁴⁰ ~ : símbolo lógico da negação

. : símbolo lógico da conjunção que diz que um postulado só é verdadeiro no caso de ambos os conjuntivos serem verdadeiros.

V : símbolo lógico da disjunção que diz que um postulado só é falso no caso de ambos os disjuntivos serem falsos.

No que a lógica simbólica tem a dizer sobre o ‘ou...ou’ (presente na tese da bipolaridade) podemos apontar que existe o significado do “ou” cujo sentido é débil ou inclusivo: ‘um ou outro, possivelmente ambos’. E o outro significado do ou que é o encerrado pela tese da bipolaridade: “ou” num sentido forte ou exclusivo: ‘um ou outro, mas não ambos’ (COPI, 1978).

a esse princípio, seja ele verdadeiro ou falso, terá a sua verdade assegurada. Então, ele leva ao extremo essa tese, extraindo consequências fatais para toda pretensão representativa que a lógica pudesse alimentar. Não é uma possibilidade aberta à realidade tornar verdadeira uma proposição e também sua negação (SANTOS, 1993). Assim, Wittgenstein conclui que somente as proposições factícias satisfazem essa condição de enunciação clara e legítima, pois somente elas podem ser negadas, pois somente elas têm sentido. E como Wittgenstein, assim como Frege, está preocupado com o sentido objetivo, com ausência de ambiguidade, as proposições factícias satisfazem mesmo, na sua perspectiva, a pretensão de um sistema lógico de enunciação transparente, pois, para ele, a proposição factícia *mostra* seu sentido (WITTGENSTEIN, 1921, &4.022, p.169), e não há nada que possa ser dito sobre isso. O sentido não é dito, ele é mostrado. “*O que pode ser mostrado, não pode ser dito*” (WITTGENSTEIN, 1921, &4.1212, p.181). O sentido é condição para o que pode ser dito. Cabe sublinhar que a dimensão desse *mostrar* é a de um espelhamento. Seu sistema lógico vai seguindo implacavelmente. As proposições factícias nas quais, de acordo com ele, o sentido se mostra, se coadunam com as proposições que podem ser ou afirmadas ou negadas. Daí somente os fatos satisfazem a tese da bipolaridade; somente os fatos podem exprimir um sentido (WITTGENSTEIN, 1921, &3.142, p.149). Só os fatos podem ser ou afirmados ou negados; nunca afirmados e negados simultaneamente. Apenas os fatos terão, dessa maneira, sua verdade assegurada independentemente de serem verdadeiros ou falsos. Então, nessa perspectiva, a enunciação legítima, no sentido de ter a sua verdade assegurada, é a enunciação de fatos, pois os fatos estão na dimensão tautológica da verdade.

Consequentemente, os pensamentos são fatos, proposições com sentido (WITTGENSTEIN, 1921, &4, p.165), pois só podemos pensar aquilo que somente pode ser pensado claramente da mesma maneira que somente podemos enunciar o que só pode ser enunciado claramente (WITTGENSTEIN, 1921, &4.116, p.179). “Os limites da linguagem são os limites do pensamento, porque tampouco este pode ser ilógico” (STRATHERN, 1997, p.34). Dessa forma, ao delimitar o pensável, ele delimita o impensável. Ele limita o impensável de dentro através do pensável. Ele significa o indizível ao representar claramente o dizível. Mas, como pensamentos são proposições com sentido, ele não considera a existência de pensamentos inconscientes e toma o indizível como impensável. Nessa direção de enunciação clara e legítima (verdade tautológica x sentido mostrado), Wittgenstein exclui a possibilidade de enunciar legitimamente o campo das proposições que não satisfazem a tese da bipolaridade, que não são fatos, que não apresentam um possível estado de coisas. Exclui esse campo de proposições que não são pensamentos, que não são, portanto, proposições com sentido, e sim proposições sem sentido, da possibilidade de enunciação legítima. Segrega esse campo denominado por

ele de “pseudoproposições”, dando o veredito final a elas de condenação ao silêncio: “sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 1921, &7, p.281).

Portanto, Wittgenstein em *Tractatus* pressupõe que definição ostensiva poderia suprir o tipo de vínculo teórico e explicativo entre linguagem e o mundo no sentido que palavras significariam aquilo a que elas se referissem (THORNTON, 2007). Com isso, tentou oferecer uma sólida concepção ‘augustiniana’ da linguagem. O objetivo da linguagem é a denotação de sentido. Tudo o que resta são pseudo-proposições e, por isso, são proposições sem sentido ainda que nós possamos eventualmente colocar isso em palavras. E sendo o objetivo da linguagem a denotação de sentido, o que resulta disso é uma sentença condenatória ao silêncio para o campo das proposições sem sentido. Embora, nesse tratado, “encontremos como conceito oposto a “de sentido” (sinnvoll) não somente “sem sentido” (unsinnig), como também “desprovido de sentido” (sinnlos)” (WALLNER, 1997, p.21), não nos deteremos nessa diferenciação que toca, na abordagem de Wittgenstein, no campo do “contrassenso” e das verdades necessárias. O que nos interessa aqui é algo que ultrapassa essa categorização, até porque, como poderemos ver na próxima seção, com a lógica do inconsciente, na psicanálise, podemos verificar que o impossível de ser dito, que se enuncia no nível da verdade do inconsciente, do qual visamos a extrair consequências para esse contraponto entre a lógica formal e a lógica do inconsciente, é de uma outra ordem. Assim, o que nos interessa aqui é a demonstração lógica de um impossível de ser dito, a escrita que Wittgenstein faz disso.

Conseqüentemente, o lógico nesse tratado esboça um limite para a expressão de pensamentos no sentido de que o que se assenta do outro lado do limite simplesmente será ou sem sentido ou contrassenso. Com isso, Wittgenstein esboça um limite da linguagem no sentido de que o que pode ser dito pode ser dito claramente e, o que não pode ser falado, devemos nos silenciar acerca. Tudo o que for passível de enunciação legítima deverá comportar a possibilidade de ser ou afirmado ou negado, nunca afirmado e negado ao mesmo tempo. Embora tenha o mérito de demonstrar logicamente o impossível de ser dito, esse parece ser o veredito final de *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein, que, no que tange à função da negação, leva ao extremo a tese da bipolaridade presente na lógica aristotélica. E conseqüentemente extrai dessa operação idealizante consequências nefastas, como a segregação do real. *Tractatus* tem o mérito de demonstrar logicamente de maneira contundente que a dimensão do Ideal segrega o real.

2-3.3) Alguns pontos:

Se Wittgenstein diz que o que pode ser mostrado não pode ser dito (WITTGENSTEIN, 1921, &4.1212, p.181), então o campo das proposições sem sentido, excluído da possibilidade de enunciação

legítima pela sua implacável formalização também se mostra. Só que diante desse campo, ele recua, vendo que o mostrar desse campo não comporta nenhuma possibilidade de clareza e espelhamento. Talvez ele não se tenha debruçado sobre esse campo, na própria medida em que isso teria consequências radicais para tudo o que ele tinha reivindicado sobre o mostrar das proposições enunciadas legitimamente. Uma posição ética, não segregadora, que não recuasse diante desse campo talvez o colocasse nos trilhos, pudesse retificar os erros dessa formalização implacável. Em outras palavras, apesar dos equívocos, uma posição decidida diante do que foi encontrado como ponto de falta poderia ter permitido recolocar as coisas. Mas, ao invés dessa posição desejante, ele recua, preferindo continuar sustentando o Ideal de um sistema lógico transparente com a sua verdade assegurada, cuja condição são enunciações submetidas a um princípio tautológico. E ao preferir a via do Ideal, ele fica encurralado no par binário sentido/ não-senso e sua abordagem é forçada a admitir que o sentido não passa de não-senso, na própria medida em que o sentido não pode ser dito, somente mostrado, e o não-senso também não pode ser dito. Além disso, é forçado a admitir que o sentido não passa de não-senso pelo fato de que tudo o que se pode dizer legitimamente são proposições com sentido e com isso o que é tautológico, mas a tautologia é uma verdade lógica e, como o próprio Wittgenstein assevera nesse tratado, verdades lógicas são verdades necessárias, e verdades necessárias são verdades incondicionais que, portanto, não podem ser negadas. Então, já que a tautologia por não poder ser negada não pode se submeter à tese da bipolaridade, ela é sem sentido. Isso é deflagrado por Wittgenstein. Assim, também por isso, o sentido não passa de não-senso. O que se pode concluir ao ler *Tractatus* é que “nada se pode dizer que não seja tautológico” (LACAN, 1969-1970, p.56). “Não há qualquer outra coisa dizível, mas tudo o que se pode dizer não passa de não-senso” (LACAN, 1969-1970, p.56).

Com a psicanálise, o campo que nos interessa nessa dimensão do impossível de ser dito é o campo do que se enuncia ao nível do inconsciente. a verdade que ele semidiz é impossível, mas não é tautológica. Enquanto a tautologia visa sustentar na origem um verdadeiro do qual não se poderia mais declinar (LACAN, 1969-1970), o que temos no início é a mentira (LACAN, 1959-1960), pois a verdade está perdida e é inaugurada pela mentira dentro da lógica da retroação (CORRÊA, 2010b, 2010c). Também não se trata de contradição. Na lógica do inconsciente, trata-se não de contradizer e sim de atestar a divisão subjetiva do sujeito (VIDAL, 1988). Por isso Freud assevera que o inconsciente desconhece a contradição.

O que se enuncia ao nível do inconsciente, ao mesmo tempo em que atesta o problema de Wittgenstein no *Tractatus Lógico-Philosophicus* como real, atesta também que mesmo se constituindo como indizível é de outra ordem e é tratável (MILNER, 1996). É tratável na própria medida em que

esse impossível de ser dito concernente ao real no lugar de ser escamoteado pelo Ideal de uma linguagem transparente que desemboca em uma impotência diante do real sentenciando-o ao silêncio, como o faz Wittgenstein, ao ser sustentado em ato funda possibilidades de semidizer a verdade concernente ao impossível, suspendendo o sentido (*ab-sens*) e não sentenciando o impossível ao silêncio. Isso porque a sua sustentação em ato diz desse impossível de ser dito tomado em sua existência, ou seja, na lógica do *a posteriori*. Isso é importante, porque enquanto Wittgenstein toma esse impossível de ser dito no nível da existência, ou seja, no nível das verdades necessárias e por isso *apriorísticas*, como a tautologia e a contradição e no nível do contrassenso, para a psicanálise o real concernente a esse impossível de ser dito não está dado. Ele é fundado em ato no *a posteriori* pelo simbólico. Esse é o sentido da noção de ex-sistência na psicanálise. A necessidade própria da psicanálise não é do *a priori* e sim do *a posteriori* (RABINOVICH, 2000).

Tomar o impossível de ser dito concernente ao real no nível da existência como o faz Wittgenstein é escamotear a radicalidade desse impossível ao desembocar na impotência diante dele, ao invés de sustentá-lo para que algo inédito que diz da pura diferença concernente a esse real possa se inscrever dentro de uma lógica do não-todo: não é possível dizer tudo, mas é possível dizer algo; não se trata de uma novidade radical que derrube os pilares, mas é possível colocar algo nosso naquilo que recebemos do Outro. Lacan (1972), no seu escrito *O aturdido*, com muito rigor, ao lançar mão da locução “dizer que não” parece demonstrar o que se passa nessa suspensão de sentido que veicula a lógica do semidizer a verdade do inconsciente. O que se passa é que “dizer que não” é uma das maneiras de suspender o que o dito tem de verdadeiro. No nível do dizer trata-se de “juntar o que é radicalmente estranho a si mesmo” (MILNER, 1996, p.137).

No nível do dizer que vem de onde o real comanda a verdade, não se trata de dizer o que há. Trata-se, na verdade, de bordejar esse impossível que o juízo de existência funda na ex-sistência por meio da operação de separação (LACAN, 1964a, 1964b). Trata-se de demonstrar esse impossível, ao escapar ao dito. A lógica do inconsciente deflagra de maneira patente e rigorosa que se de um lado é impossível falar, do outro lado é impossível não falar. “Daí as estratégias do entre-dois, de semidizer, do não-todo” (MILNER, 1996, p.137). Assim, a psicanálise de Freud com Lacan argumenta que no que concerne ao impossível de ser dito, algo pode ser afirmado e negado em um só golpe, e não se constituir nem em tautologia, nem em contradição, nem em contrassenso no sentido da lógica de Wittgenstein. A lógica do inconsciente semidiz a verdade e opera com o referido *ab-sens*, com a “suspensão de sentido na sua escuta: o que ouve admite esta ou aquela interpretação e, além de um sentido evidente, outro se insinua” (VIDAL, 1997, p.11).

Dessa forma, podemos também dizer que o que está em jogo na tomada desse impossível de ser dito no nível do “já dado” é o Ideal, na própria medida em que a tomada do real como “já dado” implica a existência e, por conseguinte, a consistência do Outro. Cabe dizer, no que diz respeito a essa consistência do Outro, que com Lacan sabemos concernir à psicose, que nos furtaremos de qualquer incursão em uma direção de cunhar essa abordagem de termos tais como “a psicose de Wittgenstein”, ou de tecermos comentários acerca de sua estrutura, como alguns fazem, e também de discorrer sobre o Ideal na psicose, porque isso não nos interessa. Nos interessa sim, extrair a demonstração lógica da inconsistência do Outro concernente ao ponto de falta no saber do Outro obstruída pelo Ideal. E a escrita lógica disso encontramos em *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Cabe enfatizar que se a consequência lógica desse tratado idealizante é a impotência diante do real e a segregação desse real sentenciando-o ao silêncio, podemos encontrar aqui a verificação lógica do que é sugerido por Lacan (1967), a saber, que onde o Ideal está operando temos como contrapartida lógica a segregação do real.

A partir da abordagem psicanalítica do Ideal, esse capítulo como nota final pretende argumentar que uma vez que toda e qualquer prática pautada no Ideal se constitui a partir do referencial adotado em uma prática nefasta, torna-se ético interrogar o campo educacional se ele está respondendo desse lugar, na própria medida em que no campo da educação essa dimensão do Ideal pode sensivelmente ficar no comando.

3) Egocentrismo infantil: noção piagetiana idealizante?

3.1) Introdução:

Dos estágios da evolução mental, descritos por Piaget, iremos abordar os dois primeiros: o estágio sensório-motor e o estágio da inteligência intuitiva, devido ao fato de considerarmos a pretensão de uma abordagem de todos os estágios da evolução do desenvolvimento intelectual descritos por Piaget no mínimo ambiciosa. Ademais, importa dizer que, mesmo sendo apenas de dois estágios a abordagem pretendida nesse capítulo, não temos a ambição de dizer tudo sobre eles, primeiro porque não é disso que se trata aqui; e segundo, porque mesmo que a visada desse capítulo fosse essa, isso seria impossível.

Tomando em consideração esse impossível estrutural de dizer tudo, cumpre dizer que esse capítulo trata apenas de um recorte da abordagem piagetiana desses dois estágios, tendo como foco uma questão que consideramos cara para a nossa investigação da dimensão do Ideal nos quadros de dificuldades de aprendizagem: a questão do egocentrismo infantil. Inúmeras outras questões poderiam ser extraídas por nós ou por outros pesquisadores desses dois estágios, pois a questão do egocentrismo infantil não exaure a dimensão desse detido trabalho de Piaget acerca desses dois primeiros estágios. Mas essa noção, se de um lado, ela não exaure a abrangência dessas duas fases, de outro, ela foi privilegiada por não ser qualquer coisa. Pelo contrário, ressalta da abordagem de Piaget, quão cara é essa noção de egocentrismo para esse pesquisador. Dessa forma, devido ao valor dessa noção, acreditamos que a escolha da abordagem desse conceito para a investigação da dimensão do Ideal nas dificuldades de aprendizagem se justifica.

Também não somos pretensiosos ao ponto de considerar que os elementos que iremos extrair desse conceito piagetiano de egocentrismo infantil o esgota, na própria medida em que sabemos que as possibilidades de extração de elementos de uma dada abordagem dependem do nosso percurso. Mas a pesquisa é sempre parcial e devemos ter isso sob consideração. Sobre esse exercício, propomos que a referida investigação que será feita aqui seja considerada apenas no âmbito do que esse capítulo visa a recortar: a noção do egocentrismo infantil no estágio sensório-motor e no estágio da inteligência intuitiva e dentro do que o percurso dessa pesquisa pode extrair dessa noção. Pois se a abordagem

piagetiana dos estágios da evolução mental como um todo, ou em outros pontos também que não somente esse do egocentrismo infantil confere abertura para a investigação da dimensão idealizante, isso seguramente é outra questão que escapa do alcance dessa pesquisa.

3.2) Piaget sobre o egocentrismo infantil:

Piaget (1964), em *Seis estudos de psicologia*, aborda o desenvolvimento mental da criança em termos de fases, orientando-se, essencialmente, para o equilíbrio. Dessa forma, é em termos de equilíbrio que Piaget aborda a evolução da criança e do adolescente, sendo para ele o desenvolvimento mental uma construção contínua, cuja progressiva solidez toma lugar na própria medida em que se acrescenta algo. “O desenvolvimento, portanto, é uma equiilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1964, p.13). Ao contrário da forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico e por certas funções psíquicas, tais como a acuidade visual, que é mais estática e, sobretudo, mais instável, “as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um “equilíbrio móvel”, isto é, quanto mais estáveis, mais haverá mobilidade (...) um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior” (PIAGET, 1964, p.14).

Assim, Piaget assevera que toda ação, entendida como movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade na própria medida em que a criança, à moda do adulto, “só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo, que se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc.)” (PIAGET, 1964, p.16). Por conseguinte, Piaget, na trilha de Claparède, toma a necessidade como a manifestação de um desequilíbrio, pois “Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (...) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Por exemplo, (...). O encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo” (PIAGET, 1964, p.16). Assim, o desequilíbrio nas ações toma lugar a partir de um fato novo desencadeador da necessidade, e, por conseguinte, o equilíbrio entre o fato novo desencadeador da necessidade e a organização mental do sujeito é restaurado a partir da satisfação das necessidades. Consequentemente, havendo satisfação das necessidades, ou seja, a restauração do equilíbrio, a ação se finda. “A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equiilibração” (PIAGET, 1964, p.16).

Nessa direção, Piaget diz que toda necessidade tende à “assimilação” e à “acomodação”. Quanto à “assimilação”, ela diz respeito à incorporação das coisas e pessoas, ou seja, o mundo exterior, às estruturas já construídas. No que concerne à “acomodação”, este conceito consiste no já referido

reajustamento das estruturas já construídas em função das transformações ocorridas, acomodando essas estruturas aos objetos externos. Ou seja, “assimilando” os objetos, “a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior” (PIAGET, 1964, p.17). Piaget chama o equilíbrio destas “assimilações” e “acomodações” de “adaptação”, dizendo ser esta a forma geral de equilíbrio psíquico. De acordo com Piaget, esta evolução, cujas coordenadas são dadas pelo movimento contínuo de equilibração que tem como vetores fundamentais a assimilação e a acomodação, “culmina com a inteligência lógica, sob a forma de operações concretas e finalmente de dedução abstrata, tornando o sujeito senhor dos acontecimentos mais longínquos no espaço e no tempo” (PIAGET, 1964, p.17).

Cabe dizer que Piaget introduz uma diferença entre dois aspectos deste processo de equilibração, referidos por ele como complementares: 1) as estruturas progressivas, variáveis que definem as formas ou estados sucessivos de equilíbrio, marcando “as diferenças ou oposições de um nível da conduta para outro, desde os comportamentos elementares do lactente até à adolescência” (PIAGET, 1964, p.15). 2), as funções constantes e comuns a todas as idades concernentes a “um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte” (PIAGET, 1964, p.15).

No que concerne ao que marca o surgimento dessas estruturas variáveis sucessivamente construídas, Piaget distingue seis estágios do desenvolvimento, sendo cada estágio caracterizado justamente pelo aparecimento de “estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características” (PIAGET, 1964, p.15). Mas também cada período compreende características momentâneas e secundárias, que por causa da necessidade de melhor organização serão modificadas pelo desenvolvimento subsequente. Tais períodos que, na trilha de Piaget, constituem etapas da já referida “adaptação”, nome dado por Piaget ao equilíbrio das assimilações e acomodações, são: 1) estágio sensório-moto: de zero até dois anos; 2) estágio da inteligência intuitiva: de dois até sete anos; 3) estágio das operações intelectuais concretas: de sete a onze, doze anos; e 4) estágio das operações intelectuais abstratas: adolescência.

Desses períodos, iremos abordar os dois primeiros: o estágio sensório-motor e o estágio da inteligência intuitiva, devido aos motivos já aludidos na introdução desse capítulo.

1) O estágio sensório-motor é o estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, bem como das primeiras emoções e das primeiras tendências instintivas, tal como a nutrição. Trata-se de um período que compreende o nascimento da criança até a aquisição da linguagem, caracterizado pela

assimilação senso-motora do mundo exterior e decisivo para todo o curso da evolução mental. Nesse estágio, de acordo com Piaget, devido a uma espécie de generalização dos reflexos da sucção, o lactente “assimila uma parte de seu universo à sucção, a ponto que se poderia exprimir seu comportamento inicial, dizendo-se que, para ele, o mundo é essencialmente uma realidade a sugar” (PIAGET, 1964, p.18). Trata-se, nessa fase, de uma inteligência totalmente prática, referida a manipular objetos, só utilizando percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”, ao invés de utilizar palavras e conceitos. “Pegar uma vareta, para puxar um objeto distante, é assim um ato de inteligência (...). Neste ato, um meio, que é um verdadeiro instrumento, é coordenado a um objetivo previsto; no exemplo da vareta, é preciso compreender, antecipadamente, a relação entre ela e o objetivo, para descobri-la como meio” (PIAGET, 1964, p.19). Os “esquemas” de ação construídos são multiplicados devido às novas condutas experimentais, tornando-se suscetíveis de se coordenarem entre si por assimilação recíproca, à moda das subseqüentes noções ou conceitos do pensamento.

Para Piaget, esses dois primeiros anos de existência são caracterizados por quatro processos fundamentais que tomam lugar como categorias práticas ou “ação pura e não ainda como noções do pensamento” (PIAGET, 1964, p.21): 1) A construção de categoria do objeto; 2) A construção de categoria do espaço; 3) A construção de categoria da causalidade; e 4) A construção de categoria do tempo.

Quanto à construção de categoria do espaço, “a evolução do espaço prático é inteiramente solidária com a construção dos objetos” (PIAGET, 1964, p.21) que, por causa de um ritmo lógico que interessa a esse capítulo, será a última construção de categoria a ser abordada.

No começo há tantos espaços, não coordenados entre si, quanto domínios sensoriais (espaço bucal, visual, tátil etc.) e cada um deles está centralizado sobre movimentos e atividades próprias. O espaço visual, em especial, não tem no começo as mesmas profundidades que construirá em seguida. No fim do segundo ano, ao contrário, está concluído um espaço geral que compreende todos os outros, caracterizando as relações dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo. Ora, a elaboração do espaço é devida essencialmente à coordenação de movimentos, sentindo-se aqui a estreita relação que une este desenvolvimento ao da inteligência senso-motora.

Ao que se refere à construção de categoria da causalidade, de acordo com Piaget, a causalidade “é a ligação que fica muito tempo fortuita para o sujeito, entre um resultado empírico e uma ação qualquer que o atraiu” (PIAGET, 1964, p.22). O esquema causal será usado pelo lactente para que ele possa agir a distância sobre qualquer coisa. Por exemplo: na própria medida em que o lactente descobre a agitação dos brinquedos suspensos na cobertura ao puxar os cordões que pendem do alto de seu berço e, por conseguinte, estabelecer uma conexão causal entre puxar os cordões e o efeito de agitação dos

brinquedos, “ele puxará o cordão para continuar um balanço que observa a dois metros de seu berço, para fazer durar um assovio do fundo de seu quarto etc.” (PIAGET, 1964, p.22). Somente no decorrer do segundo ano, o sujeito “reconhece as relações de causalidade dos objetos entre si, objetivando e espacializando, deste modo, as causas” (PIAGET, 1964, p.22).

Em relação à construção de categoria do tempo, para PIAGET (1964, p.22):

A objetivação das séries temporais é paralela à causalidade. Em suma, em todos os domínios encontramos esta espécie de revolução copérnica. Esta permite à inteligência senso-motora sair do seu egocentrismo inconsciente radical para se situar em um “universo”, não importando quão prático e pouco “reflexivo” este seja.

No que concerne à construção de categoria do objeto, diz Piaget, então, que, nesse período, não existe diferenciação entre o eu e o mundo externo, de tal modo que as impressões vividas e percebidas constituem dados em um bloco indissociado, que não é nem interno nem externo, mas entre essas duas dimensões. Essa indissociação primitiva que faz com que as impressões referidas não sejam relacionadas nem ao eu, nem a objetos exteriores, só dará lugar a uma diferenciação entre o eu e o mundo exterior pouco a pouco. A incapacidade de exteriorização do mundo material devido a esse referido bloco indissociado é entendida também como ausência de objetos sólidos e permanentes, na própria medida em que o lactente não atribui um corpo existente no espaço, quando ele sai do seu campo de visão.

De fato o lactente, quando começa a pegar o que vê, não apresenta, de início, nenhum comportamento no sentido de buscar os objetos desejados que estão cobertos com um lenço, embora ele tenha seguido com os olhos tudo o que foi feito. Em seguida, procurará o objeto escondido, mas sem se dar conta dos deslocamentos sucessivos, como se cada objeto estivesse ligado a uma situação de conjunto e não constituísse um motivo independente. Só por volta do primeiro ano é que os objetos são procurados depois que saem do campo da percepção, e é sob este critério que se pode reconhecer um começo de exteriorização do mundo material. Resumindo, a ausência inicial de objetos substanciais, depois a construção de objetos sólidos e permanentes, é um primeiro exemplo desta passagem do egocentrismo integral primitivo para a elaboração final de um universo exterior (PIAGET, 1964, p.21).

Com isso Piaget já introduz aqui no estágio sensório-motor a noção do egocentrismo infantil, ao ler nessa indissociação primitiva a matriz de tal egocentrismo. Tal noção do egocentrismo infantil já presente nessa fase, que será ainda mais explorada por Piaget no estágio subsequente, é explicitada por ele nessa dimensão da construção de categoria do objeto, mas não se esgota nela, na própria medida em que na construção de categoria da causalidade, ele vai dizer que o que está em jogo, nesse período, no que tange a essa categoria, é uma espécie de causalidade mágica que deflagra o egocentrismo causal primitivo. Interessa-nos, então, o recorte desse referido estágio subsequente que é o que privilegiaremos no nosso contraponto.

2) O estágio da inteligência intuitiva compreende a segunda parte da primeira infância, ou seja, de dois a sete anos. É o período “dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (PIAGET, 1964, p.15). Seguindo na trilha desse pesquisador, o surgimento da linguagem modifica profundamente as condutas da criança no aspecto afetivo e no intelectual. Fala de três modificações gerais nessa conduta: socialização, pensamento e intuição.

Quanto à socialização da ação, a aquisição da linguagem introduz como consequência mais evidente a comunicação entre as pessoas. Mas ainda que ressalte “os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança” (PIAGET, 1964, p.26) e também “todos os fatores de troca, com o adulto ou com outras crianças” (PIAGET, 1964, p.26), Piaget coloca em questão se a criança sabe comunicar inteiramente seu pensamento, e tomar, sob consideração, o ponto de vista dos outros. Aponta que são notadas defasagens nesse âmbito, indicando “que as primeiras condutas sociais permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização” (PIAGET, 1964, p.27). Argumenta que, justamente, nesse ponto, importa a análise das funções da linguagem espontânea. Indica a “fácil constatação” do caráter rudimentar das conversações travadas entre crianças e o quão ligadas elas são à ação material, na própria medida em que até por volta de sete anos, “as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar suas afirmações contrárias” (PIAGET, 1964, p.27). Ademais, têm muita dificuldade em perceber o ponto de vista dos outros, no que “quando se procura dar explicações, umas às outras, conseguem com dificuldade se colocar do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesmas” (PIAGET, 1964, p.26). Uma espécie de “monólogo coletivo”, nas palavras de Piaget, que dá a ilusão que elas se escutam e se compreendem umas às outras, quando lhes acontece trabalhar em um mesmo quarto ou em uma mesma mesa, e, por conseguinte, falar cada uma por si.

Esta espécie de “monólogo coletivo” consiste mais em mútua excitação à ação do que em troca de pensamentos reais. Notemos, enfim, que as características desta linguagem entre crianças são encontradas nas brincadeiras coletivas ou de regra; em particular de bolas de gude, por exemplo, os grandes se submetem às mesmas regras e ajustam seus jogos individuais aos dos outros, enquanto que os pequenos jogam cada um por si, sem se ocuparem das regras do companheiro (PIAGET, 1964, p.26-27).

Mas Piaget acrescenta, no que se refere ao “monólogo” da criança, que este não se exaure no plano das conversações travadas entre elas e dizem respeito também ao fato de que a criança “fala-se a si própria, sem cessar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e sua atividade. Tais monólogos, seja nas conversações, seja sozinha, abarcam mais de um terço da linguagem espontânea nas crianças entre três e quatro anos, somente diminuindo aproximadamente aos sete anos. “Comparados ao que serão mais tarde, a linguagem interior contínua no adulto ou no adolescente, estes

solilóquios são diferentes, pelo fato de que são pronunciados em voz alta e pela característica de auxiliares da ação imediata” (PIAGET, 1964, p.27).

Tal “monólogo” da criança é intimamente relacionado ao seu egocentrismo que, mesmo, agora, nesse novo estágio, colocando em jogo novas realidades, com a conseqüente adaptação progressiva, prolonga o egocentrismo do bebê no estágio sensório-motor.

Em lugar de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo; este egocentrismo face ao grupo social reproduz e prolonga o que notamos no lactente face ao universo físico. Nos dois casos, há uma indiferenciação entre o eu e a realidade exterior, aqui representada pelos outros indivíduos e não mais pelos objetos isolados; este tipo de confusão inicial estabelece a primazia do próprio ponto de vista. Quanto às relações entre a criança e o adulto, é evidente que a coação espiritual (e *a fortiori* material) exercida pelo segundo sobre o primeiro não exclui em nada este egocentrismo. Quando se submete ao adulto e o coloca muito acima de si, a criança vai reduzi-lo, muitas vezes, à sua escala, como certos crente ingênuos a respeito da sua divindade, chegando mais a um meio-termo entre o ponto de vista superior e o seu próprio, do que a uma coordenação bem diferenciada (PIAGET, 1964, p.27).

No que toca ao pensamento, Piaget afirma que nesse período compreendido entre dois e sete anos, podemos encontrar todas as transições entre duas formas de pensamento: a do pensamento por assimilação pura, na própria medida em que toda objetividade é excluída pelo egocentrismo; e a do pensamento adaptado aos outros e ao real, preparatório do pensamento lógico. “Entre os dois se encontra a grande maioria dos atos do pensamento infantil que oscila entre estas direções contrárias” (PIAGET, 1964, p.28). Prossegue Piaget, dizendo que o pensamento egocêntrico, típico desse estágio, se evidencia na forma de jogo muito característica dessa idade, a saber, o jogo simbólico ou jogo de imaginação ou imitação, tal como, o jogo de boneca, que “constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica” (PIAGET, 1964, p.28). Nesse exato ponto, Piaget introduz a noção de uma assimilação deformada da realidade ao eu, na própria medida em que a função dos jogos simbólicos, nessa fase, antes de estar compromissada no esforço de submeter o sujeito à realidade, “consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção” (PIAGET, 1964, p.28-29).

Se podemos encontrar, no outro extremo, o pensamento intuitivo que concerne à forma de pensamento mais adaptada à realidade da criança, entre esses dois extremos podemos encontrar uma forma de pensamento simplesmente verbal, séria em oposição ao jogo, porém mais distante do real do que a própria intuição: é o pensamento corrente da criança nessa fase. Nesse ponto, Piaget privilegia

como uma verdadeira fonte do pensamento espontâneo da criança que possibilita saber como se dá essa modalidade de pensamento a análise das abundantes perguntas que a criança faz, “às vezes, quase ao mesmo tempo em que fala” (PIAGET, 1964, p.29), ou seja, os seus porquês intermináveis e incansáveis que Piaget qualifica como uma forma básica de pergunta que aparece desde três anos e, muitas vezes antes, e tende a se multiplicar até os sete anos.

Para Piaget, enquanto no adulto o sentido geral do “porquê” pode comportar dois diferentes significados, a saber, a “finalidade”: “por que você vai por este caminho?” (PIAGET, 1964, p.29) ou a “causa eficiente”: “por que os corpos caem?” (PIAGET, 1964, p.29), na criança, o que ocorre é que esses famosos “porquês”, que muito frequentemente embarçam tanto o adulto que se vê em dificuldade de responder, apresentam “um significado indiferenciado, meio caminho entre o fim e a causa, implicando, no entanto, um e outro ao mesmo tempo” (PIAGET, 1964, p.29).

Por que é que está rolando?”, pergunta, por exemplo, um menino de seis anos à pessoa que toma conta dele. Refere-se a uma bola de gude que, em um terraço levemente inclinado, dirige-se à pessoa situada na parte mais baixa; como resposta dir-se-á: “Porque inclinado”, o que é uma explicação puramente causal; mas a criança, não satisfeita, pergunta novamente: “Ela sabe que você está embaixo?” Seguramente, não se deve tomar ao pé da letra esta reação: a criança não empresta à bola de gude uma consciência humana. Se bem que exista, como veremos, uma espécie de “animismo” infantil, não se poderia interpretá-lo como um antropomorfismo tão grosseiro. Todavia, a explicação mecânica não satisfaz à criança, porque ela entende um movimento como necessariamente orientado para um fim e, em consequência, como intencional e dirigido. Portanto, é a causa e o fim do movimento da bola de gude que esta criança queria conhecer, e é por isto que este exemplo é tão representativo dos “porquês” iniciais (PIAGET, 1964, p.29-30).

De acordo com Piaget, um dos motivos do caráter de obscuridade comportado por esses “porquês” infantis que introduzem tantos embarços para o adulto responder à criança se devem ao fato de que uma grande parte destes “porquês” é relacionada a fenômenos ou acontecimentos ocorridos ao acaso, e, que, por conseguinte, não comportam justificadamente “porquês”. Ademais, Piaget verifica que o embarço e a dificuldade em responder a esses “porquês” não tomam lugar em crianças da mesma idade daquela que está perguntando, ressaltando das respostas dadas que para essa fase “não há acaso na natureza, porque tudo é “feito para” os homens e crianças, segundo um plano sábio e estabelecido, no qual o ser humano é o centro” (PIAGET, 1964, p.30).

Assim, é que o mesmo menino de seis anos, cuja reação ao movimento acabamos de descrever, espanta-se que haja em Genebra dois Salève, enquanto que não há dois Cervin em Zermatt: “Por que existem dois Salève?” Outro dia pergunta: “Por que o lago de Genebra não vai até Berna?” Não sabendo como interpretar estas perguntas estranhas, resolvemos propô-las a outras crianças da mesma idade, perguntando-lhes o que teriam respondido a seu companheiro. A resposta para eles não apresentou nenhuma dificuldade: há um Grande Salève para os grandes passeios e adultos, e um

Pequeno Salève para os pequenos passeios e para as crianças, e o lago de Genebra não chega até Berna porque cada cidade deve ter o seu lago (PIAGET, 1964, p.30).

