

LAJONQUIÈRE, LEANDRO
DE PIAGET A FREUD, MAIS AINDA

2005

viver
mente&cérebro

COLEÇÃO

memória da

R\$ 12,50 €4,50

DUETO

1

**EPISTEMOLOGIA
GENÉTICA**

**A TEORIA
DOS ESTÁGIOS**

**PENSAMENTO
LÓGICO-MATEMÁTICO**

**COMPREENSÃO DO
MUNDO FÍSICO**

**A LINGUAGEM, O
PENSAR E O FAZER**

**ÉTICA E
JUÍZO MORAL**

**UM DIÁLOGO
COM FREUD**

Jean

PIAGET

**O APRENDIZADO
DO MUNDO**



www.vivementecerebro.com.br



ISBN 8599535-01-3



FONDATION ARCHIVES JEAN PIAGET

De Piaget a Freud, mais ainda

Os nomes de Piaget e Freud há tempo circulam com certa facilidade no campo pedagógico nacional. Ao primeiro associa-se rapidamente o substantivo *inteligência* (e alguns de seus derivados psicológicos como, por exemplo, a dita moralidade), enquanto que ao segundo, aquele de *afetividade*. No entanto, é relativamente recente a associação de ambos os nomes próprios. Essa espécie de dupla famosa é invocada na expectativa de "associar", "articular" ou simplesmente "juntar" os desenvolvimentos teóricos de cada um deles. Espera-se, assim, obter "a criança com um todo a ser trabalhado" na escola, graças a que cada um deles "fala de uma parte".

Talvez não poucos leitores destas linhas tenham começado precisamente a leitura tomados por essa mesma genuína espera. Porém, a nosso ver, mesmo sendo genuína, ela não é – infelizmente – menos vã ou menos ilusória. Entretanto, que Piaget e Freud não mereçam ser "juntados" em prol de certo frenesi pedagógico, isso não impugna a genialidade de ambos, bem como a possibilidade de pensarmos "algo" nos valendo dos desenvolvimentos de cada um deles.

Uma ilusão é – ao dizer de Freud – uma crença animada por um desejo. Ela foge ao *cânone* científico de época. Que desejo alimenta, então, essa crença pedagógica de vir a "trabalhar a criança como um todo"?

Esse voto pedagógico é relativamente recente. Há algumas décadas, falava-se em termos de *instrução escolar*. Nela há em causa uma dose diferente de narcisismo. Ocuparmo-nos em detalhe desse fato foge aos limites deste ensaio (mas os interessados podem consultar nosso *Infância e ilusão (psico)pedagógica*). Note-se, simplesmente, que o estofado desse novo voto é indício de que alguma coisa mudou no endereçamento adulto às crianças. Essas

alterações de época na vida junto às crianças acabam sempre se precipitando sob a forma de modas pedagógicas. E quando se trata de modas, o assunto é gosto. Portanto, os argumentos ou bem sobram, ou bem faltam. Assim, embora alguém viesse a se dar ao trabalho de ponderar os resultados de todas as experiências pedagógicas imagináveis – objeto de dissertações e teses acadêmicas – nunca poderemos decidir o valor relativo de "eficiência" de cada uma delas. Em suma, a questão pedagógica foge à decisão científico-técnica.

Hoje não mais instruímos as crianças: "trabalhamos a inteligência e a afetividade como um todo". Assim, trocamos uma tarefa plausível – instruir alguém no manejo das letras e dos números, por exemplo – por um ofício impossível. Hoje, pretende-se "trabalhar Pedrinho à nossa (idealizada) imagem e semelhança. O estofado ilusório dessa crença faz ver pedagogos onde não há. A nosso ver, nem Piaget nem Freud foram pedagogos. Nenhum dos dois tratou de responder de forma sistemática às questões que articulam todo o discurso pedagógico ortodoxo, quais sejam "para que e como educar?". Mas isso não quer dizer que não tenham feito em algumas oportunidades comentários a título pessoal sobre a educação e a pedagogia. Qual o intelectual que nunca fez alguma ponderação sobre a transmissão entre as gerações? Ou, especificamente, sobre o ensino escolar? Intelectuais ou não, todos somos filhos de alguém e, por outro lado, a experiência escolar sempre tem lugar garantido no horizonte de nossas vidas, nem que seja como rechaço, no caso do autodidata decidido. No entanto, também é verdade que não poucas vezes até o intelectual não-pedagogo de profissão cede à tentação de deduzir alguma proposição a partir dos desenvolvimentos teóricos e

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PSICANÁLISE NÃO FUNDAMENTAM
 UMA PEDAGOGIA, MAS PERMITEM PENSAR O ENTRELACAMENTO
 ENTRE CONHECIMENTO E SABER IMPLICADOS NO APRENDER

conceituais aos quais dedica sua vida. Depois de tudo, se investe libido no que faz, como não poderia vir a lhe supor alguma utilidade pedagógica? Assim foi que também Piaget e Freud formularam, em diferentes momentos e circunstâncias, em nome de suas teorizações, algumas proposições pedagógicas.

