

A SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO RACÍOCÍNIO LÓGICO

Amélia de Lourdes Nogueira da FONSECA¹
Adriano da Silva SERRA²

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre o papel da sexualidade na construção do raciocínio lógico, buscando estabelecer um diálogo entre Psicanálise e Epistemologia Psicogenética que permita inferir na prática da clínica psicopedagógica. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com uma leitura interpretativa, baseada em livros e artigos sobre o tema, o que leva a afirmar que o raciocínio lógico depende de um desenvolvimento cognitivo que confere ao pensamento uma estrutura, portanto, é um processo mental sob a influência de tudo aquilo que é pertencente ao psiquismo, sendo a sexualidade a força motriz de todo aprendizado que é sinônimo de adaptação, entretanto, também é empecilho para a percepção exata da realidade já que a percepção tem a sua ótica governada pelo desejo e pelas tensões internas; a sexualidade atribui o conteúdo, enquanto, a cognição é quem atribui a estrutura, ambas em interação com o ambiente e a cultura influenciam e são influenciadas por estes. Conclui-se que a psicanálise pode inspirar procedimentos que auxiliarão o psicopedagogo clínico a exercer sua prática com mais eficiência.

Palavras-chave: Psicanálise. Epistemologia genética. Sexualidade. Raciocínio lógico.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o papel da sexualidade no raciocínio lógico causa certo estranhamento em quem trabalha com o ensino da matemática, principalmente, porque esta disciplina é vista como algo ligado essencialmente às ciências exatas, assim, uma grande quantidade de pessoas crê que ela é dotada da exatidão e objetividade que estas ciências comportam e que, para tanto, sexualidade, afetividade, emoção não fazem parte da produção científica desta área de estudo, nem de seu aprendizado ou ensino.

Essa crença negligencia o fato de que é o homem quem faz ciência, é ele que observa, pensa, infere, interessa-se por um aspecto específico daquilo que vê, ou seja, seu olhar tem a atenção direcionada pela ótica do desejo presente na curiosidade que move a pesquisa e, com isso, sua subjetividade estruturada pela cognição passa a fazer parte daquilo que é observado.

Uma coisa é estudar um objeto de conhecimento normalmente externo ao sujeito pesquisador, outra é estudar aquilo com a qual se conhece o objeto, ou seja, os processos mentais que participam da aquisição do conhecimento. Neste caso, o objeto de pesquisa ao

¹Mestre em Educação do Ensino Superior pela PUC Campinas – SP. Docente das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul. amelincoln@gmail.com

² Pós-Graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelas Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – FUNEC. adrian_psic@hotmail.com

mesmo tempo em que é externo também é interno, pois, ao inferir os processos mentais presentes em seu objeto, tem seus próprios processos mentais participando da pesquisa não havendo assim distanciamento. Com isto, a subjetividade se faz mais presente com tudo aquilo que a compõe: a sexualidade e a estrutura cognitiva.

Sobre o ensino do raciocínio lógico podemos perguntar: Como a sexualidade participa neste aprendizado? Como a sexualidade do professor interfere na relação ensino aprendizagem? Veremos que para Kamii (2000), a lógica não pode ser ensinada, mas sim construída pela criança e o professor é apenas um facilitador desta construção oportunizando momentos de interação que provoca desequilíbrios que exigem acomodação das estruturas cognitivas, assim, o desenvolvimento da lógica depende do processo maturacional do sujeito.

Piaget (1973) disse que um dia a Epistemologia Psicogenética e a Psicanálise precisarão dialogar. Este diálogo levaria uma a completar a outra e a corrigir os equívocos que cada uma possui: dar um passo na direção desse diálogo, pensar uma prática é nosso objetivo, conhecer aquilo com o qual o homem conhece a realidade é essencial para ensinar e intervir.

Afirma Piaget (1999) que a construção do pensamento infantil se assenta sobre o vértice de duas lógicas: uma no plano inferior moldado pela subjetividade e desejos infantis próprios do pensamento autístico, como formulado pela Psicanálise, outra no plano superior editado pelo meio social, pela linguagem, pela objetividade, feito de conceitos lógicos segundo a natureza própria da matemática, porém, sem aprofundar a investigação, nisto que chamou de plano inferior.

Princípio do prazer e Princípio da realidade, conceitos psicanalíticos aludidos por Piaget (1999, p. 12), denominados por ele como: plano inferior e superior, porém, destacando a fragilidade do pensamento adulto pertencente ao plano superior que:

Ao ser sobrecarregado, estala, encolhe, afunda, e os elementos de que é feito vêm cair sobre o plano inferior onde se misturam aos que a este pertence; outros pedaços ficam ainda a meio caminho, suspensos entre o céu e a terra. [...] O pensamento da criança é intermediário entre o pensamento autístico e o pensamento lógico do adulto. [...] é o plano da subjetividade, dos desejos, da brincadeira, dos caprichos, do Lustprinzip, como diria Freud (PIAGET, 1999, p. 12).

Apesar da importância reconhecida entre sexualidade e raciocínio lógico, o objeto de pesquisa da Epistemologia Psicogenética se circunscreveu ao estudo do que foi chamado de plano superior, enquanto os psicanalistas se dedicaram ao plano inferior.

