

PERÍODO DE LATÊNCIA E TEMPO PARA COMPREENDER NAS APRENDIZAGENS

Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa*
Gláucia da Silva Pinheiro#

RESUMO. O artigo aborda a dimensão do período de latência e do tempo para compreender nas aprendizagens. Argumenta que, a partir de Lacan (1959), se de um lado a inibição neurótica pode ser lida como uma paralisação no tempo para compreender, de outro é possível concluir que a inibição estrutural diz de uma vivência própria do tempo para compreender, nas aprendizagens, a qual antecede e apoia o conclusivo ato de aprender e o usufruto dessa aprendizagem. Para tal argumento, o artigo extrai consequências da abordagem da latência dada por Freud (1939) em “Moisés e o monoteísmo”, argumentando que a latência se aproxima do tempo para compreender do qual nos fala Lacan (1946).

Palavras-chave: Período de latência; Freud Sigmund, 1856-1939; Jacques Lacan, 1901-1981.

LATENT PHASE AND TIME FOR UNDERSTANDING IN LEARNING

ABSTRACT. This article discusses the role played by the **latency period** and time for understanding in learnings. The authors posit that from Lacan (1959), if on the one hand, the neurotic inhibition can be taken as a paralyzation in the time for understanding, on the other hand, it is possible to conclude that the structural inhibition reveals a intrinsic experience of the time for understanding, in learnings. Structural inhibition whichs antecedes and supports the conclusive act of learning and its usufruct. For such an argument, this article extracts consequences from the **latency period** approached by Freud (1939) in “Moses and monotheism”, claiming that the latent phase becomes closer to the time for understanding approached by Lacan (1946).

Key words: Latency Period; Freud Sigmund, 1856-1939; Jacques Lacan.

PERIODO DE LATENCIA Y TIEMPO PARA COMPRENDER EN AL ACTO DEL APREDIZAJA

RESUMEN. El artículo analiza la dimensión del período de latencia y del tiempo para comprender en el acto del **aprendizaje**. Sostiene (Lacan, 1959) que, si por un lado la inhibición neurótica puede leerse como una paralización en el tiempo para comprender, por otro lado es posible concluir que la inhibición estructural de una vivencia propia del tiempo para comprender, en los aprendizajes. Vivencia que precede y apoya el concluyente acto del aprendizaje, así como el usufructo de ese aprendizaje. Para esgrimir tal argumento, el artículo extrae consecuencias de la aproximación al concepto de latencia en la obra “Moisés y el monoteísmo” de Freud (1939), argumentando que la latencia se aproxima al tiempo para entender lo que dice Lacan (1946).

Palabras-clave: Periodo de Latencia; Freud Sigmund, 1856-1939; Jacques Lacan..

De acordo com Kupfer (2007), quando nos propomos a ler psicanaliticamente a aprendizagem, torna-se interessante procurarmos responder acerca do “que se busca

quando se quer aprender algo” (Kupfer, 2007, apud Silva & Moura, 2011, p.448). Tal assinalamento sugere o processo de aprendizagem como dependente daquilo que o

* Psicanalista, Membro do Ato Freudiano Escola de Psicanálise de Juiz de Fora. Membro da Associação Mundial de Psiquiatria (Seção de Suicidiologia). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Filosofia e Ética da Saúde Mental pela University of Warwick – Inglaterra. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Psicanalista, Membro do Ato Freudiano Escola de Psicanálise de Juiz de Fora. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora/Macaé.

anima e, por conseguinte, sugere o enlaçamento do ato de aprender com aquilo que o causa. Feito esse assinalamento introdutório, importa dizer que no âmbito daquilo que antecede o ato de aprender, ou seja, no âmbito daquilo que o causa, frequentemente, podemos escutar no contexto das aprendizagens a verificação explicitada pelos educadores de dois aspectos constituintes do referido ato.

De um lado, tem-se a verificação de um tempo no qual a criança se encontra embaraçada diante do material novo que lhe é apresentado. Esse tempo de inibição se caracteriza por dúvidas, hesitações e resistências, e nele a criança não sabe o que fazer com o que lhe está sendo ensinado. Alguns ficam detidos mais, outros menos nesse tempo de “embaraço”, prévio ao desejado domínio das competências cognitivas em jogo na função educativa. Parece tratar-se nessa vivência temporal de uma vivência subjetiva não fixada cronologicamente, que varia de criança para criança; Mas, embora haja variação nessa vivência temporal subjetiva, todo o sujeito parece passar por esse tempo.

