

COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NA ESCOLA - SÍNTESE DE TRÊS ESTUDOS, SOBRE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E PSICANÁLISE

Elisabete MOKREJS^{*}

RESUMO: O presente texto aponta inicialmente, para a importância dos fatores intersubjetivos e intrasubjetivos no binômio ensino-aprendizagem. A seguir, apresenta três estudos que discutem o assunto enquanto estabelecem, em síntese, alguns paralelismos entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição; Afetividade; Epistemologia Genética; Psicanálise; Aprendizagem

^{*} Professora Doutora do Departamento de Filosofia da educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP.

A apresentação desse tema insere-se numa perspectiva que tem por objetivo atender e compreender "*o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação*", especialmente no Brasil.

A situação da educação brasileira, reconhecidamente crítica sob aspectos quantitativos e qualitativos, encontra-se num impasse que requer uma análise minudente dos fatores envolvidos para que possa ser esboçado um ensaio de superação.

Diversos âmbitos podem ser mencionados para a caracterização daquilo que se convencionou rotular por crise na educação: no que se refere ao atendimento dos amplos interesses de "formação dos indivíduos", depara-se, por vezes, com a exigüidade da vontade política nem sempre sintonizada com a demanda quantitativa e qualitativa que a realidade educacional brasileira sugere.

Os movimentos sociais, por meio de pesquisas básicas e aplicadas tem sido objeto de estudo de um grande número de pesquisadores e, nesse sentido, podem-se atribuir a essas pesquisas mudanças substanciais no envolvimento e participação das pessoas nas questões decisivas do processo. Essas mudanças decorrentes da atuação de professores, alunos e diferentes setores da comunidade no interesse de seus objetivos por meio de conselhos e assembléias, se não lograram obter soluções satisfatórias para os problemas, obtiveram o êxito de iniciar os questionamentos básicos sobre questões que incluem desde aspectos políticos, sociais, administrativos até os pertinentes à micro-realidade da escola como a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem.

Se, a partir de uma discussão que tem envolvido um amplo segmento de estudiosos das Ciências Humanas, os fatores político-sociais têm emergido na consciência dos pedagogos, impõe-se agora, a nosso ver, uma pesquisa que clarifique quais os aspectos técnico-pedagógicos que se ocultam nessa vertente organizacional de macro-sistema e que dizem respeito às relações moleculares que se desdobram entre os reais atores do processo educativo: o professor e o aluno. Trata-se, em suma de pôr a descoberto os fragmentos de uma realidade, que devi-

do à simplicidade que encerram, permanecem, por vezes, ocultos aos olhos dos especialistas.

Os conhecimentos científicos e ideológicos que perpassam a formação do professor, conferem-lhe um saber objetivo calcado em pertinentes teorias que o permitem refletir sobre sua ação a partir de uma fundamentação lógica. Conquanto esse aspecto da sua formação seja altamente legítimo, convém instrumentalizar o professor com categorias de conhecimento que o habilitem a uma percepção e leitura mais atenta sobre o cotidiano escolar.

A nosso ver, essa ótica se justifica a partir do quadro da educação brasileira em que as relações sociais na escola são marcadas pelo ecletismo de valores da população escolar na qual se manifestam as marcas de particularidades regionais, freqüentemente conflitantes e ininteligíveis para os educadores. Isso se reflete nas relações interpessoais dos alunos e destes com os professores, ocasionando, não raro, desequilíbrios e rupturas no processo, que vão desde a falta de rendimento do aluno, até os altos índices, sobejamente conhecidos, de evasão da escola.

Considerando-se a relevância do papel do professor, que, em contato com o aluno, constitui o pólo mais significativo do processo ensino-aprendizagem, admite-se que a conduta do aluno transcende os meros limites de uma aquisição do conhecimento, para centrar-se numa relação que leve em conta, essencialmente, os fatores intersubjetivos e intrasubjetivos no binômio ensino-aprendizagem.