O presente artigo visa estabelecer um diálogo entre os dois planos buscando seu *ethos* próprio de um fazer clínico psicopedagógico pautado na compreensão obtida deste diálogo e tem como objetivo refletir sobre o papel da sexualidade na construção do raciocínio lógico,

buscando estabelecer um diálogo entre Psicanálise e Epistemologia Psicogenética que permita inferir a prática da clínica psicopedagógica.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com uma leitura interpretativa baseada em livros e artigos sobre o tema.

2 RACIOCÍNIO LÓGICO

Segundo Neves Filho e Rui (2016), o raciocínio é uma operação mental, uma abstração que nos permite tirar conclusões sobre certa situação ou enunciado. Esclarece ainda que enquanto o raciocínio é uma operação do pensamento, a lógica é a forma que usamos para organizar esse pensamento para que consigamos atingir com mais assertividade nossos objetivos e averiguar o verdadeiro ou falso das premissas.

Segundo Zegarelli (2013), a lógica nos ajuda a decidir quando a conclusão extraída de algumas premissas é verdadeira. Bettencourt ([19-?], p.7) nos diz que a lógica é uma disciplina que nos ensina regras que auxiliam nossa razão a adquirir com ordem e “sem erro, o conjunto das ciências”.

As definições aqui apresentadas trazem em comum as seguintes características: Primeiro: razão e lógica são realidades mentais, processos que buscam nos ajudar a conhecer com mais assertividade a realidade; Segundo: elas partem de premissas que são pontos de partida para a construção de demonstrações posteriores.

Dentro do contexto psicopedagógico clínico ou escolar, o raciocínio lógico aparece principalmente no ensino das ciências ligadas à matemática. Kamii (2000, p.14) estabeleceu uma distinção na forma do homem se relacionar com o conhecimento, a saber: “conhecimento físico, conhecimento social, conhecimento lógico-matemático”.

O conhecimento físico trata da realidade física do objeto: seu peso, cor, tamanho, forma, fenomenologia, portanto, podem ser conhecidos por observação empírica. O conhecimento social é aquele adquirido através da vivência das convenções sociais que denominam o objeto de conhecimento, como o idioma, a linguagem, o vocabulário.

O conhecimento lógico-matemático é o ato de colocar dois ou mais objetos em relação e extrair dessa relação semelhanças e diferenças, portanto, não é mais o objeto a base do conhecimento, mas sim a do sujeito que estabelece a relação. Por exemplo: Uma criança poderia comparar um quadrado com um triângulo e dizer que os dois são diferentes pela forma, mas poderia dizer também que os dois são iguais pela cor ou peso. Em qualquer um dos casos, o critério de comparação foi da criança e não imposto pelo objeto (KAMII, 2000).

Segundo a autora, a lógica matemática não pode ser ensinada, pois ela não é um elemento da cultura, portanto, não é passível de transmissão e qualquer cultura que buscasse desenvolver alguma forma de matemática acabaria por desenvolver a mesma matemática por que ela é um sistema em que nada é arbitrário como é na cultura. Uma coisa é ensinar a uma criança os resultados da tabuada, outra é ela adquirir a estrutura mental necessária para a execução da tarefa e chegar ao resultado, ou seja, as relações lógicas necessárias ao pensamento (KAMII, 2000).

Outro exemplo é quando ensinamos às crianças o nome das cores e depois disso expomos lado a lado o amarelo e o vermelho, não há nada nesses elementos que por si só estabeleça vínculo entre eles, pois a relação de diferença ou igualdade entre essas cores são realidades que só existem na vida mental da criança que colocou os dois objetos em comparação. O primeiro contato é uma experiência sensorial daquilo que chamamos de amarelo e vermelho em conjunto com o conhecimento social o qual denominamos como tal e por fim, a abstração que nos permite compará-las.

A palavra ‘cor’ é um conceito que contém em si experiências de um conjunto de percepções visuais de pigmentos que em contato com a luz nos imprime suas características, entretanto, para se formular o conceito é necessário ignorar as diferenças existentes entre as diversas pigmentações para poder colocá-las em uma classe comum a qual conceituamos com a palavra ‘cor’.

A classificação de um objeto depende de uma ação que leva em conta apenas o que é comum entre os diversos objetos: quanto menos critérios há para a classificação, mais objetos se enquadrarão no conceito e quanto mais critérios há, menor será a quantidade daqueles que poderão ser representados. O mesmo podemos dizer sobre os números: estes são abstrações que ignoram a realidade existencial de um objeto, suas particularidades físicas e sociais, para tratá-los apenas como quantidades (KAMII, 2000).

Cada criança estabelecerá comparações dentro de seu desenvolvimento mental, ou seja, uma relacionará o objeto a partir das características físicas deste, enquanto outra poderá comparar em um grau de abstração maior como a função ou grupo de pertencimento, etc (KAMII, 2000).

A lógica conterà em si como estrutura a forma mental pela qual a criança opera; a realidade terá em si elementos externos objetivos e a projeção da estrutura cognitiva. Dito de outro modo: se a estrutura do pensamento é quadrada, o sujeito verá como quadrado até o que é redondo, pois projetará sobre a realidade a estrutura de seu pensamento; entretanto, a inadequação entre a estrutura do pensamento e a realidade do objeto poderá provocar um

desequilíbrio e a mudança da estrutura mental para que esta seja cada vez mais fiel à realidade do objeto torna-se o meio necessário para que o equilíbrio seja reestabelecido (PIAGET, 1978).