[A PSICANÁLISE NÃO VERSA SOBRE A AFETIVIDADE, MAS SOBRE O SUJEITO DO INCONSCIENTE]

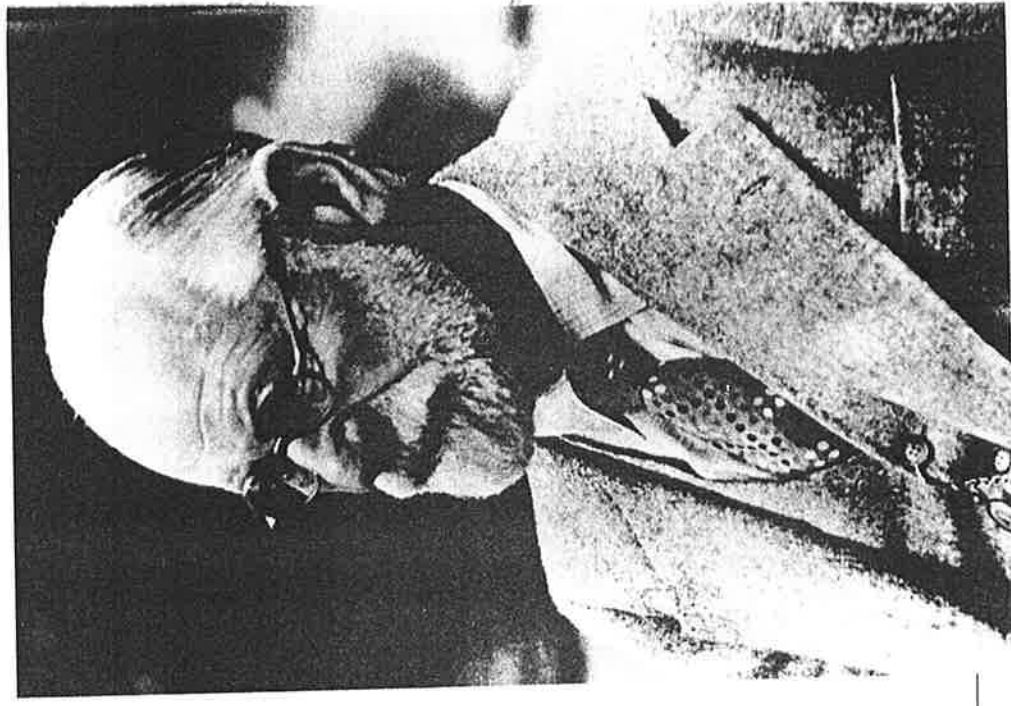
No campo psicanalítico é, hoje em dia, quase consenso que Sigmund Freud não foi um pedagogo a despeito de suas esporádicas incursões tanto "pe-soais" quanto "profissionais" pela educação. Mais ainda, tampouco é possível derivar da psicanálise pedagogia alguma. Até algumas décadas atrás, não era bem assim, pois chegou-se até a inventar um nome para reunir os diversos esforços nesse sentido iniciais pelo próprio pai da psicanálise, qual seja o de *pedagogia psicanalítica*. Por outro lado, lembramos que a psicanálise não versa sobre a "afetividade", como costumam afirmar certos manuais, de leitura costumeira nos cursos de pedagogia e psicologia. Ao contrário, a psicanálise versa sobre o *sujeito do inconsciente*, que em nada se parece àquela clássica entidade psicológica considerada não apenas de óbvia experiência, mas também reverso simétrico da razão.

Já no que tange a Jean Piaget, a questão é um pouco menos clara e distinta. O destaque merecido que obtiveram seus estudos em psicologia da inteligência e epistemologia genética candidatou o genebrino a merecer uma estreita relação com a pedagogia. Na base dessa associação operam dois pressupostos no mínimo discutíveis. Por um lado, dá-se por descontado que educar uma criança é simplesmente "desenvolver a inteligência". Se precisamente foi dela que Piaget se ocupou com singular mestria, então como não vemos valia pedagógica em seus estudos? Por outro, pressupõe-se ser possível deduzir especificamente uma instrumentação prática para o campo do ensino a partir da epistemologia genética. Depois de tudo, se Piaget mostrou como se constroem os conhecimentos lógicos, matemáticos e físicos (lembrando que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky iniciaram pioneiramente, há 30 anos, estudos no sentido de estender a análise genética ao domínio dos sistemas de escrita), então como não deduzirmos uma forma adequada de intervenção sobre esses processos?

Como dizemos, esses dois pressupostos, que dão fôlego ao assim hoje chamado construtivismo pedagógico, constituem uma matéria opinável. Não são poucos os que contestam a redução da educação escolar a um processo de desenvolvimento intelectual, mesmo que aquilo que venha a se entender por inteligência seja,

psicologicamente falando, muito mais do que conhecimentos lógicos, matemáticos e físicos (conferir, por exemplo, *Construtivismo. Uma pedagogia esquecida da escola* de José Sérgio F. de Carvalho.)

Por outro lado, mesmo endossando esse primeiro pressuposto, a pretensão pedagógica encontra no seu caminho outro obstáculo: aquele da impossibilidade da instrumentação prática das teses epistemológico-genéticas. O próprio *patron* – como era afetuosamente chamado Jean Piaget – logo que seus estudos obti-