A conclusão de Piaget sobre essas intermináveis perguntas “estranhas”, de caráter “obscuro”, fonte de “embaraços” e “dificuldades”, por excelência, é que a criança, ao fazer essas perguntas, ao permanecer no exercício dessa série incansável de “porquês”, procura a “razão de ser” das coisas. “Razão de ser” das coisas que têm como premissa fundamental a existência de uma razão para tudo, se constituindo, portanto, em uma razão causal e finalística que exclui por completo a dimensão do acaso com os seus fenômenos e acontecimentos fortuitos. Ademais, justamente por essa explicação pautada na dimensão da racionalidade, conclui também que nessas abundantes perguntas infantis está em jogo um “fracasso” diante dos fenômenos fortuitos comportados pelo acaso.

Aqui, cabe fazer um pequeno assinalamento sobre essa dimensão do acaso percebida por Piaget, a partir do fato de que sua abordagem nos faz lembrar da *Física* de Aristóteles (1999), em que, esse filósofo, na sua teoria dos princípios, nos oferece a teoria das quatro causas: 1) a causa material; 2) a causa eficiente; 3) a causa formal; e 4) a causa final. Primeiramente, importa para o que está sendo abordado aqui aproveitar o momento para falar, mesmo que minimamente, da “causa final” e da “causa eficiente”, referidas anteriormente, pelo fato de Piaget falar que é delas que se trata na dimensão das perguntas feitas pelo adulto, no sentido de uma escolha exclusiva: um ou outro, mas não ambos (COPI, 1978), e que na dimensão dos incansáveis “porquês” infantis, trata-se justamente de uma impossibilidade da criança, nessa fase, de operar com esse “ou” exclusivo e, por conseguinte, operar com uma lógica própria: “um e outro, meio caminho”, além do seu fracasso em manejar com a dimensão do acaso presente nos fenômenos ou acontecimentos fortuitos.

Interessante falar um pouco da causa final e da causa eficiente, porque no uso que Piaget faz desses termos, dentro do contexto abordado por ele, ainda que ele não faça referência à *Física* de Aristóteles, parece que ele está referenciado nesse trabalho. Pensamos não ser uma simples coincidência o fato que articulada com essa indicação das causas final e eficiente, ele vai falar da dimensão do encontro com o acaso, feito pela criança, nesse estágio, na sua análise das abundantes perguntas infantis. Argumentamos que tais elementos justificam a nossa hipótese de que devemos buscar nessa referência aristotélica alguma coisa, ainda que mínima, que nos permita avançar um pouco mais nessa questão dos intermináveis “porquês” da criança.

Dessa forma, sobre a causa final e a causa eficiente, podemos dizer primeiramente em relação à causa final que ela concerne à finalidade, de uma maneira geral, sendo aquilo por que o efeito é produzido. Constitui, portanto, o termo da ação no plano da execução e o princípio da ação no plano da

intenção. A finalidade é simultaneamente o princípio e o termo da ação. A causa final é de natureza teleológica, ou seja, o que vem finalmente determina o início do processo causal, conferindo uma inversão entre causa e efeito. A pergunta básica da causa final ao invés de ser "por que isto acontece"? é "para que isto acontece"?

Sobre a causa eficiente, cabe dizer que ela é aquela que, por sua ação física, produz o efeito. Constitui o motivo da mudança ou transformação de um objeto. Normalmente, a causa eficiente é chamada de causa *stricto sensu*. Nessa modalidade de causa, as partes interagem entre si determinando causalmente o todo. Em uma escultura de mármore, o mármore é a sua causa material, o escultor e suas ferramentas são as suas causas eficientes primária e secundária, a maquete e sua forma serão a causa formal e a finalidade artística ou decorativa da escultura será a causa final.

Feita a consideração sobre a causa final e a causa eficiente, podemos passar à dimensão do acaso comportado pelos fenômenos ou acontecimentos fortuitos, também presentes na *Física* de Aristóteles. Sobre esse ponto, cabe dizer que, embora sejam quatro os gêneros da causa, na filosofia aristotélica é possível um agente causar acidentalmente uma transformação para a qual ele não era movido por causalidade. Ao ocorrer isso, é dito que o efeito ocorreu por acaso, e a causa é dita acidental, na própria medida em que os efeitos terão uma causa eficiente, mas que não causará estes efeitos *per se*, mas por acidente. Assim, no seu estudo sobre as causas que produziam os diferentes efeitos na realidade, Aristóteles falou de duas causas cuja eficiência escapa por falta de intencionalidade. Nessa dimensão da causa acidental, Aristóteles vai dividi-la em dois tipos: *tiquê* e *autômaton*. *Autômaton* e *tiquê* foram traduzidas "impropriamente" (LACAN, 1964a, p.54) por "acaso" e "fortuna" ou "sorte", respectivamente. De acordo com Aristóteles, *autômaton* diferencia-se da *tiquê* por ser uma noção mais ampla, na própria medida em que tudo que se deve à "fortuna" ou à "sorte", deve-se também ao "acaso", mas nem tudo que se deve ao "acaso" se deve à "fortuna" ou à "sorte". Ao ler essa abordagem aristotélica, podemos dizer que ambas as dimensões comportadas pela causa acidental concernem à dimensão do "acaso". Mas também podemos dizer, que enquanto a noção de *autômaton* parece designar o "acaso" significativo, a *tiquê* pode ser lida como o "acaso" do real: "o encontro faltoso, para além do jogo dos signos e de seu retorno" (LOPES & VINHEIRO, 1999,p.79), a dimensão do que se repete como falta.

Importa muito, nesse ponto, a referência a Alberti (1996), que diz que em Aristóteles enquanto *autômaton* circunscreve a causa não deliberada, ou seja, espontânea, *tiquê*, apesar de implicar o acidente, traz em seu cerne uma certa dose de deliberação, um certo grau de escolha.

Por acaso há um encontro, mas esse encontro, essa chance, equaciona com *ananké*, a necessidade física cega, que não tem representação no mundo dos significantes. "Sorte"

(*tykhé*) “é plantar e dar. “Sorte é merecer e ter”, já dizia Guimarães Rosa, pois nem sempre plantando dá, nem sempre quem merece tem. A maneira pela qual o sujeito sofre acidentalmente o trauma e seus efeitos implica, então, esta certa dose de deliberação (ALBERTI, 1996, p.190).

Lendo Piaget, encontramos uma abertura, portanto, de pensarmos que parece que a dimensão do acaso comportada pelos fenômenos e acontecimentos fortuitos, percebida nos incansáveis “porquês” da criança, está pautada na abordagem da causalidade feita por Aristóteles em sua *Física*. Dentro da nossa perspectiva, isso não é qualquer coisa, pois da abordagem feita por Lacan (1964a), dos “porquês” da criança, podemos extrair uma referência à mesma *Física* aristotélica, ainda que nesse exato ponto da análise lacaniana dos “porquês” infantis não encontremos essa referência explícita e só poderemos encontrá-la como o resultado de um percurso por esse seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Veremos o porquê daqui a pouco e na nossa discussão mais adiante. Mas podemos dizer que uma vez que existem em Aristóteles duas causas acidentais concernentes ao acaso, *tiquê* e *autômaton*, fazendo Aristóteles uma certa diferenciação entre elas no sentido de que o *autômaton* se refere ao acaso espontâneo e a *tiquê* comporta uma certa dose de deliberação que toca na questão de uma certa intencionalidade e responsabilidade em jogo, podemos de saída dizer que Piaget deixou implícito que o acaso que ele lê nos referidos “porquês” é o acaso espontâneo. Isso porque, em exemplos que ele dá dessas abundantes perguntas infantis nas quais ressalta a pergunta da criança pela dimensão da intencionalidade, Piaget fala de um “fracasso” diante da dimensão do acaso, deixando-nos pensar que o acaso considerado por ele não dá lugar para esse elemento da deliberação. É preciso dizer que Piaget, perspicazmente, percebe que não se trata de atribuir esse elemento à característica do “animismo”. Mas não percebe a importância de tomar sob consideração certa dose de deliberação comportada por uma dessas causas concernentes ao acaso.

Pensamos que ainda que as perguntas infantis dentro dessa matriz dos “porquês” intermináveis ocorram em relação a coisas que não comportem uma certa dose de deliberação, a tomada sob consideração disso introduz uma nova nuance, a saber, a nuance que diz do embaraço infantil com esse acaso que não abole suas relações com a causalidade. Como veremos na próxima seção, é justamente esse embaraço que Lacan (1964a) privilegiará na sua análise dos “porquês” infantis, na própria medida em que a pergunta pelo desejo do Outro que é o que ele diz estar em jogo nessas incansáveis perguntas infantis é introduzida justamente pelo encontro traumático do sujeito com a castração no Outro, ou seja, o encontro com o real. Pois, se nesse mesmo seminário, Lacan precisa que esse encontro com o real trata da incidência da *tiquê*, na própria medida em que nesse encontro faltoso o que está em jogo é o acaso com uma certa dose de deliberação, então a pergunta pelo desejo do Outro introduzida pelo

encontro tíquico (*tiquê*), presente nos “porquês” infantis, trata de uma pergunta pelo acaso que não abole as suas relações com a causalidade, a saber, a causa do desejo do Outro. Com Lacan, podemos dizer que é isso que podemos ler nas incansáveis perguntas da criança: a exteriorização em abundantes perguntas desse embaraço fundamental com esse acaso que tem relações com a causa. Não se trata nem de puro determinismo nem de pura contingência. É nesse sentido que, posteriormente, no próximo capítulo, na seção concernente à discussão em relação a uma crítica existente em relação às políticas públicas educacionais que termina por vitimizar o sujeito que “fracassa” na escola, será dito que em uma visada psicanalítica não se trata de vitimizar esse sujeito, pois, na psicanálise, não se trata de um puro determinismo, e sim da dimensão da causa com consentimento que confere a possibilidade de perguntar pela intencionalidade e pela responsabilidade do sujeito naquilo de que ele se queixa e se põe como vítima.

Ademais, Piaget, ao ler nesse referido encontro um fracasso do sujeito frente a essa dimensão, parece, com isso, nos sugerir muito sutilmente um fracasso da criança, nessa fase, diante da modalidade do pensamento racional fundamentado ou na finalidade ou na causa eficiente. Ao observar que a criança, nesse período, diante dessa dimensão do acaso, encontra a saída, já referida anteriormente, e não a saída do pensamento racional do adulto, argumenta que essa matriz das suas incansáveis perguntas “coloca em evidência o caráter ainda egocêntrico de seu pensamento” (PIAGET, 1964, p.30).

O egocentrismo infantil é lido por Piaget também na dimensão que ele qualifica de animismo infantil, característica também percebida por ele entre os dois e os sete anos de idade.

O animismo infantil é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção. No início, será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com a sua utilidade para o homem: a lâmpada que acende, o forno que esquentar, a lua que dá claridade. Depois, a vida estará destinada aos agentes e corpos que parecem-se mover por si próprios, como os astros e o vento. De outro lado, à vida é acrescentada a consciência, não uma consciência idêntica à dos homens, mas uma que tem o *mínimum* de saber e intencionalidade, suficientes para as coisas realizarem suas ações e, sobretudo, para se moverem ou dirigirem para fins que lhes são determinados. Assim é que as nuvens sabem que se deslocam, pois levam a chuva e, sobretudo, a noite (a noite é uma grande nuvem negra que cobre o céu na hora de dormir). Mais tarde, só o movimento espontâneo será dotado de consciência. Por exemplo, as nuvens não sabem mais “porque o vento as empurra”; mas o vento não sabe as coisas “porque não é uma pessoa” como nós, mas “sabe que sopra, porque é ele quem sopra”. Os astros são especialmente inteligentes: a lua nos segue em nossos passeios e reaparece quando voltamos para casa (PIAGET, 1964, p.30-31).

Dessa forma, para Piaget, enquanto o egocentrismo do estágio sensório-motor é resultante de uma indissociação entre o eu e o mundo exterior, “e não uma hipertrofia narcísica da consciência do eu” (PIAGET, 1964, p.31), igualmente o “animismo” e o “finalismo” (presente nos “porquês”) exprimem uma indiferenciação entre o mundo subjetivo e o universo físico, “e não um primado da

realidade psíquica interna” (PIAGET, 1964, p.31). O egocentrismo em jogo no “animismo” impede as crianças de pensar no que faria a lua diante de indivíduos viajando em sentido oposto uma da outra. Somente depois de sete anos é que “esta pergunta é suficiente para conduzi-las à opinião de que os movimentos da lua são simplesmente aparentes quando seu disco nos segue” (PIAGET, 1964, p.31). Assim, para Piaget, o pensamento, para criança dessa fase, é uma voz “que está na boca ou “uma pequena voz que está por trás”, e esta voz é “do vento”” (PIAGET, 1964, p.31).

Dentro dessa matriz do egocentrismo, além do “finalismo” e do “animismo”, Piaget (1964, p. 32) acrescenta o

artificialismo” que consiste na “crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana. Para as crianças, isto não tem nada de contraditório com o animismo, já que, segundo elas, os próprios bebês são ao mesmo tempo construídos e vivos. Todo o universo é feito assim: as montanhas “crescem” porque se plantaram pedrinhas depois de tê-las fabricado, os lagos foram escavados, e até bem tarde, a criança imagina que as cidades existiam antes de seus lagos etc.

Portanto, para Piaget, a indissociação entre o mundo psíquico e o universo físico e o egocentrismo intelectual da criança que parece ser, nessa abordagem, causa e consequência dessa referida indiferenciação, caracteriza todas as conexões causais, desenvolvidas na primeira infância. Diz Piaget que a criança confunde as leis naturais acessíveis a ela com as leis morais, confundindo, assim, “determinismo” com “obrigação”: “os barcos flutuam porque devem flutuar e a lua ilumina somente a noite “porque não é ela quem manda” (PIAGET, 1964, p.32). A criança irá conceber o movimento como um estado de transição que tende a uma finalidade que irá completá-lo: “os riachos correm porque têm um impulso que os conduz para os lagos, impulso esse que não lhes permite voltar para as montanhas” (PIAGET, 1964, p.32). A noção de força conferirá lugar para curiosas constatações: “as nuvens são empurradas pelo vento, mas elas próprias produzem um vento quando avançam (...), os riachos são movidos pelo impulso que tomam no contato com pedrinhas sobre as quais devem passar etc.” (PIAGET, 1964, p.32).

Essa estrutura da linguagem e do pensamento na criança, nessa fase egocêntrica, Piaget a qualifica de “pré-lógica”, na própria medida em que, na sua visada, tal estrutura comporta um conjunto de esquemas de assimilação egocêntrica, que, por sua vez, consiste em uma assimilação deformada da realidade pela criança, à sua própria atividade, “em suma, tudo é modelado sobre o esquema do próprio eu” (PIAGET, 1964, p.33).

Das três modificações profundas nos aspectos afetivo e intelectual causadas pelo aparecimento da linguagem na criança, referidas por Piaget, a saber, a socialização, o pensamento e a intuição, resta-

nos agora fazer um recorte acerca do elemento intuitivo. Em relação à intuição, afirma Piaget que algo surpreendente no pensamento da criança é que ela “afirma todo o tempo, sem nunca demonstrar” (PIAGET, 1964, p.33). Mais uma vez, uma característica detectada por Piaget, nessa fase, é creditada à noção do egocentrismo infantil, noção cara a esse pesquisador. Afirma ele que a carência de provas, própria dessa fase, decorre desse famoso egocentrismo, que comporta uma nuance que justifica a conexão estabelecida: “a indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros” (PIAGET, 1964, p.33). Tal nuance é lida a partir da premissa piagetiana de que a procura de provas toma lugar quando se está frente aos outros. A partir de tal premissa, impõe-se a conclusão, diante da carência de provas na criança, de que ela, a criança, não toma sob consideração o ponto de vista do outro, sendo egocêntrica, portanto.

Quando fazemos perguntas a crianças de menos de sete anos, sempre nos surpreendemos pela pobreza das suas provas, pela incapacidade de motivar as afirmações e até pela dificuldade que sentem em achar por retrospectão a maneira como se conduziram. Do mesmo modo, a criança de quatro a sete anos não sabe definir os conceitos que emprega e se limita a designar os objetos correspondentes ou a definir pelo uso (“é para...”) sob a dupla influência do finalismo e da dificuldade de justificação (PIAGET, 1964, p.33).

Dessa forma, para Piaget, tal carência de provas concernente ao pensamento intuitivo constitui mais um elemento confirmatório de que até por volta de sete anos de idade a criança permanece “pré-lógica” e suplementa a lógica pela intuição. Sob a forma de imagens representativas e de “experiências mentais”, as percepções e os movimentos são interiorizados, prolongando, dessa forma, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional.

Partamos de um exemplo concreto. Apresenta-se aos sujeitos seis a oito fichas azuis enfileiradas com pequenos intervalos, e pede-se lhes para pegar outras fichas vermelhas que poderão tirar de um monte à disposição. Por volta de quatro a cinco anos em média, as crianças construirão uma fileira de fichas vermelhas de mesmo tamanho que a das azuis, mas sem se preocuparem com o número de elementos nem com a correspondência termo a termo de cada ficha vermelha com a azul. Há, aí, uma forma primitiva de intuição, que consiste em avaliar a quantidade somente pelo espaço ocupado, isto é, pelas qualidades perceptivas globais da coleção focalizada, sem se importar com a análise das relações. Por volta de cinco a seis anos, por outro lado, observa-se uma reação muito interessante: a criança coloca uma ficha vermelha em frente a cada ficha azul, concluindo, desta correspondência termo a termo, uma igualdade das duas coleções. No entanto, se afastarmos um pouco as fichas extremas da fileira das vermelhas, de modo a que não fiquem exatamente debaixo das azuis, um pouco ao lado, a criança que viu que não se tirou nem acrescentou nada, avalia que as duas coleções não são iguais e afirma que a fileira mais longa contém “mais fichas”. Colocando-se, simplesmente, uma das fileiras em um pacote sem tocar na outra, a equivalência das duas coleções perde mais ainda (PIAGET, 1964, p.34).

A conclusão de Piaget é que nessa fase egocêntrica não há conservação ou permanência por correspondência lógica da equivalência ou igualdade, na própria medida em que, nessa fase, de acordo com ele, somente há equivalência ou igualdade na presença de correspondência visual ou ótica. Como corolário, Piaget assevera que, por conseguinte, há, nesse período, uma simples intuição, e não uma operação racional, no que a operação em jogo nesse âmbito da permanência ou igualdade lógica, nesse estágio, se constitui e se apresenta submetida ao primado da percepção. Diz Piaget então que as intuições elementares da correspondência espacial ou ótica são imagens ou imitações da realidade, consistindo em um meio caminho entre a experiência de fato e a experiência subjetiva, ainda não constituindo, portanto, operações lógicas que comportam a possibilidade de generalização e combinação entre si. Afirma que o que falta para estas intuições se transformarem em um sistema lógico são as características da mobilidade e da reversibilidade, na própria medida em que a rigidez e a irreversibilidade são características das intuições primárias. “Basta alterar uma correspondência ótica para que a criança não possa arranjar os elementos na sua ordem primitiva no pensamento” (PIAGET, 1964, p.36). “Comparada à lógica, a intuição, do ponto de vista do equilíbrio, é menos estável, dada a ausência de reversibilidade; mas, em relação aos atos pré-verbais, representa uma autêntica conquista” (PIAGET, 1964, p.36).

Sobre essa noção de conservação ou permanência por correspondência lógica da equivalência ou igualdade, importa, para avançar um pouco nessa questão, a referência a Piaget & Szeminska (1975) no livro *A Gênese do Número na Criança* na parte concernente à conservação das quantidades e à invariância dos conjuntos. Os referidos autores começam por argumentar que todo conhecimento de ordem científica ou do senso comum “supõe um sistema, explícito ou implícito, de princípios de conservação” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.23). Nessa direção, argumenta que a noção de conservação constitui uma condição necessária, sem a preocupação de saber se ela é suficiente, da atividade racional. Assim o sendo, para Piaget & Szeminska, o pensamento aritmético se situa exatamente dentro dessa regra: a noção de conservação constitui uma condição necessária ainda que não suficiente de qualquer inteligência matemática.

Um conjunto ou uma coleção não são concebíveis a não ser que seu valor total permaneça inalterado, sejam quais forem as mudanças introduzidas nas relações dos elementos: as operações que foram denominadas de “grupo de permutações” no interior de um mesmo conjunto mostram exatamente a possibilidade de efetuar qualquer permutação com os elementos, deixando invariante a “potência” total do conjunto. Igualmente, um número só é inteligível na medida em que permanece idêntico a si mesmo, seja qual for a disposição das unidades das quais é composto: é isso o que se chama de “invariância do número (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.23-24).

De acordo com esses referidos autores, do ponto de vista psicológico, a necessidade de conservação ou permanência “constitui, pois, uma espécie de *a priori* funcional do pensamento” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.24), ou seja, uma necessidade que se impõe necessariamente “à medida que seu desenvolvimento ou sua interação histórica se estabelece entre os fatores internos de seu amadurecimento e as condições externas da experiência” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.24). A partir disso, a análise psicogenética estará concernida a demonstrar que a única solução que se conforma aos fatos é a estruturação progressiva das noções aritméticas, em função dessas referidas exigências de conservação. Tal demonstração se dá a partir dos resultados obtidos com a técnica adotada que consiste em, por exemplo, apresentar primeiramente à criança dois recipientes cilíndricos com as mesmas dimensões que são chamadas A_1 e A_2 , com a mesma quantidade de líquido, tal igualdade sendo visível na própria medida em que os níveis são iguais. Depois, em despejar na frente dessa criança o líquido contido em A_2 em outros dois recipientes chamados B_1 e B_2 menores e semelhantes um ao outro. Resumindo, a tônica do método adotado, podemos dizer que o problema da conservação é investigado por meio de haver diante da visão da criança uma verdadeira submissão dos líquidos a todas as aparentes deformações possíveis. A pergunta feita à criança é se a quantidade transvasada de A_2 para $(B_1 + B_2)$ permaneceu igual, isto é, a mesma de A_1 .

Se for preciso, pode-se a seguir verter o líquido contido em B_1 em dois recipientes iguais entre si e menores ainda, C_1 e C_2 ; após, se se apresentar o caso, despejar B_2 em dois outros recipientes C_3 e C_4 , idênticos a C_1 e C_2 ; coloca-se então as questões da igualdade entre $(C_1 + C_2)$ e B_2 ou entre $(C_1 + C_2 + C_3 + C_4)$ e A_1 etc (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.25).

Sendo o problema o da conservação, pode-se também demandar da criança que ela constitua uma mesma quantidade, isto é, uma quantidade igual por meio de um recipiente que tenha uma forma diferente.

De acordo com Piaget & Szeminska, os resultados encontrados sugerem a demonstração de que a conservação das quantidades contínuas parece ocorrer somente na fase de desenvolvimento intelectual da criança, geralmente compreendida entre os 07 e os 12 anos, ou seja, que a conservação se constrói pouco a pouco. Dessa forma, na fase compreendida geralmente entre os 02 e os 07 anos, os resultados parecem demonstrar que as quantidades contínuas não são consideradas constantes. No curso dessa fase, a criança toma como algo natural que a quantidade de líquido varie de acordo com a forma, as dimensões e o número dos recipientes nos quais ele é transvasado. “As razões invocadas em favor da não-conservação (diferença de nível, de tamanho, número de vidros etc.) variam de um sujeito a outro ou de um momento a outro, mas toda mudança percebida é considerada como acarretando uma modificação no valor total do líquido” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.26). “A percepção das

mudanças aparentes, portanto, não é de modo algum corrigida por um sistema de relações ou de operações que assegurem a existência de uma invariante de quantidade” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.25). Segundo Piaget & Szeminska, tais reações são as mais primitivas da criança face ao problema da conservação das quantidades. “Sua significação é clara: o sujeito não se acha de modo algum inclinado a admitir que uma mesma quantidade de líquido possa permanecer invariante através das mudanças de forma ligada a seus transvasamentos” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.30).

Logo, os referidos autores argumentam pela potencialidade de engano em jogo na percepção imediata que parece trabalhar em direção oposta ao trabalho empreendido pela inteligência da elaboração da noção de uma quantidade constante, ou seja, em direção oposta à dimensão do julgamento, na própria medida em que o julgamento ou juízo somente funciona quando a percepção imediata não é suficiente para prover o sujeito da informação de que uma quantidade determinada de líquido não varia se houver transvasamento de um recipiente de forma A para um ou dois recipientes de forma B. Argumentam, por conseguinte, que o problema próprio da análise psicogenética antes de ser o de descobrir por que a referida percepção é enganadora, é o de descobrir “por que os sujeitos de um certo nível nela se fiam sem mais pedir, enquanto outros a corrigem e completam através da inteligência” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.31). O de descobrir por que a criança não consegue aceder, nessa fase, ao ato de compreensão intelectual “que será tanto mais importante e mais facilmente analisável quanto mais enganadora for a percepção imediata” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.30-31).

No que concerne à questão por que a criança, de saída, já não acede à noção da conservação da quantidade, ressalta a este respeito “a insuficiência da quantificação das qualidades percebidas e a incoordenação das relações quantitativas em jogo nas percepções” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.31). Por exemplo: “quando o sujeito conclui que a quantidade aumenta porque o nível se elevou, ele se esquece de considerar a largura do recipiente e, se o faz a seguir, esquece o nível etc.” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.33). Essa conjugação termina por resultar em um tipo de reação que porta duas características: 1) a contradição incessante, na própria medida em que o sujeito ora acredita em uma coisa, ora crê no inverso, sem por causa disso considerar que pudesse ter errado anteriormente. Contradição concernente às invocações por parte da criança de motivos que não coordena entre si, desembocando em incompatíveis afirmações, dentro de um movimento de justificativa de suas afirmações contrárias. “Sem dúvida, se se erige em princípio a possibilidade de um líquido dilatar-se ou concentrar-se sem permanência nenhuma, não existe aí qualquer contradição” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.33). 2) A segunda característica é afinada com a contradição lógica, a saber, a

impressão conferida é de uma ignorância por parte da criança da noção de uma quantidade total, ou multidimensional. E, por conseguinte, de uma impossibilidade de raciocinar, “a não ser sobre uma única relação de cada vez, sem coordená-la às outras” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.32).

Nessa linha de raciocínio, Piaget & Szeminska concluem no que concerne a essa fase de desenvolvimento intelectual na criança que como já dito, os sujeitos desta fase não têm a noção de conservação da quantidade. Ademais, argumentam que se eles não o têm, é porque eles não lograram construir a noção da própria quantidade, na acepção de quantidade total devido, por sua vez, à impossibilidade de composição das relações ou das partes em jogo, “pois seu espírito não ultrapassa o nível das qualidades ou das quantidades “brutas” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.36).

Mas, entre as reações dos sujeitos que não acedem a noção da conservação das quantidades e as reações daquelas que a postulam como uma necessidade simultaneamente física e lógica, é possível a verificação de um certo número de comportamentos intermediários que caracterizam uma segunda fase, embora isso não signifique que todas as crianças irão passar inevitavelmente por essa fase de transição.

Durante essa segunda fase, a noção de conservação se impõe de modo progressivo, na própria medida em que ela ocorre de tal maneira em que “se ela é descoberta no caso de certos transvasamentos, dos quais nos será preciso procurar determinar os caracteres, ela não é generalizável a todos” (PIAGET & SZEMINSKA, 1975, p.25).

3.3)Freud com Lacan sobre os “porquês” da criança:

Como poderemos ver mais detidamente no capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais”? ao ler “Os Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade” (FREUD,1905b), podemos dizer que, a partir do enfoque psicanalítico, a atividade intelectual se estrutura a partir da atividade sexual na própria medida em que a sexualidade e a atividade investigatória se encontram articuladas na primeira infância (SANTIAGO, 2005). Nessa direção, Freud reivindica que o primeiro surgimento da vida sexual do sujeito na infância, entre os três e os cinco anos, apresenta como um dos resultados a atividade investigatória da criança que não é outra coisa senão a sua curiosidade sexual. Abertas as portas dessa atividade, todo o campo da sexualidade desperta a curiosidade na criança. Tal atividade de pesquisas sexuais estruturada em uma série intermináveis de “porquês” é, de acordo com Freud, a matriz fundante de toda a atividade intelectual posterior da criança, que ocorre na entrada dela no período de latência: período entre o quinto ano de vida e a puberdade. Não é por acaso que a leitura e a escrita são adquiridas justamente nesse período inicial do referido período de latência. Nesse sentido, para Freud, a curiosidade sexual precisa ser refreada, inibida, para que a criança possa canalizar seus interesses para outras coisas e aceder ao desenvolvimento cognitivo. Ao ler Freud,

podemos concluir que tal freio nessa intensa curiosidade sexual, nesses “porquês” incansáveis da criança, é colocado pela topada desse sujeito com o estrutural impossível de saber, introduzido pela dimensão do enigma no percurso dessas investigações infantis.

Mas Freud fala dos “porquês” somente no âmbito da curiosidade sexual, e isso deve ser levado em consideração se estamos preocupados neste capítulo a uma interlocução entre a teoria piagetiana do egocentrismo infantil e o que a psicanálise de Freud com Lacan teria a dizer sobre isso, dado que os “porquês” na fase egocêntrica que nos fala Piaget se dão no âmbito geral.

No entanto, encontramos uma saída para esse impasse, diga-se de passagem uma saída que legitima a nossa interlocução, na abordagem de Lacan a esses “porquês”, na própria medida em que Lacan (1964a) também toma os “porquês” infantis no âmbito geral.

Assim, se Freud fala da curiosidade, restringindo-a à dimensão da curiosidade sexual, com Lacan (1964a), no seu seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, podemos dizer que os “porquês” intermináveis da criança tratam de uma curiosidade que toca no incompreensível, portanto, na inconsistência do saber no Outro, que o sexo e a morte, mas não somente esses temas, por excelência, testemunham. A partir da perspectiva psicanalítica de Freud com Lacan, é a pergunta pelo enigma do desejo do Outro introduzido pelo encontro sempre traumático com o ponto de falta no seu saber que se deve ler na curiosidade sexual irrefreada na criança, da qual nos fala Freud. Dessa forma, de acordo com uma leitura psicanalítica, o sujeito infantil, diante do impossível de saber que toca no incompreensível, portanto, no real da castração, não prossegue nos seus “porquês” intermináveis, e seus esforços desembocam num certo recuo diante de suas investigações, que nessa época, são principalmente sexuais. Certo recuo necessário para a canalização dos seus interesses para outras coisas e para o seu acesso ao desenvolvimento cognitivo.

Esse impossível de saber que diz do ponto de falta no saber do Outro introduz a inconsistência do Outro: o Outro não sabe tudo. Essa inconsistência é introduzida pela sustentação do enigma, pela sustentação da pergunta ao invés do fornecimento de respostas aos “porquês” da criança. Tal abordagem, cuja matriz é freudiana, que introduz a dimensão fundamental da inconsistência do saber no Outro, no acesso às aprendizagens, nos sugere a necessidade de precisão sobre o estatuto do saber no Outro, já que por outro lado, como retomaremos no próximo capítulo, é notório e amplamente aceito que a transferência, ou seja, a suposição de saber no Outro é condição para que ocorra a aprendizagem.

Como veremos com mais detalhes no capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais”?, Lacan (1972-1973), de um lado, institui o Outro como lugar de suposição de saber e de outro aponta para o ponto de falta no saber do Outro, ponto que toca no impossível do real,

que, ao ser sustentado em ato, funda possibilidades, inclusive a possibilidade de aprender, que é o que nos interessa nessa pesquisa. Daí então é possível pensar que o Outro é estruturalmente o lugar da suposição de saber, cujo paradigma é a suposição de saber em Sócrates por Alcibíades no *Banquete*, de Platão (PLATÃO, 1995)⁴¹. Mas esse saber é não todo, portanto, esse Outro do saber é castrado. Ele não sabe tudo. A castração do Outro concerne a um ponto opaco no seu saber. Esse ponto de falta no saber do Outro introduz o encontro sempre traumático do sujeito com o enigma do desejo do Outro que introduz a operação de separação⁴², uma das operações de constituição do sujeito no campo do Outro (LACAN, 1964a, 1964b), que será abordada no quarto capítulo. Essa falta encontrada no Outro surge nas lacunas, nos buracos do discurso do Outro, nos pontos em que algo resiste ao efeito de cola. “O que ele deseja quando me diz isso?”(LACAN, 1964a). Desejo do Outro que está para além ou para aquém no que esse Outro diz, do que ele intima, do que ele faz surgir como sentido.

Nesse intervalo cortando os significantes, que faz parte da estrutura mesma do significante, está a morada do que, em outros registros de meu desenvolvimento, chamei de metonímia. É de lá que se inclina, é lá que desliza, é lá que foge como o furão, o que chamamos desejo. O desejo do Outro é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro, e todos os *por quês?* da criança testemunham menos de uma avidez da razão das coisas do que constituem uma colocação em prova do adulto, um *por que será que você me diz isso?* Sempre re – suscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto (LACAN, 1964a, p.203).

Nesse ponto, cabe dizer que, de acordo com Correa & Pinheiro (2010), a questão não consiste em não fornecer de modo nenhum à criança as explicações que suas investigações e sua curiosidade

⁴¹ O *Banquete* constitui uma comemoração na casa de Agatão, após este ter ganho o concurso de tragédias. Tal comemoração consistia em um elogio ao Amor, com regras bem definidas. A partir da entrada de Alcibíades na casa de Agatão, onde Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Agatão e Sócrates estavam reunidos para esse elogio ao Amor, tudo muda, inclusive as regras antes instituídas. Alcibíades propõe em lugar do elogio ao Amor, elogios ao outro, ao seu vizinho da direita. E Alcibíades adentra, sem qualquer vestígio de pudor em uma confissão pública do que acontecera entre ele e Sócrates que já tinha sido seu amante. Alcibíades louva Sócrates, comparando-o a uma imagem cujo exterior representava um sátiro ou um sileno, divindades campestres, figuradas com cauda e cascos de boi ou de bode e rosto humano, singularmente feias, mas em que no seu interior havia uma outra coisa, coisa preciosa (PLATÃO, 1995, p.186-187). Alcibíades avista *agalмата* em Sócrates e surge como efeito o amor. *Agalma* é um termo grego que pode ser traduzido por ornamento, tesouro. Embora, nesse momento, Lacan ainda não houvesse formulado o objeto *a* como tal, tal formulação só veio a acontecer no seminário da angústia (LACAN, 1962-1963), a noção de *agalma* representa o ponto pivô da conceituação lacaniana do objeto causa do desejo (KAUFMANN, 1996). O desejo no que visa a algo acentua um objeto entre todos, privilegiando esse objeto, capturando o sujeito pelo *agalma* oculto nele. O desejo de Alcibíades se desencadeia na medida em que ele vê em Sócrates esse objeto precioso e, por isso, era preciso que Sócrates lhe desse o que ele era suposto saber, e isso Alcibíades tentara conseguir mediante uma solicitação de amor a Sócrates. Frente a essa demanda de amor, Sócrates responde com uma recusa, porque sabe que não tem o que é procurado, o objeto faltante que causa o desejo. Porque sabe tratar-se de um engodo esse pretense encontro, porque sabe que lhe falta, assim como falta a Alcibíades. Sócrates não realiza a metáfora do amor, já que amar é dar o que não se tem (LACAN, 1960-1961, p. 157). Frente a essa demanda de amor, Sócrates responde com uma recusa, porque sabe que não tem o que é procurado, o objeto faltante que causa o desejo. Porque sabe tratar-se de um engodo esse pretense encontro, porque sabe que lhe falta, assim como falta a Alcibíades. Sócrates não realiza a metáfora do amor, já que amar é dar o que não se tem (LACAN, 1960-1961, p. 157).