Os estudos que apontam nessa direção constituem, atualmente, uma vertente do campo de conhecimento da psicologia que pretende integrar as informações da epistemologia genética nos quadros de uma epistemologia da afetividade.

Sobre essa questão manifestaram-se oportunamente, diversos autores tentando envidar um esforço teórico com vistas à elucidação dessa dualidade. São estudos que discutem e esclarecem sobre as controvérsias em torno da epistemologia da cognição da afetividade, apontam para as relações inconscientes presentes

na evolução do pensamento e estabelecem paralelismos entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo.¹

Apresentaremos, a seguir, a posição de três teóricos que fizeram dessas questões o centro das suas cogitações. Jean-Marie Dolle e Elsa Schmid Kitsikis discutiram as aproximações da Epistemologia Genética e da Psicanálise, privilegiando questões para uma teoria do conhecimento. Sara Pain centrou seus estudos na psicopedagogia, notadamente nos distúrbios de aprendizagem.

Jean-Marie Dolle - Uma contribuição significativa sobre o assunto pode ser verificada nas duas obras de J.M. Dolle que, durante duas décadas, fez da aproximação Epistemologia Genética e Psicanálise, o centro das suas elocubrações.²

Na sua primeira obra sobre o assunto (Dolle, 1977), o mestre francês aponta para a constituição de um modelo teórico em que situa a afetividade não no processo da interação sujeito-objeto, mas no quadro da interrelação, que constitui uma situação particular em que o objeto da interação, é outro sujeito (S2) que reage à situação provocada por (S1); e, é nesse contexto, que a afetividade deverá ser pensada como mediadora da relação sujeito-objeto que marca a situação cognitiva.

¹ Remontando em 1933, ao 8º Congresso de Psicanalistas da Língua Francesa, nos deparamos com o texto R. de Saussure ensaiando algumas correspondências entre as afirmações de Piaget e as pesquisas psicanalíticas. (Saussure, R. *Psychologie Génétique et Psychanalyse Premier Rapport - Revue Française de Psychanalyse*. p. 3-4 (365-403) 1933. *Comptes Rendus sur le rapport Piaget et le rapport de Saussure - Revue Française Psychanalyse - 7*: 117-136. 1934. *La psychanalyse et Développement Intellectuel - Revue Française de Psychanalyse 6*: 404-408. 1933. Bion, W.R. - *Théorie de la pensée. Revue Française de Psychanalyse 28* (1): 76-84. 64). Tudo aponta para o fato de ter sido este o primeiro episódio das relações entre a epistemologia genética e a psicanálise.

² Jean-Marie Dolle, sobejamente conhecido como epistemólogo genético, apresentou um hiato nas suas cogitações teóricas (a partir de meados da década de setenta até o final da década de oitenta) dispondo-se a apresentar as relações entre Freud e Piaget. Este fato pode ser atestado nas duas publicações: *De Freud a Piaget*. Edouard Privat. Editeur 1977. France. *Au-delà de Freud et Piaget*. Editions Privat. 1987. France. A partir dessa última publicação, traduzida para o português pela Ed. Vozes, J.M. Dolle ministrou ainda no Brasil dois seminários sobre o tema: "A Convergência entre a Atividade e a Inteligência - Uma nova Psicologia" - que ocorreu na Faculdade de Saúde Pública da USP em setembro de 1987. Em 1989, no Instituto de Psicologia da USP esteve presente em vários seminários. Nesses eventos porém, sua participação foi marcada pela ênfase na Epistemologia Genética, tema que continua a estudar e desenvolver no meio das suas atividades em Lyon (França) no Laboratório de Psicologia Genética ds Infants Qui N'apprennent Pas Paidos - Centurion, 1989. France - escrita em colaboração com Denis Bellano, no que se refere aos fundamentos epistemológicos e às provas de Diagnóstico e Remediação Cognitivas (traduzida para o português pela Editora Vozes).