SIGMUND FREUD, por volta de 1931

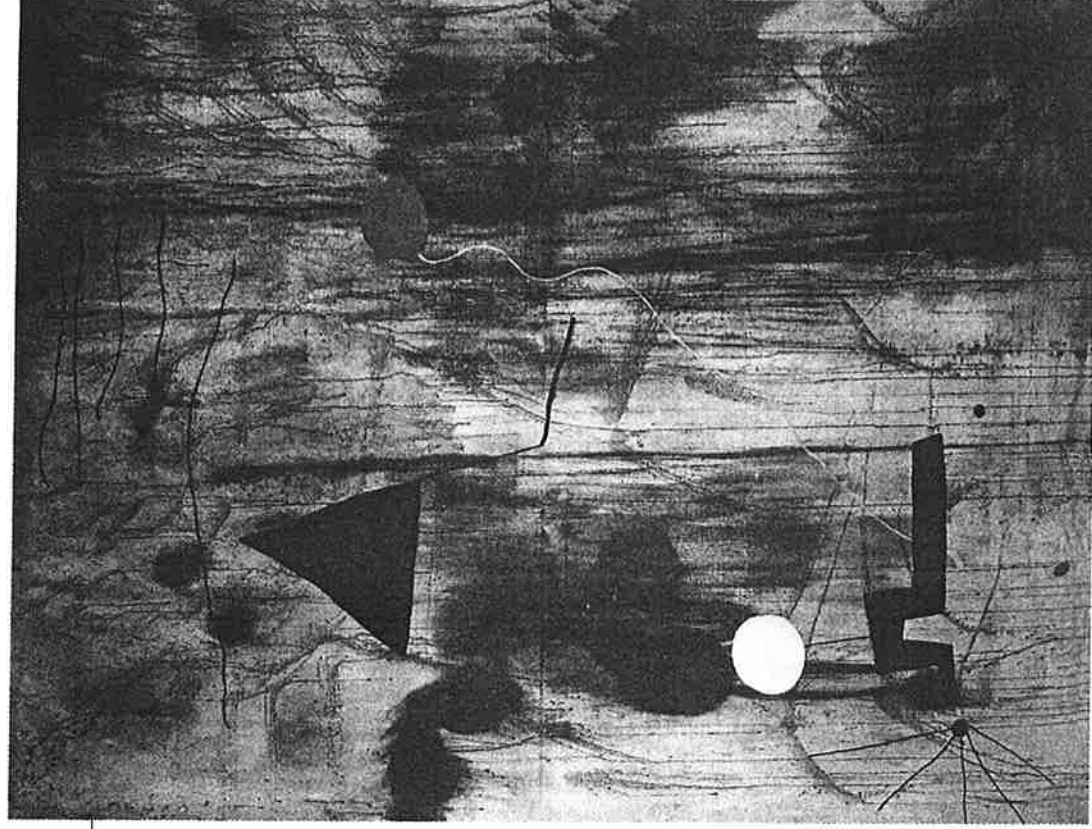
O NASCIMENTO DO MUNDO (1925), de Miró.
A divisão platônica da alma leva ao persistente sonho
de juntar inteligência e afetividade

veram grande divulgação, encarregou-se de alertar, primeiro, que as ditas estruturas não são passíveis de “aceleração” empírica e, num segundo momento de seu trabalho, que a lógica construtiva das *epistemes* não responde linear e mecanicamente às intervenções “externas”, pois há que dar por descontada a operação no interior do processo de um *inconsciente cognitivo* – embora em nada equivalente ao gênio maligno da filosofia, não por isso menos surdo às nossas súplicas pedagógicas. (Por sua vez, o inconsciente freudiano é surdo às súplicas terapêuticas; nesse sentido, conferir “Acerca da instrumentação prática do construtivismo” e “A inteligência piagetiana”.)

Por outro lado, temos a atuação de Piaget na Unesco – na época, flamante instituição –, bem como suas expressas declarações em matéria educativa, em particular escolar, formuladas justamente no contexto dessa inusitada projeção internacional. A leitura tanto de *Para onde vai a educação?* quanto de *O direito à educação no mundo moderno* é preciosa. Precisamente para em nada menosprezar sua grandeza, um pouco de cautela não seria demais.

Esses textos chegam a configurar os alicerces de alguma pedagogia que possa ser chamada construtivista? O entusiasta endosso piagetiano, por exemplo, do artigo 26 da Declaração dos Direitos do Homem seria resultado das pesquisas em epistemologia e psicologia? Ou será talvez que esse incansável intelectual genebrino não fazia mais do que honrar e renovar à sua maneira o tradicional e suíço voto pedagógico de raízes reformistas num mundo de pós-guerra? A conclamação piagetiana a darmos ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança é pedra de toque da natureza pedagógica dos estudos em epistemologia genética? Por outro lado, essa máxima é passível de uma justificação teórica? Deve-se recorrer para tanto à epistemologia genética? Finalmente, não estaríamos sendo libérrimos em excesso ao supor que é possível deduzir formas de educação escolar a partir da tese sobre a espontaneidade infantil, a despeito de seu caráter extremamente vago? Por sinal, nos dias de hoje, talvez alguns pretendam, ao contrário, deduzir uma pedagogia a partir da suposta tese sobre a necessidade de “impor limites” às crianças.

O tratamento dessas dúvidas foge aos limites deste ensaio. Mas consideramos que a sua simples enunciação já é suficiente para assinalar o caráter problemático de pensar que os nomes de Piaget e Freud “fazem” dupla



MUSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK

e, mais ainda, que essa dupla revestiria densidade pedagógica ortodoxa.

Não é possível considerar – ao menos sem certa soltura espiritual – que a epistemologia genética e a psicologia canálie outorguem fundamentação científica a qualquer pedagogia que seja. A insistente pretensão em se “colar” os dois nomes próprios, em virtude da suposta implicação pedagógica dos desenvolvimentos teóricos específicos de cada um, finca suas raízes num velho sonho. Platão – o sonhador – continua a nos sonhar!

Platão dividiu a alma do homem em duas – a racional e a irracional. A alma irracional, criada pelo demiurgo e colocada no corpo, compreendia, por sua vez, duas partes: uma, alojada no coração, era a responsável pela coragem, ener-

O AUTOR

LEANDRO DE LAJONQUIÈRE é psicanalista, doutor em educação pela Unicamp, livre-docente e professor titular da Faculdade de Educação da USP.

gia e ambição; e a outra, localizada embaixo do diafragma, era responsável pelo desejo, a nutrição e os apetites. Já quando essas partes se combinavam de forma harmônica, graças ao exercício de certa ascese racional, obtinha-se a justiça. A divisão da alma e o correlato mandato platônico de reconstruí-la dão fôlego ao persistente sonho de juntar com intuito pedagógico – o mais insuspeito de todos, uma vez que implica o bem-estar de nossos herdeiros – essas duas entidades que a psicologia acadêmica recria, uma e outra vez, há pouco mais de um século, com os nomes de *inteligência* e *afetividade*.