Quando se pega um livro tradicional Didático de Matemática e se observa o seu ordenamento, percebe-se que sua metodologia segue aquilo que se considera a natureza própria da matemática, decomposta em seus elementos mais simples para os mais complexos ignorando o desenvolvimento cognitivo daqueles que se busca ensinar (PIAGET, 1978).

Mas, se a lógica, alicerce da matemática, é na verdade uma operação mental fruto da projeção de uma estrutura psíquica e, portanto, está sob influência de todas as moções conscientes e inconscientes que governam o mundo mental, então, não deveria ser segundo a natureza do desenvolvimento psíquico que seu ensino deveria ser estabelecido? (PARRA; SAIZ, 1996).

É esta a conclusão de Piaget (1978, p.12) que considera uma lógica própria para cada fase do desenvolvimento humano com a finalidade de adaptação do homem ao meio ambiente e, portanto, se deveria ter por base esses estágios na hora de ensinar:

O primeiro é o estágio sensório-motor (do nascimento até dois anos). O segundo divide-se em dois sub-estágios: o de preparação para as operações lógico-concretas (2 a 7 anos) e o de operações lógico-concretas (de 7 anos até a adolescência). A partir da adolescência e até a idade adulta configura-se o estágio da lógica formal.

Segundo as afirmações citadas, pode-se pensar que compreender os processos mentais em relação com o contexto social e cultural de aprendizagem é a essência de todo raciocínio que o psicopedagogo deve estabelecer para situar o desenvolvimento de seu paciente e assim estabelecer as próximas aquisições que deve favorecer.

3 SEXUALIDADE

Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 718), o conceito de sexualidade proposto pela psicanálise “tanto era uma representação ou uma construção mental, quanto o lugar de uma diferença anatômica”. Segundo a autora, Freud compreendeu, a partir de dados clínicos, que não só o corpo era fonte de prazer, mas também as representações ou construções mentais e concluiu também que havia uma tendência inata a buscar o prazer e a evitar a dor, portanto, podendo evitar também representações ou construções mentais sentidas como dolorosas.

No conceito apresentado é afirmado que a sexualidade é pelo menos duas coisas ao mesmo tempo, a primeira é a diferença anatômica que se refere aos genitais feminino e

masculino como órgãos, a segunda é a representação ou construção mental que se referem à simbolização dos genitais pela fantasia; as sensações de prazer levam a criança a criar uma ideia onipotente sobre o seu órgão.

A representação dos genitais foi denominada de falo – “o falo não é o pênis enquanto órgão. O falo é um pênis fantasiado, idealizado, símbolo da onipotência e de seu avesso, a vulnerabilidade” (NASIO, 2007, p.22). Portanto, para a psicanálise, todo processo de representação inicia-se na experiência corporal da criança, pois o ego é inicialmente corporal.

A deificação do ser através do falo se deve às experiências de prazer que a criança vivencia e, para tanto, a construção do mito narcísico e vanglorioso passa por um longo desenvolvimento desde o nascimento e possui em si uma função – proteger-se da angústia da morte (NASIO, 2007).

Segundo Silva (1988), Freud propôs que a consciência surgiu como uma necessidade de lidarmos com o excesso de estímulos que tocam nossa mente. A inviabilidade do homem para a sobrevivência exigiu o surgimento de um aparelho capaz de pensar, assim, a luta entre a vida e a morte no intrapsíquico humano é a força motriz do surgimento do pensamento.

Nas palavras de Freud, a mente teria se desenvolvido para lidar com a angústia ante a intuição da morte? Não falo, porém, da morte concreta, da qual enquanto se vive não se tem experiência, e além da qual não há lembranças. Nem se trata, também, de uma morte abstrata, futura, desconhecida: o mundo nasce e morre a nossa revelia, apesar de nós, e, inclusive, em nós. A angústia de perceber que nada permanece – nem eu! Eu mesma mudo a cada instante! – Desenvolve-se num sentimento de insegurança (SILVA, 1988, p.96).

Segundo a autora, essa insegurança é sentida como algo concreto, factual e, possivelmente, eminente, apesar de não ser concreta de fato, onde a inundação de estímulos pela qual a criança é tomada lhe põe em estado alucinado de paranoia em que a morte lhe parece eminente.

Freud (2006) explica que no início da vida o que temos são estímulos e o arco reflexo. Logo percebemos que existem estímulos que nos tocam e que basta, simplesmente, uma contração muscular para afastar o estímulo aversivo, uma agulhada, por exemplo. Mas, existem estímulos que nos tocam e apenas uma contração muscular não é suficiente para afastá-los. A esta segunda classe de estímulos Freud chamou de *instintos*.

Os instintos atuam na mente de dentro do próprio organismo e por essa razão é necessário outro tipo de reação para removê-los. Um sinônimo para instinto poderia ser a palavra *necessidade*, esta apenas é removida através de uma satisfação – portanto, não é qualquer coisa que sacia um instinto: cada necessidade (fome, sede, sono) tem sua satisfação

específica. Os instintos atuam com uma pressão constante sobre a mente e sua ação só tende a aumentar se o que é capaz de satisfazer não ocorrer. Sensação de estar à morte, de ser dilacerado, provavelmente, toma a criança que, em gritos e choros e com fome, se contorce no leito. Porém, surge a mãe que a amamenta (FREUD, 2006).