Nesse sentido, embora as interrelações tenham antecedência sobre as interações (a construção do objeto permanente tem início com a relação objetal da criança com a mãe) tudo se processa na ordem diacrônica e em termos de atualização-potencialização considerando-se, ora a afetividade ora a inteligência. Como exemplo, temos o seguinte quadro: (Dolle, 1977, p.46)

	8 meses	18 meses	4-6 anos	7-11 anos	12-14 anos	14-18 anos
Afetividade	tensão	distensão	tensão	distensão	tensão	distensão
Inteligência	distensão	tensão	distensão	tensão	distensão	tensão
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Essa alternância, nos esclarece Dolle, explica os momentos de tensão e distensão: quando a afetividade desenvolve suas estruturas, a criança entra em período de crise (tensão) marcada pelos eventos temporais: angústia dos 8 meses, Édipo, puberdade.

A partir da solução dessas crises (distensão) as estruturas da inteligência passam a atuar: objeto permanente, estruturas operatórias concretas, estruturas operatórias formais.

Salienta, ainda, o autor que a dialética do sujeito é a tal ponto complexa que transcende as questões da afetividade e da inteligência. Considera o sujeito biofisiológico como condicionante simultâneo do sujeito afetivo e do sujeito epistêmico, o que caracteriza o sujeito psicológico como sendo dotado de uma dialética interna a partir desses três elementos. Na medida em que o ser humano se defronta ao longo de toda a sua vida com as variações do meio, essa adaptação constitui, a seu ver, parte dele próprio, o que designa como sujeito social. (Dolle, 1977, p.129)

Essa perspectiva marcada em seu desenvolvimento pela sincronia-diacronia conferirá à psicologia genética a sua verdadeira dimensão.

E, nesse sentido, Jean-Marie Dolle elaborou, na década seguinte, a obra *Au-delà de Freud et Piaget*, em que aponta como objetivo, fazendo suas as seguintes palavras de Jean Piaget: "... eu estou persuadido que virá um dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a fundir-se numa teoria geral que as aperfeiçoará e as corrigirá uma a outra e... convém sonhar a partir de hoje com a fundação de uma psicologia geral sustentada simultaneamente pelos mecanismos descobertos pela psicanálise e pelos processos cognitivos". (Piaget, 1972, p.36 e 52)

Quando se analisa a questão da convergência - cognição e afetividade - depara-se com a dualidade: epistemologia genética e psicanálise, na medida em que essas duas construções teóricas marcam com ênfase, na atualidade, as explicações sobre essa temática. Porém, no confronto dessas teorias, uma questão que se coloca sempre como óbice, de modo contundente, é a da definição do sujeito psicológico que, em face das peculiaridades epistemológicas, tanto em Piaget como em Freud, não pode ser caracterizado univocamente. Tudo leva a admitir (como hipótese, provisória porém) que, na prática, a unidade cognitiva e afetiva do sujeito é um fato incontestado, o que, no entanto, não se apresenta tão viável no plano teórico.

Esse impasse metodológico fica ressaltado no cerne da posição de J. M. Dolle, que caracteriza o sujeito psicológico, sempre na interação com o meio a partir de quatro (4) vértices: Sujeito social, sujeito afetivo, sujeito biofisiológico, e sujeito epistêmico.

No que se refere aos sujeitos afetivo e epistêmico, Dolle ressalva que a sua caracterização não se esgota na psicanálise ou na epistemologia genética enquanto teorias explicativas da afetividade e da inteligência. Acrescenta ainda que não se pode, no interior do sujeito, compreender a afetividade em oposição à razão, assim como não é permitido assimilar a afetividade à subjetividade bem como a atividade racional ou conhecimento à objetividade. Essas posições aparentemente irreduzíveis se esclarecem porque "é na dialética interativa sujeito-objeto que se constitui e

se constrói a dialética da objetividade e da subjetividade onde se percebe que uma compreende sempre a outra e reciprocamente" (Dolle, 1987, p.89).