Por um outro lado, podemos também escutar dos educadores a referência a um “clic” nas aprendizagens; um “clic” que “de repente” parece arrancar a criança do aludido embaraço, que em algumas chega às raias da paralisação, possibilitando que ela aceda ao conclusivo ato de aprender e ao usufruto dessa aprendizagem. Nessa escuta ressalta-se a dimensão de um enlaçamento desse embaraço, que se prolonga por um tempo, com esse clarão que parece se dar em um instante; e é justamente esta a proposta do presente artigo: abordar tal enlaçamento privilegiando o caráter estrutural dessa vivência de um tempo de inibição no âmbito do que causa o ato de aprender. Tal abordagem parte do referencial psicanalítico acerca da inibição e, por conseguinte, da inibição intelectual ou das dificuldades de aprendizagem, tendo como eixos fundamentais as três instâncias do tempo na temporalidade lógica abordada por Lacan (1998) no seu ensaio “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”: o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir, bem como a abordagem do conceito de “latência” feita por Freud (1939/1996c) em “Moisés e o Monoteísmo”.

Pensamos que a abordagem proposta ajudará a avançar um pouco mais na

compreensão de como ocorre a aprendizagem na criança. Dessa forma, começaremos com a abordagem da inibição dada por Freud no seu texto de 1905: “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”.

ABORDAGEM FREUDIANA DA INIBIÇÃO NOS “TRÊS ENSAIOS SOBRE A TEORIA DA SEXUALIDADE”

Freud (1905/1996a) reivindica que o primeiro surgimento da vida sexual do sujeito na infância, entre os três e os cinco anos, apresenta como um dos resultados a atividade investigatória da criança, que não é outra coisa senão a sua curiosidade sexual. Nessa direção, embora o problema da diferença sexual seja primordial, ele tem seu efeito adiado para um “só depois”. Pelo hábito de lidar com uma mãe e um pai desde os primórdios de suas relações, nesse primeiro tempo a questão da diferença sexual não se coloca como fundamental para o sujeito infantil, e sendo assim, não necessita de investigação alguma.

Na fase denominada por Freud como fálica, há para o sujeito infantil, menino ou menina, apenas um órgão sexual - o masculino. Sendo assim, diante da chegada de um irmãozinho ou da visão dos genitais de um amiguinho de brinquedos, a diferença é, nesse primeiro tempo, negada, ou nem mesmo é percebida. É a partir dessa negação que a criança se põe a investigar sobre o primeiro grande enigma que aguça sua curiosidade: “de onde vêm os bebês”? Esse enigma abre a possibilidade para a construção das teorias sexuais infantis. Com isso, a criança põe à prova suas energias intelectuais, além de manter suas investigações em segredo após sua desconfiança com relação às respostas oferecidas pelos adultos. “Em geral, pode-se dizer das teorias sexuais infantis que elas são reflexos da própria constituição sexual da criança, e que, apesar de seus erros grotescos, testemunham uma maior compreensão dos processos sexuais do que se pretenderia de seus criadores” (Freud, 1905/1996a, p. 185). A riqueza das teorias sexuais aumenta progressivamente nos últimos anos da infância.

A questão não está em negar ao sujeito infantil as explicações exigidas por suas investigações e sua ânsia de saber. O embaraço do educador desemboca frequentemente em atitudes que obstruem a invenção de um saber faltante a partir deste não sabido radical. Tais

atitudes vão de um extremo ao outro: ou ele nega qualquer explicação à criança, tratando o tema sexual como um tabu e deixando-a no completo vazio, ou explica excessivamente, deixando a criança saber demais, sem a possibilidade de sustentação de um ponto de falta nesse saber, fundamental para causar o seu “seguir adiante”, que, no cognitivo, manifesta-se pelo ato de aprender. Nessa atitude educativa idealizante de querer explicar tudo não entra em consideração que, mesmo se querendo explicá-lo, esse “tudo” é estruturalmente impossível: nenhuma explicação será esclarecedora; mas, ainda assim, “o saber demais” introduz consequências que podem ser paralisantes.

