

A FUNÇÃO DO DESEJO NA APRENDIZAGEM

Mônica Regina Nogueira da Silva Vulej

Freud nos ensina no texto *Três ensaios sobre a sexualidade* (1905/2006) que a pulsão do saber está ligada à necessidade de investigação que surge com a sexualidade nas crianças por volta dos 3 a 5 anos de idade. A pulsão sexual percorre o corpo, as zonas erógenas, contribuindo para a constituição psíquica do sujeito e sua dimensão desejante. Mas quando sublimada, essa pulsão se manifesta pelo interesse, pela observação, pelo desvendar que tem como fonte motivadora a pulsão escópica.

O desejo de saber se manifesta na criança pela ânsia de saber sobre o sexual. O desejo de saber, a curiosidade, a possibilidade de perguntar, são despertados a partir da dissolução do complexo de Édipo. Mas, antes de aprender, antes de assimilar o saber, uma determinada ordem deve ser instaurada na família entre pai, mãe e filho. A partir dessa ordenação, a criança pode construir uma história e, portanto, interessar-se pelo saber e ordenar os significantes proporcionados pela escola. Se a criança permanece na posição de falo da mãe, não poderá questionar, formular perguntas ou articular qualquer saber. Este filho-sintoma não fala por si, mas ecoa uma palavra materna censurada. De um modo geral, o sintoma da criança, por exemplo, não articular ao saber, representa a verdade do casal parental, evidenciando a sua impossibilidade de separação. Essa separação vem através do significante Nome-do-Pai, aquele que barra o desejo da mãe. O pai introduz a lei, interdita a mãe e enuncia a lei. Nesse processo de identificação com o pai, que se dá no terceiro tempo, a fase do declínio do Édipo, o sujeito se constitui como desejante, o que lhe abre a possibilidade de se interessar pelo saber. O sujeito, ao se separar do outro, constitui-se como sujeito dividido, marcado pela falta. Somente a partir dessa posição de faltante, o desejo pode surgir, inclusive o desejo de saber. Não se pode impor o saber à criança. Conforme Nominè (2002), “o saber não funciona com a

demanda do outro. O saber se mobiliza com o desejo. Todos os professores sabem que o que transmitem é, antes de tudo, seu próprio desejo de saber” (NOMINÈ, 2002, p. 63).

Freud (1910/2006), no seu estudo sobre *Leonardo da Vinci*, enfoca particularmente esta questão, apontando os possíveis destinos do desejo de saber nos sujeitos. Chama nossa atenção para a importância da pulsão escópica ou, simplesmente, para o desejo de ver o corpo nu da mãe, que gera o impulso de saber. Desenvolve a hipótese de que a acentuada curiosidade de Leonardo está relacionada com os primeiros anos de vida em que ficou entregue à carinhosa sedução materna e à privação total da autoridade do Outro paterno. Freud aponta, então, três destinos para o impulso de saber: no primeiro caso, a inibição neurótica, a pesquisa participa do destino da sexualidade, o desejo de saber permanece inibido e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada; no segundo, a atividade intelectual escapa ao recalque e a pesquisa permanece ligada à busca inicial de sua investigação sobre a origem dos bebês, visando encontrar compulsivamente o gozo dessas primeiras investigações; no terceiro caso, o impulso de saber escaparia à inibição do pensamento neurótico compulsivo, a atividade sexual é recalçada, sublimando-se em desejo de saber, como foi o caso de Leonardo da Vinci. Portanto, inibição, compulsão e sublimação são, para Freud, os três destinos da relação do sujeito com o desejo de saber.

Lacan (1968-1969/1970), no *Seminário 16 - De um outro ao outro*, aponta que o desejo de saber, ou apenas o desejo (de saber), utilizando-se desse parêntese para frisar a importância da articulação entre desejo e saber, nasce no desejo de saber sobre: a origem, o sexual e o desejo do Outro. Pois, é no momento da entrada da criança na linguagem, em que ela é confrontada com as questões de sua origem, que surge o desejo de saber. Sendo assim, Lacan (1958/1998) afirma com Freud a relação do desejo do sujeito com o desejo do Outro. Desde que o bebê nasce e, até mesmo antes de nascer, o

sujeito já está inserido na linguagem e, conseqüentemente, nos laços sociais, porque já é objeto do discurso dos pais. A transmissão simbólica, que pode ser passada de geração a geração, de pais para filhos, define o sujeito em sua história e em sua cultura. Lacan aponta que o campo do Outro é o campo da linguagem. O inconsciente é estruturado como uma linguagem e, portanto, os laços sociais também o são. A estrutura do sujeito é a mesma estrutura do laço social.

No *Seminário 17 - O avesso da psicanálise*, Lacan (1969-1970/1992) volta sua atenção especificamente para a questão da estrutura dos laços sociais. Sendo a escola, em qualquer nível, construída sobre laços sociais, pensamos que à luz destas idéias de Lacan, podemos vir a elucidar o que vimos desenvolvendo, o despertar do desejo de saber na criança, abrangendo, inclusive, o saber que lhe é oferecido como um projeto que, pelo menos inicialmente, é projeto dos pais e da escola.

O fracasso escolar seria um modo de se opor a este projeto? Certamente revela que a pulsão de saber está impedida. A pulsão de saber se funda na falta essencial de saber sobre a relação sexual, como vimos. A pulsão, em qualquer caso, contorna este vazio. Mas, se isto não funciona na criança, esta não se interessa pelo saber da escola.

Pensamos que esta questão pode ser melhor apreendida à luz das ideias de Lacan (1969-1970/1992) sobre os laços sociais, isto é, sobre os “quatro discursos”: o do mestre, do universitário, do analista e da histérica, e ainda sobre o discurso do capitalista.