Chegados a este ponto, cabe a pergunta seguinte: se os nomes de Piaget e Freud – apesar das aparências

cognitivas ou, se preferirmos, as *epistemes* estão tomadas numa lei, são o desdobrar de uma razão e não fruto do pipocar do acaso e, portanto, para Piaget em particular, há estruturas melhores que outras.

Mas se os conhecimentos se apresentam sob forma de *epistemes*, então qual a origem delas? A resposta piagetiana é extremamente singular dentro de um pequeno universo de possibilidades.

Em primeiro lugar, o genebrino poderia ter respondido que a origem dessas estruturas é divina, poderia ter apelado, por exemplo, à teoria da iluminação de Santo Agostinho. Porém, essa resposta não poderia ter sido sequer balbuciada por Piaget – sabemos pela autobio-

– não fazem uma dupla capaz de justificar pedagogia nenhuma que vise “trabalhar a criança como um todo cognitivo-afetivo”, então até que ponto eles demarcam alguma operação conceptual de interesse? Justamente, uma vez exorcizado o fantasma platônico feito razão psicológica moderna, abre-se a possibilidade de pensar, graças à epistemologia genética e à psicanálise, “algo” do que está em pauta na educação escolar. Para tanto, outro pequeno percurso ainda se nos impõe.

Nas escolas, os adultos falam às crianças. Assim, os adultos ensinam algo sobre algum dos mundos possíveis, quais sejam, aquele dos números, das letras, da física, da química etc. O adulto ensi(g)na, coloca “algo” em signos, mostra ou ensina signos mundanos para a criança apre(e)nder – para ela pegar. Mais adiante, veremos que os adultos ensinamos, sem saber, também “algo a mais” e, dessa forma, a perseguida equivalência pedagógica entre o ensinar e o aprender não é mais do que uma ilusão.

Imaginemos, primeiro, a resposta que Piaget nos daria quando interrogado sobre aquilo que está em pauta nessa situação. Começaria dizendo que esses signos são uma das formas da inteligente adaptação vital ou, em outras palavras, que são conhecimento. Mais ainda, Piaget observaria que o conhecimento não existe em fragmentos isolados, que sempre existem mais ou menos sistematizados, “costurados” entre si, ou seja, que se apresentam sob a forma de estruturas. Por isso, precisamente, afirma-se que Piaget é um estruturalista.

Os estruturalistas, para além de suas diferenças entre si, fazem votos de certo princípio de inteligibilidade. Na confusão fenomênica, todo espírito estrutural vê formas ordenadas conforme algum princípio. As estruturas

ALÉM DE ESTRUTURALISTA, PIAGET FOI CONSTRUTIVISTA, CONTESTANDO O INATISMO E O EMPIRISMO

grafia o sufoco que foi atender o mandato paterno de fazer ciência positiva. Restavam-lhe, assim, as outras duas clássicas respostas: os conhecimentos, em particular as boas formas lógico-matemáticas, não têm origem, isto é, são *inatos* para o sujeito, ou, ao contrário, são passíveis de ser adquiridos através dos sentidos. Entretanto, Piaget desenvolve sua empresa teórica contestando simultaneamente o inatismo e o empirismo. O genebrino foi – além de estruturalista – um *construtivista*.

A saída inatista consiste em acabar de vez com o problema – simplesmente não há origem. Já a resposta empiricista não passa de uma pseudo-resposta, pois consiste em afirmar que as *epistemes* são adquiridas, conforme as “leis” mínimas do exercício e do reforçamento contingente dos estímulos recebidos via sensorial. Com efeito, se assim fosse possível, acabariam por se colocar estas outras duas questões: como é que os conhecimentos se encontravam já dados nas coisas? Como é possível que a natureza necessária – inerente a toda razão ou legalidade cognitiva – derive da contingência experimental?

No que tange à origem, Piaget responde que os conhecimentos se constroem. A palavra construção alude a trabalho. Assim, as formas ou estruturas sob as quais *epistemes* existem resultam de um processo produtivo. Em suma, enquanto no inatismo religioso e/ou biológico o apre(e)ndiz ganha totalmente de graça as estruturas de conhecimento, e na perspectiva empirista as acaba ganhando por efeito de uma paciente observação, já no construtivismo, ao contrário, deve laboriosamente conquistá-las.

Chegados a este ponto, perguntemo-nos: onde tem lugar o processo epistêmico construtivo que implica a



OS CINCO SENTIDOS (1663), de Sébastien Stoskopff. No construtivismo, o aprendiz deve laboriosamente conquistar as estruturas de conhecimento

participação do aprendiz? Em suma, onde tem lugar a ação suportada por um sujeito aprendiz? A ação tem lugar no seio da interação, mais precisamente, no seio das interações sociais com as "coisas". Dessa forma, Piaget ganha, agora, o galardão de *interacionista*.

Alguém poderia – reclamando o direito à objeção – comentar que aceita a outorga desse galardão a Piaget sempre e quando não qualificamos essa interação como social. Não negamos esse direito; entretanto, reservamo-nos aquele de afirmar, que assim como os textos são escritos ao sabor de uma época, depois são lidos ao calor de uma outra. Não repetiremos aqui os argumentos apresentados numa outra oportunidade ("A inteligência piagetiana") sobre como é possível ler numa outra chave certos textos piagetianos. Lembremos, tão-somente, que o objeto como outro pólo da interação é uma *realidade intelectual* – uma situação social – e não

uma simples coisa definida pelos seus parâmetros físicos, como se costuma pensar.