⁴²Ver nota de rodapé n.34.

irrefreada requerem. O problema é que o embaraço do educador desemboca com frequência em posições que obstruem a invenção de um saber faltante a partir do referido radical não-sabido. Tais posições vão de um extremo ao outro, ou negando completamente qualquer explicação à criança, tratando, por exemplo, o assunto sexual como um tabu, deixando-a no completo vazio, ou lhe dando explicações excessivas, permanecendo a criança sabendo demais, sem a possibilidade de sustentação de um ponto de falta nesse saber, fundamental para causar o seu “seguir adiante”, que no nível cognitivo se manifesta pelo ato de aprender. Nessa posição educativa idealizante, de querer explicar tudo, não é considerado que, mesmo querendo, esse “tudo” é estruturalmente impossível: nenhuma explicação será esclarecedora o suficiente. Mas, ainda assim, o “saber demais” introduz consequências que podem ser paralisantes. Sobre isso, veremos melhor também no quarto capítulo.

Embora acreditemos que já esteja rascunhado, importante dizer explicitamente aqui, nesse ponto, que o saber do qual fala Lacan é um saber inconsciente cuja possibilidade de invenção se dá a partir do já referido encontro sempre traumático do sujeito com o enigma do desejo do Outro, “*Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?*” (LACAN, 1964a, p.203), introduzindo a já referida operação de separação⁴³(LACAN, 1964a, 1964b). Somente a partir desse encontro faltoso com a inconsistência do Outro (LACAN, 1972-1973), que introduz o seu desejo enigmático é que se funda em ato a possibilidade de o sujeito infantil inventar um saber faltante a partir de pedaços de real (VIDAL, 1999). A partir daí, há uma possibilidade de apaziguamento do excesso de embaraço do sujeito infantil com o enigma do desejo do Outro, muito frequentemente encontrado nos quadros de dificuldades de aprendizagem.

Embora saber e conhecimento não sejam a mesma coisa, tratando-se no saber sempre de “outra coisa”, para o que nos concerne aqui, cumpre privilegiar, conforme indicação de Corrêa (no prelo), que não há possibilidade para o sujeito infantil sair do excesso de embaraço com o material que lhe é demandado aprender no nível do conhecimento se houver excesso de embaraço com o ponto de falta no saber do Outro que diz da verdade do seu desejo: que o Outro, educador, não sabe tudo.

Ademais, como já assinalado e que será retomado no quarto capítulo, Freud (1905b) sublinhou a importância da estrutural inibição sexual para a criança aceder ao desenvolvimento cognitivo. Dado que a abordada estrutural inibição sexual em termos de um freio sobre a irrefreada curiosidade sexual infantil pode ser lida como o referido encontro sempre traumático da criança com a hiância no saber do Outro, ele deixa rascunhada a possibilidade de ler essa relação entre a estrutural inibição sexual e o acesso ao desenvolvimento cognitivo como uma relação entre o aludido encontro faltoso com o saber

⁴³Ver nota de rodapé n.34.

inconsistente no Outro e o ato de aprender. A possibilidade da invenção de um saber faltante a partir do encontro com o ponto de falta no saber do Outro, dado que coloca em jogo o reposicionamento do sujeito diante do Ideal, que, de acordo com Lacan (1962-1963), escamoteia a aludida hiância no saber do Outro, comporta nela a subversão da relação da criança com o conhecimento e, por conseguinte, com a aprendizagem. Tal subversão confere a abertura para que a aprendizagem possa não se exaurir em modelamento que diz de uma dimensão idealizante muito frequentemente encontrada no campo educacional e para que o sujeito possa se sentir causado a colocar algo de seu naquilo que recebe do Outro.

Feito esse importante assinalamento, podemos continuar o percurso pretendido dizendo que, nessa direção, a presente seção já antecipa o que será detidamente argumentado no quarto capítulo. A nuance introduzida pela análise dos “porquês” infantis permite que antecipemos a argumentação que embora a aprendizagem se sustente na suposição de que o Outro sabe, nos quadros de dificuldades de aprendizagem podemos verificar padecimentos nas aprendizagens introduzidos pela ausência da sustentação do enigma introduzido pelo ponto de falta do saber no Outro, cuja matriz, podemos dizer a partir desse capítulo, são as investigações infantis com todos os seus “porquês” já assinaladas e a posição do Outro, do educador, diante das incansáveis perguntas da criança. Podemos dizer, que já podemos encontrar aqui, nessa seção, a importância fundamental no tratamento das dificuldades de aprendizagem, da sustentação desse enigma, na própria medida em que tal dimensão é fundamental para que a criança possa aceder ao saber faltante e, por conseguinte, possa aceder à aprendizagem.

3.4) Algumas considerações sobre os “porquês” da criança em Piaget e na psicanálise de Freud com Lacan:

Importa muito dizer que na dimensão dos “porquês” infantis, nosso percurso indicou que tanto Piaget quanto Lacan se depararam com a dimensão do acaso a partir da *Física* aristotélica. Como já foi dito, isso não é qualquer coisa, ainda que o que os dois vão fazer a partir desse encontro são duas coisas distintas, na própria medida em que Piaget não toma sob consideração a *tiquê*, uma das causas acidentais descrita por Aristóteles, que concerne ao *acaso* com uma certa dose de deliberação.

Como já dissemos, mas importa muito dizer novamente, mesmo que incorrendo na repetição, pensamos que ainda que as perguntas infantis dentro dessa matriz dos “porquês” intermináveis ocorram em relação à coisas que não comportam uma certa dose de deliberação, a tomada sob consideração da *tiquê* introduz uma nova nuance, a saber, a nuance que diz do embaraço infantil com esse acaso que não abole as suas relações com a causalidade. Vimos na seção anterior que é justamente esse embaraço

que Lacan (1964a) privilegia na sua análise dos “porquês” infantis, na própria medida em que a pergunta pelo desejo do Outro que é o que ele diz estar em jogo nessas incansáveis perguntas é introduzida justamente pela topada do sujeito com o ponto de falta no saber do Outro, ou seja, a sua inconsistência. Pois, se nesse mesmo seminário, Lacan precisa que essa topada com o real trata da incidência da *tiquê*, na própria medida em que nesse encontro faltoso que concerne à dimensão do que se repete como falta, para além dos signos e do seu retorno, o que está em jogo é o acaso com uma certa dose de deliberação, então a pergunta pelo desejo do Outro introduzida pelo encontro tíquico (*tiquê*), presente nos “porquês” infantis, trata de uma pergunta pelo acaso, que não abole as suas relações com a causalidade, a saber, a causa do desejo do Outro⁴⁴. Com Lacan, podemos dizer que é isso que podemos ler nas incansáveis perguntas da criança: a exteriorização em abundantes perguntas desse embaraço fundamental com esse *acaso* que tem relações com a causa. Não se trata nem de puro determinismo nem de pura contingência, mas sim de um impossível de saber que toca no incompreensível, o impossível do real, fonte de embaraço.

Além disso, como já referido na seção anterior, Piaget lê no encontro com o acaso, presente nos incansáveis “porquês” da criança, uma dimensão de fracasso do sujeito frente a essa dimensão, parecendo com isso nos sugerir muito sutilmente um fracasso da criança, nessa fase, diante da modalidade do pensamento racional fundamentado ou na finalidade ou na causa eficiente. Cumpre dizer que nesse *ou* trata-se, como já foi referido, de um “ou” exclusivo, ou seja: um ou outro, mas não ambos (COPI, 1978) que remonta igualmente a Aristóteles no seu tratado *Da interpretação*, referido no capítulo anterior, em que ele, nesse tipo de proposição, exclui a possibilidade de um terceiro: um e outro ao mesmo tempo. Como também já referido na seção anterior, ao observar que a criança, nesse período, diante dessa dimensão do acaso, encontra a saída já abordada, e não a saída do pensamento racional do adulto, Piaget argumenta que essa matriz das suas incansáveis perguntas “coloca em evidência o caráter ainda egocêntrico de seu pensamento” (PIAGET, 1964, p.30).

Com essa abordagem, Piaget nos sugere muito sutilmente a mesma visada de Wittgenstein (1969) na Filosofia da linguagem, mais especificamente, no seu livro *Da Certeza*, em que podemos encontrar, ainda que mínima, uma discussão dos *porquês* infantis, dentro de uma abordagem da certeza e da dúvida, na qual a legitimidade desses dois estados de espírito estaria ancorada na dimensão da racionalidade. Importa-nos aqui essa referência, porque nos ajuda no avanço dessa questão.

Wittgenstein (1969), ao argumentar que a certeza precede as razões dadas por alguém para justificar suas reivindicações, assevera que a certeza pode ser reivindicada por alguém sem ele

⁴⁴Estamos cientes de que essa passagem já foi dita quase em sua íntegra, anteriormente. Foi uma decisão deliberada trazê-la novamente, na própria medida em que pensamos que o ponto dessa pesquisa pedia por essa retomada.

necessariamente possuir razões para isso. Ele não precisa ter fundamentos para sua certeza (CORRÊA, 2008). A criança aprende, acreditando no adulto. A dúvida vem depois da crença (WITTGENSTEIN, 1969, p.57, &160). “Uma criança aprende que há informadores fidedignos e não-fidedignos muito mais tarde do que aprende fatos que lhe são contados”(WITTGENSTEIN, 1969, p.53, &143). Ou seja, a dimensão da mentira, do engano e com isso a da dúvida é introduzida na criança somente depois da sua convicção no consistente sistema que se constitui para ele por meio do que o adulto conta e ensina – substrato de todas as suas perguntas e afirmações. Esse consistente sistema, por mais que inclua em sua estrutura algumas coisas mais ou menos suscetíveis de alteração, encerra algumas outras coisas que permanecem inabalavelmente firmes que são as proposições, que são ponto assente para nós (WITTGENSTEIN, 1969). A criança não aprende explicitamente as proposições que são ponto assente para ela, e sim descobre-as “subsequentemente como o eixo em torno do qual roda um corpo. Este eixo não está fixo no sentido de haver alguma coisa a segurá-lo, mas o movimento em torno dele determina sua imobilidade” (WITTGENSTEIN, 1969, p.55, &152). O ponto assente e com ele a certeza são dados de saída. A consideração de pontos assentes faz parte do nosso método de dúvida e investigação. Se uma criança puder duvidar imediatamente daquilo que lhe ensinam, isso só pode significar que ela era incapaz de aprender certos tipos de jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1969, p. 85, &283). Nessa perspectiva, a falência dos pontos assentes faria, por exemplo, a aprendizagem da criança não avançar, na própria medida em que na ausência da operacionalidade deles, o aluno não deixa que o professor lhe explique nada, ao interrompê-lo continuamente com dúvidas acerca da existência das coisas, significado das palavras etc. Dúvida vazia de sentido que não conota sua pergunta como legítima, pois as perguntas legítimas que formulamos e as nossas dúvidas que conotam tal legitimidade “dependem do fato de certas proposições estarem isentas de dúvida serem como que dobradiças em volta das quais as dúvidas giram”(WITTGENSTEIN, 1969, p.99, &341). Nesse tipo de situação, o aluno demonstra que “não aprendeu a procurar coisas. E, do mesmo modo, o aluno não aprendeu como fazer perguntas. Não aprendeu o jogo que queremos lhe ensinar” (WITTGENSTEIN, 1969, p.91, &315). Mesmo usando por vezes o termo crença, o sentido conotado concerne aos pontos assentes, portanto, à convicção. Tanto que Wittgenstein diz: “o fato de que há coisas que são pontos assentes para mim não se radica na minha estupidez ou credulidade” (WITTGENSTEIN, 1969, p.73, &235). Portanto, a criança aprende uma enorme quantidade de coisas e aceita-as na base de autoridade de homens. Somente, subsequentemente, por meio da racionalidade, considera que algumas dessas coisas se confirmam e outras não, de acordo com a sua própria experiência.

3.5) Algumas outras considerações sobre o egocentrismo infantil piagetiano: uma dimensão idealizante

Nessa seção, faremos além do contraponto feito aos “porquês” infantis na seção anterior, três outros contrapontos ao egocentrismo infantil reivindicado por Piaget. Como, estamos entendendo que o primeiro elemento discutido foi os “porquês”, os outros elementos que serão discutidos são: 2) o dito “monólogo” da criança. 3) O chamado “animismo”. 4) A ausência da noção de identidade ou igualdade lógica.

De fato, pensamos que, como Piaget e Lacan percebem, o que está em jogo nesses intermináveis “porquês” da criança é o embaraço com o acaso. Mas, enquanto a partir de Freud com Lacan, nesses “porquês” infantis abundantes, o que está em jogo é a pergunta pelo desejo do Outro, “Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?”, Piaget não percebe a nuance desse “embaraço” fundamental da criança com o desejo do Outro que a tomada de consideração da dimensão da *tiquê* introduz.

Inclusive, essa referida dimensão pela pergunta do desejo do Outro coloca em jogo uma outra coisa que se contrapõe a uma outra nuance do egocentrismo infantil descrito por Piaget, a saber, a nuance dos “monólogos intermináveis” da criança, nessa fase. A outra coisa colocada em jogo pela pergunta pelo desejo do Outro que se contrapõe a essa nuance dos “monólogos” é a dimensão do Outro da linguagem que fura qualquer possibilidade de diálogo e de “monólogo”, na própria medida em que para psicanálise todo ato de fala é, por excelência, endereçado ao lugar do Outro, lugar simbólico para onde o sujeito dirige suas perguntas e busca referências e respostas.

Seguramente, se Piaget fala de “monólogos”, seja nas conversações travadas entre crianças, seja quando ela está falando sozinha, Piaget não faz a mesma leitura que Lacan, na própria medida em que para Piaget os referidos “monólogos” têm como matriz o egocentrismo infantil entre dois a sete anos. Lacan chama esse reivindicado “discurso egocêntrico” de erro porque para ele essa noção é um contrassenso, na própria medida em que “a criança, nesse famoso discurso que podemos registrar num gravador, não fala para si, como dizem” (LACAN, 1964a, p.197). Com isso, Lacan não coloca em dúvida de modo nenhum que de fato, como Piaget argumenta, a criança nesse chamado “discurso egocêntrico” não se dirige a outro, em termo de “uma repartição teórica que se nos deduz da função do *eu* e do *tu*” (LACAN, 1964a, p.197). Mas, para Lacan, o fato de a criança nesse referido discurso não estar na dimensão do diálogo não exclui uma outra relação dela com o Outro simbólico da linguagem que está para além de toda e qualquer relação dual. Não exclui a relação dela com o Outro como um lugar simbólico para onde ela se dirige para escolher os significantes que lá estão. E por isso mesmo o seu discurso não é “egocêntrico”, e sim a partir do Outro e também endereçado ao Outro na própria

medida em que, por exemplo, todos os seus “porquês” visam à colocação em prova desse Outro como suposto lugar do saber. “É preciso que haja outros lá – é quando estão todos lá, os pequenos, todos juntos a se livrarem, por exemplo, a joguinhos de operações como lhes dão em certos métodos ditos de educação ativa, é aí que eles falam – eles não se dirigem a tal ou tal pessoa, eles falam, se vocês me permitem o termo, para *lá, canto da coxia*” (LACAN, 1964a, p.197).

Há ainda um terceiro contraponto escolhido por nós a ser feito no âmbito do egocentrismo infantil reivindicado por Piaget. Esse terceiro contraponto refere-se à característica do “animismo”. De acordo com esse pesquisador, tal característica impede, por exemplo, as crianças de pensar no que faria a lua diante de indivíduos viajando em sentido oposto uma da outra. Somente depois de sete anos é que “esta pergunta é suficiente para conduzi-las à opinião de que os movimentos da lua são simplesmente aparentes quando seu disco nos segue” (PIAGET, 1964, p.31). Novamente, pensamos que podemos dizer que não é qualquer coisa esse ponto trazido por Piaget da impossibilidade de a criança não se enganar pelo movimento aparente da lua, lógica que toca na dimensão do real⁴⁵, na própria medida em que, com Lacan (1959-1960, 1964a), sabemos que o real sempre volta ao mesmo lugar.

A referência a De Lajonquière (1992) nos ajuda muito aqui. O referido autor argumenta que a inconsistência no Outro que a castração coloca em jogo concerne ao “fato de que, no interior de seu campo, as coisas *possam* muito bem *parecer sem por isso serem*” (DE LAJONQUIÈRE, 1992, p.226). Dito isso, podemos dizer que, sob uma visada psicanalítica, trata-se nesse tipo de coisa, a saber, de não se deixar levar pela aparência que recobre o real, de mais uma nuance do que está em jogo para a criança nessa fase: o encontro com o real. Real que, de acordo com Lacan (1967), provoca paradoxalmente o seu próprio desconhecimento. Mais ainda, esse engano diante do real, que, de acordo, com Lacan (1962-1963), é o que não engana, além de dizer da fantasia que visa a proteger o sujeito desse real, recobrando-o, diz também de uma noção que é a que está sendo privilegiada nessa pesquisa: a dimensão do Ideal que visa a escamotear a radicalidade do impossível de saber colocado pelo real. Diz dessa dimensão idealizante, na própria medida em que diante do desejo enigmático do Outro materno, a criança encontra na dimensão do pai que se coloca diante desse sujeito sob a aparência de ter o falo, que é uma das formas de referência ao objeto enigmático que causa o desejo do Outro (ALBERTI, 1996), ou seja, na dimensão do pai idealizado, e por isso não castrado, a possibilidade do engano fundamental diante do insuportável do real: a crença cega em seu pai. Podemos encontrar uma indicação em Alberti (1996), que é assim que devemos ler a identificação com o pai concernente à identificação no nível do Ideal que Freud (1921) nos descreve em *Psicologia das*

⁴⁵Ver nota de rodapé n.2.

massas e análise do eu, identificação abordada no capítulo anterior. “A criança quer ser como o pai, cujas falhas ela não pode verificar – e não pode porque precisa se enganar a fim de se tornar um sujeito desejante” (ALBERTI, 1996, p.234). Importa dizer que o exercício do desejo, de fato, só advém com o ir além desse pai. Além que comporta para o sujeito a queda dessa dimensão idealizante e o se haver com a castração no Outro e, por conseguinte, nele mesmo. Mas, mesmo assim, no acesso a essa matriz desejante, intimamente ligada à castração, são necessárias a dimensão fundamental do engano, a crença cega no pai.

Portanto, cabe dizer que não podemos deixar de reconhecer mais uma vez a agudeza das observações de Piaget sobre as crianças dessa fase. Ele percebe que a criança, nesse estágio, não toma sob consideração que as aparências enganam. E os seus exemplos trazem no bojo deles o referido encontro com o real. Ponto muito avançado porque toca no engano fundamental, na própria medida que, como falamos há pouco, com Lacan sabemos que o real provoca o seu próprio desconhecimento. Mas, novamente, as leituras que fazem a teoria piagetiana e a psicanalítica desse mesmo ponto são diferentes.

Dessa forma, a dimensão do que ocorre na característica nomeada como “animismo infantil”, na contramão de Piaget, que vê nela mais uma nuance do egocentrismo infantil, em uma visada psicanalítica, constitui mais um elemento que trata antes do encontro sempre traumático da criança com o real, que introduz o enigma do desejo do Outro, a pergunta pelo seu desejo, por conseguinte, os impasses estruturais desse encontro, a saber, a cobertura e o que mais nos interessa aqui: o escamoteamento desse ponto insuportável pela criança.

Pensamos também que podemos depreender da leitura que faz Piaget desse ponto que ele nomeia como uma característica que diz do “animismo infantil” o Ideal da verdade transparente que exclui a dimensão do não sabido que por ser impossível provoca o seu próprio desconhecimento à moda do projeto de Wittgenstein (1921) em *Tractatus Lógico-Philosophicus*, tal como pudemos ver no capítulo anterior.

Como contraponto final, na questão concernente à ausência da noção de conservação que toca na questão da identidade lógica, na criança, nessa fase, conotando também mais um elemento do seu *egocentrismo*, pensamos também que o que está em jogo é mais uma vez o embaraço infantil com a inconsistência no Outro. Aqui, cabe novamente, porque de novo nos ajuda a referência a De Lajonquière (1992), que argumenta que a inconsistência no Outro introduzida pela sua castração concerne ao “fato de que, no interior de seu campo, as coisas *possam* muito bem *parecer sem por isso serem*” (DE LAJONQUIÈRE, 1992, p.226). No cerne do argumento piagetiano acerca da ausência da

noção de acesso à identidade lógica, como vimos, o que encontramos é sua constatação de que a criança, nessa fase das operações intuitivas, diante de mudanças na dimensão visual, não consegue perceber que, a despeito da aparência diferente, trata-se da mesma coisa. Recorremos a essa referência (DE LAJONQUIÈRE, 1992) porque pensamos que, nessa referida dificuldade da criança de não se deixar levar pela aparência, o que está em jogo novamente é o engano fundamental introduzido pelo embaraço da criança com o desejo enigmático do Outro. Como já dito, diante desse desejo, a criança encontra na dimensão do pai, que se coloca diante desse sujeito sob a aparência de ter o falo, pai idealizado, e por isso não castrado, a possibilidade do engano fundamental diante do insuportável do real: a crença cega em seu pai.

Mas não podemos nos furtar de dizer que, nessa abordagem piagetiana do acesso à noção de identidade lógica, podemos perceber uma dimensão lógica à moda da lógica de Frege (1892b), abordada no capítulo anterior, quando ele nos dá uma abordagem da identidade lógica concernente ao plano da referência definida como o objeto sensorialmente perceptível, e não ao plano do sentido, definido por Frege como o modo de apresentação do objeto. Dito de outra maneira, Frege (1892b), nesse clássico artigo *Sobre o sentido e a referência*, argumenta que a igualdade é uma relação entre objetos e não uma relação entre os modos de apresentação deles, no sentido de dois modos de apresentação serem iguais na própria medida em que se referirem à mesma coisa sensorialmente perceptível. Lembremos de dois exemplos dados por Frege, “Estrela da manhã” e “Estrela vespertina”, embora sejam sentidos diferentes, ou seja, modos diferentes de apresentação do planeta “Vênus”, trata-se da mesma coisa, a saber, o referido planeta “Vênus”. O mesmo se aplica a “ $2+5$ e $3+4$ ” (FREGE, 1891, p.36). Para Frege, diferentemente de uma visada que qualifica essas duas operações como tratando do igual, mas não do mesmo, trata-se da mesma coisa apresentada de modos diferentes. Ora, no que se trata em modos de apresentação diferentes senão da questão da aparência, já discutida no terceiro contraponto ao egocentrismo infantil?

No entanto, pensamos que esse contraponto, tomando sob consideração esse parentesco com a lógica fregeana, confere uma outra nuance acerca da noção da aparência que recobre o real, não conferida pela nossa análise dessa questão, presente na referida característica do “animismo” infantil. Para abordá-la, lembremos que no capítulo anterior dissemos que, enquanto da lógica de Frege, podemos depreender que a diferença, rigorosamente falando, ou seja, no sentido do contraponto à identidade lógica, a diferença que interessa à lógica concerne à diferença no nível da referência e não à do sentido, Lacan (1971), justamente, tomando sob consideração esse artigo de Frege, dá um passo além dessa lógica, ao argumentar que a referência é sempre fálica, máscara do real. É justamente esse o

ponto que introduz a nova nuance acerca da aparência, referida há pouco. Nessa dimensão do acesso à presença da conservação da noção de quantidade, que, de acordo com Piaget, falta na fase das operações concretas, o que se trata é do primado da referência fálica. Mas a referência fálica, ou seja, a suposição de que é o falo possuído pelo pai, que é o objeto do enigmático desejo do Outro, visa a recobrir a falta radical do objeto para esse desejo. É exatamente por isso que a referência fálica é a máscara do real, porque ela visa a mascarar esse objeto como impossível, objeto como causa do desejo do Outro, e não objeto alvo desse desejo.

Dessa forma, enquanto na lógica de Frege e na de Piaget, a diferença no modo de apresentação das coisas é aparente, pois a despeito dessa aparência diferente, a mesma coisa pode ser conservada, ou seja, a aparência concerne ao modo de apresentação das coisas, podemos dizer que, em uma visada psicanalítica, ao tomarmos sob consideração que essa dimensão da mesma coisa concernente à referência comportada por essa lógica recobre a falta radical de objeto, a criança sob o primado da referência fálica, com acesso à noção de identidade lógica, também responde pela via da aparência. Também responde pela via da aparência na própria medida em que a psicanálise confere a visada de que essa identidade lógica calcada na dimensão da referência também é aparente no que ela visa recobrir a falta de objeto para o desejo do Outro, no plano da realidade. Por isso que Lacan diz que a referência é sempre fálica. Aqui, nesse acesso à identidade lógica, acesso sob o primado da referência fálica, parece que a criança já encontrou no pai idealizado, que aparece diante da criança sob a aparência de ter o falo, a saída de se proteger do insuportável do real. Mas uma saída que escamoteia a radicalidade da inconsistência no Outro, que segrega a diferença radical concernente ao real e que, paradoxalmente, quando essa idealização é excessiva pode obstruir o ato de aprender, como veremos no último capítulo. Podemos dizer então que a referida ausência da noção de conservação da quantidade referida por Piaget, na criança, na fase das operações intuitivas, que ele contabiliza na dimensão do egocentrismo, diz também do embaraço infantil com a inconsistência no Outro: que as coisas podem muito bem parecer sem por isso serem (DE LAJONQUIÈRE, 1992) no rigor desse postulado, alcançando não somente o modo de apresentação das coisas como também a dita realidade. Ora, pensamos que isso não é qualquer coisa. É algo que pode fazer uma pergunta a toda e qualquer perspectiva desenvolvimentista da aprendizagem que tem no seu cerne a ideia de progresso, como parece ser a de Piaget.

Dentro do que foi dito, argumentamos que se trata nessa abordagem da ausência de identidade lógica na criança no sentido de que há um “progresso” a ser conquistado por ela, de uma perspectiva idealizante. Trata-se de uma visada idealizante na própria medida em que o que está em jogo é o real e

no nível do real não podemos falar de “progresso” (Lacan, 1959-1960), porque o real provoca o seu próprio desconhecimento (LACAN, 1967) pela via do Ideal no sentido de reconhecimento e recusa da castração. Essa operação é evidenciada no acesso da criança à identidade lógica já que esta se dá sob o primado do Outro idealizado que aparece diante dessa criança sob a aparência de ter o falo, mascarando, portanto, a falta de objeto. Assim, esse Ideal de “progresso” termina por segregar o referido impossível do real. Na verdade, essa crítica poderia ser aplicada a toda a dimensão do egocentrismo infantil abordado por Piaget, mas pensamos que, nesse ponto da ausência da noção de conservação da quantidade, ela encontra maior abertura para tomar lugar.

Embora a interlocução entre essas duas abordagens esteja longe de ser esgotada nos quatro contrapontos escolhidos aqui: os “porquês”, o monólogo, o animismo e a ausência da identidade ou igualdade lógica, tais contrapontos feitos parecem sugerir uma forte dimensão idealizante na evolução do desenvolvimento intelectual na criança, ou seja, no seu processo de aprendizagem, no que concerne à linguagem. Tal dimensão idealizante consiste fundamentalmente em abordar a linguagem como sendo feita essencialmente para comunicar, segregando toda a dimensão da ambiguidade, do equívoco e do mal-entendido fundamental conferido pela inconsistência do Outro, que é fundamentalmente o Outro da linguagem. Embora o caminho feito para tentar entender essa crítica seja nosso, essa crítica em si não é algo inédito nosso. Ela está privilegiadamente presente em Lacan (1962-1963), no seu seminário sobre *a angústia*, no capítulo “A torneira de Piaget”.

Importa então, agora, essa referência. Lacan se refere ao livro de Piaget (1959) *A linguagem e o pensamento na criança*, em que Piaget, usando o esquema de uma torneira, diz à criança tantas vezes quantas forem necessárias uma informação sobre a qual não entraremos em detalhes aqui. Para o que nos interessa, cabe dizer que Piaget se serve dessa criança, subsequentemente, como explicadora para outra criança. Com isso, “ele é forçado a notar, não sem um certo espanto, que o que a criança lhe repetiu tão bem, no teste feito por ele, de modo algum é idêntico ao que ela explica à segunda criança” (LACAN, 1962-1963, p.312). Enquanto Piaget conclui que a criança, nessa fase, só parece compreendê-lo pela metade e atribui esse fato ao egocentrismo infantil, a partir de Freud com Lacan, podemos dizer que encontramos nessa abordagem do egocentrismo uma forte dimensão idealizante: o Ideal de comunicação da linguagem referido há pouco.

Pensamos que esse Ideal de comunicação toca em um Outro que sabe demais nos quadros de dificuldades de aprendizagem, que será abordado no quarto capítulo, na própria medida em que esse Ideal de comunicação diz de uma consistência do Outro, em que o sujeito encontraria a resposta

última, em que seria abolida a dimensão das coisas poderem parecer sem por isso serem (DE LAJONQUIÈRE, 1992).

No percurso feito, pudemos encontrar uma forte dimensão idealizante na noção piagetiana do egocentrismo infantil. Essa noção foi escolhida por nós para ser discutida porque ela não é qualquer coisa. Pelo contrário, embora ela esteja longe de esgotar a questão, ela permite percebermos a dimensão do Ideal nas explicações dadas às dificuldades de aprendizagem na criança.

Mas será que devemos interrogar pela dimensão do Ideal e os seus efeitos nas leituras educacionais apenas em relação ao cognitivo ou as políticas públicas educacionais e a formação de professores têm algo a nos dizer sobre isso do qual poderemos extrair consequências para essa pesquisa?

Para investigar essa questão, trabalharei com uma leitura marxista dentro do campo educacional. O motivo de tal escolha é que ela tem o mérito de abordar essa questão do Ideal, deflagrando que tal dimensão no comando das políticas públicas tem consequências que chegam a ser nefastas. Ademais, essa abordagem do Ideal quando em contraponto com a leitura psicanalítica possibilita a introdução de pontos fundamentais para o avanço da pesquisa tais como: 1) o perigo de criticar o Ideal continuando no Ideal; 2) a noção do Ideal como um dado estrutural⁴⁶ e por isso ineliminável; 3) a importância da posição do sujeito diante do Ideal; 4) a relevância da consideração da responsabilidade do sujeito “fracassado”; e 5) a margem de liberdade⁴⁷ introduzida pela operação de separação⁴⁸ que confere a possibilidade de o sujeito colocar algo de seu naquilo que recebeu do educador, única saída do determinismo colocado pela alienação⁴⁹. Noções que serão retomadas e avançadas no capítulo posterior.

⁴⁶Dado estrutural: dentro da psicanálise, reivindicar que algo é um dado estrutural, minimamente falando, é reivindicar que ele é ineliminável, como ressaltado no corpo do texto.

⁴⁷A dimensão do desejo como desejo do Outro diz da *alienação* estrutural do sujeito no campo do Outro: o sujeito não se constitui sozinho. Ele se constitui no campo do Outro. Portanto, o seu desejo se constitui a partir do desejo do Outro. Daí a psicanálise dizer de uma margem de liberdade veiculada pela operação de *separação* que conferiria ao sujeito a possibilidade de invenção e de originalidade, e não de um Ideal de liberdade, na própria medida em que a separação radical do sujeito do campo do Outro é a morte. Margem de liberdade que paradoxalmente só é acedida com o submetimento do sujeito aos significantes do campo do Outro. Importa sublinhar que a *alienação* e a *separação* são operações lógicas de constituição do sujeito no campo do Outro. Tais operações serão abordadas e ficarão mais bem explicitadas ao longo da pesquisa, especialmente no capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais?”

⁴⁸Ver nota de rodapé anterior.

⁴⁹Ver nota de rodapé anterior.

4) Políticas públicas de educação, formação de professores, Ideal e fracasso escolar⁵⁰⁵¹⁵²:

“Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu” (Goethe).

4.1) Introdução:

Muito frequentemente, o discurso da ciência abordando as dificuldades de aprendizagem em termos de um déficit de uma função do sujeito constitui nas práticas educativas um mandamento Ideal que comanda o processo ensino-aprendizagem. Ocorre de tais abordagens, ao operarem pela via da padronização, do diagnóstico e das técnicas e medidas ideais que visam a sanar o problema, paradoxalmente, além de não sanarem, exacerbam a problemática, na própria medida em que esse Ideal de adaptação escolar acaba segregando.

No entanto, de acordo com Santiago (2005), não somente a abordagem instrumental cognitivista localizando a causalidade das dificuldades escolares nas disfunções concernentes a um desses quatro processos psicológicos - o pensamento, a linguagem, a memória e a percepção - como também outras abordagens que visam a explicar os problemas na aprendizagem desembocam na segregação. Tanto a abordagem organicista designando como causa dos problemas de aprendizagem as disfunções neurológicas ligadas ao desenvolvimento do sistema nervoso central, como também a psicologia clínica ao atribuir a causa dos problemas de aprendizagem aos conflitos emocionais e problemas na estruturação familiar, promovendo a família ideal como condição para o desenvolvimento afetivo normal do sujeito infantil, perpetuam padrões e, conseqüentemente, a segregação no campo escolar. Dessa forma, encontramos uma forte dimensão idealizante nas referidas abordagens das dificuldades de aprendizagem que terminam por segregar o aluno que não se enquadra no modelo ideal.

Mas, além disso, uma leitura sócio-político-econômica no campo educacional tem o mérito de deflagrar que a forte dimensão segregadora do Ideal não se esgota nessas referidas abordagens e pode

⁵⁰Ao longo desse capítulo, abordaremos o fracasso escolar privilegiadamente no que concerne às sérias dificuldades de aprendizagem que podem levar à repetição e à evasão da escola. Mas não deixaremos de aludir ao aspecto da frequentemente chamada “indisciplina” dos alunos, que pode chegar às raias da violência na escola, quando o percurso feito pela pesquisa o fizer inevitável, na própria medida em que a referida “indisciplina” na escola e as dificuldades de aprendizagem, na grande maioria das vezes, aparecem juntas, deflagrando que elas parecem estar intimamente articuladas.

⁵¹Um agradecimento aqui aos professores André Silva Martins e Rubens Luiz Rodrigues pela disciplina dada no PPGE “Estado e Políticas Educacionais”, que possibilitou apropriar-nos um pouco mais do discurso educacional, ajudando a burilar essa interlocução.