Nesse sentido, o estudo sobre a cognição e a afetividade, fundamenta-se no contexto do interrelacionismo dolleano, - Além de Freud e Piaget - presente no quadro da interação sujeito-objeto, incluindo, aí, as quatro vertentes do sujeito psicológico no quadro completo dos sistemas de registros, de tratamentos e de significações.

INTERRELACIONISMO

Sob o prisma do interrelacionismo, enquanto constituindo a relação intersubjetiva no quadro da interação sujeito-objeto, pode-se situar parte do sujeito afetivo (que não se esgota na intersubjetividade, mas efetua constantemente trocas com o meio) - no que tange, especialmente, aos vértices da intersubjetividade e da intrasubjetividade.

ELSA SCHMID-KITSIKIS. Essa autora, em *Desenvolvimento do Funcionamento Mental - Uma Abordagem Integrativa da Teoria Psicanalítica e PsicoGenética*, apresenta um ensaio que sugere uma *"nova síntese da teoria epistemológica e psicológica de Piaget e da metapsicologia psicanalítica de Freud"*. (1987, p.193)

Preocupada com os processos de identificação, simbolização e conceitualização, a autora tem se interessado por essas atividades psicológicas nas quais identifica pequeno controle racional. De reconhecida tradição na área dos trabalhos da epistemologia genética (ponto de partida dos seus estudos atuais), atualmente, desenvolve atividade clínica enquanto psicanalista e sob esta perspectiva, vislumbra "um caminho interessante, e frutífero na elaboração de uma nova teoria do conhecimento.

Algumas questões psicológicas e epistemológicas de ambas as teorias segundo H. Furth são mencionadas:

- "a) A hipótese da universalidade do funcionamento psíquico humano (mesmo se nem todos os argumentos para essa universalidade podem ser validados em ambas as teorias).
- b) Uma ênfase nos esforços que o sujeito faz para se sobrepor aos conflitos internos e externos encontrados durante o crescimento psicológico e o desenvolvimento da criatividade mental.
- c) O Estudo dos mecanismos fundamentais que determinam a atividade do organismo mesmo que cada teoria enfatize aspectos diferentes destes mecanismos (o destino dos impulsos, a transformação e o resultado dos processos e conteúdos dinâmicos).
- d) A hipótese da existência de um mecanismo de controle que leva a uma certa forma de adaptação e eficiência de uma atividade mental e psicológica.
- e) O problema de identificar o status da realidade interna ou externa ou o desejo de um conhecimento (experiência física, experiência lógico-matemática e experiência emocional)."

A autora genebrina aponta como cerne dos seus estudos uma pesquisa clínica sobre os *"aspectos funcionais da elaboração emotiva-cognitiva da atividade sublimadora"*, tomando como vértice fundamental a questão do funcionamento mental, entendendo-se por **esse** último termo *"um centro de funcionamento onde diferentes tipos e níveis de representação são elaborados e articulados graças aos processos catéticos determinados pelos impulsos"* (Schmid-Kitsikis, 1987, p.194). Entendida a sublimação como a *"capacidade de criar símbolos"*, estes representam "elos criativos" entre os elementos do mundo externo e os significados derivados da organização de experiências emocionais, experiências com objetos físicos e com as ações do sujeito sobre esses objetos que ele tenta dominar com

atividades tais como separação, reunião, ordenação, alinhamento, coordenação, etc. **Essa dinâmica tem origem nos aspectos cognitivos e afetivos e se estrutura durante os primeiros relacionamentos objetivos do bebê.**