Analisemos uma situação específica: a experiência de indagação psicológica da conservação das quantidades discretas – a famosa experiência das fichas. A interação não é com as fichas, é com a noção de conservação presente – na sua ausência – no seio da experiência com o adulto e as fichas. Considerando, por exemplo, que a quantidade de fichas na experiência seja sete, as crianças que raciocinam de forma conservadora, a respeito desta noção de pensamento, sustentam que sete é igual a sete. Entretanto as outras, aquelas ditas pré-operatórias, acabam sustentando a contradição seguinte: sete não é igual a sete uma vez que – e apesar de ter "contado sete" em ambas as fileiras, agora com disposições desarranjadas – uma das fileiras acaba tendo supostamente uma maior quantidade de fichas do que a outra. Então, temos que

há verdadeiros e falsos números *sete*, isto é, há entes matemáticos que *parecem ser*, mas *não são*.

Como a criança fabrica a conservação da quantidade de inerente aos números verdadeiros, aqueles números que, de direito e de fato, são sempre os mesmos? Piaget responde: o verdadeiro sai do falso ou, em outras palavras, todo conhecimento é construído a partir de conhecimentos prévios, não necessariamente certos ou acabados em se considerando como parâmetro o estágio final do desenvolvimento da noção da qual se trate. Neste caso particular, a noção numérica elementar resulta da multiplicação lógica dos conhecimentos inerentes às operações – previamente independentes – de classificação e seriação.

No entanto, onde é que números – sejam falsos ou verdadeiros – habitam? A conservação elementar, como qualquer outro conhecimento independentemente do patamar genético no qual se encontre, existe na – e pela – interação com outros. Ou, como Piaget afirma em *Psicogênese e história das ciências*, os conhecimentos

só podem existir na “iteração ilimitada de um ato”. Quais atos? Aqueles que, em se tratando do exemplo citado, convoquem/invoquem a conservação numérica elementar – seriar e classificar, num contexto interativo sustentado por um adulto que já habita o mundo dos números. Qual mundo? O platônico *topos urano*? De forma alguma! O mundo do qual se trata não é outro que o cotidiano. (Mais adiante assinalaremos que o nosso mundo cotidiano é – retomando o título de um célebre texto de Lacan – o campo da palavra e da linguagem. O raço empirista das suas teorizações sobre a fala impossibilitou Piaget de pensar a linguagem numa perspectiva não referencial. Fora do campo da palavra e da linguagem não existem para o *Homo sapiens* realidades intelectualizadas.)

Os conhecimentos habitam entre nós, ou seja, são ilimitadamente recriados na interação de um ato socialmente cotidiano. Assim, uma criança só tem chances de vir a reconstruir em si e para si a conservação numérica elementar na medida em que outros sujeitos já “possuidores” da noção lhe possibilitem participar de interações tão cotidianas quanto inteligentes. Isto é, as crianças apre(e)ndem à medida que participam de realidades intelectualizadas.

Chegados a este ponto, perguntemo-nos: por que a racionalidade se constrói? Há uma razão da razão?

Depois de tudo, poderia não haver. Piaget afirmou que a razão se constrói pois não poderia não se construir, uma vez que na vida mesma impera uma espécie de *impetus* – uma exigência formal – chamada *equilíbrio majorante*. Qual, então, a direção e sentido desse *impetus*? Para onde a *equilíbrio* aponta? O norte epistêmico não é nenhum telos destacável no horizonte. A *equilíbrio majorante* visa, de forma cibernética, à reconstrução virtualmente sem resto dos conhecimentos socialmente validados e feitos realidades intelectuais mais ou menos cotidianas.

Imaginemos este processo simbólico: enquanto temos, por um lado, a criança que ainda não conquistou, por exemplo, a categoria numérica elementar e, por outro, a inteligência das interações sustentadas pelos adultos – no exemplo, o mundo dos números – a *equilíbrio majorante* seria o mecanismo responsável pela passagem construtiva dos conhecimentos deste último setor do campo epistêmico para aquele primeiro, isto é, a “cabeça” da criança. Em suma, a *equilíbrio* é o fio da meada que perpassa a experiência, na tentativa de anular,

OS CONHECIMENTOS HABITAM ENTRE NÓS, SÃO RECRIADOS NA ITERAÇÃO DE UM ATO SOCIALMENTE COTIDIANO

no limite virtual, as tensões ou contradições devidas à co-existência de conhecimentos tanto verdadeiros quanto falsos no interior do mundo epistêmico habitado por adultos e crianças.

Dessa forma, qualquer criança, independentemente do método pedagógico que as escolas digam seguir, acaba reconstruindo, por exemplo, o algoritmo gerador dos números na medida de sua participação em situações sociais ou realidades intelectuais passíveis de se articularem sob a forma “ $n + 1$ ”.

No entanto, se a *equilíbrio majorante* funcionasse de fato como Piaget acreditou de direito – nas 24 horas dos 365 dias do ano – todos seríamos idênticos do ponto de vista epistêmico. Como a *equilíbrio* tende de forma cibernética a reconstruir, no limite virtual, sem resto algum, os conhecimentos social e historicamente validados, todos faríamos o *um* do *sujeito epistêmico*. (O *sujeito epistêmico* de Piaget é o campo da linguagem sem palavra. Justamente, para pensar a pretendida singularidade, falta à epistemologia genética a palavra enquanto implicação de um sujeito. Lembremos que Piaget, logo no início dos trabalhos, precisou deixar de fora a palavra, no seu estofo errático, para assim poder constituir a sua epistemologia.)

Porém, isso não passa de um sonho piagetiano, uma vez que os processos cognitivos revelam-se extrema-

mente singulares. Por que será que a singularidade não cessa de não se inscrever e, assim, recorta sobre o anônimo sujeito epistêmico um rosto cognitivo chamado Pedro ou Maria?