⁵²⁵²O “fracasso escolar” será abordado nesse capítulo no âmbito da educação básica.

ser verificada na dimensão das políticas públicas educacionais. Tal leitura tem o mérito de denunciar que o forte Ideal do politicamente correto nas políticas públicas educacionais, ao invés de sanar os problemas de “por que Joãozinho não aprende” (ARENDR,1954), termina por exarcerbar o “fracasso escolar”. Nesse capítulo, abordaremos a referida leitura sócio-político-econômica. Investigaremos no que ela se aproxima e no que se separa da abordagem psicanalítica que também denuncia a forte dimensão segregadora do Ideal, para tentarmos avançar nesse tema da pesquisa.

4.2)A dimensão do Ideal na concepção neoliberal de educação e fracasso escolar denunciada pela leitura sócio-político-econômica⁵³:

De acordo com uma leitura sócio-político-econômica, as reformas educacionais introduzidas com a reforma de estado no governo Fernando Henrique Cardoso expressaram limites da ação pedagógica dentro de um pensamento hegemônico de que efetivamente estamos num mundo globalizado e que, portanto, há uma realidade global a ser atendida tendo como parâmetros desse atendimento padrões internacionais que passam a controlar a avaliação desde o rendimento dos primeiros anos escolares até a produção científica dos pesquisadores, ou seja, um verdadeiro Sistema Nacional de Avaliação. Tais políticas não têm como prioridade a teoria pedagógica, mas sim uma dimensão uniformizadora, que coloca no comando o cumprimento de metas de produtividade estabelecidas de fora. “A exclusão social é vista como uma deformidade a ser vencida por meio da capacitação do indivíduo. Uma vez desenvolvidas as devidas competências, todos estariam aptos para serem incluídos na sociedade” (STRECK, 2009, p.548). Foi exatamente nesse contexto que foi elaborado e implementado o Plano Nacional de Educação, que esteve em vigor nos últimos 10 anos.

No que concerne ao Plano Nacional de Educação (PNE), formulador e implementador de políticas públicas educacionais, vigente nos últimos 10 anos no Brasil, ele foi elaborado pelo Executivo e se deu dentro de um projeto do Ministério da Educação de cumprir o disposto na nova LDB⁵⁴, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Nova LDB

⁵³A abordagem dessa seção não visa à discussão do predomínio do construtivismo nos modelos, e as propostas didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita neles fundamentadas, disseminados amplamente no Brasil e que pesquisadores brasileiros, como Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2002, apud MORTATTI, 2010, p.333), apesar dessa hegemonia do construtivismo nas políticas públicas educacionais, ao problematizarem dados sobre o “fracasso escolar” em alfabetização na década 1995-2004 no Brasil e reiterarem críticas tanto aos PCNs publicados em 1997 quanto ao referido construtivismo, consideram esse último o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas (MORTATTI, 2010). A inclusão de uma discussão do lugar do construtivismo nessas políticas e a investigação se a sua proposta se articula na dimensão idealizante abordada nessa seção ficam como tema para uma possível próxima pesquisa.

⁵⁴LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso ainda em 1996, no mesmo ano e após a realização do I Congresso Nacional de Educação (I CONED), não tomando sob consideração seus debates e seus resultados.

O I CONED, que de acordo com uma leitura sócio-político-econômica, não teve seus debates e resultados considerados no âmbito da nova LDB, por conseguinte, no âmbito do Plano Nacional de Educação, ocorreu na cidade de Belo Horizonte, em agosto de 1996. O I CONED constituiu a matriz da proposta vinda da sociedade civil para o Plano Nacional de Educação. Nessa perspectiva, ele define e estabelece princípios e uma agenda para dar continuidade à elaboração do Plano Nacional de Educação, proposto pela sociedade (NEVES, 2000)

Esse referido projeto elaborado pela sociedade civil para o Plano Nacional de Educação, que teve como raiz o I CONED, foi empreendido por meio de seminários temáticos nacionais, regionais e locais, por iniciativa de entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas, a partir de um projeto de preservação dos fundamentos e das diretrizes da proposta democrática de massas, rechaçados pela política educacional oficial.

Nessa perspectiva, de acordo com a leitura abordada nessa seção, o Plano Nacional de Educação do governo, que foi o Plano aprovado no Congresso em detrimento do Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade, tenta preservar apenas formalmente o processo democrático de elaboração do PNE, quando o Ministério da Educação propugna pela participação da sociedade civil somente na forma de “consulta” ao documento preliminar por ele já elaborado. Argumenta nessa direção que daí já se decanta a primeira das diferenças entre os dois planos de educação. Enquanto no PNE do governo a participação se restringiu à “consulta” de um documento já elaborado a partir dos interesses em jogo dos segmentos educacionais, no PNE da sociedade civil, os participantes do II CONED definiram coletivamente as diretrizes e metas da educação escolar para os primeiros anos do milênio seguinte. A segunda diferença concerne aos objetivos de cada plano. Enquanto na proposta do PNE do governo, esse plano constitui um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas políticas educacionais daquele momento, na proposta do PNE da sociedade civil, “esse plano constitui um referencial de atuação política que tenha como pressupostos: Educação, Democracia e Qualidade” (NEVES, 2000, p.168), procurando resgatar o conteúdo do projeto de LDB da Câmara Federal, derrotado e substituído pela LDB daquele momento, gestada no senado. A terceira diferença diz respeito à composição de forças dos sujeitos políticos coletivos que participaram da discussão e da elaboração de cada um desses planos (no caso do PNE do governo: que participaram da *consulta* do Ministério da Educação). Tal composição deflagra a constituição de dois blocos de forças

sociais, nitidamente delimitados que “evidenciam que essas duas concepções de mundo e de educação que perpassam a sociedade como um todo, desde a década anterior, preparam-se para um novo confronto no Congresso Nacional” (NEVES, 2000, p.169), ainda que os setores democráticos e populares, ao apresentarem seu projeto de PNE ao congresso, não nutrissem vãs esperanças de que sob o esquema de poder daquele momento, com a hegemonia da proposta neoliberal de sociedade, suas reivindicações e propostas fossem aprovadas.

No que concerne às diferenças no conteúdo das duas propostas de plano, segundo Valente & Romano (2002), as duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de duas perspectivas opostas de política educacional: a existência de dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro lado, enfrentávamos o plano do governo que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes. Enquanto o PNE da sociedade reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, implicando a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, mudando o dispêndio equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE, o PNE do governo trabalhou com a lógica do “ajuste estrutural” imposto pelo FMI, postulando basicamente a manutenção do *status quo*, ignorando a necessidade de ampliação do dispêndio público em educação, fechando os olhos para a experiência de países que venceram o desafio educacional ao investir maciçamente, estabelecendo a elevação para 7% do PIB no gasto público com educação como meta a ser atingida na década de validade do plano.

Ainda de acordo com Valente & Romano, o que se destaca das diferenças entre os dois planos é que o PNE aprovado no Congresso consagra como “plano” a política educacional já praticada pelo MEC, significando a recusa de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, reafirmando-se no seu lugar o “Sistema Nacional de Avaliação”, instrumento nuclear do excessivo centralismo da educação nacional. O PNE do governo não viabiliza mecanismos de gestão democrática do ensino, reduzindo a democracia à “participação da comunidade escolar e da sociedade” na “implementação prática” de deliberações já definidas na cúpula do Estado, entendendo a referida democracia como algo de economia exclusiva do ensino público. Contrapondo-se a esse plano, o PNE da sociedade brasileira reivindicava uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos, a serviço de um projeto de país voltado para o povo brasileiro que requer entre outros compromissos: 1) aumento substantivo do gasto público; 2) universalizar a educação básica, ampliar e democratizar o ensino superior público; 3) implementar um Sistema Nacional de Educação; 4) gestão efetivamente

democrática da educação; 5) garantia de educação pública, gratuita para os portadores de necessidades educacionais especiais; e 6) erradicação do analfabetismo como política permanente etc. (VALENTE & ROMANO, 2002).

Valente & Romano (2002) argumentam que os nove vetos impostos por FHC ao que foi aprovado no parlamento, sob a justificativa de que sua posição foi ditada pela área econômica do governo, por razões da política ditada pelo FMI, radicalizam o PNE do governo como uma carta de intenções, vetando tudo que pudesse ter a imagem de um plano. “O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI” (VALENTE & ROMANO, 2002, p.106). Dessa forma, os vetos de FHC retiram do PNE alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado que fossem inseridos.

Importa dizer que para o que estamos investigando nessa pesquisa, essa briga de forças entre a dita “sociedade civil” e o “governo” no que se refere ao PNE não nos interessa. Abordamos esse conflito com fins de contextualização da questão concernente ao “Sistema Nacional de Avaliação”⁵⁵ que essa leitura ainda que um pouco comprometida com uma visão dicotômica do bem e do mal no que diz respeito a esse reivindicado jogo de forças presente na formulação das políticas públicas, tem o mérito de analisar a dimensão excessivamente idealizante no seu fundamento.

No que concerne ao referido “Sistema Nacional de Avaliação”, que, como dissemos é o que mais interessa a esse percurso, por se articular intimamente com o objeto da pesquisa, essa leitura sócio-político-econômica põe o seu acento sobre ele e denuncia que sob o Ideal neoliberal de um Brasil escolarizado, constituído a partir de padrões internacionais, que passa a questionar os índices de escolaridade do Brasil, tal sistema passa a ficar no comando das políticas públicas educacionais veiculadas pelo PNE. Nesse contexto, Neves (2000), dentro do que nos interessa nessa pesquisa, que é a educação básica, argumenta que no PNE do governo a educação infantil e o ensino médio não se configuram diretrizes fundamentais. O compromisso do PNE do governo fica circunscrito à ampliação e não à abrangência no que concerne à educação infantil e ao ensino médio. O governo FHC estabeleceu como primeira prioridade, na sua proposta de PNE, a elevação do patamar mínimo da escolarização do conjunto de cidadãos que exerceriam, em um futuro próximo, tarefas simples na produção, garantindo a oferta de ensino fundamental obrigatório de oito séries, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças de sete a 14 anos na escola. Segundo a referida autora, dentro dessa mesma perspectiva de preparar o futuro mercado de trabalho de mão de obra simples, a proposta

⁵⁵No que concerne ao sistema nacional de avaliação, nos deteremos na educação básica: provinha Brasil, prova Brasil e Saeb, devido ao fato de estar abordando dificuldades de aprendizagens privilegiadamente em crianças.

do Plano Nacional de Educação do governo estabelece como segunda prioridade a garantia de educação fundamental, a todos que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou que não tiveram êxito em concluí-la.

Tais políticas, tendo esse “Sistema Nacional de Avaliação” no comando, implementadas pelo Governo do PSDB, são não somente prosseguidas, como também fortalecidas pelo Governo Lula. Dentro dessa estrutura idealizante, a visada passa a ser os números, a elevação do IDEB⁵⁶ das escolas, de tal maneira que o IDEB do Brasil possa se equiparar ao IDEB dos países desenvolvidos. Para alcançar esse Ideal de IDEB, que nessa perspectiva significaria a realização do Ideal do Brasil escolarizado, torna-se imperativo *avaliar* para que a partir do diagnóstico sejam formuladas e implementadas metas com vistas a sanar as dificuldades detectadas. Na atualidade, a estrutura desse sistema no que concerne à educação básica compreende a Provinha Brasil, o Saeb⁵⁷ e a Prova Brasil.

A Provinha Brasil é aplicada às crianças com a idade de sete anos para diagnosticar problemas e dificuldades no âmbito da alfabetização e a partir daí formular e implementar metas para resolver os problemas verificados. O Saeb e a Prova Brasil são duas avaliações complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A aplicação do Saeb ocorre de dois em dois anos e avalia a língua portuguesa com foco em leitura, e a matemática com foco em resolução de problemas nos alunos de quinto e nono ano do ensino fundamental e também estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da federação. Já a Prova Brasil avalia as habilidades em língua portuguesa com foco em leitura e matemática com foco na resolução de problemas. Avalia apenas estudantes de escolas públicas localizadas em área urbana do quinto e nono ano do ensino fundamental. A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova. Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da federação, para cada um dos municípios e escolas participantes⁵⁸.

A partir dessa leitura sócio-político-econômica, a Provinha Brasil tem um caráter que se diferencia da Prova Brasil, pois a primeira se dá na alfabetização com vistas a saber se a criança

⁵⁶IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O primeiro resultado do IDEB que tivemos foi em 2005: 3,8. Em 2007, ele se elevou para 4,2. A meta é 6,0: o IDEB dos países desenvolvidos.

⁵⁷Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁵⁸Essa descrição apresentada das avaliações Saeb e Prova Brasil foi extraída na íntegra do Portal do Inep.

adquiriu as competências necessárias. No entanto, ambas são diagnósticas, por conseguinte, a provinha Brasil acaba se articulando em um contexto maior da Prova Brasil, que visa a diagnosticar para trabalhar o que está ruim e elevar o IDEB. Argumenta ainda que o IDEB, dado pela combinação do resultado da Prova Brasil com a taxa de aprovação dos estudantes, acaba fazendo com que a avaliação deixe de ser um indicador e passe a operar como regra, chegando a um ponto de ela se autoexplicar (MARTINS, 2010). Dessa forma, para essa perspectiva, não se trata de dizer que a avaliação seja algo bom ou ruim. Trata-se de analisar e deflagrar o que ela significa, a saber, que esse sistema de avaliação acaba desembocando em uma prática educacional de preparar o aluno para fazer prova e elevar o IDEB. É um sistema de avaliação da educação baseado em rendimento e ranqueamentos, que, no que concerne à educação básica, é comandado pela escolarização – aspecto que toda educação comporta. É um sistema de avaliação que desemboca em uma educação modelante, por conseguinte, alienante, sem abertura para o pensamento crítico, para a “libertação” que a educação no sentido legítimo deveria conferir para além da escolarização. Educação libertadora que somente é possível dentro de uma outra lógica que não a lógica perversa do capital que oprime e degrada o sujeito. Somente possível dentro de uma lógica a serviço do homem concreto e histórico que necessita se libertar (SANTANA, 2007).

Nesse ponto, no que interessa à essa leitura, cabem ressaltar a seguinte ambiguidade e o conflito da relação estabelecida desde o início pelo capitalismo e sua ideologia, o liberalismo, com a escola: “porquanto esta, se por um lado afigurava necessária, por outro, despertava temor” (FERRARO, 2009, p.309). Tal relação ambígua e conflituosa deflagra a seguinte contradição: de um lado a teoria liberal tem como um dos seus principais fundamentos a maior liberdade individual possível (SANTANA, 2007); de outro, o projeto liberal, atendendo aos interesses do ensino privado, ainda que de forma simulada, ao prerrogar a mínima interferência do Estado na educação, termina por oferecer uma educação pública que de libertação não tem nada. Muito pelo contrário, uma educação cujas políticas públicas são marcadas pelo descaso, muito frequentemente ao estilo do que propõe Adam Smith, no seu tempo, ao perceber que deixar a massa da população sem educação traria muito mais prejuízo ao Estado: “ler, escrever, calcular e os rudimentos da geometria e da mecânica” (SANTANA, 2007, p.107). Tais competências constituiriam “o ensino daquilo que era essencial para evitar o embotamento dos indivíduos” (SANTANA, 2007, p.107). O ensino das ciências mais elevadas e mais úteis é direcionado para as pessoas das classes mais abastadas. Ferraro (2009) denuncia o discurso indignado contra a introdução da filosofia e da sociologia no ensino médio, que acusa de “imposição” a introdução dessas disciplinas. De acordo com Ferraro, tal discurso argumenta que “isso levará os alunos a ter que aprender os ensinamentos de Marx, Engels, Rousseau, Durkheim e, talvez, de Sócrates

e Hegel, em vez de “aprender coisas úteis e evoluir na vida”, seguindo os ensinamentos de Smith, Bentham e J.S.Mill” (FERRARO, 2009, p.323)⁵⁹ Ferraro prossegue dizendo que apenas faltou nesse discurso “mencionar Mandeville⁶⁰: não ensinar aos trabalhadores mais do que o estritamente necessário (útil) para o exercício da profissão” (FERRARO, 2009, p.323), “circunscrever-se às “coisas úteis” demandadas pelo mercado” (FERRARO, 2009, p.323). De acordo com Santana (2007), a contradição é introduzida pela lógica do capital que impõe ao Estado, em momentos diferenciados do seu desenvolvimento, “a tarefa do ensino público em níveis diferenciados” (SANTANA, 2007, p.111). Importa dizer também, nesse ponto, que Patto (2007) argumenta pelo controle social da criminalidade nas raízes ideológicas do modelo educacional direcionado à escola pública. De acordo com a referida autora, embora, ao longo da história econômica e política, a educação escolar no Brasil ter feito sua aparição como instituição redentora que injeta esperanças de desenvolvimento econômico e de harmonia social, ainda que com diferentes ênfases em diferentes períodos, “indicadores quantitativos e/ou qualitativos da presença social da escola desmentem invariavelmente as declarações de intenção de políticos e tecnocratas de todos os tempos” (PATTO, 2007, p.258). Mais do que o conteúdo das matérias, a herança deixada pelas políticas educacionais do império é a intenção de controle social: a educação como possibilidade redentora da ameaça do caos social, caso à massa não seja assegurada a escola. Assim, a educação pública é entendida como requisito do progresso econômico; passa a fazer parte de um projeto Ideal do país, mas uma educação alienante, sem abertura para uma dimensão crítica. Nesse cenário, essa leitura sócio-político-econômica tem problematizado a questão de uma educação direcionada para os interesses e a lógica do mercado e as maneiras adotadas para conciliar a ampliação do acesso com a redução de custos: “fazer mais com menos” (MARTINS, 2010). Ressalta dessa denúncia a preocupação desses educadores

com a questão da formação para o trabalho *versus* formação humana. Esta última pode ser identificada como a perspectiva que enfatiza a necessidade de a educação colocar-se no campo da luta por uma sociedade mais justa, ao lado daqueles que combatem as desigualdades sociais e lutam por mudanças sociais capazes de reverter a situação de exclusão econômica e social em que vive grande parte da sociedade brasileira (SANTOS, 2002, p.348).

Diante da educação alienante sentida como opressora devido ao seu forte potencial de opressão, o sujeito não tem outra saída senão resistir pela via do “fracasso” em suas variadas formas: problemas na aprendizagem, a referida “indisciplina” dos alunos, evasão, boicotes às avaliações etc.

⁵⁹De acordo com o artigo abordado de Ferraro (2009), tal discurso aludido refere-se a Gustavo Ioschp em “A ditadura da vontade própria”. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre, p.18. 15 de Junho de 2008.

⁶⁰O liberalismo de Mandeville teme a instrução do povo.

Como corolário, dentro dessa leitura o “fracasso escolar” é interpretado a partir de uma resistência do sujeito, nas suas mais variadas formas, diante desse sistema avaliativo idealizante e alienante, como um movimento de vida do sujeito, como uma consequência lógica das referidas políticas públicas educacionais. Portanto, o discurso marxista, dentro do campo educacional, reivindica que o “fracasso escolar” para ser resolvido implicaria a resolução de problemas estruturais, que são os seguintes:

- 1) Questão do financiamento;
- 2) Valorização da carreira docente;
- 3) Remuneração do professor; e
- 4) Modificação nas condições sociais desiguais.

Nessa direção, podemos encontrar em Patto (1997) uma explicitação desses problemas no que concerne ao “fracasso escolar”. A referida autora argumenta contra a exclusão muito frequentemente produzida pelos laudos psicológicos introduzidos pelos diagnósticos dos alunos encaminhados para o serviço de psicologia encontrados nos consultórios particulares e nos centros públicos de saúde, por não corresponderem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigem nas escolas. Argumenta que a conclusão conferida pelo exame psicológico da presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados para avaliação ao desembocar, no caso das crianças das classes subalternas, na exclusão da escola justificada cientificamente pelo laudo, ignorando a sua dimensão política e se esgotando no plano das diferenças individuais de capacidade, não considera que “essas dificuldades não podem ser entendidas sem que se levem em conta práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem” (PATTO, 1997, p.47). Tais práticas e processos produzem nos alunos os rótulos caros a professores e psicólogos. Por isso, para Patto (1997), os laudos psicológicos não dizem e nem podem dizer sobre crianças que não conseguem aprender na escola pública brasileira:

- 1) “O comportamento escolar dessas crianças não é um “em si”, mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento” (PATTO, 1997, p.59).
- 2) “Numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e, por consequência, o poder político” (PATTO, 1997, p.59).
- 3) O descaso do Estado pela escola pública que sempre marcou a história do ensino público brasileiro de primeiro grau.
- 4) O referido descaso do Estado e os equívocos tecnicistas que marcaram uma política educacional que sucateou a rede pública de escolas.

- 5) A eliminação de uma avaliação fecunda da qualidade do ensino oferecido pela burocratização da escola.
- 6) “A política salarial desestimula os professores que, frustrados, fazem de seus alunos bodes expiatórios” (PATTO, 1997, p.59).
- 7) “A maior parte dos professores é concessionária do preconceito, da raiva e do desrespeito pelos pobres, traço profundo de uma sociedade de origem escravocrata, na qual a classe dominante sempre primou pela violência e pelo arbítrio” (PATTO, 1997, p.59).
- 8) Concretização de tudo isso pela vida diária na escola sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos que produzem dificuldades de aprendizagem dos bens culturais cuja transmissão é responsabilidade da escola transmitir, principalmente, aos alunos que dependem totalmente dela para aprendê-los.
- 9) “As relações pessoais na escola são autoritárias e produtoras de estigma e exclusão” (PATTO, 1997, p.59).
- 10) “A falta frequente de professores faz com que classes inteiras fiquem abandonadas por longos períodos, o que não impede que sejam, no ano seguinte, rotuladas como “fracas”, verdadeiras antessalas das classes especiais” (PATTO, 1997, p.59).
- 11) A vivência dolorosa de todo esse processo pela criança que danifica a sua autoestima, cujo dano vai ser interpretado equivocadamente pelas avaliações psicológicas como causa das dificuldades escolares.
- 12) A história escolar influencia a reação da criança sob avaliação e o resultado obtido em testes saturados de atitudes e informações escolares inviáveis de serem requeridas, como prova de inteligência, de crianças a quem não foi assegurado o direito a uma escola de boa qualidade. Por isso, a história escolar afeta os resultados alcançados nos testes de inteligência.

De acordo com Patto et al.(2004), foi justamente na década de 80 que teorias críticas passaram a ser incluídas nas referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre os problemas da criança na escola, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci, de tal forma que o “fracasso escolar” foi ressignificado: de fracasso dos alunos *na* escola, ele passa à produção *da* escola” (PATTO et al., 2004, p.57). Ou seja, no marco de teorias críticas da sociedade, particularmente, no marco materialista histórico, que é o que está sendo abordado nessa seção, o “fracasso escolar”, na contramão da sua medicalização, é interpretado “como produto inevitável da escola numa sociedade dividida” (PATTO et al., 2004, p.57). Tal vertente enfatiza a dimensão política da escola, compreendendo a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes. O foco “*incide*

nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar a cultura popular” (PATTO et al., 2004, p.63). As pesquisas dessa vertente do materialismo histórico,

ao considerarem os determinantes sociopolíticos do ensino, partem da crítica às concepções tradicionais de fracasso escolar e trazem novos elementos que contribuem para a sua superação. Fazem a crítica à tese de que as crianças das classes populares são carentes de cultura ou possuem deficiências cognitivas e emocionais; à relação pedagógica concebida como processo individual; às tentativas de superação do fracasso escolar por meio de medidas técnico-pedagógicas de inclusão nos sistemas escolar e social, todos eles centrados na idéia de escola como entidade abstrata (PATTO et al., 2004, p.63).

criticam as relações causais lineares entre “problemas individuais” e “problemas de aprendizagem” para explicar as dificuldades de escolarização dos alunos oriundos das classes populares, porque questionam a polarização entre indivíduo e sociedade e compreendem a constituição do sujeito nas condições concretas de existência num determinado lugar da hierarquia social (PATTO et al., 2004, p.63).

Desconstroem fenômenos cristalizados pelos profissionais que trabalham na escola e pelos formuladores de políticas educacionais, tais como: “não-aprendizado”, “problema emocional”, “indisciplina”, “carência cultural” etc., ressignificando e interpretando tais categorias

não mais como fenômeno individual, sintoma de conflitos intrapsíquicos, ou como expressão reativa da resistência a práticas escolares inadequadas, mas em sua positividade, como expressão do conflito de classes no interior da escola. Sob essa ótica, a indisciplina escolar pode ser tentativa de participação dos alunos no mundo da escola, a partir de seus próprios referenciais culturais (PATTO et al., 2004, p.63).

A partir do percurso feito nesse campo, podemos dizer que essa leitura sócio-político-econômica denuncia a forte dimensão idealizante nas políticas públicas educacionais que, além de não resolverem os problemas da criança na escola, terminam por exacerbá-los. Isso não é pouco. Mas o “fracasso escolar” parece ser lido dentro de um discurso que, além de circunscrevê-lo somente ao âmbito das políticas públicas, ou seja, se elas fossem retificadas, ele não tomaria lugar, termina explícita ou implicitamente por vitimizar a criança “fracassada” no campo educacional. Sobre isso, o presente capítulo passará agora à abordagem psicanalítica que faz aproximações e afastamentos em relação à leitura marxista no que concerne a esse tema, para podermos avançar nesse assunto.

4.3) Uma leitura psicanalítica do Ideal e do fracasso escolar:

Como já abordado no primeiro capítulo, Freud (1921) argumenta que a “idealização” consiste no processo que ocorre quando o sujeito está amando⁶¹. Na idealização, o sujeito ama o objeto por causa das perfeições que se esforça por conseguir para seu próprio eu e que agora gostaria de adquirir, dessa maneira indireta, como meio de satisfazer o seu narcisismo (FREUD, 1921). Nessa direção, o sujeito, ao utilizar do objeto como sucedâneo para algum inatingido Ideal do seu próprio eu, faz com que o objeto amado fique isento de críticas e se torne supervalorizado. A intensificação desse processo de *idealização* torna o eu cada vez mais desprezioso e modesto e o objeto cada vez mais sublime e precioso, até o objeto consumir o eu que passa a apresentar traços de humildade e de danos causados a si próprio (FREUD, 1921). Juntamente com essa ‘devoção’ do eu ao objeto, a crítica exercida por essa instância silencia, e tudo o que o objeto faz e demanda é correto e inocente. Em suma, “o sujeito coloca o objeto no lugar do Ideal do eu”(FREUD, 1921, p.123). No entanto, de acordo com Correa (2010a), se de um lado esse processo de idealização implica a sublimação do objeto colocado no lugar do Ideal do eu, de outro lado, coloca em jogo a desvalorização do eu diante desse Ideal, desembocando conseqüentemente no sacrifício do eu. “Esse primeiro momento diz de uma euforia e entusiasmo que a idealização comporta, provocando uma verdadeira subdução do simbólico, submetendo o sujeito a uma posição de ‘fascinação’ e ‘servidão’ em relação ao objeto colocado no lugar do Ideal do eu” (CORRÊA, 2010a, p.6).

Entretanto, como já dito no primeiro capítulo, Freud, referenciando-se no que ocorre na hipnose em que o hipnotizador é colocado no lugar do Ideal do eu do sujeito hipnotizado, argumenta que na dimensão idealizante a resistência pode se colocar a despeito da submissão sugestiva que visa ao modelamento e ao monitoramento do sujeito em questão. Essa abordagem freudiana do Ideal do eu nos sustenta no cerne da nossa discussão, no ponto em que estamos, a saber, na dimensão do Ideal na prática educativa.

Lacan (1960-1961) retorna, no seu seminário sobre a transferência, ao *Banquete* de Platão (1995), para ler mais apuradamente o conceito de “transferência”⁶² como suposição de saber. Isto quer dizer que a transferência é o nome de um processo que se institui na própria medida em que o sujeito idealiza que o Outro sabe. A partir dessa dimensão idealizante, quem estiver no lugar do Outro, lugar

⁶¹ O amor aqui tem a acepção de investimento em qualquer tipo de relação, seja com pessoas, lugares, textos, trabalho etc. Portanto, ultrapassa a relação amorosa entre um casal.

⁶² Termo psicanalítico que como se verá logo depois no texto conota a suposição de saber no psicanalista. Constitui condição de análise, embora o psicanalista não possa responder desse lugar.

por excelência para onde o sujeito dirige suas questões e busca respostas, é interrogado no lugar de quem sabe.

Portanto, a abordagem lacaniana da transferência como suposição de saber tem o mérito de decantar a transferência como um dado estrutural do sujeito diante do Outro⁶³. Tal decantação introduz consequências para outros campos em que é patente o lugar ocupado pelo Outro, tal como o campo da educação, em que o aluno convoca o professor a responder no lugar de quem sabe (Correa, 2010a).

Importa nesse ponto dizer que o Outro é o lugar simbólico, do qual o sujeito infantil pela sua posição de desamparo ao nascer é dependente. Para a Psicanálise, a partir disso, o sujeito não se constitui sozinho, e sim no campo do Outro. Esse lugar, por excelência da linguagem, que é onde o sujeito se referencia para buscar respostas para suas questões, soluções para os seus problemas, proteção e garantia, é ocupado ao longo da vida por variadas pessoas e lugares: a mãe, o pai, Deus, o padre, a escola, o professor, o psicanalista, o Estado, entre outros. No nível desse Outro ineliminavelmente há uma dimensão do Ideal como suposição de saber: o sujeito idealiza que o Outro sabe o caminho que ele tem de seguir; que o Outro tem todas as respostas; que o Outro vai lhe dar a receita para sanar o que lhe aflige; vai lhe proporcionar proteção e garantia. A suposição de saber diz dessa *idealização*. Por conseguinte, depreendem-se dessa dimensão do saber idealizado, toda uma gama de elementos como avaliação, prescrição, vigilância, crítica, dificuldade de suportar a diferença, modelamento, padronização, entre outras coisas desse gênero que podem terminar desembocando na inibição na aprendizagem e na resistência face ao ato educativo que se expressa pela chamada “indisciplina” do sujeito a quem a educação é dirigida. Mas cabe dizer que a dimensão do Ideal é ineliminável, inclusive, condição para que ocorra aprendizagem assim como essa dimensão é condição para que ocorra análise, na própria medida em que só há aprendizagem assim como análise se houver suposição de saber no professor, bem como no analista. Assim, toda essa referida gama de elementos introduzindo dificuldades é inevitável em um certo nível. As dificuldades de aprendizagem nesse nível inevitável dizem da diferença de tempo de cada um para aceder ao ato de aprender a matéria em questão. A referida “indisciplina” diz de um nível de rebeldia que, quando ausente, chega a preocupar os educadores. O problema é quando há exacerbação dessa dimensão do Ideal, quando essa dimensão fica no comando, que implicará a exacerbação dos referidos efeitos, configurando, por exemplo, no campo educacional, o “fracasso escolar” em que a inibição na aprendizagem pode chegar às raias da paralisação, levando à repetência e à evasão, e a chamada “indisciplina” pode culminar na violência dentro da escola.

⁶³ Outro: lugar simbólico para o qual o sujeito dirige suas questões. A noção do Outro ficará mais explicitada logo depois.

De acordo com Correa (2010a), o aluno supõe saber no professor, dirige seu amor para ele como lugar de saber e, nesse movimento, coloca-o no lugar de Ideal do eu. E se o Ideal do eu constitui uma dimensão ineliminável da transferência, cumpre dizer que o que importa trabalhar, a partir disso, será a posição do aluno diante dessa idealização no sentido de questionar essa dimensão caso ela seja excessiva.

Mas tal assinalamento da referida autora não desconsidera a importância do compromisso ético de o professor sustentar uma prática que não seja pautada no Ideal que circunscreve a educação somente no âmbito da escolarização, na própria medida em que o que opera nessa prática com o Ideal no comando é o modelamento do aluno e não a transmissão de um saber não totalizante que confira abertura para que o sujeito possa operar com a diferença, colocando algo de seu no arcabouço de conhecimento que lhe é passado. Se Lacan (1960-1961) argumenta que, como efeito dessa suposição de saber, surge o amor, o amor ao saber, nesse movimento, o aluno coloca o professor no lugar de Ideal do eu. Conseqüentemente, se essa posição é de assujeitamento, ela comporta forte resistência, e a aprendizagem não avança, na própria medida em que, como já assinalado, a dimensão do Ideal comporta resistência. Pois o fascínio e amor ao mestre detentor do saber comportam o caráter de escamoteação do desejo como desejo do Outro (LACAN, 1960-1961).⁶⁴

Portanto, importa muito ressaltar que a noção de transferência é paradoxal. Desde há bastante tempo, tornou-se um fato bastante evidente para qualquer um que tenha alguma experiência nesse campo que onde não há transferência, suposição de saber por parte do aluno no professor, não há aprendizagem, sugerindo ser a transferência uma condição para o processo ensino/aprendizagem. Mas, em assim o sendo, o campo da educação assim como o da psicanálise padecerão do obstáculo comportado pela transferência na sua dimensão idealizante. Pois, como vimos, ao se mostrar como amor ao saber, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, pode constituir, por outro lado, obstáculo à originalidade desse aluno, na própria medida em que essa dimensão idealizante do amor ao saber o enclausurará em uma relação de fascínio e servidão ao mestre, detentor do saber, somente reproduzindo, nunca inventando. O processo de invenção concerne ao exercício do desejo que está na contramão de ideais. Então, se estivermos interessados na educação como um processo de uma

⁶⁴ A dimensão do desejo como desejo do Outro diz da *alienação* estrutural do sujeito no campo do Outro: o sujeito não se constitui sozinho. Ele se constitui no campo do Outro. Portanto, seu desejo se constitui a partir do desejo do Outro. Daí a psicanálise dizer de uma margem de liberdade veiculada pela operação de separação que conferiria ao sujeito a possibilidade de invenção e de originalidade e não de um Ideal de liberdade, na própria medida em que a separação radical do sujeito do campo do Outro é a morte. Margem de liberdade que paradoxalmente só é acedida com o submetimento do sujeito aos significantes do campo do Outro. Importa sublinhar que a alienação e a separação são operações lógicas de constituição do sujeito no campo do Outro. Tais operações serão abordadas e ficarão mais bem explicitadas ao longo da pesquisa, especialmente no capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais?”

transmissão que confira abertura para que o sujeito possa colocar algo de seu naquilo que recebeu, a psicanálise tem algo a contribuir para a educação. E essa contribuição está justamente na contramão de toda e qualquer abordagem comprometida pela forte dimensão do Ideal em suas entranhas, como a dada pelo discurso piagetiano visto no capítulo anterior.

Mas e acerca da excessiva dimensão do Ideal presente nas políticas públicas educacionais? O que a psicanálise e a abordada leitura sócio-político-econômica que dentro do campo educacional tem o mérito de denunciá-la têm a dizer uma a outra? Ou seja, o que um discurso tem a dizer ao outro no âmbito da questão da avaliação excessiva presente nas nossas políticas públicas educacionais?