Kitsikis expõe essa idéia a partir da *"Interação com o objeto"*, discorrendo sobre o conflito da díade: princípio do prazer - princípio de realidade; aí se configuraria a natureza do pensamento como resultante do embate da fantasia com a realidade, resultando desse processo a formação de mecanismos de defesa contra a ansiedade dentre as quais menciona o *"splitting"* atuando entre *"introjeções"* e *"projeções"*. Tudo se sintetiza na luta adaptativa do indivíduo face à realidade, que, na psicanálise, implica em não retroagir na direção do princípio do prazer por meio dos mecanismos de defesa e, na epistemologia genética, esse desafio é superado pela estruturação de elementos mais complexos do sistema cognitivo. Assim, o indivíduo é concebido como um sistema aberto que tende ao fechamento na busca de maior equilíbrio, precisamente por meio dos mecanismos defensivos e elaboração cognitivas mais sofisticadas. Do ponto de vista piagetiano, isso ocorre a partir da elaboração do conhecimento - verdade - não verdade; coerente - não coerente que se processa, essencialmente, no contexto das operações lógico-matemáticas forjadas no interior da dinâmica assimilação-acomodação, que já traz no seu bojo a vivência cognitiva -afetiva assentada na relação mãe-bebê.

Como decorrência da freqüente ausência de satisfação, surge a fantasia e a construção simbólica, somente possíveis graças ao trabalho do ego. Sobre esses aspectos Piaget discorreu em 1923 quando discutiu o aspecto da função simbólica inconsciente na elaboração do pensamento, é, em 1945, em *"A Formação do Símbolo"*. A realidade será cada vez menos suscetível de deformação na medida em que ocorrer o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Considerando o processo envolvido no fenômeno da acomodação, Kitsikis caracteriza *"a propriedade fundamental do objeto na teoria piagetiana como sendo marcada pela síntese da identificação do mundo interno e do mundo externo"*, o

que, a seu ver, corresponde à sublimação na acepção freudiana. Essa teorização fundamenta a hipótese da autora que situa o papel proeminente do afeto na dinâmica da sublimação que constitui, inspirada em Laplanche, uma neogênese da sexualidade e que, em última análise, é responsável pela criatividade.

O modo pelo qual o indivíduo logra mobilizar a *"sua energia libidinosa para atividades construtivas"* é garantido e regulado por um mecanismo de trabalho que a autora denominou de abstração individualizante, que, *tanto no desenvolvimento psíquico como mental, permite a instalação da habilidade de esperar, necessária para a antecipação mental e relacional"*. (Schmid-Kitsikis, 1987, p.203)

Na medida em que a abstração individualizante está vinculada aos movimentos do ego, organizando as fantasias com a realidade objetiva, Kitsikis pondera que o sentido estrito do pensamento deve ceder lugar ao *"funcionamento mental"* que diz respeito às relações entre as origens emocionais do desejo para pensar e para saber e o objeto do qual se pode pensar e conhecer.

Sugere ainda, que o psicólogo deve proceder à exploração sistemática das relações entre a competência dos sujeitos, as potencialidades de mobilização e a sua realização já que *"o funcionamento mental é completamente dependente da atividade psíquica e dos produtos de uma elaboração que tem a sua fonte restritiva e progride na direção da parte da atividade psíquica que, especificamente, diz respeito ao pensamento"*. (Schmid-Kitsikis, 1987, p.205).

Com o objetivo de deslindar a dinâmica do processo mental sugere o processo de análise para detectar invariantes fundamentais do desenvolvimento, que, a seu ver, incluem as produções simbólicas as representações por via das imagens mentais e, por último, as construções conceituais.

Reconhece que o estudo desses elementos é complexo dada a ambigüidade dos conteúdos no plano da busca dos significados, o que leva o sujeito à formações substitutivas. Para alguns sujeitos, a reprodução restrita do mundo externo é um

fato incontestável; para outros, a reinvenção dos símbolos se faz presente, mediante a elaboração de dois fatores do mundo interno: a imitação e a imitação retardada. Esses últimos elementos atuam como condicionantes da conduta por meio da possibilidade de assimilação e reprodução de um comportamento adulto idealizado e da atividade da acomodação no que se refere à imitação retardada no tempo. Outra dimensão da construção do simbolismo pode ser mencionada no que diz respeito à reconstrução do objeto e do self na experiência "real ou virtual" de frustração. A criação simbólica em última análise refere-se a uma integração ontogenética segundo dimensões filogenéticas.