Assim, estruturalmente falando-se, o radical da falta introduzida pelo não sabido - ou seja, o papel do sêmen fecundante e a existência do orifício sexual feminino -, conduz os esforços do investigador infantil ao fracasso. Diante desse impossível de saber que toca no incompreensível, portanto, também no real da castração, ele não persevera, e os seus esforços desembocam num recuo diante dessa curiosidade sexual sem freio. Somente a partir dessa estrutural inibição na pulsão sexual é que o sujeito infantil poderá canalizar a sua curiosidade e os seus interesses investigativos para o campo cognitivo. Destarte, uma consequência dessa abordagem freudiana é que, segundo o enfoque psicanalítico, a atividade intelectual se estrutura a partir da atividade sexual na própria medida em que a sexualidade e a atividade investigatória se encontrem articuladas na primeira infância.

Freud reivindica que, ao contrário da opinião popular, a pulsão sexual está presente na infância, que expressa a vida sexual numa forma acessível à observação por volta dos três ou quatro anos de idade; todavia, a problemática se introduz na própria medida em que, segundo Freud, trata, na infância, de uma sexualidade perversa e polimorfa que posteriormente sucumbe à amnésia infantil, cuja essência consiste na operação de recalque que abre as portas para o período de latência.

Durante esse período de latência total ou apenas parcial, erigem-se as forças anímicas, que mais tarde surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques - o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais (Freud, 1905/1996a, p. 167) - com a

intenção de adiar a função reprodutiva para o momento da maturidade genital. Essas defesas contra a livre descarga das pulsões operam a expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo, embora não seja interrompido nem no período de latência, tem sua energia, integralmente ou em sua maior parte, desviada do uso sexual e dirigida para outros fins, num processo que recebe o nome de sublimação.

Por meio desse desvio das forças pulsionais para longe dos objetivos sexuais, poderosos componentes são adquiridos, intervindo em todas as produções culturais. Com isso, Freud “deixa claro que o limite do mecanismo da sublimação, responsável pelo desvio da pulsão sexual de seu objetivo, favorece o surgimento das forças inibitórias” (Santiago, 2005, p. 123). Aqui, então, ele parece tocar na problemática da inibição, que é como um dado de estrutura, inibição sexual. Com essa definição da inibição, Freud deixa de conceber a inibição “como um processo que se desencadeia em reação ao excesso de energia sexual, (...), mas, sim, como uma força psíquica, um dique, que constitui obstáculo à pulsão” (Santiago, 2005, p. 123).

Freud situa o início desse processo inibitório no período de latência sexual da infância, o qual é compreendido entre o quinto ano de idade e a puberdade. Santiago (2005) argumenta que podemos dizer que os poderosos componentes inibitórios adquiridos, ou seja, as forças psíquicas referidas por Freud, os quais se constroem e se erguem como obstáculos sobre o livre curso da pulsão sexual, vêm reforçar a sublimação e consolidar o processo de inibição da pulsão quanto ao seu objetivo, e que, nesse sentido, a inibição trabalharia, de certa maneira, a serviço da sublimação.

Dessa forma, de acordo com o pensamento freudiano, o período de latência compreende as forças inibitórias, cuja ação visa ao refreamento da pulsão sexual, “que escapa ao processo de sublimação” (Santiago, 2005, p. 124), possibilitando a dessexualização do intelectual, e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo da criança:

Em relação ao pensamento, essa concepção da inibição difere daquela encontrada nos primeiros escritos de Freud em um ponto preciso: não se trata mais de suspensão do pensamento em consequência do sexual, mas de um processo não sujeito à sexualidade, cuja função precisa é a de criar um espaço

não sexual, no qual o pensamento pode se exercer. (Santiago, 2005, p. 124)