Nesse ponto, importa notar que outras duas contribuições que podem ser extraídas da interlocução da educação com a psicanálise está primeiramente na ratificação da importância de o educador não responder desse lugar de Ideal a partir da apurada abordagem teórica e da verificação clínica que a psicanálise disponibiliza acerca dessa noção para que possa ocorrer a transmissão de um saber não totalizante, que confira abertura para que o sujeito coloque algo de seu. Entretanto, mais fundamental é a contribuição de que o que de fato deve se tratar é da posição do sujeito diante desse Ideal, no sentido de um trabalho que vise a uma retificação de posição diante desse Ideal. Retificação para que o sujeito excessivamente submetido a ele e por isso mesmo seriamente inibido e resistente possa questioná-lo na medida em que esse questionamento se fizer necessário, e se submeta minimamente a ele. Esse submetimento mínimo se faz necessário, caso contrário, continuaríamos na dimensão do Ideal: o Ideal da liberdade em que tudo é permitido. Trata-se antes, na psicanálise, de uma margem de liberdade que confere a possibilidade da subversão do Ideal sem pretensões de eliminá-lo, a partir da qual a diferença pode se fazer escutar.

A psicanálise privilegia a posição do sujeito diante do Ideal na própria medida em que a dimensão do Ideal que atravessa a prática educativa, embora a última vá além dela, persistiria ainda que as políticas públicas educacionais fossem retificadas, porque existe a posição subjetiva do professor dentro de sala de aula ocupando esse lugar de Ideal. Não se trata de negar que as péssimas condições objetivas veiculadas pelas políticas públicas, como baixos salários, por exemplo, interfiram na referida posição subjetiva do professor. Também não se trata de negar que o “sistema nacional de avaliação”, com todas as demandas de escolarização dos alunos sobre a posição do professor, pautadas em um forte Ideal, não termine por exacerbar uma posição excessivamente idealizante desse professor no sentido de cumprimento de metas. Mas trata-se antes de apontar que a relação do professor com o saber, no sentido de ocupar um lugar de um mestre detentor do saber, por conseguinte, inibitório, e a sua dificuldade de escutar um aluno dentro da sua diferença sem querer enquadrá-lo são elementos da

subjetividade desse professor, que podem ultrapassar as referidas condições objetivas e instituir o Ideal no comando de sua prática educativa. Pois se assim não fosse, não teríamos problemas da criança nas escolas da rede privada. Antes, ainda que em grau bem menor, as sérias dificuldades de aprendizagem e a violência na escola também tomam lugar.

Portanto, embora a psicanálise privilegie o tratamento que confere ao “fracasso escolar” a posição do sujeito diante do Ideal, a explicitação da referida exacerbação, grande mérito da leitura sócio-político-econômica considerada dentro do discurso educacional, ratifica que tal privilégio não pode mesmo desconsiderar a importância de estar criticando a estrutura excessivamente idealizante dessas políticas e ratificando a relevância ética da retificação dessas políticas públicas. Retificação que comportaria a educação como um processo em que o sistema avaliativo não fique no comando, de tal modo que “ela se auto-explique” (MARTINS, 2010); que acarrete efeitos de resistência à função de educar; de séria inibição nas aprendizagens; como também de uma educação vazia, em que o que é privilegiado é o aluno aprender a fazer prova para elevar o IDEB da escola, satisfazendo o Ideal de um país escolarizado, por isso, “politicamente correto”. A abordagem psicanalítica não desconsidera e nem pode mesmo desconsiderar o compromisso ético que as políticas públicas educacionais deveriam ter com a educação como um processo que passasse pela avaliação⁶⁵ – dimensão idealizante inevitável – como um instrumento que visasse a diagnosticar e indicar elementos a serem trabalhados, questionando continuamente os seus excessos a partir dos seus efeitos, se reescutando e se reescrevendo a partir das “crises” e dos “fracassos”. Não desconsidera e nem pode mesmo desconsiderar a relevância da dimensão ética das políticas públicas educacionais diante do real da dificuldade do ato de educar⁶⁶, a relevância de perseverar tomando esse real como causa (GUERRA, 2008) ao invés de operar dentro da lógica do desmentido⁶⁷, cujo enunciado poderia ser dado dessa maneira: “eu sei do real da diferença, mas mesmo assim o escamoteio, desminto-o e insisto no Ideal” à maneira do enunciado “eu não acredito em papai Noel, mas que ele existe, existe” (CORRÊA, 2009c, 2009d).

⁶⁵E não que se esgotasse nessa dimensão.

⁶⁶Vale assinalar o impossível do ato de educar deflagrado por Freud, que, mesmo fundando possibilidades e contingências, vai colocar sempre o “fracasso” em jogo.

⁶⁷Desmentido (*verleugnung*): Freud nos indica que, enquanto no *recalque* a ideia é retida no inconsciente, na *verleugnung* (desmentido), a ideia é desmentida. Ressalta dessa abordagem a dimensão do paradoxo quando ele reivindica que, após a topada traumática com a ausência do falo no Outro materno, colocando em jogo a castração, o ponto de falta no saber do Outro, que toca na verdade do seu desejo, a criança não mantém inalterada sua crença de que as mulheres possuem um falo. O sujeito infantil encontra “uma solução muito esperta da dificuldade” (FREUD, 1938, p.33) e “responde ao conflito com duas reações contrárias, ambas válidas e eficazes” (FREUD, 1938, p.33): num mesmo movimento rejeita a realidade da castração e reconhece o perigo dessa realidade. “Quando esse mecanismo se constitui no caminho preferencial do sujeito, na sua relação à angústia do Outro, nos encontramos com a estrutura clínica da perversão, mas o mecanismo em si está longe de reduzir-se a ela” (BECKER, 2006, p.48).

Retomando o ponto de justificativa do porquê a leitura e a prática psicanalítica privilegiam no tratamento que dá aos problemas da criança na escola a posição do sujeito diante do Ideal, dado que, como já foi referido, existe a posição subjetiva do professor em jogo, é importante sublinhar que, embora privilegie a posição do sujeito diante do Ideal, uma das contribuições que se legitimam no campo da interlocução entre a educação e a psicanálise é a ratificação da importância no que concerne aos elementos subjetivos que ultrapassam as condições objetivas, da posição ética do professor de sustentar um saber não totalizante; de não ficar no lugar do mestre absoluto, detentor do saber e de não se manter em uma posição segregadora de abolir as diferenças, cujos efeitos de resistência ao ato educativo e de inibição nas aprendizagens podem ser explosivos (violência) e paralisantes (inibição nas aprendizagens); e de usar o instrumento avaliativo para também diagnosticar e orientar o caminho a ser seguido a fim de trabalhar as dificuldades existentes e não para padronizar o aluno a aprender a resposta que ele quer ouvir, não para modelar o aluno a aprender fazer prova para satisfazer o Ideal de aluno que ele acalenta. Mas, embora a psicanálise tenha essa contribuição a dar no que concerne à formação de professores, ela não pode fazer disso uma militância, pois na militância estamos no Ideal, e a ética da psicanálise não é de modo nenhum a ética de Ideais. Dessa forma, trata-se, no tratamento dado pela psicanálise ao problema, do “fracasso escolar”, privilegiadamente da posição do sujeito diante do Ideal, mas não de uma militância por um sistema educacional Ideal em que a dimensão dele fosse subtraída, pois o próprio enunciado dessa pretensão deflagra o seu paradoxo. Lacan, convocado a dizer alguma coisa aos estudantes no contexto do movimento de maio de 68, na França⁶⁸, diz que o enunciado “é proibido proibir” é uma denegação⁶⁹: a negação e afirmação de uma coisa ao mesmo tempo, por conseguinte, a negação afirmando a própria castração negada.

Portanto, a partir da psicanálise, abre-se a possibilidade de que o sujeito “fracassado” quando encaminhado para um tratamento psicanalítico, seja em consultório particular, seja em serviços públicos de saúde⁷⁰, possa ser escutado. Ser escutado não significa ser tomado como “vítima”, pois faz

⁶⁸Em março de 1968, começa na França uma rebelião com 300 estudantes solicitando a libertação de militantes do Comitê Vietnã, que estavam em prisão domiciliar. Daniel Conhn-Bendit, francês criado na Alemanha, 22 anos, líder símbolo de maio de 68, propôs a ocupação de um dos prédios da Universidade de Sorbonne por toda a noite. “Este movimento desemboca no chamado Maio de 68, em Paris, na Sorbonne e provoca mudanças na França, como conquistas trabalhistas, dos costumes e a implantação das classes mistas no ensino público. As manifestações em Paris foram marcadas por atirar paralelepípedos nos policiais e fazer barricadas pelos estudantes que contestavam as autoridades, com mudanças para o mundo” (ATO FREUDIANO, 2009, p.3). Tratava-se de uma luta contra todo um sistema.

⁶⁹Denegação (*Verneinung*): operação que consiste em negar e afirmar ao mesmo tempo algo de alguma coisa. Não se trata de “contradição”, atestando a derrocada do princípio do terceiro excluído da lógica que remonta a Aristóteles (CORRÊA, 2010c).

⁷⁰A crítica de que o tratamento psicanalítico é algo elitizado, desde já algum tempo tem se mostrado infundada, pois na atualidade, há a crescente presença do psicanalista dentro dos serviços públicos de saúde tanto a nível federal, estadual e municipal. É claro que é importante ratificar a necessidade de ampliar ainda mais a disponibilização desse serviço nos serviços públicos de saúde, bem como a duração de tempo destinado ao tratamento dentro desses referidos serviços.

parte do legado freudiano a advertência ética de não desresponsabilizar o sujeito em nenhuma espécie de sofrimento do qual ele venha a se queixar. Escutar o sujeito “fracassado” significa pôr o sujeito a trabalhar, no sentido de se interrogar pela dimensão de gozo⁷¹ envolvida nesse “fracasso”. Significa interrogar o sujeito “fracassado” pela sua parcela de responsabilidade naquilo de que ele se queixa que não está caminhando bem, ainda que essa queixa possa ser feita sem ele querer incluir-se nela no sentido de uma alegação de que a causa desse “fracasso” diz de algo que ultrapassa sua intencionalidade, de uma falha dessa intencionalidade consciente que aponta para um puro determinismo psíquico.

Sobre isso, de acordo com Freire & Lustoza (2005), a novidade da psicanálise é justamente a indicação de que onde o sujeito parece submetido a um determinismo, constringido a agir por numa força natural, exatamente aí podemos reconhecer a dimensão de um consentimento que aponta para a parcela de responsabilidade do sujeito naquilo do qual ele se queixa e a partir do qual muito frequentemente se põe como “vítima”. No “fracasso”, o gozo⁷² está em jogo, fazendo com que o sujeito extraia satisfação nessa insatisfação. E justamente por isso, “diferentemente de uma determinação verdadeira, em que o sujeito não poderia ser responsabilizado por seus atos, o gozo é aquilo mesmo que permite falar num sujeito responsável” (FREIRE & LUSTOZA, 2005, p.37).

Pois, ainda que o sujeito queira desculpar-se por seus atos, alegando que seu comportamento foi determinado por fatores genéticos, sociais, históricos etc.; conquanto possa querer, invocando a força das circunstâncias, eximir-se de toda responsabilidade; resta que, da satisfação que obteve com tais atos, ele não poderá deixar de se responsabilizar. Dessa forma, se é verdade que o gozo, por não obedecer a qualquer deliberação consciente, parece ser o efeito de uma causa, não é menos verdade que o gozo é aquilo mesmo que permite falar em consentimento. Trata-se, em psicanálise, de uma causa cuja eficácia depende de um consentimento (FREIRE & LUSTOZA, 2005, p.37).

Portanto, questionar a parcela de responsabilidade do sujeito no seu “fracasso escolar”, ainda que possa haver a possibilidade de alegação de inúmeras condições objetivas que pudessem eximir a sua parcela de responsabilidade, é questionar acerca da satisfação problemática extraída por esse sujeito dessa posição de “fracassado”, de “vítima”. E falar de parcela de responsabilidade do sujeito no seu “fracasso” é falar que a causa desse “fracasso” é uma causa que, diferentemente da causa em jogo no campo das ciências naturais, é uma causa com consentimento (FREIRE & LUSTOZA, 2005). Ainda que a abordagem psicanalítica não elimine a dimensão do determinismo psíquico que diz da *alienação*

⁷¹Gozo: noção psicanalítica que diz da satisfação extraída na insatisfação. Noção intimamente articulada aos excessos pulsionais que toca tanto nas pulsões sádicas quanto nas masoquistas.

⁷²Satisfação problemática, como, por exemplo, a “satisfação num ato que tinha tudo para ser doloroso (buscar ser humilhado, deleitar-se com o sofrimento de uma pessoa amada etc.), ou ainda manifestar repugnância por um ato prazeroso” (FREIRE & LUSTOZA, 2005, p.37).

estrutural⁷³ do desejo do sujeito ao desejo do Outro (LACAN, 1964a, 1964b), nesse consentimento que confere eficácia à causa (FREIRE & LUSTOZA, 2005), há possibilidade de um questionamento em um certo nível dessa submissão do desejo do sujeito ao desejo do Outro, de tal modo que possa haver uma margem de liberdade introduzida pelo desejo em sua função separadora, e não um puro determinismo psíquico (LACAN, 1964a, 1964b): “Seja feita a tua vontade!” (RABINOVICH, 2000). Tal margem de liberdade introduzida pelo desejo em sua função separadora que confere a possibilidade de o sujeito colocar algo de seu naquilo que recebeu do Outro, que diz de uma possível interpretação da frase de Goethe no início desse capítulo⁷⁴, somente é possível com a queda do Ideal. Assim, questionar a parcela de responsabilidade do sujeito no seu “fracasso escolar” é trabalhar a sua posição diante do Ideal em jogo no seu “fracasso”, no sentido de uma retificação da sua posição subjetiva diante desse Ideal, de tal modo que possa haver questionamento dessa dimensão quando excessiva, submetendo-se minimamente a ela. Tal retificação será um pouco mais explicitada no próximo capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais?”

4.4)Discussão:

O fenômeno do “fracasso escolar”, que atinge cerca de 50% a 70% das crianças e adolescentes encaminhados aos serviços públicos de saúde (CABRAL & SAWAYA, 2001), é com frequência justificado por teorias neurológicas, psiquiátricas e psicológicas que, como vimos uma delas no capítulo anterior, terminam explícita ou implicitamente por reivindicar déficits cognitivos ou orgânicos dos sujeitos já trazendo na estrutura dos seus discursos uma forte dimensão idealizante de normalidade que, ao conjugar com o diagnóstico neuro-psiquiátrico e o instrumental psicométrico da psicologia, potencializa a segregação do aluno que não se enquadra nesses modelos. Segundo Corrêa (2010a), o comando do Ideal em inumeráveis práticas educativas remonta à introdução do discurso da ciência no ambiente escolar, que introduz novos significantes para as crianças com dificuldades, como, por exemplo, entre inúmeras entidades patológicas, crianças portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). De acordo com a referida autora, essa via diagnóstica, muito frequentemente, embora não invariavelmente, introduz a segregação do aluno que não se adapta às categorias e medidas padronizadas que engessam o conceito de normalidade concernente à entidade em questão, por isso, não interessa a esse saber científico escutá-lo na sua diferença em relação ao Ideal de normalidade. Esse aluno, que está fora do Ideal, somente interessa a esse saber como objeto de estudo.

⁷³Dentro da psicanálise, reivindicar que algo é um dado estrutural, minimamente falando, é reivindicar que ele é ineliminável, como ressaltado no corpo do texto.

⁷⁴“Aquilo que herdaste dos teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”.

Portanto, ressalta da configuração do “fracasso escolar” a dimensão do Ideal no comando dessa problemática.

Dentro dessa configuração, importa aqui dizer que podemos encontrar uma leitura sócio-político-econômica de orientação marxista dentro do campo educacional que tem o mérito não somente de deflagrar a forte dimensão idealizante em jogo nas práticas de segregação e exclusão que muito frequentemente terminam por configurar os quadros de “fracasso escolar”, como também de apontar a dimensão mais ampla desse referido “fracasso”, ao deflagrar que a concepção neoliberal de educação exacerba a dimensão do Ideal presente no processo educativo e, conseqüentemente, exacerba a referida segregação. Tal concepção neoliberal de educação potencializa esse fracasso escolar por meio do seu “sistema nacional de avaliação”, quando paradoxalmente, implementa esse sistema, fundamentalmente a partir da reforma do estado pautada na terceira via⁷⁵, no governo Fernando Henrique, dentro de um projeto enraizado em um Ideal de um Brasil escolarizado. Em outras palavras, a partir da referida leitura sócio-político-econômica, dentro desse conjunto de políticas públicas educacionais, podemos verificar um flagrante paradoxo: de um lado o Ideal de uma escola para todos operacionalizada por um sistema de avaliação que visaria em princípio a “diagnosticar”, para elaborar e colocar em prática metas para tratar as dificuldades diagnosticadas e, por conseguinte, evitar as reprovações e as evasões e elevar o IDEB da escola com o objetivo de se aproximar dos índices do IDEB dos países desenvolvidos. Mas, por outro lado, podemos constatar que o “fracasso escolar” persiste insinuando para essa perspectiva uma interpretação de que ele se constitui justamente a partir dessa forte dimensão idealizante nessas políticas públicas neoliberais que, ao operarem dentro de um Ideal do “politicamente correto” de aproximar o Brasil em termos de índice do IDEB dos países desenvolvidos, privilegiam somente a dimensão de escolarização em detrimento de uma educação de qualidade que possibilitaria ao aluno pensar criticamente.

⁷⁵Terceira via: projeto sistematizado pelo sociólogo inglês: Anthony Giddens que questiona tanto a indiferença do liberalismo ao papel interventor do Estado na economia como também a indiferença da esquerda tradicional à questões como o crime e o colapso da família. Para a terceira via os governos ao invés de adotar as combinações que não fazem mais sentido: regulamentação econômica/ anarquia moral; anarquia econômica/ fortes controles morais, devem responder à descobertas que têm sido feitas por meio de pesquisas. Tais descobertas consistem na conclusão de que “sendo todo o resto igual, os filhos, em média, saem-se bem melhor em famílias em que ambos os pais estão presentes” (GIDDENS, 2000, p.54). Prerrogativa entre outras coisas que qualquer política progressista da contemporaneidade para não fracassar deve-se voltar para os problemas vividos pelas famílias tanto a nível econômico quanto a nível de desintegração familiar. E também que tanto a não intervenção estatal na economia defendida pelo liberalismo quanto a pesada intervenção do Estado reivindicada pela esquerda tradicional são igualmente problemáticas. Assim, a terceira via se propõe como uma política intermediária entre o liberalismo e a esquerda tradicional, visando corrigir os excessos e as lacunas de um e de outro, para tentar responder aos “Novos Tempos” pós 1989. Bill Clinton nos Estados Unidos e Tony Blair na Inglaterra, marcaram a entrada dessa terceira alternativa política.

Nesse contexto, um olhar produzido no campo psicanalítico sobre a questão do Ideal surge criando brecha para pensar manifestações sintomáticas que caracterizam o “fracasso escolar” no campo educacional. A abordagem psicanalítica se aproxima até um considerável ponto da referida leitura sócio-político-econômica de orientação marxista, mas a partir desse ponto marca uma diferença em relação a essa leitura.

A aproximação se dá porque a abordagem que a psicanálise de Freud com Lacan faz da dimensão do Ideal reivindica que a dimensão do Ideal presente no processo educativo introduz efeitos inibitórios na aprendizagem e coloca em jogo também a resistência do sujeito diante da função educativa do adulto, que pode se manifestar na chamada “indisciplina” do aluno, podendo, inclusive, atingir níveis de “violência” na escola. O fracasso escolar pode se manifestar por meio de inúmeras e variadas queixas, tais como um aparente déficit intelectual, um quociente intelectual abaixo da média, hiperatividade, dificuldade de concentração e de memória, dificuldade no aprendizado, queixas de distúrbio do comportamento e vários outros sintomas.

Embora não possamos generalizar reivindicando que todas as dificuldades de aprendizagem concernem aos quadros de inibição nas aprendizagens nos quais é possível verificar um Outro idealizado demais (com toda a já referida gama de elementos que se depreende dessa dimensão: um Outro que sabe demais, que avalia demais, que critica, vigia, monitora e modela excessivamente) e que, portanto, concernem a “falsos déficits cognitivos”⁷⁶(SANTIAGO, 2005), a dificuldade de aprendizagem, na condição de um sintoma, é muito frequente nos problemas que a criança apresenta na escola. Além disso, a partir da fina sugestão de Lacan (1967) que, onde o Ideal está operando temos como contrapartida lógica a exclusão, a segregação das diferenças e, por conseguinte, do compromisso ético da psicanálise com a escuta das diferenças na contramão de toda e qualquer via que coloque o Ideal no comando, a abordagem psicanalítica faz um corte com a leitura psicológica e médico-psiquiátrica fundamentada essencialmente em uma perspectiva desenvolvimentista calcada no Ideal de “progresso” que quando conjugada com o seu instrumental psicométrico classificando, diagnosticando e rotulando as crianças quanto à sua capacidade intelectual como incapazes de aprender por terem aparentemente um déficit intelectual, não poupa a segregação. E se a abordagem psicanalítica se propõe a se sustentar na contramão de toda e qualquer via que coloque o Ideal no comando, conseqüentemente,

⁷⁶Expressão que a referida autora usa para se referir a quadros de dificuldades de aprendizagens que deflagram contradições, como, por exemplo, uma criança que é encaminhada para tratamento por ter sido detectado pelo professor que ela tem um problema de memória, na própria medida em que ela não consegue memorizar os fatos fundamentais da matemática. Em tratamento, contraditoriamente, ela demonstra não ter nenhum problema de memorizar inúmeras outras coisas, contradizendo o diagnóstico de déficit de memória. Portanto, há uma contradição que aponta que não se trata de um déficit neurológico, portanto real. Daí a expressão “falsos déficits cognitivos” cujas causas apontam para a dimensão subjetiva (SANTIAGO, 2005, p.35-41).

ela também comporta o questionamento das políticas públicas educacionais comandadas pelo Ideal do “politicamente correto”.

Entretanto, a referida diferença se introduz na própria medida em que a psicanálise reivindica que a dimensão do Ideal é um dado de estrutura⁷⁷ do sujeito. O que quer dizer que tal dimensão é ineliminável e se institui ao longo da vida do sujeito nas relações de amor, estudo e trabalho. Tal reivindicação introduz a consequência de essa dimensão não se exaurir no âmbito das políticas públicas educacionais, portanto, de o problema do “fracasso escolar” não ser resolvido na ausência dessas políticas públicas que têm o Ideal no comando. Ou seja, a partir de uma leitura psicanalítica, embora tais políticas tenham o efeito de exacerbar o “fracasso escolar” e ocupem um lugar no âmbito do sistema educacional que potencializa essa exacerbação, elas não são a causa do “fracasso”, porque, como já referido, a dimensão do Ideal não se exaure nelas. Na própria medida em que o Ideal para a psicanálise é um dado de estrutura que constitui o escamoteamento do real das diferenças, do real do saber não totalizante no campo do Outro (LACAN, 1962-1963), introduzindo a idealização desse saber no Outro: o Outro, sabendo demais, não somente o Estado neoliberal, mas também entre outros a mãe, o pai, o exército, a igreja, o líder, o psicanalista e principalmente para o que interessa a esse artigo, o professor, podem ocupar o lugar de Ideal para o sujeito. Dessa forma, o Ideal não se restringe ao Estado neoliberal com as suas políticas públicas educacionais inaugurando um campo que responde exatamente desse lugar onde o sujeito já estruturalmente tende a convocar o Outro: campo pautado em um sistema de avaliação vigilante, verificador, controlador e modelador que faz ressonância nesse Outro que sabe demais, lugar por excelência do Ideal.

Consequentemente, como já dito, a psicanálise não visa à eliminação do Ideal, já que ele poderá se colocar em toda e qualquer prática e relação humana. Antes, a psicanálise visa à queda dessa dimensão que concerne à retificação de posição do sujeito diante do Ideal, de tal forma que o sujeito possa questionar essa dimensão e sustentar sua diferença. Para a psicanálise, em um processo educativo, só há lugar para invenção, para que o sujeito possa colocar algo de seu naquilo que recebeu do educador e não simplesmente reproduza, ou aprenda a fazer prova Brasil e Saeb, se o sujeito não deixa que o Ideal fique no comando, ainda que sob um sistema educacional comandado por essa dimensão, ainda que sob a contingência de um professor que responda desse lugar. Importa-nos aqui sublinhar que tal posição da psicanálise, que no tratamento dessa questão do “fracasso escolar” privilegia a posição do sujeito, não implica de modo nenhum a desconsideração do compromisso ético das pessoas, lugares e entidades passíveis de ocupar o lugar de Ideal. Se assim fosse, para o psicanalista pouco importaria se ele

⁷⁷Dado estrutural: dentro da psicanálise, reivindicar que algo é um dado estrutural, minimamente falando, é reivindicar que ele é ineliminável, como ressaltado no corpo do texto.

respondesse do lugar de Ideal, dado que o sujeito sob análise inevitavelmente o coloca nesse lugar, por pensar que se o que interessa tratar é a posição do sujeito diante desse Ideal, ele nada tem a ver com isso. Pelo contrário, cabe eticamente ao psicanalista não responder desse lugar de Ideal. Cabe ao analista escutar o sujeito dentro da sua diferença, sustentar a pergunta do que é que ele deseja, ao invés de conduzir uma prática ortopédica, modeladora, sustentada em um saber *a priori* que avalia e prerroga o que é o “melhor” para o seu paciente, por isso mesmo, nefasta (LACAN, 1953-1954). Indagar pela sua parcela de responsabilidade naquilo em que aparentemente ele não a tem: “Eu não queria ser um fracassado, mas há algo mais forte que eu que ultrapassa a minha intencionalidade e me faz fracassar”. Indagar pela referida parcela de responsabilidade na própria medida em que a psicanálise faz um corte subversivo na abordagem da intencionalidade, ao deflagrar que ela é inconsciente (CORRÊA, 2008b). Sustentar a dimensão de um saber não totalizante no Outro diante da demanda de um saber idealizado no psicanalista, por parte do sujeito.

De modo aproximado, como ressaltado ao longo do capítulo, uma considerável contribuição da psicanálise para a educação na interlocução entre esses dois campos é a ratificação da importância de o professor não responder desse lugar de Ideal: escutar as diferenças ao invés de avaliar os alunos a partir de um modelo ideal de aluno. Sustentar também essa referida dimensão de saber não totalizante no Outro diante da demanda de um saber idealizado no professor por parte do aluno. Da mesma forma, a psicanálise de modo nenhum desconsidera a importância que teria um reposicionamento dessas políticas públicas educacionais, de tal modo que elas fossem formuladas e implementadas dentro de um compromisso ético pautado por não ter a dimensão do Ideal no comando dessas políticas.

Dessa forma, pensamos que, a partir do percurso feito pela pesquisa até o presente ponto, ficou deflagrada a forte dimensão do Ideal presente em abordagens que visam a tratar dos problemas da criança na escola, até mesmo em algumas que acreditam estar denunciando-a, mas continuam nela, como é o caso da considerada leitura sócio-político-econômica. Importa então entrar no quarto capítulo “Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais”?

Nesse quarto capítulo, abordaremos a leitura psicanalítica a partir de Freud com Lacan das dificuldades de aprendizagem, avançando no ponto central dessa pesquisa que se colocou a partir da experiência clínica com crianças com dificuldades de aprendizagem: a dimensão do Ideal nas dificuldades de aprendizagem. Uma abordagem dessa dimensão sob o ponto de vista de um Outro que sabe demais, da qual o pai de “Hamlet” em Shakespeare é o paradigma. A dificuldade de aprendizagem como uma paralisação no tempo para compreender, como algo que obstrui o ato de aprender. Dentro desse percurso, importa abordarmos detidamente a inibição privilegiando a latência que é o período em

que a criança acede à aprendizagem, a novidade que o texto freudiano “Moisés e o monoteísmo” traz sobre a latência, a tragédia de “Hamlet”, a temporalidade lógica, as operações lógicas da alienação e da separação e a dimensão do ato.

5) Dificuldades de aprendizagem: o Outro não sabe ou sabe demais?

5.1) Introdução:

Esse capítulo se propõe a investigar a dimensão do Ideal nas dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, interrogar se nessa problemática que põe em xeque a relação do sujeito ao saber no Outro, o Outro não sabe ou sabe demais. Ou se ainda tanto um como o outro referidos estatutos do saber no Outro podem estar em jogo nas dificuldades de aprendizagem. Com esse percurso, no presente capítulo, visamos à possibilidade de um desdobramento nessa questão, uma contribuição, ainda que mínima, no tratamento dado aos quadros de dificuldades de aprendizagem.

5.2) Dificuldades de aprendizagem nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”:

Freud (1905b) reivindica que o primeiro surgimento da vida sexual do sujeito na infância, entre os três e os cinco anos, apresenta como um dos resultados a atividade investigatória da criança, que não é outra coisa senão a sua curiosidade sexual. De acordo com Freud, são significativas as relações da “pulsão de saber ou de investigar”(FREUD, 1905b, p. 183) com a vida sexual, dado que a psicanálise deflagrou a atração intensa e precoce exercida nessa “pulsão de saber” pelos mistérios sexuais.

Nesse sentido, de acordo com Freud, contrariamente ao que o senso lógico possa pensar ou dizer sobre isso, no fundamento da atividade investigatória no sujeito infantil não encontramos interesses teóricos, mas sim práticos, como o medo da perda do amor e dos cuidados, introduzido pelo nascimento ou pela suspeita da chegada de um irmãozinho. É esse interesse prático que toca no seu narcisismo que põe em marcha a investigação do enigma colocado pela chegada concreta ou fantasiada de um bebê. Inclusive, nesse ponto, Freud institui esse enigma em um lugar privilegiado no sentido de outorgá-lo como o problema original do qual a criança se ocupa, que abrirá para ela as portas da sua atividade investigatória. De acordo com Freud nesse texto, o problema colocado pela diferença sexual vem num “só depois”. E para esse enigma que circunscreve a origem dos bebês, são oferecidas soluções anatômicas concebidas das mais variadas espécies: “eles sairiam do seio, ou se recortariam do ventre, ou o umbigo se abriria para deixá-los passar”(FREUD, 1905b, p.184). “Os filhos chegam

quando se come determinada coisa (como nos contos de fadas) e nascem pelo intestino, como na eliminação das fezes”(FREUD, 1905b, p. 185). Abertas as portas da atividade investigatória, todo o campo da sexualidade desperta a curiosidade no sujeito infantil. Entre outras coisas, as crianças passam a se ocupar, por exemplo, com o problema de saber o que é ser casado e, com isso, em que consiste a relação sexual. “E costumam buscar a solução do mistério em alguma atividade conjunta proporcionada pelas funções de micção ou defecação”. (FREUD, 1905b, p. 185).

Entretanto, o radical da falta introduzida pelo não sabido, a saber, o papel do sêmen fecundante e a existência do orifício sexual feminino conduzem os esforços do investigador infantil ao fracasso. Diante desse impossível de saber que toca no incompreensível e, portanto, no real da castração, ele não persevera, e os seus esforços desembocam num recuo diante de suas investigações sexuais. Como consequência dessa abordagem freudiana, podemos dizer que, a partir do enfoque psicanalítico, a atividade intelectual se estrutura a partir da atividade sexual na própria medida em que a sexualidade e a atividade investigatória se encontram articuladas na primeira infância.

Freud reivindica que, ao contrário da opinião popular, a pulsão sexual está presente na infância que expressa a vida sexual numa forma acessível à observação, por volta dos três ou quatro anos de idade. Todavia, a problemática se introduz na própria medida em que, segundo Freud, se trata na infância de uma sexualidade perversa e polimorfa que posteriormente sucumbe à amnésia infantil cuja essência consiste na operação de recalque que abre as portas para o período de latência. Durante esse período de latência total ou apenas parcial, erigem-se as forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques - o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais (FREUD, 1905b, p.167) - com a intenção de adiar a função reprodutiva para o momento da maturidade genital. Essas defesas contra a livre descarga das pulsões operam às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo, embora não seja interrompido nem no período de latência, tem sua energia, integralmente ou em sua maior parte, desviada do uso sexual e dirigida para outros fins. Processo este que recebe o nome de Sublimação. Por meio desse desvio das forças pulsionais para longe dos objetivos sexuais, poderosos componentes são adquiridos, intervindo em todas as produções culturais. Com isso, Freud “deixa claro que o limite do mecanismo da sublimação, responsável pelo desvio da pulsão sexual de seu objetivo, favorece o surgimento das forças inibitórias”(SANTIAGO, 2005, p. 123).

Aqui, então, Freud parece tocar na problemática da inibição, que é como um dado de estrutura, inibição sexual. Com essa definição da inibição, Freud deixa de conceber a inibição “como um processo que se desencadeia em reação ao excesso de energia sexual, (...), mas, sim, como uma *força*

psíquica, um dique, que constitui obstáculo à pulsão”(SANTIAGO, 2005, p. 123). Freud situa o início desse processo inibitório no período de latência sexual da infância, período compreendido entre o quinto ano de idade e a puberdade. Santiago argumenta que podemos dizer que os poderosos componentes inibitórios adquiridos, a saber, as forças psíquicas, referidas por Freud, que se constroem e se erguem como obstáculos sobre o livre curso da pulsão sexual, vêm reforçar a sublimação, consolidar o processo de inibição da pulsão quanto ao seu objetivo. E que, assim, a inibição trabalharia, de certa maneira, a serviço da sublimação.

Dessa maneira, de acordo com o pensamento freudiano, o período de latência compreende as forças inibitórias cuja ação visa ao refreamento da pulsão sexual, “que escapa ao processo de sublimação”(SANTIAGO, 2005, p.124), possibilitando a dessexualização do intelectual e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa abordagem freudiana da inibição introduz consequências na abordagem da lógica presente no fenômeno das dificuldades de aprendizagem na própria medida em que podemos frequentemente deflagrar no cerne dessa problemática a sexualização do pensamento e, por conseguinte, a inibição na aprendizagem como resultado do fracasso da ação da inibição estrutural. De acordo com Santiago, isso frequentemente subjaz nas dificuldades de aprendizagem manifestadas durante o período de latência. Pois, o período de latência dá lugar às aprendizagens justamente a partir da inibição estrutural (inibição sexual) como dique que contém a sexualização do pensamento e favorece o desenvolvimento cognitivo. Dique que é um instrumento usado pelo recalque.

Na medida em que observamos com atenção essa problemática da inibição na aprendizagem, podemos ver que o paradoxo é apenas aparente. Podemos verificar um fracasso na inibição da curiosidade sexual que precisa ser refreada para conferir abertura para o trabalho intelectual. E segundo Santiago, é justamente por causa desse fracasso que, nos quadros de inibição na aprendizagem manifestados durante o período de latência, o sujeito fica inibido, paralisado diante do ato de aprender e usufruir dessa aprendizagem.