As imagens mentais, por seu turno, pertencem ao domínio da memória o que já dificulta a análise da questão. Assim, recorre-se, **para efeitos de estudo**, à memória cognitiva.

O pensamento conceitual, segundo Kitsikis, a partir de trabalho clínico realizado, também está vinculado ao aspecto afetivo e cognitivo e é isto que efetivamente, confere a "a atribuição de significados, tentativa e erro, diferenciação e coordenação, antecipação, abstração e generalização". Todo esse processo, a seu ver, somente se tornará viável, se "as forças agregadoras instintivas se sobrepuserem às forças de destruição".

SARA PAIM. O percurso teórico dessa autora argentina tem início nas motivações que impelem as crianças às clínicas psicopedagógicas, notadamente, os distúrbios de aprendizagem. Sua arguta análise permite-lhe entrever que *"as perturbações nos processos de aprendizagem constituem expressivo motivo de consulta para a reflexão acerca da possível articulação entre uma teoria do sujeito epistêmico, dotado para o raciocínio, e uma teoria do sujeito capaz de esquecimento, equívoco e ignorância. Este sujeito que se denuncia nos lapsos e erros de ortografia, propõe sua verdade no equívoco, de modo que a questão não é contrapor uma dimensão do conhecimento a outra definida por sua disfunção ou ausência, mas de estabelecer a vigência simultânea dos dois conhecimentos que se ignoram mutua-*

mente, na medida em que sua conservação como tais depende justamente da profunda cisão que os faz estranhos.³

Assim, a dicotomia conhecimento-ignorância que tem como causa sempre a verdade, opera na busca de um sentido que não cede espaço para a cisão do raciocinar em oposição à afetividade.

Nas suas considerações teóricas, a autora argentina se refere, frequentemente, ao fato de que piagetianos e freudianos ignoram-se totalmente e tomam a parte como o todo. No confronto entre o dicionário de Laplanche e Pantalís - e o dicionário de Bathro sobre Epistemologia Genética, observa-se que, no primeiro, não figura o termo inteligência e no segundo nota-se a ausência do verbete afeto. A seu ver, isso se justifica a partir da cisão do próprio psiquismo no que se refere ao mundo Objetivo-ordem do objeto e ao mundo subjetivo-ordem do sujeito, aspectos que, embora concomitantes, podem ser confundidos no interior do próprio sujeito enquanto articula aspectos simbólicos numa dada realidade.

Sara Paim apresenta uma contribuição significativa para o estudo da conjunção entre os polos que envolvem o mundo do conhecimento objetivo e o mundo da subjetividade, e o faz a partir da vertente psicanalítica. Definindo o cerne das suas preocupações nesse sentido a partir da questão da "ignorância", ressalta a importância da aprendizagem como uma "noção chave" para compreender a articulação da inteligência e da sexualidade (Paim, 1988, p.10).

Ciente das dificuldades em associar teorias opostas como a Epistemologia Genética e a Psicanálise, tentou caracteriza-las ressaltando três pontos de identidade: a presença da organização estruturalista, o ponto de vista genético, o primado do inconsciente no processo do pensamento e na intersubjetividade. Apesar da similaridade entre as duas teorias a autora preservou a autonomia de cada uma no

³ Paim, Sara - A Função da Ignorância - Estruturas Inconscientes do Pensamento - vol I; Idem, vol II - A Gênese do Inconsciente, Ed. Artes Médicas. Porto Alegre. 1988. Idem Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem - Artes Médicas. Porto Alegre. 1986.

que se refere à interpretação teórica sem o recurso tão freqüente nas ciências humanas, qual seja o de apelar a constructos de outros campos de conhecimento. Por outro lado salienta com veemência a irredutibilidade de uma a outra *"na medida em que a primeira apoia sua interpretação na lógica da ação, enquanto a segunda, na realização do desejo ..."*

A nosso ver, essas investigações constituem um avanço significativo no estudo dessas questões, considerando-se que, na literatura psicológica e pedagógica, observamos sempre a predominância do estudo de uma das vertentes: cognitiva ou afetiva.