Por essa razão, o autor definiu como prazer a queda de tensão que um organismo alcança ao obter a satisfação e definiu a dor como o aumento de tensão. Essas são as duas emoções básicas do ser humano.

Diante de um estado de tensão sempre surge a mãe que socorre a criança e, em seguida a este socorro, há uma sensação forte de prazer, logo, a mãe torna-se a representante do prazer, portanto, torna-se também um desejo toda vez que o mesmo estado de tensão é sentido. Por outro lado, como a mãe se tornou a representante do prazer, o período de dor é sentido como de responsabilidade dela, por isso é fonte de ataques agressivos da criança, como também do desejo sexual.

O falo que é a fantasia de onipotência e vulnerabilidade mais os sentimentos advindos dessa fantasia antes se relacionava à própria experiência corporal da criança. Se antes o Ego era um Ego corporal, agora, com aquisição da representante do prazer, passa ser ela o falo, portanto, o Ego passa a ser psíquico: a onipotência e a vulnerabilidade que, futuramente, serão projetadas, transferidas e, visto em outras pessoas, como por exemplo: os professores. (NASIO, 2007).

Por essa razão, o pensamento autístico é próprio da criança, pois é polarizado com a dor ou o prazer, o amor ou o ódio, a vida ou a morte. Suas representações, sentimentos, impulsos estão em um extremo ou outro, provocando perda, em maior ou menor grau, dos dados do mundo à sua volta: a intensidade que vivencia suas polaridades a faz um extremista.

A apropriação da mãe como representação do prazer auxilia a criança no momento de angústia a lidar com a ausência desta tornando-a presente através da representação e afastar, com isso, seu medo da morte, então essa é o solo de todo pensamento posterior. Solo este formado de realidades coloridas com as nossas angústias: tensões de nosso interior profundo a que Piaget chamou de plano inferior.

Reiterando, a sexualidade, portanto, não é apenas o prazer físico que as sensações podem excitar, nem algo ligado exclusivamente à relação sexual; a sexualidade é, além do prazer físico e sexual, um prazer também advindo do significado profundo, fantasiado, contido numa representação, uma descarga que também pode ser agressiva.

Esse primeiro momento da vida humana foi chamado por Melanie Klein de posição esquizo-paranoide, que nada mais é que um conjunto de defesas mentais usadas para lidar

com o excesso de tensão que os instintos geram. “Sem estas defesas, o bebê não sobreviveria, é uma espécie de sistema imunológico psíquico, portanto, pertencente ao processo vital: de características inatas” (REZENDE, 2008, p.60).

A palavra *esquizo* significa “cortar, cindir”; já *paranoia* vem do grego “para” que significa “oposto”, e *nous* que significa “mente, espírito”, portanto, “oposto ao espírito” – é o sentimento alucinado de perigo. Diante da dor inerente a todo organismo, defensivamente, o bebê corta a sua dor e a atribui a sua causa àquela que se tornou a representante do desejo e, seguidamente, a ataca vorazmente como se a tensão não fosse de seu interior, mas vinda de fora (REZENDE, 2008).

A realidade é percebida e deturpada pelo atual estado mental, a polarização mental qualifica a realidade com a angústia, portanto, a corrompe impedindo o sujeito de perceber o objeto com objetividade, assim, ela não conseguirá ter raciocínio lógico, pois suas emoções não permitem tal raciocínio e estabelece sua compreensão nas emoções sentidas (REZENDE, 2008).

Segundo o autor acima, a mãe que normalmente socorre a criança em sua dor, por mais que faça com prontidão, sempre está sujeita ao tempo entre o choro (pedido do bebê) e o atendimento e, assim, sempre será maculada pelas idealizações do filho que desprovido de realismo a mancha com sua angústia. Esse ato de estragar o que é bom transformando-o em mal foi chamado por Klein de inveja. A inveja pode ser um traço de personalidade presente também no adulto e isso inviabiliza seu raciocínio. Continua Rezende (2008, p. 36):

Afinal, a inveja consiste em ver com maus olhos coisas boas no outro ou em si mesmo. Como tal, ela impede o aprendizado e o crescimento. Aliás, indo mais longe, eu já cheguei a afirmar que o invejoso não tem condições de fazer ciência com base na observação. Como vê sempre com maus olhos, os objetos que observa são alterados por seu mau olhar. Um cientista não pode ser invejoso!

O desenvolvimento humano saudável exige a superação da cisão. As pessoas não são totalmente más, nem totalmente boas, as pessoas são as duas coisas; esse aprendizado traz consigo a dor de descobrir que aquele que amamos também era aquele que odiávamos. Essa descoberta dá origem à culpa e ao desejo de reparação – a essa etapa do desenvolvimento Klein chamou de posição depressiva (REZENDE, 2008).

O autor descreve que depressão vem de depreciar, humilhar-se, abater. A descoberta de uma pessoa percebida como relativamente boa e má ao mesmo tempo, mas que era atacada como uma coisa ou outra. Tem a imagem desta e a sua autoimagem mudada pela unificação, assim, os impulsos agressivos que eram descarregados com cotas de prazer (masoquismo),

agora são inibidos, a onipotência infantil inicia seu fim, a repressão se instala, surge uma onipotência identificada no outro.