5.3)Dificuldades de aprendizagem à luz da segunda tópica do aparelho psíquico:

Freud (1926), em seu texto “Inibição, sintoma e angústia”, à luz da segunda tópica do aparelho psíquico, reivindica que inibições e sintomas são conceitos que não se encontram no mesmo plano. Define a inibição como “uma restrição normal de uma função”(FREUD, 1926, p.91), examinando-a a partir das funções do eu. Argumenta que, enquanto um sintoma de fato denota a presença de algum processo patológico, a inibição não tem necessariamente uma implicação patológica. Aqui podemos ver ratificado o caráter estrutural da inibição: a inibição como um dado de estrutura, diferente da inibição

neurótica, quando essa inibição se manifesta como um sintoma nos quadros neuróticos, configurando uma verdadeira renúncia à função: “assim uma inibição pode ser também um sintoma” (FREUD, 1926,p.91).

Freud sustenta, nesse texto, o conceito da inibição como um conceito intimamente associado com o da função e nessa direção ele se propõe a examinar as várias funções que qualquer perturbação dessas funções assume em cada uma das diferentes afecções neuróticas” (FREUD, 1926, p.91). Freud toma, então, para sua investigação, a função sexual e as do comer, da locomoção e do trabalho profissional.

a)A função sexual, de acordo com Freud, embora esteja sujeita a um imenso número de perturbações comporta características típicas de inibições simples que são classificadas como impotência psíquica. Freud nos adverte da complexidade do desempenho normal da função sexual quando nos diz que somente por meio de um processo muito complicado, tal desempenho pode ocorrer, “podendo surgir distúrbios em qualquer ponto dele. Além disso, outras perturbações podem surgir a partir da função sexual. Argumenta que existe uma relação evidente entre a inibição e a angústia, na própria medida em que a angústia introduzida por algumas práticas conduz ao abandono de uma determinada função em algumas inibições.

b)A função de nutrição é frequentemente perturbada por uma falta de inclinação para comer, devido à retirada da libido. No entanto, pode ocorrer uma perturbação no sentido inverso. O sintoma de vômitos é concebido como uma defesa histérica contra o comer. Tal recusa deve-se à angústia e é concomitante de estados psicóticos.

c)A função da locomoção pode ser perturbada por uma falta de disposição para andar ou por uma fraqueza no caminhar.

d)A função do trabalho profissional, a que mais nos interessa aqui, na própria medida em que entendemos que o ato de aprender se encontra no âmbito do trabalho intelectual. O elemento novo que surge aqui é que a perturbação da função não se encontra associada a um órgão específico e é abordada em termos de uma diminuição do prazer sentido no trabalho ou por um desempenho insatisfatório do trabalho. A abordagem freudiana da inibição, nesse momento de seu percurso, como a expressão de uma restrição de uma função do eu, conduz à investigação dos mecanismos operantes nessa renúncia à função que está em jogo na inibição.

Freud analisa esses mecanismos primeiramente em termos de uma erotização muito acentuada dos órgãos físicos postos em ação no que toca às funções de locomoção e de trabalho. “Descobriu-se como ato geral que a função do eu de um órgão fica prejudicada se a sua erotogeneidade – sua

significação sexual – for aumentada” (FREUD, 1926, p.93). Nesses casos, segundo Freud, o eu renuncia ao desempenho normal dessas funções, que se encontram dentro de seu campo de ação, a fim de não ter de adotar novas medidas de recalque, ou seja, para não entrar em conflito com o *Isso*⁷⁸. Segundo Santiago (2005), erotizar a função equivale a sexualizar o não sexual, num processo inverso da sublimação, na própria medida em que o trabalho sublimatório é possível pela inibição da pulsão quanto ao seu objetivo, promovendo a dessexualização do corpo e a instauração de um espaço vazio de significação sexual, no qual o pensamento pode se exercer. Santiago prossegue nessa direção dizendo que na inibição do trabalho, tem-se exatamente o avesso da sublimação porque o pensamento ganha sentido sexual. “A inibição sintomática, portanto, anula a sublimação, pela sexualização do não sexual” (SANTIAGO, 2005, p.132).

Em segundo lugar, inibições como inibições de atividades profissionais deflagram também como mecanismo operante a finalidade de autopunição. Nesses casos, o eu renuncia ao desempenho normal dessas atividades para evitar entrar em conflito com as exigências do *supereu*⁷⁹, que proíbem êxito e lucro, que poderiam ser trazidos pelo bom desempenho das atividades profissionais. A operacionalidade desse mecanismo autopunitivo não permite que o sujeito tenha direito de realizar qualquer trabalho cujo resultado lhe traga satisfação, êxito e reconhecimento. No lugar disso, o sujeito se vê assujeitado a renunciar ao resultado do trabalho sublimado. “O sujeito trabalha em pura perda, de uma maneira absolutamente alienada, atingindo, por diversos caminhos, o fracasso rendido ao *supereu*”(SANTIAGO, 2005, p.133).

A partir dessa análise, Freud conclui que inibição e sintoma não se confundem, na própria medida em que inibição concerne à renúncia e sintoma à formação de compromisso. Mas isso não impede que certas inibições possam ser consideradas sintomas. “As próprias análises clínicas de Freud sobre as inibições intelectuais resgatam esse binômio, ao articular a inibição a um modo de satisfação pulsional específico, que caracteriza a estrutura do sintoma”(SANTIAGO, 2005, p.133). Modo de satisfação pulsional masoquista, no qual “o sujeito paga com seu trabalho uma sentença ditada por sua própria culpabilidade” (SANTIAGO, 2005, p.133 SANTIAGO, 2005, p.133). A inibição, quando articulada a um modo de satisfação pulsional que caracteriza a estrutura do sintoma, configura um

⁷⁸Isso: Na tradução da obra de Freud da Editora Imago, ao invés de *Isso*, encontramos o termo *Id*. “Isso” é uma tradução mais precisa do *es* alemão do qual fala Freud, a partir do retorno a Freud feito por Lacan. Feito esse assinalamento, importa dizer agora que o “Isso” é uma instância psíquica, sede das pulsões.

⁷⁹Supereu: Na tradução da Imago, encontramos o termo *superego*. A razão por uma tradução diferente é a mesma apresentada no caso do “Isso”. O “Supereu” é uma instância psíquica cujas exigências submetem o sujeito a uma posição masoquista, devido a um sentimento de culpa inconsciente. Para ser mais precisa: devido a uma necessidade de castigo.

trabalho cuja visada é o apazigamento da culpa do sujeito, satisfazendo o gozo masoquista⁸⁰ e não para ele gozar do produto final do seu trabalho (SANTIAGO, 2005).

Dessa forma, a possível abordagem freudiana da inibição do trabalho intelectual a partir da sua abordagem da inibição do trabalho de uma maneira geral, de um lado ratifica o que já tinha sido deflagrado nos “Três ensaios”, a saber, o papel fundamental da inibição como um dado estrutural o de inibir a sexualidade quanto ao seu objetivo e, por conseguinte, o seu laço com o desejo. E, por outro lado, tal abordagem, ao levar em consideração as noções do Isso, do Supereu e do masoquismo, revela por outro lado a dimensão de gozo envolvida na inibição na aprendizagem, que toma lugar quando essa inibição estrutural fracassa.

Além disso, importa aqui sublinhar que se de um lado Freud aborda nesse texto a inibição como uma restrição das funções do eu, de outro lado, ele sublinha o caráter estrutural da inibição: o de inibir a sexualidade quanto ao seu objetivo. Se considerarmos esses dois aspectos dessa abordagem, não é possível fazer a dicotomização entre os dois polos do binário inibição/ato, na própria medida em que, se pensarmos no trabalho intelectual exitoso, teremos de pensar no ato de aprender que para ser possível é necessária a inibição sexual. Assim sendo, podemos ler em Freud a existência de um laço entre a inibição e o ato, portanto, a existência de um laço entre a inibição e o desejo, já que o ato, na psicanálise, a partir de Lacan (1967-1968), é distinguido da esfera da motricidade e concerne ao exercício do desejo. A motricidade só tem valor de ato quando se constituir um divisor de águas: um antes e um depois. É exatamente nessa perspectiva freudiana da existência de um enlaçamento entre inibição e ato que concerne ao desejo em que Lacan aborda a inibição. Nessa direção, Lacan (1962-1963) assinala que, se de um lado, a partir desse texto freudiano, a inibição está na dimensão do movimento, podendo tratar-se da “paralisação do movimento”, por outro lado, a inibição nos sugere a “freada”.

No seu seminário “O desejo e sua interpretação”, Lacan (1958-1959), ao trabalhar detidamente a tragédia shakesperiana de Hamlet (SHAKESPEARE, 1996), assinala rigorosamente que se trata nessa tragédia, antes de mais nada, das relações de Hamlet com seu ato essencialmente: de um ato de vingar o assassinato do pai. Hamlet depende desse ato em sua posição global, mas esse ato fica emperrado, adiado para o dia seguinte. Importa então nesse presente ponto da pesquisa falar, ainda que minimamente, da referida tragédia de Shakespeare, na própria medida em que a inibição de Hamlet constitui um verdadeiro paradigma da inibição neurótica, da qual a inibição na aprendizagem faz parte.

⁸⁰O gozo masoquista extrai satisfação na insatisfação. No gozo masoquista, está excluída a dimensão do usufruto, noção que na psicanálise precisa ser pensada a partir do direito: usufruto na psicanálise a partir do direito está intimamente articulado com o exercício do desejo, que é inaugurado pela falta. Para aprofundar, ver seminário 7 de Lacan: *A Ética da Psicanálise*.

5.4) Inibição como um dado de estrutura/ vivência do tempo para compreender e dificuldades de aprendizagem/ paralisação no tempo para compreender:

Hamlet é uma tragédia de Shakespeare (1996) que traz no seu cerne o assassinato do pai de Hamlet pelo seu irmão Claudius, que após a morte desse rei, casa-se com sua mãe e se torna o novo rei. Esse pai de Hamlet, é apresentado na peça como um pai excessivamente idealizado. Daqui a pouco ficará mais explicitada essa dimensão excessivamente idealizada do pai de Hamlet. Por agora, cabe assinalar que após a sua morte, o fantasma do pai aparece para Hamlet contando a ele “tudo” acerca das circunstâncias do seu assassinato, inclusive e principalmente quem o matou. Esse fantasma do pai demanda de Hamlet a vingança por esse assassinato. Mas, a tragédia traz Hamlet completamente inibido, paralisado diante desse ato de vingar o assassinato do pai. Lacan (1959), ao tomar essa peça sob consideração nos indica ser Hamlet o paradigma da inibição neurótica. Ademais, ao nos dizer, elemento que será retomado daqui a pouco, que no cerne da completa inibição de Hamlet há uma comunhão de saber entre Hamlet e seu pai na própria medida em que ambos sabem demais acerca do assassinato desse pai, nos indica que no cerne da inibição neurótica na qual podemos incluir a inibição na aprendizagem, há um Outro que sabe demais.

De acordo com Lacan, é exatamente a procrastinação, e com isso o adiamento de Hamlet a cada vez que se lhe apresenta a ocasião de efetuar seu ato, o que se manifesta durante toda a peça (LACAN, 1959). Por conseguinte, se em Hamlet se trata de uma paralisação diante do ato, a partir da protelação do pensamento em Hamlet, protelação típica do obsessivo, podemos pensar a inibição neurótica como uma paralisação no tempo para compreender. Dessa forma, torna-se possível pensar a inibição neurótica, e com ela a inibição na aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem na qualidade de um sintoma, como uma paralisação no tempo para compreender. Paralisação que impede o sujeito de prosseguir adiante no seu percurso e aceder ao ato de aprender.

Mas, ora, seguindo o percurso feito por Correa & Pinheiro (2010), o tempo para compreender é uma das etapas lógicas de todo e qualquer processo de assimilação humana (LACAN, 1945). Uma vivência lógica que antecede e apoia a urgência do momento de concluir que arranca o sujeito da inibição para que ele possa prosseguir (CORRÊA, 2010b) e fazer ato na vida. Momento de concluir que “é momento de terminar, começar de novo, pois terminar é possível” (ESTELLITA-LINS, 2007, p.38). Portanto, importa extrair a seguinte consequência: se de um lado é possível pensar a inibição neurótica e com ela a inibição na aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem enquanto um sintoma, como

uma paralisação no tempo para compreender, paralisação que coloca o sujeito a trabalhar em pura perda, de outro, é possível concluir que a inibição como um dado de estrutura diz de uma vivência estrutural do tempo para compreender (BARRETO, 1997) no processo de aprendizagem que antecede e apoia a urgência do momento de concluir. É possível concluir por uma estrutural vivência da inibição própria do tempo para compreender antecedendo e apoiando a urgência do momento de concluir que arranca o sujeito da inibição para que ele possa prosseguir adiante no seu percurso, aceder ao ato de aprender e usufruir dessa aprendizagem (CORRÊA & PINHEIRO, 2010).

Ainda seguindo a direção dada por Correa & Pinheiro (2010d), torna-se fundamental, nesse ponto, perguntarmos pela noção de latência na abordagem freudiana da inibição à luz da segunda tópica do aparelho psíquico. Noção de latência, que Freud nos “Três ensaios” argumentou estar intimamente ligada aos processos inibitórios. “Ora, se por um lado não encontramos menção explícita a essa noção tão cara nos “Três ensaios” nesse texto de 1926; por outro, vamos encontrar em “Moisés e o monoteísmo” de 1939 uma abordagem da latência articulada com a tradição e a transmissão da qual podemos extrair consequências para essa discussão” (CORRÊA & PINHEIRO, 2010, p.7).

5.4.1) Latência, inibição, tempo para compreender e *Moisés e o monoteísmo*:

Frequentemente, podemos escutar no contexto das aprendizagens a verificação explicitada pelos educadores de dois aspectos constituintes do ato de aprender. De um lado, a verificação de um tempo no qual a criança se encontra embaraçada diante do material novo que lhe é apresentado. Tempo de inibição caracterizado por dúvidas, hesitação e resistência, em que o sujeito infantil não sabe o que fazer com o que lhe está sendo ensinado. Alguns ficam detidos mais, outros menos nesse tempo de “embaraço”, prévio ao desejado domínio das competências cognitivas em jogo na função educativa. Parece tratar-se nessa vivência temporal de uma vivência subjetiva não fixada cronologicamente, que varia de criança para criança. Mas, embora havendo variação nessa vivência temporal subjetiva, todo o sujeito infantil parece passar por esse tempo.

Por um outro lado, podemos também escutar dos educadores a referência a um “clique” nas aprendizagens. Um clique que “de repente” parece arrancar a criança desse aludido embaraço que em algumas chega às raias da paralisação, possibilitando que ela aceda ao conclusivo ato de aprender e ao usufruto dessa aprendizagem.

Ressalta-nos dessa escuta a dimensão de um enlaçamento desse embaraço que se prolonga por um tempo, com esse clarão que parece se dar em um instante. E é justamente essa a proposta da presente seção: abordar tal enlaçamento, privilegiando o caráter estrutural dessa vivência de um tempo de inibição e, por conseguinte, a paralisação do sujeito nessa vivência. Uma abordagem a partir do

referencial psicanalítico acerca da inibição e, por conseguinte, das dificuldades de aprendizagem, tendo como eixos fundamentais as três instâncias do tempo na temporalidade lógica abordada por Lacan (1998a) no seu ensaio “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”: o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir, bem como a abordagem do conceito de “latência” feita por Freud (1939) em “Moisés e o Monoteísmo”.

Pensamos que a pretendida abordagem ajudará a avançar um pouco mais na compreensão de como ocorre a aprendizagem e principalmente para o que nos interessam, nessa pesquisa, os impasses da referida aprendizagem na criança. Dessa forma, passaremos à abordagem da *latência* dada por Freud no seu texto “Moisés e o Monoteísmo”, de 1939.

Freud (1939), na sua abordagem da história da religião judaica, ao trabalhar a história de Moisés pela latência, pela construção e pelo esquecimento, destaca com muito rigor um acontecimento precoce, traumático, que pertence à pré-história, que é depois esquecido como determinante essencial⁸¹: o período de recalque⁸² desse trauma primitivo; o período de latência⁸³ que comporta hesitação, dúvidas, combate, resistência, manifestações ininteligíveis; e, por último, o retorno do recalcado⁸⁴.

Freud reivindica tratar-se na religião judaica de um “efeito retardado”. De um efeito retardado da autoridade de Moisés, que, após morto, ou melhor, assassinado pelo povo judeu a quem ele escolhera para dar uma direção, faz eco ao pai da horda assassinado pelos filhos, que, somente após ocupar o lugar de pai morto, passa a operar de fora como autoridade⁸⁵. Analogamente, a autoridade de

⁸¹Trata-se, nesse caso, do assassinato de Moisés devido à ambivalência de sentimentos (amor e ódio) em relação a ele. No ato assassino, prevaleceu o ódio.

⁸²Trata-se da operação de recalcar, de expulsar da lembrança consciente a morte violenta desse líder, por tocar no insuportável, e o povo judeu em jogo nesse ato assassino nada querer saber disso.

⁸³Latência remete-se a esquecimento. Nesse caso o esquecimento das doutrinas mosaicas. Trata-se, portanto, do período no qual a operação do recalque que nunca é bem sucedida está sob uma aparente calma.

⁸⁴Como dito na nota anterior, o recalque nunca é bem-sucedido. O retorno do recalcado diz desse insistente retorno daquilo que o sujeito nada quer saber. O retorno desse material disfarçado se dá dentro da estrutura do sintoma e introduz algo a que Freud dá ênfase nesse texto: “o efeito retardado”. Nesse caso da tradição que versa sobre o fim violento de Moisés, o efeito adiado da sua autoridade.

⁸⁵ Tal pai refere-se ao mito criado por Freud em seu texto *Totem e Tabu*, para dar conta da origem da lei da interdição do incesto. Em linhas bem sucintas, no início havia um pai que guardava todas as mulheres para si e expulsava os filhos de casa à medida em que eles cresciam e representavam uma ameaça. Um dia os filhos se dão conta de que cada um sozinho nada podia contra o despotismo do pai, mas que juntos podiam vencê-lo. E assim, ávidos por tomarem o lugar do pai e terem acesso às mulheres das quais eram privados, matam o pai e o devoram, procurando se identificar com ele, pois o que era visado nesse ato parricida era o desejo de cada um tomar o lugar do pai. Mas, após um intervalo de tempo, o júbilo cedeu seu lugar ao remorso, à saudade do pai (pois, embora o odiassem, eles também o amavam). O remorso e a saudade juntamente com a consciência de que cada um iria querer ser o novo déspota, e, que, portanto, havia a necessidade de uma mudança estrutural para evitar uma outra tirania, fizeram com que, paradoxalmente, esses mesmos filhos, após terem saciado o seu ódio contra o pai, renunciassem àquilo que tinha sido justamente o motivo do ato criminoso e instituísem a lei da proibição do incesto. Lei que os fez passar do estado de natureza à cultura. “O pai morto se tornou mais forte do que o fora vivo” (FREUD, 1913, p.146.). A partir de um efeito retardado, a lei do pai paradoxalmente tinha sido internalizada e, embora morto, ele exercia uma função ainda mais proibitiva. Cabe ressaltar que se trata de um mito criado para dar conta do

Moisés introduziu o “efeito retardado” de fazer operar as doutrinas mosaicas negligenciadas por um longo intervalo de tempo, a saber, o período de latência⁸⁶. Por conseguinte, Freud parece reivindicar que a propriedade de um efeito em se colocar de maneira retardada não pode ser pensada dissociadamente da precocidade do acontecimento traumático e do período de latência que comporta resistências emocionais frente à nova verdade.

Tal seria o caso se uma pessoa aprendesse algo de novo para ela, que, com base em certas provas, teria de reconhecer como sendo verdadeiro, mas que contradiz alguns de seus desejos e choca algumas convicções que lhe são preciosas. A seguir, essa pessoa hesitará, buscará razões que a capacitem a lançar dúvidas sobre essa coisa nova, e, por algum tempo, ela lutarão consigo mesma, até que, finalmente, admitirá para si: ‘De qualquer modo, é assim, embora não me seja fácil aceitar, embora me seja aflitivo ter de acreditar. O que a partir disso aprendemos é simplesmente que leva tempo para a atividade raciocinante do ego superar as objeções sustentadas por intensas catexias afetivas (FREUD, 1939, p.81-82).

Assim, Freud parece privilegiar nessa sua análise a característica descrita como “latência”: período de esquecimento em que poderíamos dizer, o recalque⁸⁷ teria sido aparentemente bem-sucedido, como também o inevitável fracasso desse recalque, por conseguinte, o seu efeito retardado e o retorno desse recalque determinados pelo papel fundamental desempenhado pela “tradição”, cuja transmissão é inconsciente. Essa abordagem ressalta o efeito retardado e poderoso sobre a vida psíquica de uma experiência passada recalçada, que insiste em retornar, operando do fundo da cena.

Se tudo o que resta do passado são as incompletas e enevoadas lembranças que chamamos de tradição, isso oferece ao artista uma atração peculiar, pois, nesse caso, ele fica livre para preencher as lacunas da memória de acordo com os desejos de sua imaginação e para retratar o período que quer reproduzir segundo suas intenções. Quase se poderia dizer que, quanto mais vaga uma tradição, mais útil ela se torna para um poeta. Não precisamos, portanto, ficar surpresos pela importância da tradição para a escrita imaginativa, e a analogia com a maneira pela qual as epopeias são determinadas nos deixará mais inclinados à estranha hipótese de que foi a tradição de Moisés que, para os judeus, alterou a adoração de Javé no sentido da antiga religião mosaica (FREUD, 1939, p.85-86).

De acordo com Corrêa & Pinheiro (2010), a partir desse texto, podemos dizer que o período de latência que constitui a amnésia infantil, conforme indicado nos “Três ensaios” (FREUD, 1905), é o tempo de esquecimento do material do qual só se poderá então ter notícias de maneira isolada,

impossível de situar a origem da lei que articula autoridade e tradição. Segundo Lacan (1969-1970), um mito é exatamente um saber sobre o impossível.

⁸⁶Período de latência conota o tempo do esquecimento que comporta resistências emocionais frente à nova verdade. Nesse caso, o tempo do esquecimento das doutrinas mosaicas.

⁸⁷A operação do “recalque” consiste na expulsão do material psíquico insuportável da consciência, fundando o inconsciente (FREUD, 1915a). Mas é importante assinalar que Freud nos adverte que a operação do recalque é sempre mal-sucedida. O material recalcado sempre insiste em retornar, ainda que de maneira disfarçada, constituindo a dimensão do sintoma (FREUD, 1909a).

incompleta e fragmentária pelas “lembranças encobridoras”. Seguindo a direção desse trabalho referido, como consequência dessa abordagem, podemos extrair uma visada do período de latência pelo qual passa o sujeito infantil no aprendizado de algo novo, como o tempo de luta travada entre a nova verdade que faz sua impactante incidência e suas convicções que lhes são caras. Esse tempo de latência aponta que a abertura para a possibilidade de aprendizagem de algo novo não se dissocia de um tempo prévio de “embaraço” em relação a essa novidade. Podemos dizer ainda, com Corrêa & Pinheiro (2010), que, em *Moisés e o Monoteísmo*, Freud avança nessa questão, mesmo sem ter falado diretamente da inibição, ao abordar as dúvidas, a hesitação, o combate e a resistência como próprias do período de latência que passa nesse texto a não mais ficar circunscrito ao período entre o quinto ano de vida e a puberdade como foi abordado anteriormente nos “Três Ensaios”.

Segundo Corrêa & Pinheiro (2010) nos indicam, chama-nos a atenção os mesmos significantes usados por Freud para falar da latência nesse texto e por Lacan no seu escrito “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada” (LACAN, 1945): dúvidas, hesitação e resistência. Pensamos então que, conforme as referidas autoras argumentam, a partir das consequências extraídas de “*Moisés e o Monoteísmo*”, a latência se aproxima do tempo para compreender do qual nos fala Lacan no seu referido ensaio.

E, dessa forma, que a amarração existente entre o período de latência, o acontecimento precoce, traumático como determinante essencial e o retorno do recalado se aproximam da amarração lógica entre o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir. Instante de ver que concerne a um ponto de certeza inaugurado pela lógica do *a posteriori* (Corrêa, 2010). Tempo para compreender que comporta hesitação, dúvidas e resistência. Modalidade de tempo que deve ser pensado em termos subjetivos e não objetivos, na própria medida em que não há possibilidade de sabermos acerca de seus limites (Lacan, 1998a). Uma etapa lógica que antecede e apoia a urgência do momento de concluir que constitui a singularidade do ato de concluir na asserção subjetiva do sujeito. Momento de concluir que esboça um limite no tempo para compreender e parece ser o resultado do desenvolvimento compreendido pelo tempo para compreender. “O momento de concluir é o momento de concluir o tempo para compreender quando passado o tempo para compreender o momento de concluir” (Lacan, 1998a, p.206). Amarração lógica entre esses três momentos que deflagra que a temporalidade entre a dúvida e a certeza é lógica e não cronológica (Corrêa, 2010). Daí se a certeza pode se antecipar às dúvidas, ela também é apoiada pelas dúvidas como Freud pôde verificar (Freud, 1939/1996c). Com Lacan, com os recursos lógicos de que ele dispunha, podemos avançar um pouco mais nessa questão, quando ele diz que a certeza própria do momento de concluir retroage para a certeza antecipada do instante de ver, a partir de um percurso feito do tempo para compreender onde essa certeza é submetida à prova da dúvida e da resistência (CORRÊA & PINHEIRO, 2010, p.6).

Dessa forma, tendo como paradigma o texto “*Moisés e o monoteísmo*” (FREUD, 1939), a partir da direção indicada por Correa & Pinheiro (2010), podemos dizer que assim como nos “três ensaios”, o período de latência concerne à vivência da inibição como um dado de estrutura que antecede o ato de

aprender. Ademais, podemos encontrar uma possível aproximação entre a vivência da inibição como um dado de estrutura com a vivência do tempo para compreender⁸⁸ e, por conseguinte, a dificuldade de aprendizagem como uma paralisação no tempo para compreender. Paralisação diante do ato de aprender e do usufruto dessa aprendizagem. Explicitando melhor: no texto “Moisés e o monoteísmo”, Freud dá uma abordagem da “latência”, noção cara na abordagem freudiana da inibição na primeira tópica, que ultrapassa o período entre o quinto ano de vida e a puberdade⁸⁹ e faz ressaltar os mesmos significantes usados por Lacan na abordagem do referido tempo para compreender: dúvidas, hesitação e resistência⁹⁰.

5.5) Dificuldades de aprendizagem e o estatuto do saber no Outro:

Lacan (1959) argumenta que o problema de Hamlet, expresso por seu *to be or not...?*, é o de encontrar o lugar tomado pelo que lhe disse seu pai. O que seu pai lhe disse, na condição de fantasma, é que ele foi surpreendido pela morte na “flor de seus pecados”. “Trata-se para ele de encontrar o lugar tomado pelo pecado do Outro, o pecado não pago. Aquele que sabe é, ao contrário de Édipo⁹¹ (SÓFOCLES, 1996), alguém que não pagou o crime de existir” (LACAN, 1959, p.10). E ele, Hamlet, não pode nem pagar ele mesmo, tampouco deixar a dívida aberta. “No fim das contas, ele tem que fazer com que a pague. Mas, nas condições em que se encontra, o golpe passa através dele mesmo. Se ele atinge finalmente o criminoso, é com a mesma arma que acaba de feri-lo mortalmente” (LACAN, 1959, p.10). Esse ponto nos interessa na própria medida em que ele diz respeito a um já aludido ponto fundamental para esse capítulo: a comunhão de saber entre Hamlet e o seu pai. O pai e o filho, ambos, sabem demais. É exatamente essa comunhão de saber que paralisa Hamlet diante de seu ato. Na problemática da assunção por Hamlet de seu ato, trata-se de um Outro que sabe demais. Como Hamlet é o paradigma da inibição neurótica, importa-nos aqui nesse exato ponto da pesquisa investigar o estatuto do saber no Outro nos quadros de dificuldade de aprendizagem, dado que, nesse campo de

⁸⁸ Tempo para compreender: a partir de Lacan (1945) em seu ensaio: “o tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”, o tempo para compreender se constitui como uma das etapas lógicas de todo e qualquer processo de assimilação humana. O “tempo para compreender” comporta dúvidas, hesitação e resistência e antecede a urgência do “momento de concluir” que arranca o sujeito da inibição.

⁸⁹ Na primeira tópica, Freud aborda a latência como um período compreendido entre o quinto ano de vida e a puberdade, como já referido na terceira seção desse capítulo.

⁹⁰ Para a psicanálise, a partir de Lacan (1945) no seu escrito: “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”, o “instante de ver”, o “tempo para compreender” e o “momento de concluir” são as três etapas do tempo lógico de toda e qualquer processo de assimilação humana

⁹¹ Tragédia de Sófocles que versa sobre o assassinato por Édipo, do seu pai: Laio. Lacan destaca uma diferença fundamental entre essa tragédia e a de Hamlet, a saber, justamente a dimensão do saber no Outro. Enquanto em Hamlet, “ele sabia”, e sabia justamente porque o Outro sabia demais e lhe revelou, em Édipo, “ele não sabia”, porque o Outro não revela esse saber. Inclusive sobre isso, Lacan nos dá uma indicação da degradação da autoridade paterna pela dimensão desse saber idealizado, ao longo do tempo, que a diferença entre a tragédia antiga (Édipo) e a tragédia moderna (Hamlet) tem o mérito de deflagrar.

interlocução entre a educação e a psicanálise, já foi muito relacionada a falta de aprendizagem com exatamente o contrário: a falta de suposição de saber no Outro. Suposição de saber conferida pela transferência que se constitui, como já foi dito, não somente como condição para que ocorra análise como também condição para que haja aprendizagem.

Desde o início de seu percurso, Freud (1893) se depara com a ordem inconsciente no que concerne ao saber que a análise visa a circunscrever mesmo sem ter articulado esse saber inconsciente como tal. Logo, podemos ver, desde essa época, a existência de algo que o paciente sabe, mas não sabe que sabe que concerne ao saber inconsciente. Algo que determina os estados subjetivos para além da consciência que o sujeito possa ter dele ou de seus efeitos, estando, dessa maneira, fertilizado o solo de onde nascerá a teorização freudiana que se desenvolverá no sentido de formular mais tarde o desejo inconsciente que habitará o sujeito psicanalítico (LO BIANCO, 2003).

A psicanálise desde Freud veio anunciar que o inconsciente no que habita a linguagem, no que transcende verdadeiramente a miséria dos seres falantes, comporta um saber que é um corte em relação ao saber socrático por não ser um saber consciente e transparente para si mesmo (LACAN, 1960-1961). Antes, o saber que o inconsciente habita é um saber que não se sabe, justamente por ser inconsciente. Esse saber inconsciente se baseia no significante como tal (LACAN, 1972-1973) e se irrompe por um instante pela fenda do inconsciente, trazendo à luz a experiência de um desejo indestrutível inconsciente e, por isso mesmo, desconhecido.

De acordo com Lacan (1964a), Freud busca a certeza que concerne ao inconsciente, superando tudo o que seja da ordem do “Não estou certo, tenho dúvidas”. Nessa direção, Lacan aproxima Freud de Descartes, na própria medida em que tanto um como o outro faz a dúvida apoiar a certeza fundada do sujeito.

Descartes possibilita com o *cogito* um novo estatuto do saber: há saber e no Outro. Podemos extrair dessa abordagem cartesiana a dimensão do sujeito suposto saber: o Outro como um lugar inseparável da fundação de um saber (VIDAL, 1999). Mas, enquanto em Descartes o correlativo do sujeito da certeza é da ordem do Outro que não seja enganador, Outro consistente, lugar da garantia das bases da verdade, Deus perfeito, que não mente, não engana, que não é trapaceiro, para a abordagem freudiana do inconsciente, o correlativo do sujeito não é mais da ordem do Outro que engana, mas da do Outro enganado (LACAN, 1964a, p. 40). E, segundo Corrêa (2010b), tal dimensão do Outro enganado introduz a inconsistência do Outro. A autora argumenta que tal inconsistência articula a dimensão do engano e do não engano dentro da temporalidade lógica em que a verdade que toca no

ponto de falta do saber do Outro é inaugurada pela mentira e, por conseguinte, o não engano que diz do *real* é inaugurado pelo engano do simbólico.

A aprendizagem se sustenta na suposição de que o Outro sabe. Entretanto, na experiência clínica com casos de criança com dificuldades de aprendizagem ou inibição na aprendizagem, podemos verificar padecimentos nas aprendizagens que colocam em questão a relação do sujeito ao saber e que nos conduz para a problemática desse estatuto do saber no Outro. Trata-se nesse campo da inibição na aprendizagem da falta de saber no Outro ou do fracasso de um ponto de falta em esse saber ser sustentado na sua impossibilidade? Questão levantada a partir do que a experiência clínica, muito frequentemente, denuncia que ao contrário de um Outro que não sabe, o Outro sabe demais – pai idealizado, do qual o referido pai de Hamlet na tragédia de Shakespeare é o paradigma.

Lacan (1960-1961), no seu seminário sobre “a transferência”, assevera que, enquanto no nível do *Édipo* (SÓFOCLES, 1996), o pai é morto sem mesmo que o herói o saiba, no nível do *Hamlet*, “não é *ele não sabia* que se deve dizer dele, mas *ele sabia*”⁹². Não somente ele sabia, mas este fator intervém na incidência subjetiva que nos interessa, a do personagem central, Hamlet” (LACAN, 1960-1961, p.313). E este saber é um pai condenado quem o revela, “o *ghost*, aquele que, para além da morte, revela ao filho que foi morto, como e por quem” (LACAN, 1960-1961, p.276), de tal modo que ele soube muito sobre isso. De acordo com Lacan, o pai de Hamlet é um pai condenado e isso quer dizer que para além da fantasia da danação eterna o pai começa aqui a saber. “Decerto ele não sabe todo o mecanismo, mas sabe dele mais do que se crê. Sabe, em todo caso, quem o matou, e como foi morto” (LACAN, 1960-1961, p.277). Nessa direção, Lacan assinala a dimensão do Ideal no pai de Hamlet. Pai qualificado como o Ideal do cavaleiro do amor cortês. “Esse homem atapetava de flores o caminho a ser percorrido pela rainha. Esse homem afastava de seu rosto, diz-nos o texto, o mínimo sopro de vento”(LACAN, 1960-1961, p.277). Segundo Lacan, é nessa estranha dimensão onde permanece, e unicamente para Hamlet, a eminente dignidade de seu pai e a fonte sempre fervilhante de indignação em seu coração. Por ser o pai ali uma espécie de Ideal de homem, em lugar algum esse pai é evocado como rei; é discutido como autoridade. Nesse ponto, importa marcar que de fato se esse pai é um pai idealizado demais, a autoridade desse pai está degradada, pois a autoridade do Outro que está articulada à transmissão e, portanto, à castração (CORRÊA, 2009a), se sustenta na contramão de toda essa idealização excessiva (CORRÊA, 2010a).

Como já apontado no segundo capítulo, no seu seminário de 1972-1973, *Mais, ainda*, no capítulo intitulado *O Saber e a Verdade*, Lacan traz duas reivindicações aparentemente conflitantes: de

⁹²Ver nota de rodapé n.113.

um lado, ele institui o Outro como o lugar do saber, o lugar onde o significante se coloca nos ofertando os indicadores de uma dimensão de verdade, e que por isso, “o estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. E por isso é que ele é feito de *aprender*” (LACAN, 1972-1973, p. 130). Entretanto, de outro lado, Lacan diz no mesmo capítulo que “o chato é que o Outro, o lugar, ele, não saiba nada” (LACAN, 1972-1973, p. 132). Há como contornar esse embaraçoso aparente paradoxo?