Esse fator unidimensional diz respeito, também, à formação do educador, que, geralmente assimila precários conhecimentos sobre o desenvolvimento da inteligência, sem operacionalizá-los em termos de compreensão e observação necessários para a sua futura atuação. Outras informações sobre o desenvolvimento da afetividade não figuram no cenário dos cursos da sua formação.

Diante desse quadro teórico, afigura-se para o futuro educador a imagem de um sujeito deformado, enquanto dotado apenas de aspectos racionais nos quais são descurados os fatores inconscientes do ato de pensar bem como esses mesmos fatores, enquanto componentes significativos das relações interpessoais.

Essas questões, apesar de não figurarem nos compêndios da literatura pedagógica, estão presentes no cotidiano do professor e interferem significativamente na sua atividade docente.

Se os aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento de inteligência, tão largamente disseminados, estão assentados em várias teorias construtivistas, as questões do inconsciente e da afetividade, por outro lado, situam-se no domínio das correntes da psicologia profunda. O ecletismo presente nessas correntes, suscita o aparecimento de controvérsias que, de modo disperso e assistemático, têm afetado as relações entre pedagogia e psicanálise. Muito embora, o próprio Freud tenha apresentado, continuamente, altas expectativas sobre a contribuição da psicanálise

para a educação, nem sempre essa possibilidade acenou com o mesmo otimismo na literatura sobre o assunto nas três últimas décadas.

Compulsando a literatura básica sobre o assunto verificamos que as relações entre pedagogia e psicanálise são altamente pertinentes a partir de uma concepção de educação que leve em conta a legitimidade dos fatores intrapsíquicos que norteiam naturalmente as relações professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. São fatores que se referem à constituição do psiquismo humano, presentes nas relações intersubjetivas e demandem por uma pedagogia que leve em conta os motivos mais profundos dos atores envolvidos (professor-aluno), descartando da ação educativa o excesso de autoritarismo e de procedimentos formais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BION, W.R. Théorie de la Pensée. *Revue Française de Psychanalyse*, v.28, n.1, p.76-84, 1964.

DOLLE, Jean-Marie. *De Freud a Piaget*. Edouard Privat Editeur. 1977.

_____. *Au-delà de Freud et Piaget*. Editions Privat. 1987.

HAYNAL, A. Sur le problème de points de contact entre la psychologie génétique de Piaget e la theorie psychanalytique. *La Psychiatrie de L'Enfant*, v.12, n.2, p.536-76, 1969.

PAIM, Sara. *A função da ignorância: estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 2v.

_____. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, Jean. **Problèmes de psychologie génétique.** Redactions. Denöel/Gauthier, 1972. p.36 e 52 (Inconscient affectiv et inconscient cognitif).

SANDLER, Anne Marie. Reflexions sur l'apport de l'oeuvre de Piaget à la psychanalyse. **Revue Française de Psychanalyse.** p.3-4. (365-403) 1933.

_____. Comptes rendues sur le rapport Piaget et le rapport de Saussure. **Revue Française de Psychanalyse,** n.7. v.? p.117-35. 1934.

_____. La psychanalyse et le developpement intellectuel. **Revue Française de Psychanalyse,** n.6. p.404-8, 1933.

SCHMID-KITSIKIS, Elsa. Development of mental functioning integrative approach to psychoanalytic and psychogenetic theory. **Human Development,** Genebra, v.30, p.189-209, 1987.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica - epistemologia convergente.** Artes Médicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Psicopedagogia: novas contribuições..** Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.

ABSTRACT: This text shows initially the importance of intersubjective and intrasubjective factors in the binomial teaching/learning. Next, it presents three studies that discuss the subject, while establishing some parallelism between cognitive and affective development.

KEYWORDS: Cognition; Affection; Genetic epistemology; Psychoanalysis; Learning.

(Recebido para publicação em 15.10.93 e
liberado em 21.02.95)