Na escola, de um modo geral, pensa-se esta questão, ou há um esforço para pensá-la, à luz do cognitivismo, por um viés que, portanto, foraclui o sujeito do desejo, facilmente resvalando para a medicalização. O cognitivismo espera do aluno competências pré-estabelecidas, inatas. E quando isto não ocorre, apela-se para a medicalização. Professores, psicólogos e psicopedagogos vêm exigindo diagnósticos,

sobretudo de neurologistas, a fim de nortear seus atos pedagógicos. E, muitas vezes, esperam e cobram o uso de medicamentos, tais como a Ritalina. Pode-se pensar que o apelo ao cognitivismo é coerente com a ênfase que a escola vem dando à tecnociência e à medicalização, revelando uma tendência da escola para o discurso do universitário, que se alimenta do discurso da ciência que, por sua vez, atende ao discurso do capitalista.

Voltolini (2009) ressalta o lugar dominante que o discurso da ciência ocupa na contemporaneidade, a tal ponto que é pensada não só como uma atividade específica entre outras do ser humano, mas como algo cujo impacto social altera a dinâmica que produz os laços sociais. Seja no campo da educação, seja no campo terapêutico, quando se trata de propor alternativas ao sofrimento humano, não podemos mais pensar sem considerar o que a ciência tem a dizer sobre o assunto. Pode-se ver nisto os efeitos do capitalismo sobre o estatuto da relação sujeito-objeto. E o campo da educação não foge deste laço da ciência com o capitalismo.

Para Santiago (2005), que desenvolve pesquisa sobre psicanálise e educação, sobretudo sobre os sintomas escolares, em seu livro *A inibição intelectual na psicanálise*, as formas sintomáticas que decorrem da relação do sujeito com o saber, mostram como as dificuldades de aprendizagem, ao serem submetidas ao discurso científico, acabam marcadas por diagnósticos que, embora se mostrem oscilantes entre “patologia” e “disfunção”, não vacilam em diagnosticá-las como *déficit* do aluno.

Isto pode ser pensado à luz do caso de Alice (apresentado no livro citado acima), de uma menina de oito anos, viva e inteligente, que demonstra grande entusiasmo e curiosidade pela aprendizagem escolar, mas que apesar disso esbarra em um obstáculo: aprender os fatos fundamentais da matemática. A professora levanta a hipótese de se tratar de um problema de memória, observando, também, a limitação da aluna em suas

capacidades lógicas para compreender o valor posicional dos algarismos e o uso do algoritmo. Avalia, então, que Alice não atingiu o estágio cognitivo que lhe permitiria realizar operações no nível abstrato do pensamento, baseando-se no referencial cognitivista oriundo da teoria de Piaget. No entanto, Alice, é capaz de relacionar o seu problema com um tipo de interdição que incide sobre o saber, como se revela em sua fala: “Não sei por que todo mundo pode saber os fatos e eu não” (SANTIAGO, 2005, p. 35), ainda que afirme, num momento seguinte, mimetizando a professora, que seu problema seria “falta de memória” (p. 35). Alice assume o diagnóstico dado como causa de seus erros como verdade, sente que é uma exceção em relação aos colegas que podem saber.

Alice passou por reforço escolar por algum tempo, mas mesmo assim não apresentava melhoras em seu rendimento escolar. Em relação à memória, foi submetida a um trabalho terapêutico de treinamento e estimulação, visando corrigir o *déficit* da função, porém foi em vão. Santiago (2005), durante a pesquisa com Alice, percebeu que a menina lembrava-se das datas dos encontros e dos horários, não esquecia o material solicitado e era capaz de sintetizar os conteúdos da sessão. Assim, essas lembranças espontâneas de Alice contradizem o diagnóstico de falta de memória.

Ao longo do tratamento, observa-se que Alice compreende os conceitos matemáticos, porém, apresenta dificuldade em relação ao conceito de divisão e de resto, pois estes estão vinculados a outros sentidos: seu espaço e tempo em casa foram modificados em função da chegada de uma prima (um resto), que veio morar com a família.

A escola, a instituição escolar, utiliza um discurso pedagógico que visa um ideal de ensino que deve acontecer sem conflitos e sem contradições. No cotidiano escolar,

tanto para o aluno como para o professor, não cabe a singularidade, procura-se homogeneizar o comportamento e não se leva em conta o sujeito.

O discurso do universitário, posição discursiva da escola, trata o sujeito como objeto. Ligado ao discurso do capitalista, trata o sujeito como consumidor (de conhecimentos). Como a educação imbuída desses discursos pode dar lugar ao desejo de saber? O problema do fracasso escolar, mais especificamente, a dificuldade de aprendizagem, poderia ser pensada como sintoma desta posição de objeto/consumidor que resta ao aluno?

BIBLIOGRAFIA

FREUD, S. Três ensaios sobre teoria da sexualidade (1905) In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Estudos sobre Leonardo da Vinci (1910) In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund**, v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958) In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário livro 16, De um outro ao Outro** (1968-1969). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.

_____. **O seminário livro 17, O avesso da psicanálise** (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOMINÈ, B. A criança e o saber. **Revista Marraio**, n.3, p. 57-67, Rio de Janeiro, abril de 2002.

SANTIAGO, A. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VOLTOLINI, R. O discurso do capitalismo, a psicanálise e a educação. **Net**. Disponível em <http://www.educaçaoonline.pro.br/index.php> acesso em 29/10/2009.

SOBRE O AUTOR

Mônica Regina Nogueira da Silva Vulej. Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga da Almeida - RJ.