Justamente aqui esbarramos nas limitações da própria epistemologia genética, por mais psicologia que tenha pretendido ser. Na década de 70, os genebrinos

só não conseguiram, como começaram a utilizar nas pesquias uma parafernália estatístico-fatorial e, assim, acabaram por tirar o original espírito estruturalista professado por Piaget.

Esse traço de singularidade que faz resto no campo dos conhecimentos mais ou menos estruturados deve ser pensado como o efeito da irrupção de outra lega-

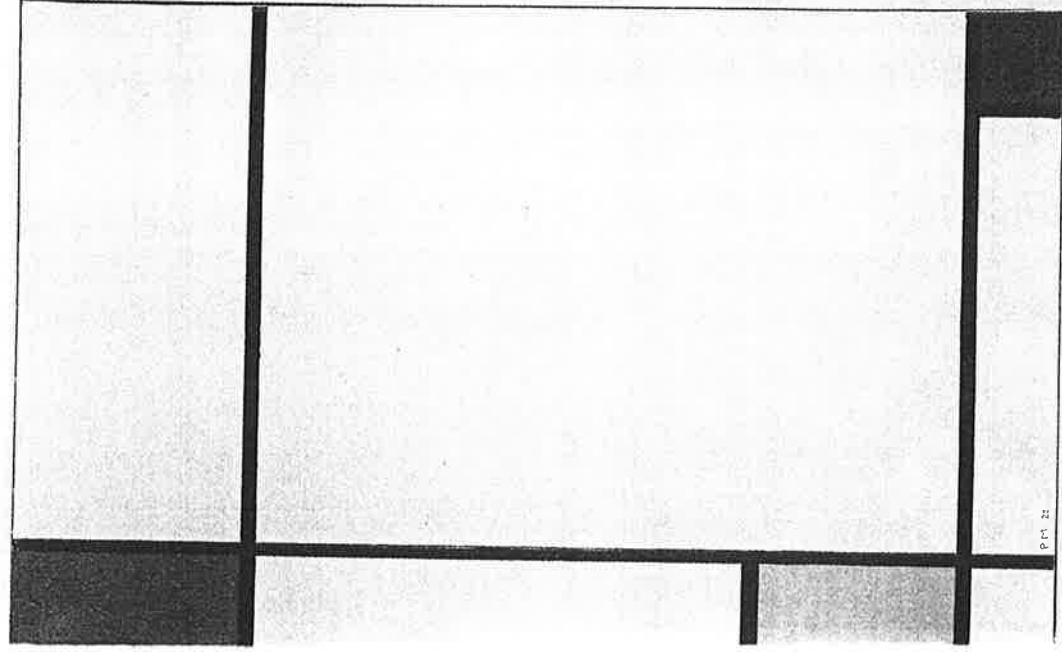
[O PENSAMENTO ESTÁ ARTICULADO ENTRE CONHECIMENTO E SABER. UM NÃO É O QUE FALTA AO OUTRO]

tentaram pensar essa "singularidade" em termos de "estratégias de resolução de problemas" desenvolvidas por Pedro ou Maria em situações específicas. Tentaram conceituar esse resto que, subtraindo-se sem cessar do império da *equilíbrioção majorante*, tornava não padronizável aquilo que eles mesmos chamaram na época de *procedimentos procedurais*. Entretanto, não

lidade, de uma outra ordem – qual seja, a ordem do *saber*. Dessa forma, afirmamos que o pensamento está duplamente articulado entre *conhecimento* e *saber*. Onde um não é o que falta ao outro. Não há nem complementaridade, nem interseção entre as duas ordens, mas também uma implica a existência da outra como seu avesso necessário. No limite, ambas têm uma origem indistinta sempre radicalmente recalçada lá no umbigo da linguagem, onde toda palavra afinsa as raízes de sua emergência e, dessa forma, divide e avizinha *conhecimento* e *saber*.

Os *conhecimentos* são plurais e dizem respeito ao mundo físico, ao lógico-matemático, àquele das letras ou das convenções da sociedade, dentre outros mundos do possível. Eles são acumuláveis e articuláveis em conjuntos cada vez mais reversíveis; podem, também, ser ensinados. Porém, o *saber* é só no singular e constitui uma outra ordem ou dimensão radicalmente irreduzível a qualquer um dos mundos possíveis. O saber diz respeito ao *desejo*. Que é o desejo? O desejo é uma pergunta infundável: o que me quer o Outro? Ou seja, não é um querer mais ou menos volitivo. Ele é um enigma verdadeiro, pois não há saber *sobre* o desejo. O saber diz respeito a um mundo impossível ou, em outras palavras, o saber do desejo é o saber da mesmíssima impossibilidade. Impossibilidade também figurada como impossível inscrição epistêmica, dada sua natureza radicalmente inconsciente. Então, o saber não é acumulável e não é passível de ser ensi(g)nado.