No entanto, de acordo com Corrêa (2009a), uma possível resposta parece se delinear quando, logo em seguida, Lacan aborda esse nada articulado com o ponto de falta no saber do Outro, ponto que toca no impossível do real. Daí então é possível pensar que esse paradoxo é apenas aparente, que o Outro castrado sabe, mas nada sabe da verdade do desejo, da castração que concerne a um ponto opaco no seu saber. E é esse ponto de falta no seu saber que toca na verdade da castração que o Outro transmite ao sujeito para que ele possa inventar um saber “a partir de pedaços de real” (VIDAL, 1999, p. 27). Esse ponto de falta no saber do Outro introduz o encontro sempre traumático do sujeito com o enigma do seu desejo que introduz a operação de separação, uma das operações de constituição do sujeito no campo do Outro (LACAN, 1964a, 1964b).

5.6) As operações lógicas da *alienação* e *separação* e inibição:

De acordo com Lacan (1964a, 1964b), a psicanálise introduz a novidade radical que se existe uma psicologia humana ela pertence a uma outra dimensão que não a do eu (*moi*)⁹³. Dimensão que tanto a via psicológica propriamente dita quanto a via filosófica se mostraram insuficientes para mantê-la. Tal dimensão é a do inconsciente estruturado como uma linguagem, cujo sujeito (*je*)⁹⁴ por isso mesmo é efeito do significante.

Sendo o inconsciente estruturado como uma linguagem, tendo ele a estrutura de significantes, o inconsciente é o Outro por excelência. Sendo o sujeito efeito de significante, o sujeito se constitui nesse campo do Outro. Para Lacan, tal “relação do sujeito ao Outro se engendra por inteiro num processo de hiância” (LACAN, 1964a, p.196), cujos processos devem ser articulados como circulares e por isso dissimétricos, mas sem reciprocidade. Processos circulares entre o sujeito e o Outro – “do sujeito chamado ao Outro, ao sujeito pelo que ele viu a si mesmo aparecer no campo do Outro, do Outro que lá retorna” (LACAN, 1964a, p.196). Lacan diz que tal constituição do sujeito no campo do Outro nos

⁹³A língua francesa tem o privilégio de duas palavras diferentes para designar o eu: *moi* e *je*. Com isso Lacan designa o eu concernente ao ego de *moi* e o sujeito do inconsciente de *je*.

⁹⁴Ver nota de rodapé anterior.

reconduz ao termo de uma outra lógica, a saber, a lógica do significante, que, “se produzindo no campo do Outro, faz surgir o sujeito de sua significação” (LACAN, 1964a, p.197).

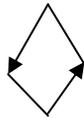
No entanto, essa partida do inconsciente tem como característica o seu paradoxal fechamento instituído pela pulsação temporal que consiste no aparecimento do sujeito como efeito de significante para logo em seguida desaparecer. Daí se depreende o caráter evanescente do inconsciente e do seu sujeito. Em termos freudianos, podemos pensar tal operação pela noção reivindicada por Freud em seu texto de 1915 sobre o recalque (FREUD, 1915), no qual Freud nos diz que a suspensão do recalque que concerne ao inconsciente é sempre e apenas temporária. O inconsciente abre-se para logo em seguida se fechar. A operação de alienação implica uma cisão original do sujeito que o divide entre S_1 e S_2 . Enquanto o primeiro significante, designa o sujeito, o seu ser e não lhe dá sentido algum, S_2 , o segundo significante lhe confere sentido ao preço de produzir a *afânise* do sujeito, o apagamento do seu ser. Segundo Lacan, podemos concluir que esse *fading* do sujeito produzido pelo efeito afanístico do S_2 é identificado com o recalque primário freudiano (LACAN, 1964a, p.206-207). Eis a divisão do sujeito, reivindicada por Lacan como dado estrutural, a partir do legado de Freud: a operação de alienação que consiste no sujeito aparecendo em algum lugar como sentido, ao preço do seu desaparecimento em outro lugar. (CORRÊA, 2008a).

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito (LACAN, 1964a, p.197).

Dentro desse contexto, como já referenciado, mas importa repetir, Lacan argumenta que o erro de Piaget é um erro que concerne ao que o referido psicólogo reivindica de “discurso egocêntrico da criança”, como pudemos ver no segundo capítulo. Lacan chama esse reivindicado “discurso egocêntrico” de erro porque para ele essa noção é um contrassenso, na própria medida em que “a criança, nesse famoso discurso que podemos registrar num gravador, não fala para si, como dizem” (LACAN, 1964a, p.197). Com isso, Lacan não coloca em dúvida, de modo nenhum, que de fato, como Piaget argumenta, a criança nesse chamado discurso egocêntrico não se dirige a outro, em termo de “uma repartição teórica que se deduz da função do *eu* e do *tu*” (LACAN, 1964a, p.197). Mas, para Lacan, o fato de a criança nesse referido discurso não estar na dimensão do diálogo não exclui uma outra relação dela com o Outro simbólico da linguagem que está para além de toda e qualquer relação dual. Não exclui a relação dela com o Outro como um lugar simbólico para onde ela se dirige para escolher os significantes que lá estão. E por isso mesmo o seu discurso não é egocêntrico, mas sim a partir do Outro e também endereçado ao Outro na própria medida em que, por exemplo, todos os seus

“porquês” visam à colocação em prova desse Outro como suposto lugar do saber. “É preciso que haja outros lá – é quando estão todos lá, os pequenos, todos juntos a se livrarem, por exemplo, a joguinhos de operações como lhes dão em certos métodos ditos de educação ativa, é aí que eles falam – eles não se dirigem a tal ou tal pessoa, eles falam, se vocês me permitem o termo, para *lá, canto* da coxia” (LACAN, 1964a, p.197)⁹⁵.

Nessa direção, Lacan argumenta que a operação de alienação é um dos processos circulares da relação do sujeito ao Outro suportada pelo pequeno losango abaixo, que é uma borda que, para funcionar, “basta provê-lo de uma direção vetorial, aqui no sentido inverso dos ponteiros de um relógio” (LACAN, 1964a, p.198).



Assim, a operação de alienação concerne ao pequeno V da metade inferior do losango. Nesse ponto, Lacan reporta-se à lógica simbólica que engajada no projeto de evitar mal-entendidos vai falar dos dois tipos de “ou” na linguagem, propondo um recurso para o embaraço colocado pela ambiguidade da palavra “ou”. Essa ambiguidade ocorre na medida em que ela tem dois significados relacionados, mas distinguíveis. O primeiro significado é o “ou” chamado débil ou inclusivo que tem o sentido de “um ou outro, possivelmente ambos”(COPI, 1978, p.229). “Não se pagarão prêmios no caso de doença ou desemprego” é um exemplo desse significado “inclusivo”. O segundo significado é o “ou” denominado “ou” no sentido forte ou exclusivo que possui não o significado de “pelo menos um”, mas o seguinte significado: “pelo menos um e no máximo um” (COPI, 1978, p.229). Um exemplo desse segundo significado é a seguinte indicação num menu de preço fixo de um restaurante: “salada ou sobremesa”. Nesse exemplo, fica claro que nesse segundo significado, pelo preço fixo da refeição, o comensal pode escolher uma coisa ou outra, mas não ambas.

Quanto ao referido recurso da lógica simbólica para evitar equívocos advindos dessa ambiguidade do “ou”, ele é encontrado na língua latina, na própria medida em que a lógica simbólica argumenta que, embora as disjunções sejam ambigualmente expressas nas línguas modernas, tal ambiguidade não existe no latim. Não existe porque a língua latina tem duas palavras diferentes que correspondem aos nossos dois sentidos diferentes da palavra “ou”. Enquanto a palavra latina *vel*

⁹⁵Estamos cientes de que essa passagem acerca do chamado “monólogo” infantil em Piaget já foi dita na íntegra, anteriormente, no segundo capítulo. Foi uma decisão deliberada trazê-la novamente, na própria medida em que pensamos que o ponto dessa pesquisa pedia por essa retomada.

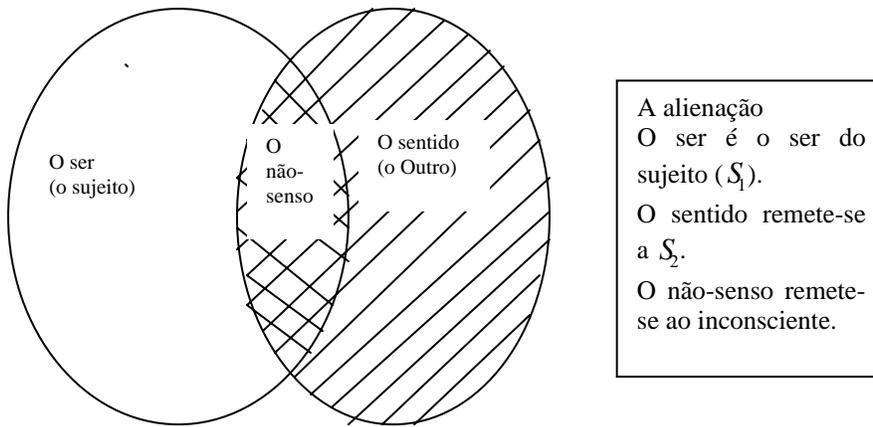
expressa a disjunção débil ou inclusiva, a palavra latina *aut* corresponde à palavra “ou” em seu sentido forte ou exclusivo (COPI, 1978, p.229).

A novidade trazida por Lacan nesse retorno à lógica simbólica no que concerne aos dois tipos de “ou” é que existe ainda um terceiro “ou”, não contemplado por tal lógica, que ele chama de “ou” alienante ou *vel* alienante. Não se trata de uma invenção arbitrária sua. Trata-se de um “ou” que Lacan extrai da linguagem. Um “ou” presente em escolhas forçadas do tipo “*A bolsa ou a vida!*” (LACAN, 1964a, p.201) ou “*A liberdade ou a vida!*” (LACAN, 1964a, p.201). No que concerne ao primeiro exemplo, se o sujeito escolhe a bolsa, ele perde as duas. Se ele escolhe a vida, ele tem a vida decepada da bolsa. Lacan nos diz que, dessa problematização, podemos formular o seguinte: Não há bolsa sem a vida, mas também não haverá vida com bolsa. No que se refere ao segundo exemplo, Lacan o extrai de Hegel, dizendo que foi exatamente nesse filósofo que ele encontrou legitimamente a justificação dessa apelação de *vel* alienante. Diz Lacan que se trata em Hegel “de engendrar a primeira alienação, aquela pela qual o homem entra na via da escravidão” (LACAN, 1964a, p.201). Se o sujeito escolhe a liberdade, perde as duas imediatamente. “Se ele escolhe a vida, tem a vida amputada de liberdade” (LACAN, 1964a, p.201). Dessa problematização também se depreende que “*Não há liberdade sem a vida, mas não haverá para ele vida com a liberdade*” (LACAN, 1964a, p.205-206).

Nesse tipo de “ou” alienante encontrado por Lacan na linguagem e que ele chama de *vel* alienante, a alienação ocorre na própria medida em que o que há em jogo é uma escolha forçada de pura perda. Dessa forma, trata-se de um *vel* “que só se suporta pela forma lógica da reunião” (LACAN, 1964a, p.200), porque a lógica simbólica nos ensina que reunião não é soma⁹⁶. Trata-se no “ou” alienante, no *vel* da alienação de “uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*” (LACAN, 1964a, p.200). É exatamente esse tipo de escolha tendo no seu cerne o *vel* alienante que Lacan argumenta consistir uma das duas operações em jogo na constituição do sujeito no campo do Outro. A escolha em jogo na constituição do sujeito é entre o ser ou o sentido. De maneira análoga à “*A bolsa ou a vida!*” ou à “*A liberdade ou a vida!*”, o sujeito vê-se no campo do Outro forçado a uma escolha de pura perda entre o ser ou o sentido. Se escolhermos o “ser”, o sujeito desaparece, nos escapa, cai no não senso. Se escolhermos o “sentido”, “o sentido só subsiste decepado dessa parte de não senso que é, falando propriamente, o que constitui na realização do sujeito, o

⁹⁶ De acordo com Lacan (1964a), a lógica simbólica elucidou a operação que chamamos de reunião: uma coisa é adicionar e outra é reunir. “Se neste círculo, o da esquerda, há cinco objetos, e se, no outro, há também cinco, - adicioná-los faz dez. Mas há os que podem pertencer aos dois. Se há dois que pertencem a ambos os círculos, reuni-los consistirá no caso em não reduplicar seu número, só haverá na reunião oito objetos” (LACAN, 1964a, p.200).

inconsciente” (LACAN, 1964a, p.200). O sentido só subsiste como falta-a-ser que é o que constitui o *ab-sens*, suspensão do sentido (LACAN, 1970), que surge na dimensão do inconsciente. Portanto, não existe outra alternativa: trata-se de uma escolha forçada por parte do sujeito no campo do Outro que constitui o inconsciente como falta-a-ser.



Como corolário dessa operação de alienação, o desejo do sujeito é o desejo do Outro. No entanto, a constituição do sujeito no campo do Outro não se esgota na operação de alienação. Se assim fosse, estaríamos no domínio do puro determinismo psíquico, do “Seja feita a tua vontade” (RABINOVICH, 2000). Dizer que o desejo do sujeito é o desejo do Outro é dizer que existe uma alienação estrutural do desejo do sujeito ao desejo do Outro. Que por ser estrutural, a liberdade total dessa alienação é a morte. Mas isso não quer dizer que não haja uma saída do *vel* da alienação que confira à já referida em capítulos anteriores “margem de liberdade” para que o sujeito possa colocar algo de seu naquilo que herdou do Outro. Tal margem de liberdade é conferida pela já aludida segunda operação em jogo na constituição do sujeito no campo do Outro, que é a operação de separação, saída do *vel* da alienação por excelência.

Essa segunda operação de separação “termina a circularidade da relação do sujeito ao Outro” (LACAN, 1964a, p.202), mas demonstrando uma torção essencial. Ela está fundada na subestrutura lógica da interseção⁹⁷ que surge do recobrimento de duas faltas.

Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte, que é radicalmente destacável – ele *me diz isso, mas o que é que ele quer?* (LACAN, 1964a, p.203).

Esse enigma do que é que o outro quer que se destaca dos intervalos do seu discurso é o próprio enigma do desejo do Outro, que “é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso

⁹⁷ De acordo com Lacan (1964a), a interseção de dois conjuntos é constituída pelos elementos que pertencem aos dois conjuntos.

do Outro” (LACAN, 1964a, p.203). Nessa direção, Lacan argumenta que todos os já referidos *porquês* da criança visam, ao invés de uma demanda interminável de respostas, a uma sustentação do enigma do desejo do adulto, a “uma colocação em prova do adulto, um *por que será que você me diz isso?*” (LACAN, 1964a, p.203). Essa lacuna, esse furo encontrado no discurso do Outro, é aquilo que a criança encena ao jogar com sua própria falta – se ele pode faltar ao Outro. O sujeito responde ao ponto de falta no saber do Outro que introduz o enigma do seu desejo, operando com sua própria perda (CORRÊA, 2008a). Nessa direção, Lacan ressalta a função separadora do desejo por constituir-se na única saída do ponto mesmo do *vel* da alienação na medida em que o de que se trata na função da liberdade é o sujeito libertar-se do efeito afanísico do significante binário (S_2) (CORRÊA, 2008a). De acordo com Lacan, para responder a esse enigma do desejo do Outro introduzido pelo ponto de falta nesse Outro, o sujeito recobre essa falta percebida no Outro que inaugurou o enigma do seu desejo com a “falta antecedente de seu próprio desaparecimento” (LACAN, 1964a, p.203), com sua própria perda concernente à operação de alienação.

O primeiro objeto que ele propõe a esse desejo parental cujo objeto é desconhecido, é sua própria perda – *Pode ele me perder?* A fantasia de sua morte, de seu desaparecimento, é o primeiro objeto que o sujeito tem a por em jogo nessa dialética, e ele o põe, com efeito (LACAN, 1964a, p.203).

Esse é o sentido da reivindicação de Lacan, que, na operação de separação, uma falta (a do sujeito) recobre a outra (a do Outro): “uma falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte” (LACAN, 1964a, p.203).

Seja como for é sob a incidência em que o sujeito experimenta, nesse intervalo, uma Outra coisa a motivá-lo que não os efeitos de sentido com que um discurso o solicita, que ele depara efetivamente com o desejo do Outro, antes mesmo que possa sequer chamá-lo de desejo, e muito menos imaginar seu objeto.

O que ele coloca aí é sua própria falta, sob a forma da falta que produziria no Outro por seu próprio desaparecimento. Desaparecimento que, se assim podemos dizer, ele tem nas mãos, da parte de si mesmo que lhe cabe por sua alienação primária (LACAN, 1964b, p.858).

Daí a não-reciprocidade e a torção no retorno na qual a falta de sujeito inicial introduzida pela operação de alienação remete, na operação de separação, à perda do sujeito como objeto causa do desejo do Outro. Sendo assim, temos primeiro falta de sujeito, depois perda do sujeito como objeto causa do desejo do Outro (perda referida a uma falta no Outro). Retomada da falta-a-ser em um outro nível, passagem da falta à perda, que poderá se tornar causa (CANEDO DE ALMEIDA, 2006, p.64).

Segundo Vidal (1999), como já foi referenciado anteriormente, é exatamente diante do enigma que o desejo do Outro introduz, que é possível que um saber faltante se invente. Foi exatamente a falta desse saber que tanto Anna Freud como Melanie Klein desconheciam. Enquanto para a primeira é

necessária uma educação para aceder ao saber, para a segunda o saber assim como para o cientista já está dado, cabendo ao analista descobri-lo (VIDAL, 1999, p. 23). “O saber não está aí, ele falta e é preciso inventá-lo” (VIDAL, 1999, p. 23-24). Para que a criança aceda a um saber cuja natureza é inventada, é necessário que ela se confronte com o buraco do saber no Outro, com a inconsistência do pai e, por conseguinte, com o enigma advindo desse furo no Outro.

Nessa direção, o presente capítulo argumenta que, como já referido, é exatamente nessa perspectiva freudiana da existência de um enlaçamento entre inibição e ato que concerne ao desejo, que Lacan (1962-1963) aborda a inibição. Assinala que, como já referido, se de um lado, a partir desse texto freudiano, a inibição está na dimensão do movimento, podendo tratar-se da “paralisação do movimento”, por outro lado a inibição nos sugere a “freada”. Pautado rigorosamente no “bloqueio da função”, aspecto central da abordagem freudiana de 1926 acerca da inibição, Lacan, no seminário *Angústia* (1962-1963), ao desenvolver uma reflexão acerca da função da causa do desejo, privilegia, portanto, como a função em jogo na dimensão da inibição, a “função do desejo”. ““Função do desejo”, que, ao ter sua causa bloqueada, desencadeia uma série de efeitos sintomáticos no sujeito” (SANTIAGO, 2005, p.145), dentre os quais a própria inibição neurótica, dentro da qual se encontra a inibição na aprendizagem.

Mas, também, a inibição é lida como uma ação intrínseca à função da causa, na própria medida em que funda a causa, da qual se origina o desejo. Ação que precede o ato. Ressalta, portanto, da leitura lacaniana sobre a inibição, a ratificação da dimensão estrutural da inibição deflagrada por Freud. Tal dimensão da inibição se dá a partir do encontro sempre traumático do sujeito infantil no percurso das suas investigações sexuais com o ponto de falta no saber do Outro que introduz o já referido enigma do seu desejo, Ele me diz isso, mas o que ele quer dizer? (LACAN, 1964a), introduzindo a operação de separação, cujo resto caído é o objeto *a* que “circunscreve um tempo intermediário entre gozo e desejo” (VIDAL, 1988, p.28). Objeto perdido que constitui “condição, digamos, absoluta, do trabalho da prova da realidade e, concomitantemente, do surgimento do desejo” (VIDAL, 1988, p.28). Dessa forma, ao articular Lacan com Freud, pensamos que a inibição estrutural articulada à operação de separação ao incidir sobre a tendência que conduz o aparelho na direção do gozo alucinatório que em si mesmo é inerte, funda a causa do desejo, separando gozo e desejo. O hiato produzido pela falta de coincidência entre o objeto alucinatório e o objeto reencontrado “é o que funciona como causa do desejo” (SANTIAGO, 2005, p.146) e demarca a função estrutural da inibição que nos primeiros textos freudianos se apresenta como freio sobre a tendência que conduz o aparelho na direção do gozo

alucinatório. Freio que ocorre simultaneamente à prova do surgimento do desejo, ou seja, à prova da realidade condicionada pela perda do objeto e que por isso consiste sempre em reencontrá-lo.

A colocação em ato da perda do objeto no lugar da causa a partir da ação da inibição funda a causa do desejo. Mas a falha da efetividade dessa ação inibitória estrutural implica a permanência em jogo do gozo articulado à dimensão ineliminável do Ideal, do pai idealizado, que, ao escamotear o real do ponto de falta do saber no Outro, encontrado traumáticamente pela criança, bloqueia, obstrui a causa do desejo. Dizendo mais explicitamente, como já abordado no primeiro capítulo, de acordo com Lacan (1962-1963), no seu seminário sobre a angústia, nesse nível de escamoteamento do real pelo Ideal, a causa do desejo não se dá a conhecer. Isso é deflagrado pelas dúvidas do obsessivo que impedem a sua convicção. Somente ao objeto *a* operar como causa perdida, vetor da operação de separação é que a certeza concernente à conclusão é veiculada e o sujeito pode aceder ao ato (no nosso caso: o ato de aprender) ao invés de ficar paralisado no tempo para compreender que comporta dúvidas, hesitação e resistência. Nesse nível de escamoteamento do real pelo Ideal, há protelação do pensamento, paralisação diante do ato (no nosso caso: paralisação diante do ato de aprender), a precipitação própria do *acting* e, inclusive, passagem ao ato, mas não o ato. Constelação da qual a tragédia shakesperiana de Hamlet é o paradigma.

5.7) A inconsistência do Outro: entre o dormir e o acordar:

Lacan (1958-1959), no seu seminário *O Desejo e sua Interpretação*, nos dá uma sensível ilustração do que se trata nas relações do sujeito com o significante. Diz ter lido outrora no livro de Darwin (1874) acerca da expressão no homem e no animal, algo contado por ele sobre um homem da boa sociedade inglesa de sua época. De acordo com Lacan, Darwin diz: “ouvi Sidney Smith, num serão, dizer muito calmamente a seguinte frase: chegou-me aos ouvidos que a querida velha Lady Cock escapou dessa”. Cabe dizer aqui que esse significante “escapar”, fundamental na discussão que faremos aqui acerca da inconsistência do Outro pelo viés de um Outro que se mantém entre o dormir e o acordar, aparece aqui como a tradução para o significante inglês *overlook*, presente no original de Darwin. Feito esse importante assinalamento, podemos retomar o que dizíamos, asseverando que Darwin fascina-se que tenha sido absolutamente claro para todos que isso queria dizer que o diabo a tinha esquecido, que ele tinha esquecido de levá-la para a sepultura – “o que parece ter sido nesse momento no espírito do auditor o seu lugar natural, ou mesmo desejado. E Darwin deixa verdadeiramente o ponto de interrogação em aberto: ‘como é que ele fez para obter este efeito?’, diz Darwin, ‘sou verdadeiramente incapaz de dizê-lo’” (LACAN, 1958-1959, p.31).

Chama-nos a atenção, nesse caso, como Lacan nos indica, que o Sr. Sidney Smith, no seu estilo contido bem à inglesa, consiga passar por um homem de espírito, um homem que não se exprime por clichês, ao dizer da velha senhora nem que ela está à morte, nem que ela está muito bem, mas sim que ela foi “esquecida”. Isso porque ele evoca a articulação significativa que pode por sua vez evocar diretamente a morte e ao mesmo tempo velá-la, mas de qualquer modo encarná-la. “É então na medida em que o sujeito que fala tão facilmente da morte, está claro que ele não quer especialmente bem a essa dama, mas por outro lado a perfeita placidez com a qual ele fala dela, implica justamente que a esse respeito ele dominou seu desejo, na medida em que esse desejo, como em *Volpone*⁹⁸, poderia exprimir-se pela amável fórmula: ”fede e morre!” (LACAN, 1958-1959, p.32). Prosseguindo com Lacan, ainda nessa referência, o Sr. Sidney Smith não assume o seu desejo à moda do desejo em *Volpone* da peça Ben Jonson (1605), dramaturgo da era elisabetana. Antes, sua articulação é simplesmente serena.

Mesmo não escamoteando a radicalidade em jogo na morte, essa virá mais dia menos dia, apazigua o fatal destino na própria medida em que confere uma certa margem de liberdade em relação a ele pela via de ser o sujeito por um momento esquecido. “E ao mesmo tempo, esse personagem, ele, coloca-se como alguém que não teme igualar-se àquela de quem fala, de se colocar ao mesmo nível, sob o golpe da mesma falta, da mesma legalização terminal pelo mestre absoluto aqui presentificado” (LACAN, 1958-1959, p.33).

Portanto, com Lacan, podemos dizer que o Sr. Sidney Smith subverte o interdito “não se fala deste modo das velhas senhoras”, na própria medida em que ele mostra que para além de todos interditos que constituem a lei das linguagens “há, no entanto, um senhor que entende por bem falar o mais placidamente do mundo e que faz aparecer o diabo, e isto ao ponto de o caro Darwin se perguntar como diabo ele fez isto!” (LACAN, 1958-1959, p.34). Sobre essa presença diabólica, trata-se da “figura enigmática do significante que falta, do falo que aparece aqui, e como sempre, bem entendido, sob a forma que se chama diabólica, orelha, pele ou mesmo o próprio falo, e se neste uso, bem entendido, a tradição do jogo de palavras inglês, dessa alguma coisa de contido que nem por isso dissimula o desejo violento” (LACAN, 1958-1959, p;34).

⁹⁸ *Volpone* é uma peça de Ben Jonson (1605), dramaturgo da era elisabetana em que *Volpone* com a ajuda do seu fiel aliado chamado Mosca, engana perversamente as pessoas, fingindo ser um moribundo à beira da morte e acenando a essas pessoas uma possibilidade de herdar o seu dinheiro, caso elas fizessem o que ele queria. Com isso, é *Volpone* com a ajuda de Mosca que conseguirá aumentar sua fortuna e também conseguirá realizar caprichos sexuais. Pois os bajuladores, enganados perversamente por *Volpone* passam a deserdar seus herdeiros em favor de *Volpone* e inclusive a oferecerem suas mulheres para os seus caprichos sexuais quando Mosca sugeria o desejo de *Volpone* em relação a essas coisas. No final da peça *Volpone* e Mosca são desmascarados e eles fogem da perseguição. Pensamos que o que nos importa nessa peça para esse ponto em que estamos é que nessa peça o que está em jogo é o desejo perverso, violento, hostil em relação à morte.

Embora o significante “escapar” proposto para tradução do significante da língua inglesa *overlook* não seja qualquer coisa nesse contexto, importa observar como o próprio Lacan faz notar que não há nada de correspondente a *overlook* na língua francesa. Ademais, podemos dizer que igualmente “escapar” não cobre uma nuance comportada pelo significante em sua língua materna que nos confere uma possibilidade de avançar um pouco mais no sentido de podermos escutar uma dimensão de um bem dizer em jogo e extrair alguma consequência no que concerne à inconsistência do Outro nessa passagem, na própria medida em que sabemos que só há bem dizer no nível da referida inconsistência. Só há bem dizer no nível da referida inconsistência na própria medida em que a ética do bem dizer está na dimensão do exercício do desejo que só podemos aceder a partir desse encontro com a aludida inconsistência do Outro.

Dessa forma, propomos nessa seção trazer à baila apenas uma nuance extraída do lugar desse significante na sua língua, nuance que se articula, é certo, com a tradução, mas que tem o mérito de fazer entrar em jogo a radicalidade do objeto como impossível, a saber, que se trata de um “escapar”, mas de um “escapar” sustentado na dimensão do olhar e, por conseguinte, de um “escapar” do olhar. Uma vez trazida à baila essa nuance, podemos perguntar: do olhar de quem? Se na passagem o que está em jogo é a morte, podemos dizer que se trata nesse escape de “escapar” do olhar do Outro. Essa passagem deflagra então um Outro que claudica na dimensão do olhar. Ora, essa claudicância diz justamente da já abordada operação de separação em que é exatamente graças a ela que a criança acede à experiência do desejo, traumática por excelência, não podendo situar-se senão no ponto de desamparo, em que a opacidade do objeto ao introduzir o caráter enigmático do desejo do Outro faz com que o sujeito fique sem recursos.

O famoso jogo do carretel⁹⁹, discutido por Freud em *Além do Princípio do Prazer* (FREUD, 1920), ilustra essa operação de separação, a saber, o sujeito encenando o seu próprio desaparecimento no campo do Outro. A interpretação Freudiana desse jogo circunscreveu-se à tentativa de elaboração

⁹⁹Freud (1920) escreve que ele pôde por meio de uma oportunidade fortuita que se lhe apresentou, lançar certa luz sobre a primeira brincadeira efetuada por um garotinho de 18 meses, criada por ele mesmo. A referida brincadeira consistia no hábito ocasional e perturbador de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los quase sempre dava bom trabalho. A brincadeira do garotinho era acompanhada aparentemente pela emissão de um longo e arrastado ‘o-o-o-o’, acompanhada por expressão de interesse e satisfação. No entanto, sua mãe e o autor do presente relato reivindicaram esse som ser na verdade a representação da palavra alemã ‘fort’(‘ir embora’). Freud então compreendeu que aquela atividade do garotinho tratava de um jogo cuja finalidade era brincar de ‘partir’ com eles. A partir disso, Freud pôde observar a brincadeira do garotinho em questão com o seu carretel de madeira que possuía um pedaço de cordão amarrado em volta. A brincadeira do garotinho com esse carretel consistia em segurá-lo pelo cordão e atirá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que o carretel desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo em que o menino emitia o seu ‘o-o-o’. O garotinho então puxava de novo o carretel pelo cordão, para fora da cama, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (ali). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (FREUD, 1920, p.25-26).

por parte do garotinho das idas e vindas da mãe. Foi esse o sentido encontrado por Freud para a encenação por parte do menininho do desaparecimento e da volta dos objetos que se encontravam a seu alcance. Lacan dá um significativo passo adiante nessa questão e reivindica tratar-se nessa brincadeira do carretel menos de enfatizar a pergunta pelo ir e vir da mãe, que dá lugar à introdução do Significante-do-Nome-do-Pai, do que enfatizar o efeito de falta de sujeito (RABINOVICH, 2000, p.116-117). O jogo dessa criança consiste em jogar com a sua própria falta, com o seu próprio desaparecimento no campo do Outro. O que é encenado nesse jogo do *Fort-da*, visando a responder ao enigma do desejo desse Outro cujo objeto é desconhecido, é se ela, a criança, pode faltar ao Outro (LACAN, 1964a). Portanto, como já foi dito, o Posso faltar ao Outro? e o Pode ele me perder? em jogo na operação de separação diz de um recobrimento da falta do Outro, feito pelo sujeito com a sua própria falta.

Mas não somente a dimensão da fantasia recobrando como também entra em jogo nesse mesmo ponto a dimensão do Ideal escamoteando a inconsistência do Outro deflagrada pela claudicância do seu olhar, erigindo um Outro em um nível que a causa do desejo não se dá a conhecer (LACAN, 1962-1963), obstruindo o lugar vazio que a função do desejo estruturalmente comporta. Um Outro cuja claudicância é mascarada, que não se sustenta no nível do “pai que dorme, mas que desperta um pouco para transmitir a castração” (CANEDO DE ALMEIDA, 2011); que não se sustenta no nível do pai da estrutura, conforme nos indica Lacan (1968-1969) no seminário *De um Outro ao outro*. Pai idealizado, à altura de sua função, que sabe demais e resiste muito a deixar algo escapar do seu olhar,

Sobre esse nível, fizemos referência ao pai de Hamlet (LACAN, 1958-1959) nesse mesmo seminário *O Desejo e sua Interpretação* onde Lacan argumenta, como já foi referido, pela existência de uma comunhão de saber entre Hamlet e o seu pai, que paralisa Hamlet diante de seu ato. Como já foi sublinhado, na problemática da assunção por Hamlet de seu ato trata-se de um Outro que sabe demais. No nível do pai de Hamlet, paradigma do pai idealizado, fonte por excelência de inibição neurótica que inclui os quadros de dificuldades de aprendizagem, na condição de sintomas, não há lugar para a radicalidade da claudicância em jogo no *overlook* concernente ao fato que o Outro castrado sabe, mas nada sabe da verdade do desejo, da castração que concerne a um ponto opaco no seu saber; concernente à inconsistência do Outro.

É no nível dessa inconsistência do Outro concernente a uma consistência que possa ser esburacada para que daí decorra uma incompletude, no nível de um ponto que concerne a um *entre* o seu dormir e o acordar, a um ponto de falta no seu olhar sustentando a sua impossibilidade em ato, a um *overlook*, é que o desejo pode fazer sua sempre evanescente aparição. Operação que a passagem

extraída por Lacan do livro de Darwin ilustra de maneira sensível, fazendo com que, como percebido por Darwin que o arrepio do diabo passasse pela assembleia, na própria medida em que “todo mundo compreendeu que o outro falava do diabo, enquanto que o diabo não está em nenhuma parte” (Lacan, 1958-1959, p.31).

6) Momento de concluir:

Nessa breve seção, estaremos concernidos à uma possível conclusão que não visa nem à generalização e nem ao esgotamento da questão, mas sim a uma pequena contribuição dentro desse extenso e importante tema que é o das dificuldades de aprendizagem.

Como extração dessa possível conclusão a partir do percurso feito pela pesquisa, importa dizer que podemos pensar a possibilidade de quadros de dificuldades de aprendizagem comportando em seu fundamento um fracasso da inconsistência do Outro. Inconsistência introduzida pelo enigma do seu desejo. Se a partir desse percurso, podemos abordar o referido fracasso devido ao escamoteamento do real do ponto de falta no saber do Outro, do real da diferença pelo Ideal, podemos ter uma indicação aqui que podemos encontrar nos quadros de dificuldades de aprendizagem a dimensão de um Outro idealizado, que sabe demais, mascarando a verdade da castração. Essa dimensão idealizante a serviço da demanda de amor não permite que o referido real concernente ao ponto de falta do saber no Outro se sustente em sua impossibilidade e traduz essa impossibilidade em inibição – impotência. Impotência do saber encarnada pela histórica que “faz do educar uma tarefa destinada ao fracasso” (VIDAL, 1999, p. 26).