A posição depressiva também é um conjunto de defesas com o objetivo de lidar com as tensões do organismo. Gabbard (2005) nos apresenta 16 mecanismos, mas para o presente trabalho convém destacar apenas três (3): repressão, racionalização e intelectualização.

Repressão é o ato de expulsar ideias ou impulsos inaceitáveis ou bloqueá-los da consciência [...]. Racionalização: justificação de atitudes, crenças ou comportamentos inaceitáveis para torná-los toleráveis a si mesmo [...]. Intelectualização: utilizar ideiação excessiva e abstrata para evitar sentimentos difíceis (GABBARD, 2005, p.39).

A posição depressiva é a etapa mais desenvolvida do psiquismo, pois o indivíduo já adquiriu linguagem e se comunica verbalmente com eficiência, entretanto, nem tudo que ele crê e faz é a verdade de seu interior profundo – seus argumentos, crenças e produção intelectual podem ter como objetivo disfarçar, deturpar a verdade, portanto, pode ser parte de um processo evitativo das dores que certas verdades têm sobre ele.

Greenson (1981) diz que as resistências são as manifestações clínicas dos mecanismos de defesa e são um impedimento ao tratamento e que o paciente vai repetir todas as formas defensivas e variedades de manobras que utilizou em sua vida passada para construir o sintoma. Com isso, o clínico precisa ser capaz de reconhecer uma resistência que é por excelência uma barreira para qualquer aprendizado.

Podemos concluir que as resistências são um atentado à verdade já que ela nos impede de conhecer, portanto, situações de aprendizagem poderão ser evitadas, pois aprender exige uma exposição do ser através do comportamento. Por um lado, a sexualidade inviabiliza o raciocínio lógico, ou seja, a capacidade do homem de apreciar com a máxima assertividade a realidade pelo fato de a percepção ter a sua ótica governada pelo desejo e as tensões. Por outro lado, a sexualidade é a força motriz de todo aprendizado já que em seu desenvolvimento saudável é o impulso sexual de continuidade da espécie que motiva o homem a conhecer a realidade à sua volta para se adaptar, assim, aprender é sobreviver.

4 SEXUALIDADE E RACIOCÍNIO LÓGICO: INCONSCIENTE AFETIVO E INCONSCIENTE COGNITIVO

Raciocínio lógico e sexualidade foram apresentados de forma distinta no início deste artigo, pois se fez necessário definir os conceitos sobre os quais se pretendia refletir. Com isso, podemos perceber que os dois conceitos possuem aspectos comuns. Por exemplo: ambos

são processos mentais que fazem parte do desenvolvimento maturacional humano, assim como em ambos os casos a percepção da realidade objetiva sofre a influência desses dois elementos que de certa forma a moldam.

Quando Piaget (1973) esteve na Sociedade Americana de Psicanálise, proferiu também que há um paralelismo entre os levantamentos da Psicanálise e a Psicogenética. Estabeleceu comparações destacando aspectos inconscientes da cognição. O sujeito, explicou, é apenas relativamente consciente de seu pensamento: conhece mais ou menos suas crenças, é capaz de formulá-las, verbalmente, discuti-las e contra-argumentar, entretanto, ele nada sabe das estruturas que governam seu pensamento e determinam o que ele é capaz ou incapaz de fazer, ou seja, as ligações lógicas que se lhe impõem ao pensamento.

Greenson (1981) nos conta algo semelhante: diz que, na clínica, o paciente pode fazer a opção de guardar um segredo, ele é consciente do conteúdo do segredo, mas, normalmente, ignora as projeções que faz sobre o analista ao não o tornar alguém que pode participar de algo íntimo seu.

Há um recalque cognitivo assim como há o recalque afetivo descoberto por Freud. Piaget (1973) destaca que, quando alguns procedimentos realizados são contraditórios com certas ideias anteriores, o conceito atual é eliminado, permanecendo a criança no conceito anterior, isto é, ela tem dificuldades para passar da assimilação para a acomodação, ou seja, não houve aprendizado. Na Psicanálise, como vimos certas ideias que poderiam provocar sentimentos desconfortáveis também são eliminadas da consciência.

Segundo Greenson (1981), Freud propôs que o tratamento da Psicanálise consiste essencialmente em tornar consciente o que é inconsciente e isso bastaria para que o paciente deixasse de ser joguete de seus impulsos. Piaget (1973) propõe que a tomada de consciência de estruturas inconscientes ocorre em uma desadaptação que exige reorganização do esquema até o momento usado pela criança para pensar, o que levaria também a tornar consciente o inconsciente.

No inconsciente cognitivo não se pode falar de representação, ideias, pois o que se encontram ali são esquemas, estruturas que moldam o jeito de compreender a realidade a nossa volta – a tomada de consciência não é “como uma lanterna acesa em um canto qualquer” que “torna bruscamente tudo visível, sem modificar nada das posições ou relações dos objetos” (PIAGET, 1973, p.41).

A tomada de consciência é passar para o plano superior tudo aquilo que já está organizado no plano inferior, só que de outra forma – essa passagem não torna a realidade como ela é, apenas dá a ela uma nova organização (PIAGET, 1973).