A lei de composição interna à ordem do saber é paradoxal. Trata-se de querer saber e não querer saber que não se pode saber que não há saber sobre o desejo. Por sinal, pretender remexer essa fórmula é experimentar a impossibilidade de refleti-la de forma clara e distinta. O saber do inconsciente não



COMPOSIÇÃO EM VERMELHO, AMARELO E AZUL (1927),
de Piet Mondrian

aponta, à diferença da *equilíbrio majorante*, para uma reconstrução sem resto, isto é, a dar a última resposta sobre o desejo, pois, caso satisfeito, ele não seria mais desejo. Ao contrário, a lei faz resto, faz diferença. Os zigzagues da lei do desejo tecem uma singularidade – por exemplo, aquelas chamadas Leonardo

passarmos de um para o outro sem esquecermos que todo passo dado não é sem conseqüências. Em suma, *de Piaget a Freud*. Essa foi nossa tese formulada há mais de uma década (no livro que traz esse título, publicado em 1993 e hoje na sua 14ª edição). Por que não no sentido inverso? A epistemologia genética

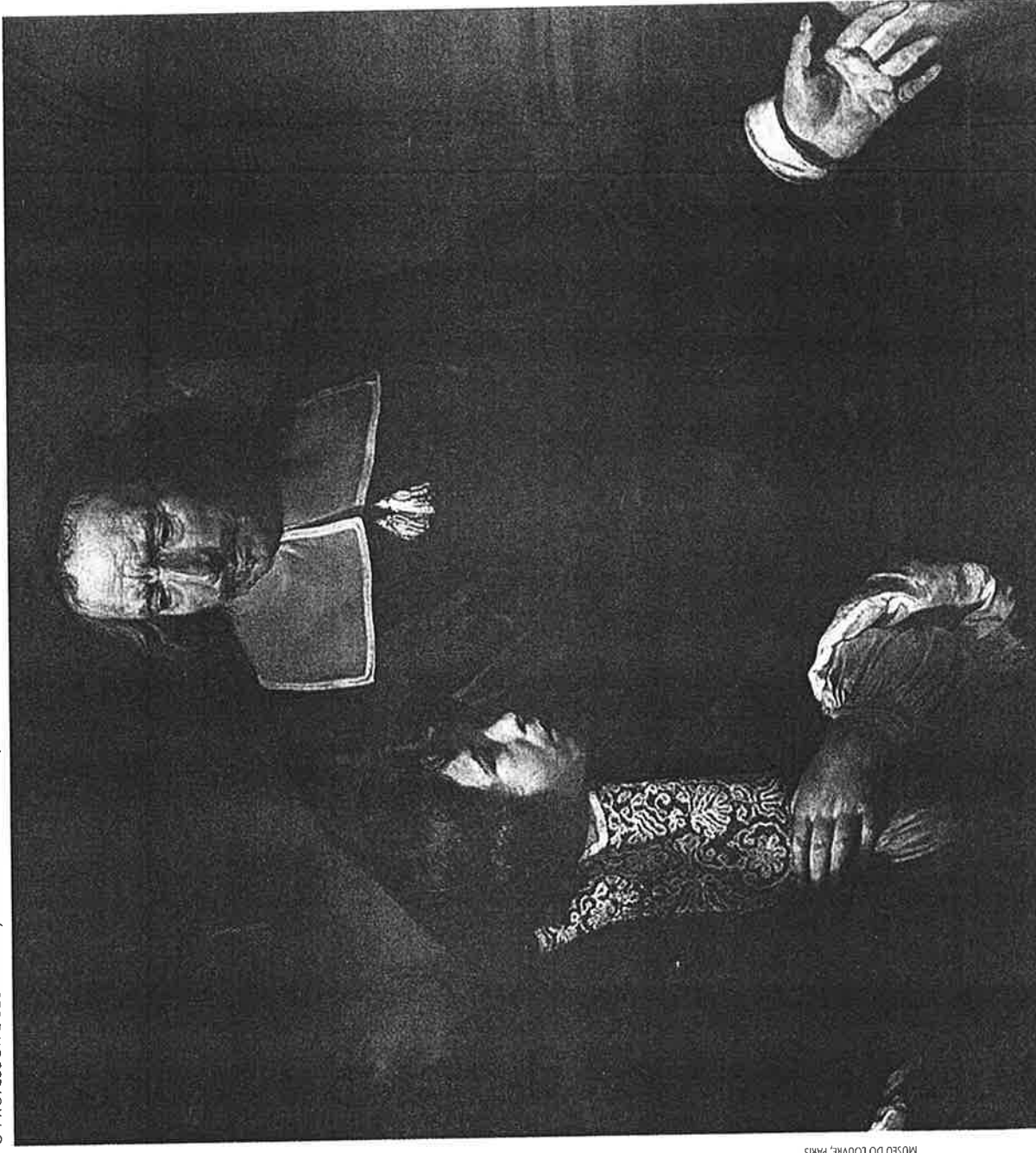
[QUANDO O ADULTO ENDEREÇA SUA FALA A UMA CRIANÇA, EXPERIMENTA A IMPOSSIBILIDADE DE TUDO ENSINAR]

da Vinci, Jean Piaget e Sigmund Freud – na história dos conhecimentos. A singularidade é impossível de ser reabsorvida. Ela é simples traço que designa sem significar um sujeito do desejo.