Vimos que ainda que as perguntas infantis dentro da matriz dos “porquês” intermináveis da criança ocorram em relação a coisas que não comportem uma certa dose de deliberação, a tomada sob consideração disso introduz uma nova nuance, a saber, a nuance que diz do embaraço infantil com esse acaso que não abole suas relações com a causalidade. Como vimos no segundo capítulo, é justamente esse embaraço que Lacan (1964a) privilegiará na sua análise dos “porquês” infantis, na própria medida em que a pergunta pelo desejo do Outro que é o que ele diz estar em jogo nessas incansáveis perguntas da criança é introduzida justamente pelo encontro traumático do sujeito com a castração no Outro, ou seja, o encontro com o real. Pois, se Lacan precisa que esse encontro com o real trata da incidência da *tiquê*, na própria medida em que nesse encontro faltoso o que está em jogo é o acaso com uma certa dose de deliberação, então a pergunta pelo desejo do Outro introduzida pelo encontro tíquico, presente nos “porquês” infantis, trata de uma pergunta pelo acaso que não abole as suas relações com a causalidade, a saber, a causa do desejo do Outro. Com Lacan, podemos dizer que é isso que podemos ler nas incansáveis perguntas da criança: a exteriorização em abundantes perguntas desse embaraço

fundamental com esse acaso que tem relações com a causa. Não se trata nem de puro determinismo nem de pura contingência, mas sim de um impossível de saber que toca no incompreensível, o impossível do real, fonte de embaraço.

É justamente nesse sentido que, no terceiro capítulo, na seção concernente à discussão em relação a uma crítica existente em relação às políticas públicas educacionais que termina por vitimizar o sujeito que “fracassa” na escola, foi dito que em uma visada psicanalítica não se trata de vitimizar esse sujeito, pois, na psicanálise, não se trata de um puro determinismo, e sim da dimensão da causa com consentimento que confere a possibilidade de perguntar pela intencionalidade e pela responsabilidade do sujeito naquilo de que ele se queixa e se põe como vítima.

Sobre isso, como foi dito, uma novidade da psicanálise no que concerne às dificuldades de aprendizagem é justamente a indicação de que, frequentemente, onde o sujeito parece submetido a um determinismo, constrangido a agir por numa força natural, exatamente aí podemos reconhecer a dimensão de um consentimento que aponta para a parcela de responsabilidade do sujeito nas dificuldades em aprender das quais ele se queixa e a partir das quais muito frequentemente se põe como “vítima”. Nesse “fracasso” em aprender, o gozo¹⁰⁰ está em jogo, fazendo com que o sujeito extraia satisfação nessa insatisfação. E justamente por isso, “diferentemente de uma determinação verdadeira, em que o sujeito não poderia ser responsabilizado por seus atos, o gozo é aquilo mesmo que permite falar num sujeito responsável” (FREIRE & LUSTOZA, 2005, p.37).

Podemos dizer também que a partir do percurso feito, podemos concluir que temos de ficar atentos se em todo e qualquer discurso que reivindique estar a serviço da escuta da diferença, no campo educacional, temos realmente essa escuta, ou, se, paradoxalmente, o Ideal está em jogo obturando a falta radical do objeto da cópula, saturando o lugar vazio que a função fálica, função do desejo, estruturalmente comporta. Pois, se a diferença em jogo for apenas aparente, como vimos no primeiro e no segundo capítulos, com a noção da diferença concernente ao sentido, isto é, ao modo de apresentação do objeto, ou ainda com a noção da diferença concernente à referência, na própria medida em que argumentamos com Lacan (1971) que a referência é sempre fálica, continuaremos no nível do Ideal. E, no nível do Ideal trata-se, como indica Lacan (1971-1972), no seu seminário *o saber do psicanalista*, de desconsiderar o muro, que é o muro do real da falta de objeto, do impossível da proporção sexual, na própria medida em que foraclui a castração.

¹⁰⁰Satisfação problemática, como, por exemplo, a “satisfação num ato que tinha tudo para ser doloroso (buscar ser humilhado, deleitar-se com o sofrimento de uma pessoa amada etc.), ou ainda manifestar repugnância por um ato prazeroso” (FREIRE & LUSTOZA, 2005, p.37).

Ademais, podemos concluir que na contramão de toda e qualquer perspectiva desenvolvimentista, o saber se produz como um clarão, como efeito, extraído da experiência que parece se dar em um instante conclusivo. Um “clique” que, de repente, parece arrancar a criança desse aludido embaraço próprio do tempo para compreender que em algumas chega às raias da paralisação, consequência lógica da dimensão excessivamente idealizante, possibilitando que ela aceda ao conclusivo ato de aprender e ao usufruto dessa aprendizagem.

Importante aqui, nesse momento conclusivo, lembrar de algo que foi apontado no segundo capítulo. Embora, saber e conhecimento não sejam a mesma coisa, tratando-se no saber sempre de “outra coisa”, para o que nos concerne aqui, cumpre privilegiar, conforme indicação de Corrêa (no prelo), que não há possibilidade para o sujeito infantil sair do excesso de embaraço com o material que lhe é demandado aprender no nível do conhecimento se houver excesso de embaraço com o ponto de falta no saber do Outro que diz da verdade do seu desejo: que o Outro, educador, não sabe tudo.

Portanto, pensamos que o percurso da pesquisa legitima a consideração de um Outro idealizado, que sabe demais em quadros de dificuldades de aprendizagem na condição de sintoma. Tal consideração da dimensão do Ideal nessas referidas configurações pode ajudar no corte com a leitura do educador que vê, nessas configurações, de uma maneira generalizada ou puramente determinista, a insuficiência, a incapacidade cognitiva ou a opressão das políticas públicas neo-liberais como a causalidade desses fenômenos.

7) Bibliografia

ABRÃO, J. L. F. As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 14 n.3, p. 423-432, 2009.

ALAVARSE, O.M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação (ANPEC)**, v.14, n.40, 2009.

ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. .

ALMEIDA, S.F.C.de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Revista Estilos da Clínica**, n.4, p.112-119, (2004).

_____. **Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão**. IN 3 PROCEEDINGS COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 2001, São Paulo. Disponível

em:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn> Acessado em 09 jan 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM – IV – TR**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANJOS, H.P. & ANDRADE, E. P. & PEREIRA, M.R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação (ANPEC)**, v.14, n.40.

APPLE, M. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

ARENDT, H. (1954a). Que é autoridade. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007. p. 127-187.

_____. (1954b). A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007. p. 127-187.

ARISTÓTELES. Da Interpretação. In _____. **Órganon**. São Paulo: EDIPRO, 2005. p. 81-110.

_____. **Física (Livros I e II)**. Tradução de Lucas Angioni. Textos didáticos n.34. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1999.

ATO FREUDIANO ESCOLA DE PSICANÁLISE DE JUÍZ DE FORA. **Introdução ao seminário “o avesso da psicanálise” (1969-1970) de J. Lacan**. Juiz de Fora: circulação interna, 2009

- BALL, S.J. Mercados educacionais, escolha e classe social: mercado como estratégia de classe. In: GENTILE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.
- BARBOSA, R. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In: _____. **Obras Completas de Rui Barbosa**, V.10, T. I, 1882-1883.
- BARKLEY, R.A. & Colaboradores. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Manual para Diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARRETO, M.L.B. Errância Antígona. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n.21, p.115-122, 1997.
- BARTHES, R. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, A. B. F. R. . Segregação, gozo e sintoma. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza - CE, v. 4, n. 2, p. 251-265, 2004.
- BECKER, P. Ninguém quer saber D'ISSO. **Revista do Ato Freudiano**, v. 2, n.1, p. 47-53, 2006.
- _____. **A Economia do Gozo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- BESSET, V.L. Inibição e Sintoma: a angústia na clínica hoje. **Psychê. Revista de Psicanálise**. São Paulo, v. IV, n.5, p.29-37, 2000.
- BIAGGIO, A, M. **Psicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (primeira a quarta Série) – Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (terceiro e quarto Ciclos) – Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZAN, Z. Do ideal ao estilo. **Revista do Ato Freudiano**, n.4, v. 3, p. 129-135, 2008.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S.M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos Psicológicos**, Natal, v. VI, n. 2, p.143-155. jul/dez. 2001.
- CANEDO DE ALMEIDA, O. R. O novo alcance do inconsciente e o debate sobre a causa. Escrita: um passo na formação. **Revista do Ato Freudiano**, n. 1, p. 61-67, 2006.
- _____. **Notas de Seminário Lacaniano**. Ato Freudiano Escola de Psicanálise de Juiz de Fora, 2011.
- CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.
- CLAUDEL, P. **L'otage suivi de Le pain dur et de Le père humilié**. Montreal: Gallimard, 2005.
- COPI, I. M. **Introdução à lógica**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1978.
- CORDIÉ, A. **Les cancrs n'existent pas**. Paris: Éditions Du Seuil, 1980.

CORREA, C.R.G.L. **The limits of language in philosophy and in psychoanalysis**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ética da Saúde Mental), Warwick Medical School, University of Warwick Coventry, 2005.

_____. “Amarás a teu próximo como a ti mesmo”: Amor ou gozo? **Revista Cadernos de Psicanálise SPCRJ**, v. 23, n. 26, p. 119-142, 2007.

_____. A constituição do sujeito e a noção de causa na psicanálise. **Revista Cadernos de Psicanálise SPCRJ**, v.24, n.27, 141-165, 2008a.

_____. Suicide in Anti-Psychiatry and in Psychoanalysis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v.11, n.3, p.392-404, 2008b.

_____. Educação: ensino ou transmissão? **Revista Estilos da Clínica**, v. XIV, n. 27, p. 190-207, 2009a.

_____. O impossível do amor. **Revista Cadernos de Psicanálise SPCRJ**, v.25, n.28, 2009b.

_____. A lógica da *verleugnung*. **Revista do Ato Freudiano**, v. 5 n. 4, p. 25-32, 2009c.

_____. A semântica de Frege e a dinâmica da verdade na psicanálise. **Revista de Estudos Lacanianos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 83-97, 2009d.

_____. Ideal e autoridade na educação. **Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.62, n. 1, p. 2-12, 2010a.

_____. A temporalidade entre a certeza e a dúvida na filosofia e na psicanálise. **Revista Cadernos de Psicanálise (SPCRJ)**, v.26, n.29, p.233-261, 2010b.

_____. A lógica da denegação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE: “EXPERIÊNCIA DE SABER”, 2010, Salvador. Realização: Escola Letra Freudiana (RJ), 2010c.

_____. A inauguração da interlocução entre a educação e a psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, transferência, Ideal e Autoridade. **Revista Psicologia USP**. (no prelo), 2011a

_____. Educação e Tradição. **Revista Educação em Foco**. (no prelo), 2011b.

_____. Inibição e Psicose. **Revista do Ato Freudiano**. (no prelo), 2011c.

_____. A Lógica da Denegação. **Revista Letra Freudiana**. (no prelo), 2011d.

_____, PINHEIRO, G. S. Período de latência e tempo para compreender nas aprendizagens. In: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI E II CONGRESSO DA RUEPSY “O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO: A PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO”, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação/Instituto de Psicologia USP, 2010.

CORREIA, J.A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DE LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A(psico)pedagogia entre conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DOLLE, J. **Para compreender Jean Piaget uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

DUMMETT, M. **Frege: philosophy of language**, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

EIZIRIK, C. L. Psicanálise e pesquisa. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 189, p. 115-117, 2007.

ESTELLITA-LINS, C. E. Olhar, compreender e concluir (pequeno ensaio numerado quase-filosófico acerca da prática dos psicanalistas com a experiência de tempo). **Pulsional revista de psicanálise**, v. 20, n. 190, p.31-40, 2007.

FERRARO, A.R. Liberalismo e educação, ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, v.14, n.41, p. 308-325, 2009.

FISCHMAN, G.E., SALES, S.R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, v.15, n.43, 2010.

FLANZER, S.N. Quando o amor “deixa a desejar”. **Pulsional Revista de Psicanálise**, n.4, v.196, p.19-26, 2008.

_____. A entrada na adolescência. **Revista Estilos da Clínica**, v. XIV, n.27, p.124-133, 2009.

FONTES, A. M. M. A violência na escola. **Revista Educação em Foco**, v.15, n.01 março/agosto, 2010.

FREIRE, A.B. & LUSTOZA, A.Z. A psicanálise entre a razão e a causa. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XVIII, n.184, p.28-39, 2005.

FREGE, G. (1884). **Os Fundamentos da aritmética**. Estudos Gerais / Série Universitária, 1992.

_____. (1891). Função e conceito. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 33-57.

_____. (1892a). Sobre o conceito e o objeto. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 87-103.

_____. (1892b). Sobre o sentido e a referência. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.59-86.

_____. (1904). Que é uma função? In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.117-129.

_____. (1970). Digressões sobre o sentido e a referência. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.105-116.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

FREUD, S.(1996). Charcot. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 3, p. 19-32. (Trabalho original publicado em 1893).

_____ (1996). Estudo sobre a histeria. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 2. (Trabalho original publicado em 1893-1895).

_____ (1996). As neuropsicoses de defesa. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.2. (Trabalho original publicado em 1894).

_____ (1996). Novas observações sobre as neuropsicoses de defesa. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 3. (Trabalho original publicado em 1896).

_____ (1996). A sexualidade na etiologia das neuroses. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 3. (Trabalho original publicado em 1898).

_____ (1996). Fragmento da análise de um caso de histeria. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.7, p. 15-116. (Trabalho original publicado em 1905a).

_____ (1996). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 7, p. 118-229. (Trabalho original publicado em 1905b).

_____ (1996). Uma teoria sexual. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 7. (Trabalho original publicado em 1905c).

_____ (1996) Os chistes e suas relações com o inconsciente. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 8, p. 118-229. (Trabalho original publicado em 1905d).

_____ (1996). Cinco lições de Psicanálise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 10. (Trabalho original publicado em 1909a).

_____ (1996). Análise da fobia em um menino de cinco anos. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 10. (Trabalho original publicado em 1909b).

_____ (1996). A dinâmica da transferência. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 12. (Trabalho original publicado em 1912).

_____ (1996). Totem e tabu. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.13. (Trabalho original publicado em 1913).

_____ (1996). Recordar, repetir e elaborar. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 12. (Trabalho original publicado em 1914a).

_____ (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14. (Trabalho original publicado em 1914b).

_____ (1996). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.13. (Trabalho original publicado em 1914c).

_____ (1996). Repressão. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14.(Trabalho original publicado em 1915a).

_____ (1996). As pulsões e suas vicissitudes. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14, p.115-144. (Trabalho original publicado em 1915b).

_____ (1996) Luto e melancolia. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14. (Trabalho original publicado em 1915c).

_____ (1996). Observações sobre o “amor de transferência”. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.12. (Trabalho original publicado em 1915d).

_____ (1996). O Ego e o id. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14. (Trabalho original publicado em 1919a).

_____ (1996). O estranho. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.17. (Trabalho original publicado em 1919b).

_____ (1996). Mais além do princípio do prazer. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.12. (Trabalho original publicado em 1920).

- _____. (1996). Psicologia de grupo e análise do ego. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.12. (Trabalho original publicado em 1921).
- _____. (1996). Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.19. (Trabalho original publicado em 1925).
- _____. (1996) *Inibição, sintoma e ansiedade*. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.20, p.79-169. (Trabalho original publicado em 1926).
- _____. (1996) O futuro de uma ilusão. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.20. (Trabalho original publicado em 1927).
- _____. (1996) O mal-estar na civilização. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.21. (Trabalho original publicado em 1930).
- _____. (1996). Análise terminável e interminável. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.22. (Trabalho original publicado em 1936).
- _____. (1996) Moisés e o monoteísmo. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.23, p.13-150. (Trabalho original publicado em 1939).
- _____. A cisão do eu no processo de defesa [como mecanismo de defesa]. Tradução Eduardo Vidal. **Revista da Letra Freudiana**, v. 26, n. 38, p. 33-38, 2007. (Trabalho original publicado em 1938).
- _____. (1988). A negação. Tradução Eduardo Vidal. **Revista da Letra Freudiana**, ano VIII, n.5, p.8-15, 1988. (Trabalho original publicado em 1925).
- GENET, J. **O Balcão**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1976.
- GIDDENS, A. **A terceira via e os seus críticos**. Rio de Janeiro:Record, 2001.
- GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDSTEIN, L.; BRENNAN, A.; DEUTSCH, M. & LAU, J.Y.F. **Lógica: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GUERRA, E. R. Que a experiência seja freudiana. **Revista do Ato Freudiano**, v. 4, n.3, p.153-155, 2008.
- HILDEBRAND, N.A; ARRUDA, S.L.S. Sintomas do não-saber: Contribuição ao conceito de inibição intelectual em crianças. **Pulsional Revista de Psicanálise**. São Paulo, ano 21, n.4. 196, 2008.
- IANNINI, G. (2008) “*Index Expurgatorius: o sentido do sentido é o gozo*”. **Revista Estudos Lacanianos**, v. 1, n.1. Disponível em:
http://www.fafich.ufmg.br/estudoslacanianos/pdf/Gilson_Iannini_artigo_07.pdf.
- _____. Não há formalização sem restos: Frege com Lacan. **Revista de Estudos Lacanianos**, v.II, n.3, p.99-110, 2009.

- JERUSALINSKK, A. Escolarização de crianças psicóticas. In: _____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JONSON, B. (1605). **Volpone ou A Raposa**. Rio de Janeiro: Editora Ernebê, 1977.
- JULIEN, P. O amor pelo pai em Freud. In: _____. **Litoral – Do pai**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.
- KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação - O mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- _____. **Educação para o Futuro – Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2007.
- KLEIN, M. (1931) Uma Contribuição à Teoria da Inibição Intelectual. In: _____. **Amor, Culpa e Reparação e Outros Trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. V.I.
- LACAN, J. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1948). A agressividade em psicanálise. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1949) O estágio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1953-1954). **O Seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- _____. (1957-58). **O Seminário, Livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. (1958a). A significação do falo. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1958b). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1958-1959). **Le Séminaire. Livre 6: le désir et son interprétation**. Publication hors commerce. Document interne à L'Association Freudienne Internationale et destine à ses members.
- _____. (1959). **Hamlet por Lacan**. Campinas: Liubliú, 1986.
- _____. (1960a). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura da personalidade”. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1959-1960). **O Seminário, Livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. (1960-61). **Le Séminaire. Livre 8: le transfert**. Paris: Éditions du Seuil, 2001.
- _____. (1962-1963). **O Seminário. Livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. (1964a). **O Seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____. (1964b). Posição do inconsciente. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. (1967-1968). **O Seminário, Livro 15: o ato psicanalítico – inédito**.

- _____. (1968-1969). **Le Séminaire, Livre XVI: d'un autre à l'Autre**. Paris, 2006.
- _____. (1969). Nota sobre a criança. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. (1969-1970). **O Seminário. Livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. (1970). Radiofonia. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 400-447, 2005.
- _____. (1971-1972). **O Saber do Psicanalista**. Publicação Interna da Associação Freudiana Internacional.
- _____. (1972). O aturdido. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 400-447, 2005.
- _____. (1972-73). **O Seminário. Livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas**. São Paulo: Editora Autêntica, 2006.
- LAUGLO, J. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 11-36, 1997.
- LIMA, A.L.G. A “criança problema” e o governo da família. **Revista Estilos da Clínica (USP)**, XI (21), 126-149, 2006.
- LO BIANCO, A. C. Sobre as Bases dos procedimentos investigativos em Psicanálise. **Psico UFS**, v. 8, n. 2, p.115-124, 2003.
- LOPES, E.M.T. Da sagrada missão pedagógica. In: _____. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança problema”. In: M. C. FREITAS & M. K. Jr.(org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P.319-343.
- _____. O professor é um mestre? In: MRECH, L.M. (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- LOPES, A.G.L. & VINHEIRO, V. Repetição e a clínica. **Revista Escola Letra Freudiana**, ano XI, n.10/11/12, p.78-83, 1999.
- MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Revista Educação e Sociedade**, v.30, n.106, 2009.
- MANNONI, M. **La educación imposible**. México: Siglo XXI Editores, 1983.
- _____. **A Criança Retardada é a Mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MARTINS, A.S. **Notas de aula da disciplina: “Estado e Políticas Educacionais”**. PPGE – UFJF, 2010.

- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MILNER, J. C. **A obra clara Lacan, a ciência, a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, v.15, n.44, p.329-341. Maio/Ago.2010.
- NEVES, L.M.W. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: _____. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Editora Autores Associados, 2000.
- NOBRE, L. “De onde vem os bebês?” Um impossível a saber. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 23, p. 29-36, 1999.
- OLIVEIRA, R.P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v.30, n.108, 2009.
- PAIVA, V. et. al. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.100, p. 109-119, 1997.
- PATTO, M.H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- _____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista Psicologia USP**, v.8, n.1, p.47-62, 1997.
- _____. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Revista Estudos avançados (USP)**, v.21, n.61, p.243-266, 2007.
- PATTO, M.H.S. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa (USP)**, v.30, n.1, p.52-72, 2004.
- PEREIRA, M.R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E.M.T. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **O avesso do modelo – Bons professores e a psicanálise**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- _____. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, L.M. (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1964.
- _____. **Réussir et comprendre**. Paris: PUF, 1974.
- _____. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- PIMENTA, S. & GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PLATÃO. **O banquete**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

- PLATÃO. **O sofista**. São Paulo: Golden Books, 2005.
- RABINOVICH, D. S. **O desejo do psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- RAMOS, A. **A criança problema – A higiene mental na escola primária** (4.ed.revista). Rio de Janeiro: Livraria-editora da Casa do Estudante do Brasil, 1954.
- SANTANA, L.C. O liberalismoclássico e a valorização do ensino privado. In: Lombardi, J.C. & SANFELICE, J.L. **Liberalismo e educação em debate**. Editora Autores Associados, 2007.
- SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- SANTIAGO, A.L.B. & DE SENA, M.G. C. **A clínica do pedagógico: proposta de intervenção teórico-clínica das dificuldades nas aprendizagens, para além da constatação do fracasso escolar**. Ceale/FAE/UFMG, 1996-1997.
- SANTOS, L. H.L. A Essência da Proposição e a Essência do Mundo. In: W, L. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. São Paulo: EDUSP, 1993. p.11-112
- _____. **O Olho e o microscópio A gênese e os fundamentos da lógica segundo Frege**. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2008.
- SANTOS, L. L. de C.P. Políticas Públicas Para O Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais E Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.346-367, 2002.
- SHAKESPEARE, W. Hamlet, prince of Denmark. In: _____. **The Complete Works of William Shakespeare**. Hertfordshire, 1996. p. 670-713.
- SIQUEIRA, B.E.F. O cômico e o desejo. **Revista Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n.34/35, ano XXIII, 281-288, 2004.
- SÓFOCLES. **A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- STRATHERN, P. **Wittgenstein em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- STRECK, D.R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação e Sociedade**, v.30, n.107, p. 539-560, 2009.
- THORNTON, T. **Wittgenstein sobre linguagem e pensamento**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- TORRES, C.A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L. et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

URBINA, S. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALENTE & ROMANO. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.96-107, 2002.

VIDAL, E. A. Comentários sobre ‘Die Verneinung. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n.5, ano VIII, 16-31, 1988.

_____. Saber e Limite. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 21, p.21-27, 1997.

_____. Um outro saber. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 23, p. 21-27, 1999.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. **Revista Estilos da Clínica**, ano 3, col.LEPSI IP/FE – USP, 2002.

WALLON, H. **De l’acte à la pensée**. Paris: Flammarion, 1942.

WALLNER, F. **A obra filosófica de Wittgenstein como unidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

WITTGENSTEIN, L. (1921). **Tractatus Lógico-Philosophicus**. London: Routledge. 1993.

_____. **Da certeza**. Lisboa:70, 1969.

8) Referências Bibliográficas

ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

ARENDT, H. (1954). A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007. p. 127-187.

ARISTÓTELES. Da Interpretação. In _____. **Órganon**. São Paulo: EDIPRO, 2005. p. 81-110.

_____. **Física (Livros I e II)**. Tradução de Lucas Angioni. Textos didáticos n.34. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1999.

ATO FREUDIANO ESCOLA DE PSICANÁLISE DE JUIZ DE FORA. **Introdução ao seminário “o avesso da psicanálise” (1969-1970) de J. Lacan**. Juiz de Fora: circulação interna, 2009

BARRETO, M.L.B. Errância Antígona. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n.21, p.115-122, 1997.

BARTHES, R. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 2003.

BECKER, P. Ninguém quer saber D’ISSO. **Revista do Ato Freudiano**, v. 2, n.1, p. 47-53, 2006.

_____. **A Economia do Gozo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

BUZAN, Z. Do ideal ao estilo. **Revista do Ato Freudiano**, n.4, v. 3, p. 129-135, 2008.

CABRAL & SAWAYA, S.M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos Psicológicos**, Natal, v. VI, n. 2, p.143-155. jul/dez. 2001.

CANEDO DE ALMEIDA, O. R. O novo alcance do inconsciente e o debate sobre a causa. Escrita: um passo na formação. **Revista do Ato Freudiano**, n. 1, p. 61-67, 2006.

_____. **Notas de Seminário Lacaniano**. Ato Freudiano Escola de Psicanálise de Juiz de Fora, 2011.

CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1978.

CORREA, C.R.G.L. A constituição do sujeito e a noção de causa na psicanálise. **Revista Cadernos de Psicanálise SPCRJ**, v.24, n.27, 141-165, 2008a.

_____. Suicide in Anti-Psychiatry and in Psychoanalysis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v.11, n.3, p.392-404, 2008b.

_____. Educação: ensino ou transmissão? **Revista Estilos da Clínica**, v. XIV, n. 27, p. 190-207, 2009a.

_____. O impossível do amor. **Revista Cadernos de Psicanálise SPCRJ**, v.25, n.28, 2009b.

_____. A lógica da *verleugnung*. **Revista do Ato Freudiano**, v. 5 n. 4, p. 25-32, 2009c.

_____. A semântica de Frege e a dinâmica da verdade na psicanálise. **Revista de Estudos Lacanianos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 83-97, 2009d.

_____. Ideal e autoridade na educação. **Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.62, n. 1, p. 2-12, 2010a.

_____. A temporalidade entre a certeza e a dúvida na filosofia e na psicanálise. **Revista Cadernos de Psicanálise (SPCRJ)**, v.26, n.29, p.233-261, 2010b.

_____. A lógica da denegação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE: “EXPERIÊNCIA DE SABER”, 2010, Salvador. Realização: Escola Letra Freudiana (RJ), 2010c.

_____. A inauguração da interlocução entre a educação e a psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, transferência, Ideal e Autoridade. **Revista Psicologia USP**. (no prelo), 2011a

_____, PINHEIRO, G. S. Período de latência e tempo para compreender nas aprendizagens. In: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI E II CONGRESSO DA RUEPSY “O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO: A PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO”, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação/Instituto de Psicologia USP, 2010.

DE LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A(psico)pedagogia entre conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUMMETT, M. **Frege: philosophy of language**, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

ESTELLITA-LINS, C. E. Olhar, compreender e concluir (pequeno ensaio numerado quase-filosófico acerca da prática dos psicanalistas com a experiência de tempo). **Pulsional revista de psicanálise**, v. 20, n. 190, p.31-40, 2007.

FERRARO, A.R. Liberalismo e educação, ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, v.14, n.41, p. 308-325, 2009.

FLANZER, S.N. Quando o amor “deixa a desejar”. **Pulsional Revista de Psicanálise**, n.4, v.196, p.19-26, 2008.

_____. A entrada na adolescência. **Revista Estilos da Clínica**, v. XIV, n.27, p.124-133, 2009.

FREIRE, A.B. & LUSTOZA, A.Z. A psicanálise entre a razão e a causa. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XVIII, n.184, p.28-39, 2005.

FREGE, G. (1884). **Os Fundamentos da aritmética**. Estudos Gerais / Série Universitária, 1992.

_____. (1891). Função e conceito. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 33-57.

_____. (1892a). Sobre o conceito e o objeto. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 87-103.

_____. (1892b). Sobre o sentido e a referência. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.59-86.

_____. (1904). Que é uma função? In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.117-129.

_____. (1970). Digressões sobre o sentido e a referência. In: _____. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.105-116.

FREUD, S.(1996). Charcot. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 3, p. 19-32. (Trabalho original publicado em 1893).

_____. (1996). Fragmento da análise de um caso de histeria. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.7, p. 15-116. (Trabalho original publicado em 1905a).

_____. (1996). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 7, p. 118-229. (Trabalho original publicado em 1905b).

_____. (1996) Os chistes e suas relações com o inconsciente. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 8, p. 118-229. (Trabalho original publicado em 1905c).

_____ (1996). Cinco lições de Psicanálise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 10. (Trabalho original publicado em 1909a).

_____ (1996). Análise da fobia em um menino de cinco anos. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 10. (Trabalho original publicado em 1909b).

_____ (1996). Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 10. (Trabalho original publicado em 1909c).

_____ (1996). A dinâmica da transferência. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 12. (Trabalho original publicado em 1912).

_____ (1996). Totem e tabu. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.13. (Trabalho original publicado em 1913).

_____ (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14. (Trabalho original publicado em 1914a).

_____ (1996). Recordar, repetir e elaborar. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v. 12. (Trabalho original publicado em 1914b).

_____ (1996). Repressão. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14.(Trabalho original publicado em 1915a).

_____ (1996). As pulsões e suas vicissitudes. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14, p.115-144. (Trabalho original publicado em 1915b).

_____ (1996). O Ego e o id. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.14. (Trabalho original publicado em 1919).

_____ (1996). Mais além do princípio do prazer. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.12. (Trabalho original publicado em 1920).

_____ (1996). Psicologia de grupo e análise do ego. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.12. (Trabalho original publicado em 1921).

_____ (1996) *Inibição, sintoma e ansiedade*. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.20, p.79-169. (Trabalho original publicado em 1926).

- _____. (1996) Moisés e o monoteísmo. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio Janeiro: Imago. v.23, p.13-150. (Trabalho original publicado em 1939).
- _____. A cisão do eu no processo de defesa [como mecanismo de defesa]. Tradução Eduardo Vidal. **Revista da Letra Freudiana**, v. 26, n. 38, p. 33-38, 2007. (Trabalho original publicado em 1938).
- _____. (1988). A negação. Tradução Eduardo Vidal. **Revista da Letra Freudiana**, ano VIII, n.5, p.8-15, 1988. (Trabalho original publicado em 1925).
- GENET, J. **O Balcão**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1976.
- GIDDENS, A. **A terceira via e os seus críticos**. Rio de Janeiro:Record, 2001.
- GUERRA, E. R. Que a experiência seja freudiana. **Revista do Ato Freudiano**, v. 4, n.3, p.153-155, 2008.
- IANNINI, G. Não há formalização sem restos: Frege com Lacan. **Revista de Estudos Lacanianos**, v.II, n.3, p.99-110, 2009.
- JERUSALINSKK, A. Escolarização de crianças psicóticas. In: _____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JONSON, B. (1605). **Volpone ou A Raposa**. Rio de Janeiro: Editora Ernebê, 1977.
- KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KLEIN, M. (1931) Uma Contribuição à Teoria da Inibição Intelectual. In: _____. **Amor, Culpa e Reparação e Outros Trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. V.I.
- LACAN, J. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1953-1954). **O Seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- _____. (1957-58). **O Seminário, Livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. (1958a). A significação do falo. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1958-1959). **Le Séminaire. Livre 6: le désir et son interprétation**. Publication hors commerce. Document interne à L'Association Freudienne Internationale et destine à ses members.
- _____. (1959). **Hamlet por Lacan**. Campinas: Liubliú, 1986.
- _____. (1959-1960). **O Seminário, Livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. (1960-61). **Le Séminaire. Livre 8: le transfert**. Paris: Éditions du Seuil, 2001.
- _____. (1962-1963). **O Seminário. Livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. (1964a). **O Seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

- _____ (1964b). Posição do inconsciente. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____ (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____ (1967-1968). **O Seminário, Livro 15: o ato psicanalítico** – inédito.
- _____ (1968-1969). **Le Séminaire, Livre XVI: d'un autre à l'Autre**. Paris, 2006.
- _____ (1969). Nota sobre a criança. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____ (1969-1970). **O Seminário. Livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____ (1970). Radiofonia. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 400-447, 2005.
- _____. (1971-1972). **O Saber do Psicanalista**. Publicação Interna da Associação Freudiana Internacional.
- _____ (1972). O aturdido. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 400-447, 2005.
- _____ (1972-73). **O Seminário. Livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LO BIANCO, A. C. Sobre as Bases dos procedimentos investigativos em Psicanálise. **Psico UFS**, v. 8, n. 2, p.115-124, 2003.
- LOPES, E.M.T. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança problema”. In: M. C. FREITAS & M. K. Jr.(org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P.319-343.
- LOPES, A.G.L. & VINHEIRO, V. Repetição e a clínica. **Revista Escola Letra Freudiana**, ano XI, n.10/11/12, p.78-83, 1999.
- MARTINS, A.S. **Notas de aula da disciplina: “Estado e Políticas Educacionais”**. PPGE – UFJF, 2010.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MILNER, J. C. **A obra clara Lacan, a ciência, a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, v.15, n.44, p.329-341.Maio/Ago.2010.
- NEVES, L.M.W. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: _____. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Editora Autores Associados, 2000.
- PATTO, M.H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista Psicologia USP**, v.8, n.1, p.47-62, 1997.
- _____. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Revista Estudos avançados (USP)**, v.21, n.61, p.243-266, 2007.
- PATTO, M.H.S. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa (USP)**, v.30, n.1, p.52-72, 2004.

- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1964.
- _____. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- PLATÃO. **O banquete**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- PLATÃO. **O sofista**. São Paulo: Golden Books, 2005.
- RABINOVICH, D. S. **O desejo do psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- SANTANA, L.C. O liberalismoclássico e a valorização do ensino privado. In: Lombardi, J.C. & SANFELICE, J.L. **Liberalismo e educação em debate**. Editora Autores Associados, 2007.
- SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- SANTOS, L. H.L. A Essência da Proposição e a Essência do Mundo. In: W, L. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. São Paulo: EDUSP, 1993. p.11-112.
- SANTOS, L. L. de C.P. Políticas Públicas Para O Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais E Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.346-367, 2002.
- SHAKESPEARE, W. Hamlet, prince of Denmark. In: _____. **The Complete Works of William Shakespeare**. Hertfordshire, 1996. p. 670-713.
- SIQUEIRA, B.E.F. O cômico e o desejo. **Revista Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n.34/35, ano XXIII, 281-288, 2004.
- SÓFOCLES. **A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- STRATHERN, P. **Wittgenstein em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- STRECK, D.R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação e Sociedade**, v.30, n.107, p. 539-560, 2009.
- THORNTON, T. **Wittgenstein sobre linguagem e pensamento**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- VALENTE & ROMANO. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p.96-107, 2002.
- VIDAL, E. A. Comentários sobre ‘Die Verneinung’. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, n.5, ano VIII, 16-31, 1988.
- _____. Saber e Limite. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 21, p.21-27, 1997.
- _____. Um outro saber. **Revista da Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 23, p. 21-27, 1999.

WALLNER, F. **A obra filosófica de Wittgenstein como unidade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

WITTGENSTEIN, L. (1921). **Tractatus Lógico-Philosophicus.** London: Routledge. 1993.
_____. **Da certeza.** Lisboa:70, 1969.