A assimilação é a recepção de elementos novos no mesmo esquema existente, é um conhecimento descritivo do objeto sem nada acrescentar ao esquema. Esquema de ação é tudo que pode ser “generalizável ou diferenciado de uma situação para a seguinte. A acomodação é a modificação do esquema devido a situações exteriores que não encaixam, contradizem o esquema atual de assimilação” (PIAGET, 1978, p.11).

O esquema, portanto, que configura a assimilação é uma espécie de esboço que prefigura o julgamento, entretanto, quando a realidade é de certa forma incompatível com o esquema de assimilação, ocorrerá um desequilíbrio que a criança precisará resolver para se equilibrar novamente, para isso, mudará os esquemas de assimilação. A essa readaptação Piaget deu o nome de acomodação.

É conveniente, além disso, precisar que em toda ação, o motor ou o energético são naturalmente de natureza afetiva (necessidade e satisfação), enquanto a estrutura é de natureza cognitiva (o esquema como organização sensório-motora). Assimilar um objeto a um esquema é, pois, simultaneamente tender a satisfazer uma necessidade e conferir uma estrutura cognitiva à ação (PIAGET, 1978, p.246).

Podemos concluir que para o autor a sexualidade é a motivação da assimilação já que é em busca de satisfazer uma necessidade que a assimilação ocorre conferindo à cognição uma estrutura, porém ele não traz a participação da sexualidade no processo de acomodação, mas podemos pensar, devido ao princípio do prazer, que a sexualidade é a força motriz que leva a criança, mesmo diante do desconforto do desequilíbrio cognitivo, a fazer a mudança do esquema por esta ser necessária à adaptação e, conseqüentemente, à sobrevivência do indivíduo.

O desenvolvimento do raciocínio lógico pelas etapas do desenvolvimento maturacional é distinto do desenvolvimento sexual, porém sempre inter-relacionados (PIAGET, 1973).

Entretanto, podemos deduzir diante das afirmações feitas que, sendo a sexualidade fonte de motivação para o aprendizado, a patologia emocional seria um entrave para que a criança consiga fazer a travessia de mudança dos esquemas cognitivos, assim, ocorreria uma inibição da assimilação para a acomodação, portanto, uma inibição do aprendizado.

5 ETHOS DA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

A sexualidade é uma força motivadora, no entanto, certa dose de repressão é necessária para que o homem possa viver em sociedade. Valores morais profundos enraizados

estão no psiquismo, permitindo inibições, dessexualizações, para que o homem seja capaz de buscar satisfação em momentos socialmente aceitáveis (FREUD, 2006).

Uma pessoa com fome pode entrar em um comércio e pegar um alimento, mas se se dá conta que seu dinheiro não dará para pagar o que pegou, então, rapidamente, um pensamento pode lhe ocorrer: furtar o alimento. Entretanto, pensará nas consequências negativas que tal ato lhe proporcionará - prisão, vergonha, humilhação, autoimagem negativa, então, desiste de seu intento e espera chegar à casa para alimentar-se em momento aceitável socialmente.

A moralidade no ato desta pessoa teve uma função psíquica – a de dessexualizar a ideia de satisfação que ocorreria, para que esta pudesse inibir seu impulso e ser capaz de adiar sua satisfação, realizá-la em outro momento.

Piaget (1978) infere também uma repressão que impediria a continuidade do comportamento cognitivo, uma resistência à mudança, já que nos diz que a acomodação acontece por um desequilíbrio do indivíduo e que este tende a evitar o novo esquema, aparentemente contraditório, se assim for possível, porém, como a realidade externa se impõe, a mudança é inevitável se houver as condições maturacionais favoráveis a essa mudança.

A inferência feita neste artigo é que também existem temores e inibições de cunho afetivo moral na passagem da assimilação para acomodação, o novo esquema pode ser sentido como uma ameaça ao estado atual e pode evocar sentimentos paranoides relacionados ao significado dessa mudança.

A criança que percebe a mudança como uma possibilidade de erro verá também, conseqüentemente, o aprendizado como uma possibilidade de punição e o evitará devido ao sentimento paranoide de perigo e fantasias inconscientes de morte. Soma-se a isso que o esquema assimilado já foi dotado de valor por se apresentar útil à compreensão e resolução de várias situações o que lhe dá certa segurança e, portanto, medo de abandoná-lo e ficar sem recursos.

Por essa razão “imaginar como é que a criança está pensando e intervir de acordo com aquilo que parece estar sucedendo em sua cabeça” é um princípio fundamental no processo de ensino-aprendizagem (KAMII, 2000, p.43).

A clínica é conduzida, basicamente por dois elementos: a empatia e a intuição. A empatia permite colocar-se dentro da emoção que o paciente está sentindo ou tentando exprimir, a intuição permite colocar-se dentro do pensamento subjacente. A empatia é formada por toda a vivência emocional e de aprendizagem do clínico, seu tempo como paciente, seus dramas pessoais, sua vivência como aluno, suas dificuldades de aprendizagem.

A intuição é formada pelo aprendizado científico: as teorias estudadas, as supervisões feitas, os seminários, congressos frequentados, etc (GREENSON, 1981).

Devido às semelhanças entre Psicanálise e Epistemologia Psicogenética, podemos compreender também que na prática clínica, a Psicanálise pode inspirar procedimentos de atuação para os pós-piagetianos como a análise aplicada à cognição.