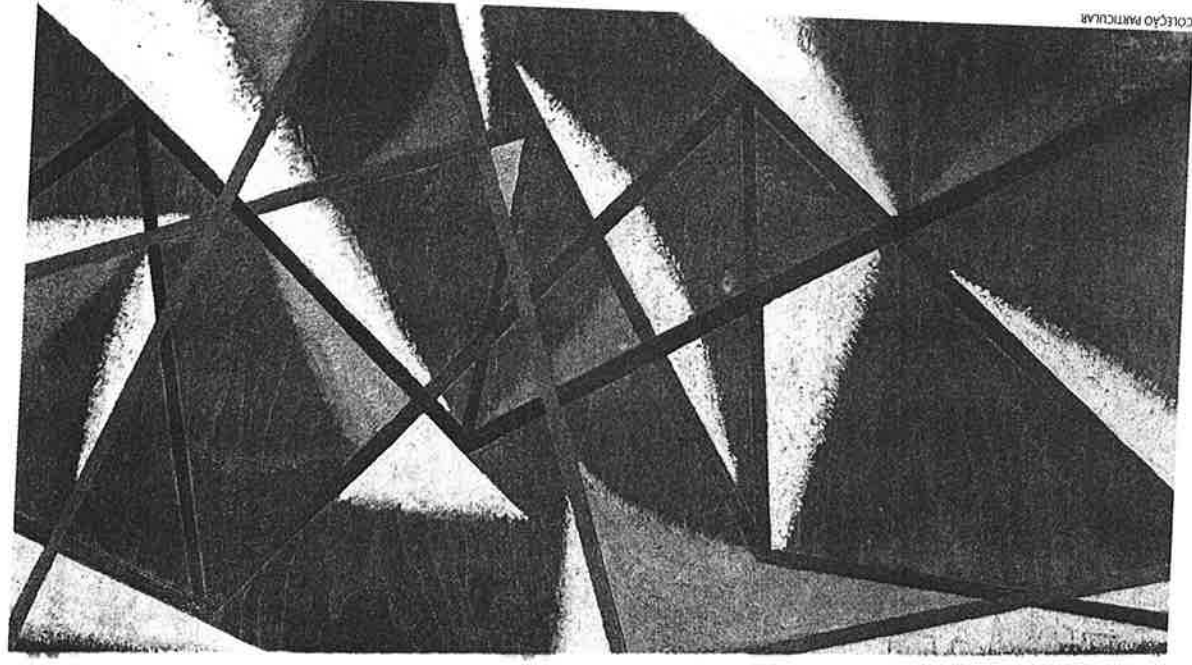
Sem pretender “articular”, “juntar” ou “reduzir” os desenvolvimentos de um ao outro, trata-se de

visa explicar a construção de novidades epistêmicas que, uma vez emergidas, revelam-se necessárias e não contingentes. Para ela, essa novidade é tal com relação ao desenvolvimento das *epistemes* e, por isso, nada consegue dizer sobre a implicação subjetiva nela contida.

O PROFESSOR E SEU ALUNO, de Claude Lefebvre (1637-1675)



MUSEU DO LOUVRE, PARIS



COLEÇÃO PARTICULAR

COMPOSIÇÃO CONSTRUTIVISTA (1921), de Liubov Popova

Caso contrário, como a intervenção clínica visaria à articulação das ordens do conhecimento e do saber? Se o campo clínico do aprender fosse reduzido à psicanálise, então seria psicanálise (tema complexo, que foge aos limites do presente texto).

Afirma-se com sabedoria que aprender é aprender com alguém. Pois bem, aprender é aprender de alguém, retirar desse alguém, tirar, tomar dele aquilo que não é, em última instância, dele, pois as *epistemes* são sem dono. Isso, de fato, tanto se sabe – inconscientemente – que, precisamente, certo discorrer pedagógico ortodoxo, há algum tempo na moda, quer banir esse alguém de carne e osso da cena. Espera-se que as crianças apre(ê)ndam via internet, através de vídeos, graças à projeção de slides claros e distintos. Nada dos odores da carne e das dores dos ossos: asepsia entre um adulto que fala e uma criança que escuta para, assim, só vir a mostrar aquilo que se pretende mostrar, nem mais, nem menos. Nada de tomar de assalto as idéias que nem ao mestre de plantão pertencem: contratos pedagógicos!

Entretanto, quando um adulto endereça sua fala a uma criança, experimenta a impossibilidade de tudo ensinar, de tudo pactuar. Aquilo que cai na conta é o desejo que anima a “iteração ilimitada de um ato”. O testemunho parcimonioso do adulto sobre essa impossibilidade é – paradoxalmente – aquilo que anima a criança a também dar seu corpo para que as *epistemes* façam memória por nós, sem nós. O testemunho daquilo que Freud chamou *castração* é precisamente *isso* que a criança apreende sem que o adulto o tenha ensinado, pois simplesmente o ignora (ao contrário, os conhecimentos passíveis de ser ensinados não podem ser simplesmente aprendidos, pois devem ser reconstruídos). Já quando os adultos não se permitem *isso* na vida junto à criança, é ela que encorpa a função da ignorância do que mostramos – paradoxalmente – sem pudor.

VMC

PARA CONHECER MAIS

A inteligência piagetiana. L. de Lajonquière em *Percursos piagetianos*, Luci Banks-Leite (org.). Cortez, 1997.

Acerca da instrumentação prática do construtivismo. L. de Lajonquière em *Cadernos de Pesquisa*, 81. Fundação Carlos Chagas, maio de 1992.

Construtivismo. Uma pedagogia esquecida da escola. J. S. F. de Carvalho. Artmed, 2001.

De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. L. de Lajonquière. Vozes, 1993.

Infância e ilusão (psico)pedagógica. L. de Lajonquière. Vozes, 1999.

No entanto, que a legalidade das *epistemes* não seja redutível às vicissitudes existenciais dos “pensadores” não significa que homens e mulheres não estejam “ai” na hora “agá”, colocando seus corpos à disposição das *déias* para elas se estruturarem sem demandar nem nossa licença, nem nossa opinião. Dessa forma, se pretendemos assinalar a singularidade implicada subjetivamente na emergência da novidade, ou seja, aquilo que do sujeito não cessa de não se dizer na “iteração ilimitada de um ato” epistêmico, então, devemos ir de Piaget a Freud e não o inverso. Essa direção e sentido tornam possível, por exemplo, a sustentação de um *mpo clínico do aprender*. O sentido inverso dá lugar, a isso ver, a outras coisas bem diferentes e que não poucas vezes adquirem a forma de uma ortopedia pedagógica nada clínica. Por outro lado, ao passar de Piaget ao Freud, o passo não pode ser esquecido.

WWW.VIVERMENTECEREBRO.COM.BR

VIVER MENTE&CÉREBRO