Na prática clínica, explica Greenson (1981), o manejo das resistências ao aprendizado é o foco do trabalho – os sentimentos e fantasias infantis deslocadas de imagos primitivas (pai, mãe, irmãos, etc), que o paciente vive em relação ao terapeuta (transferência) e as resistências ao aprendizado sobre si mesmo são o *ethos* de toda prática clínica. Explica, ainda, que a análise é um procedimento que pode ser dividido em quatro partes: confrontação, esclarecimentos, interpretação e elaboração. Cada etapa tem suas particularidades e seus objetivos.

Um exemplo já citado é quando o paciente escolhe esconder um segredo. O conteúdo do segredo não é o material da análise, mas sim as projeções sob o analista - perguntas do tipo: O que eu pensaria ou sentiria se você contasse seu segredo? Se você desse asas à imaginação que tipo de ideia esses sentimentos lhe inspirariam? São mais úteis do que saber o segredo propriamente dito, pois, confrontaria o paciente como essencial: suas projeções (GREENSON, 1981).

Uma das propostas de confrontação feita por Kamii (2000, p.63) é a de colocar a criança para trocar ideias com seus colegas. Estar diante de várias “ideias erradas pode fazer surgir uma outra que seja mais lógica que qualquer uma das outras”.

Tanto para o psicanalista, quanto para o piagetiano, o resultado não é mais importante que o processo. Há também certa abstenção da moralidade, pois não há julgamentos explícitos que poderiam inibir iniciativas e o clínico evita a dessexualização para que o paciente tenha liberdade e autonomia de ir cada vez mais longe em seus processos afetivos e cognitivos.

Kamii (2000) cita o professor que, diante de um resultado errôneo de um cálculo matemático, se abstém de julgar como certo ou errado, para apenas compreender a lógica que levou ao erro – vemos, então, uma postura de neutralidade semelhante à usada na Psicanálise.

Depois das operações concluídas, o professor passa na lousa resultado por resultado esmiuçando cada procedimento realizado. Esse procedimento técnico leva à confrontação e ao esclarecimento que explicitarão os pensamentos, ao mesmo tempo em que torna perceptível a todos os diferentes procedimentos que cada um usou (KAMII, 2000).

Greenson (1981) apresenta que é necessário que a confrontação ocorra primeiramente ao esclarecimento, pois é necessário conseguir a colaboração do paciente para se analisar o

fenômeno mental, por isso, a necessidade de um ambiente seguro, de não julgamento, de neutralidade se faz importante.

A interpretação e a elaboração acontecem ciclicamente. Quando o professor torna explícito verbalmente para o aluno, depois de todos os esclarecimentos necessários, como são os procedimentos usados pela própria criança e por que ela estava chegando a outro resultado: o clínico está fazendo uma interpretação. A oscilação entre a empatia e a intuição vai ocorrendo durante todo o processo – a compreensão vivencial e a científica através da intuição são os dois remos do clínico (GREENSON, 1981).

De acordo com o mesmo autor, a qualidade da relação do paciente com o terapeuta é um elemento essencial do trabalho em conjunto com a análise das resistências. Segundo ele, Freud chamou de *transferência* uma forma irrealista de se relacionar, marcada pela inadequação, contradição, intensidades, polarizações oscilantes e declarou ser um fenômeno universal em que todos aqueles que possuem uma posição de cuidador e/ou autoridade estão mais propensos a serem alvos, como no caso do clínico ou professor. Falou também da *contratransferência* em que os sentimentos e fantasias inconscientes do terapeuta em relação ao paciente são marcados pelas mesmas características.

Segundo Klein et al. (1973), a transferência e a contratransferência são um empecilho à conscientização dos impulsos sexuais e agressivos, portanto, uma barreira ao aprendizado. Assim como a criança ou o adulto transferem para o psicanalista fantasias e sentimentos infantis relacionados a pessoas significativas do seu passado primitivo, na contratransferência, isto também ocorre com a mãe ou pai em relação ao seu filho, o clínico em relação ao seu paciente ou o professor em relação ao aluno.

Descobri que a atitude da mãe para com o filho é profundamente influenciada por suas reações inconscientes em relação à sua mãe, ou a seu pai. A situação é, por assim dizer, reversa. Se existe nela suas próprias raivas e ressentimentos contra a mãe, ainda não resolvidas, a atitude dela para com o bebê não é, e não pode ser de bom grado [...] a mulher que [...] reprimiu sua hostilidade inconsciente para com a sua mãe, tratará as manifestações de contrariedade e raiva das crianças com uma severidade sem compreensão; [...] ela tem medo da manifestação da raiva infantil, visto que, ainda teme em seu psiquismo inconsciente estas mesma manifestações infantis de raiva contra sua própria mãe (KLEIN et al., 1973, p. 15).

Sendo assim, o clínico ou o professor também podem tornar-se de uma severidade sem compreensão, caso sua hostilidade relacionada inconscientemente à sua mãe ou ao seu pai não tenha sido resolvida. A severidade moral dessexualiza a criança inibindo o desenvolvimento do seu raciocínio.

O raciocínio equivocado realizado pelo aluno seria visto como um erro ou semelhante a um ato de indisciplina passivo de repreensão. A avaliação por si só já conteria em si elementos capazes de inibir o aprendizado, dependendo da maturidade emocional do aluno, já que esta pode lhe colocar sob reprovação da escola, amigos de sala ou da família o que o levaria a inibições agravadas pela severidade emocional do professor causando dessexualizações em demasia e, conseqüentemente, há várias dificuldades para passar da assimilação para a acomodação.

Para o desenvolvimento do raciocínio lógico é importante o desenvolvimento saudável da sexualidade pois, se por um lado há uma relação intrapsíquica entre sexualidade e cognição, podemos dizer também que nas relações interpessoais a sexualidade daqueles que interagem com a criança auxiliam ou prejudicam seu desenvolvimento. Pessoas mal resolvidas sexualmente teriam dificuldades para facilitar o desenvolvimento de bons matemáticos.

Se, como disse Rezende (2008), o invejoso não produz ciência, pois olha com maus olhos tudo o que vê, o neurótico não será bom clínico ou professor já que seus conflitos atrapalham sua qualidade profissional e também daqueles que estão à sua volta e que dependem dessa qualidade para se desenvolver. Assim, faz parte do desenvolvimento profissional do Psicopedagogo a própria psicoterapia para o crescimento de sua vida emocional.

6 CONCLUSÕES

Raciocinar com lógica pode ser visto como percorrer um caminho interno e externo que se inicia numa forma de pensamento rudimentar, arcaico, com sua lógica própria, para outra forma de pensar mais experimentada pela realidade externa, mais objetiva, mais adulta.

O que se evidencia ao estudar epistemologia é que o mundo, segundo a forma que é compreendida, tem o conteúdo de nossa subjetividade e a estrutura de nossa cognição – o raciocínio lógico na forma que é construído é a projeção de uma estrutura cognitiva e sexual que remonta às necessidades mais primitivas, arcaicas e fundamentais do ser humano: sobreviver, adaptar-se, aprender.

Como a sexualidade participa do aprendizado? Vemos que o papel da sexualidade é de motivar o aprendizado, uma força motriz que conduz o homem a adaptar-se, porém, também é necessária, em certa medida, uma inibição do impulso sexual para que o homem consiga ter atenção, concentração, viver em sociedade, no entanto, o excesso de repressão leva à

estagnação do aprendizado, torna mais dificultosa a passagem da assimilação para a acomodação e, por essa razão, o manejo da afetividade se faz necessário junto à tarefa cognitiva que o paciente executa no fazer psicopedagógico.

Por outro lado, em relação à pergunta sobre como a sexualidade do professor interfere na relação ensino aprendizagem, chegamos a considerar que, através do fenômeno da contratransferência, a sexualidade mal resolvida do profissional envolvido apresenta-se em comportamentos que pode desencadear nas crianças repressão em excesso, portanto, é indispensável que o professor ou o psicopedagogo trabalhem seus conflitos internos com o objetivo de resolvê-los.

Considera-se que a Psicanálise pode inspirar procedimentos importantes para a compreensão da cognição. Então a neutralidade e os procedimentos de análise são exemplos a serem seguidos.

SEXUALITY IN THE CONSTRUCTION OF LOGICAL REASONING

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of sexuality in the construction of logical reasoning, seeking to establish a dialogue between Psychoanalysis and Psychogenetic Epistemology that allows infer a psycho educational practice. For this, a bibliographic research with an interpretative reading that led us to affirm that the logical reasoning depends on cognitive development which gives the thought a structure was made. Therefore, it is a mental process under the influence of all that is belonging to the psyche, sexuality being the driving force of all learning that is synonymous of adaptation. However, it is also impediment to the exact perception of reality as the perception has its optical governed by the desire and the internal tensions; sexuality assigns content while cognition is which gives the structure, both in interaction with the environment and culture influence and are influenced by these. We conclude that psychoanalysis can inspire procedures that assist the clinical psychopedagogue to exercise their practice more efficiently.

Keywords: Psychoanalysis. Genetic epistemology. Sexuality. Logical reasoning.

REFERÊNCIAS

BETTENCOURT, E. T. **Curso de filosofia: aristotélico-tomista**. Rio de Janeiro, RJ: MaterEcclesiae, [19-?].

FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914~1916)**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006. (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.7).

GABBARD, G. O. **Psicoterapia psicodinâmica de longo prazo: texto básico**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

GREENSON, R. R. **A técnica e a prática da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1981. v.1.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 27. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2000.

KLEIN, M. et al. **A educação de crianças: à luz da investigação psicanalítica**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1973.

NASIO, J-D. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2007.

NEVES FILHO, E. F.; RUI, M. de L. **Elementos de lógica**. Pelotas, RS: NEPFIL, 2016. (Coleção Dissertatio Filosofia).

PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os pensadores: Piaget**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro, RJ: Ed Forense, 1973.

REZENDE, A. M de. **Iniciação à psicanálise de Bion: função terapêutica dos elementos de psicanálise**. São Paulo, SP: Febrapsi, 2008.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

SILVA, E. L. da. **Pensando o pensar com W. R. Bion**. São Paulo, SP: MG editores, 1988.

ZEGARELLI, M. **Lógica para leigos**. São Paulo, SP: Alta Books, 2013.

Recebido em 24 de novembro de 2016.

Aceito em 01 de maio de 2017.