Essa abordagem freudiana da inibição traz consequências à abordagem da lógica presente no fenômeno da inibição intelectual ou dificuldades de aprendizagem na própria medida em que podemos deflagrar no cerne dessa problemática a sexualização do pensamento e, por conseguinte, a inibição intelectual como resultado do fracasso da ação da inibição estrutural (Santiago, 2005). De acordo com Santiago (2005), isto é o que subjaz às dificuldades de aprendizagem manifestadas durante o período de latência, que tem a inibição (sexual) como dique que contém a sexualização do pensamento e favorece o desenvolvimento cognitivo - dique que é um instrumento usado pelo recalque. À medida que observamos com atenção essa problemática da inibição intelectual, podemos ver que o paradoxo é apenas aparente. Podemos verificar um fracasso na inibição da curiosidade sexual, que precisa ser refreada para conferir abertura ao trabalho intelectual. Aliás, segundo Santiago, é justamente por causa desse fracasso que, nos quadros de inibição intelectual manifestados durante o período de latência, o sujeito fica inibido, paralisado diante do ato de aprender e usufruir dessa aprendizagem.

A ABORDAGEM FREUDIANA DA INIBIÇÃO EM “INIBIÇÃO, SINTOMA E ANGÚSTIA”

Freud (1926/1996b), em seu texto “Inibição, sintoma e angústia”, à luz da segunda tópica do aparelho psíquico, reivindica que inibições e sintomas são conceitos que não se encontram no mesmo plano. Ele define a inibição como “uma restrição normal de uma função” (Freud, 1926/1996b, p.91), examinando-a a partir das funções do eu. Argumenta que, enquanto um sintoma, de fato, denota a presença de algum processo patológico, a inibição não tem necessariamente uma implicação patológica. Aqui podemos ver ratificado o caráter estrutural da inibição: a inibição enquanto um dado de estrutura que é diferente da inibição neurótica, quando essa inibição se manifesta como um sintoma nos quadros neuróticos, configurando uma verdadeira renúncia à função: “assim, uma inibição pode ser também um sintoma” (Freud, 1926/1996b, p.91).

Nesse texto Freud sustenta o conceito da inibição como um conceito intimamente associado com o da função, e nessa direção ele se propõe a examinar “as várias funções que qualquer perturbação dessas funções assume em cada uma das diferentes afecções neuróticas” (Freud, 1926/1996b, p.91). Argumenta que existe uma relação evidente entre a inibição e a angústia, na própria medida em que a angústia introduzida por algumas práticas é o que conduz ao abandono de uma determinada função em algumas inibições. Freud toma, então, para sua investigação, a função sexual e as do comer, da locomoção e do trabalho profissional.

Nesse ponto, vamos nos deter na função do trabalho profissional que mais nos interessa aqui, na própria medida em que entendemos que o ato de aprender se encontra no âmbito do trabalho intelectual. O elemento novo que surge aqui é que a perturbação da função não se encontra associada a um órgão específico e é abordada em termos de uma diminuição do prazer sentido no trabalho ou por um desempenho insatisfatório desse trabalho. A abordagem de Freud sobre a inibição, nesse momento de seu percurso, como a expressão de uma restrição de uma função do eu, o conduz à investigação dos mecanismos operantes nessa renúncia à função que está em jogo na inibição. Freud analisa esses mecanismos primeiramente em termos de uma erotização muito acentuada dos órgãos físicos postos em ação no que toca às funções de locomoção e de trabalho. Nesses casos, segundo Freud, o eu renuncia ao desempenho normal dessas funções que se encontram dentro de seu campo de ação, a fim de não ter de adotar novas medidas de recalque, ou seja, para não entrar em conflito com o Id. Segundo Santiago (2005), erotizar a função equivale a sexualizar o não sexual, num processo inverso da sublimação, pois o trabalho sublimatório é possível pela inibição da pulsão quanto ao seu objetivo, promovendo a dessexualização do corpo e a instauração de um espaço vazio de significação sexual, no qual o pensamento pode se exercer.

Em segundo lugar, inibições como as de atividades profissionais deflagram também como mecanismo operante na finalidade de autopunição. Nesses casos, o eu renuncia ao desempenho normal dessas atividades para evitar entrar em conflito com as exigências do supereu, as quais proíbem o êxito e lucro que

poderiam ser trazidos pelo bom desempenho das atividades profissionais. A operacionalidade desse mecanismo autopunitivo não permite que o sujeito tenha direito de realizar qualquer trabalho cujo resultado lhe traga satisfação, êxito e reconhecimento. No lugar disso, o sujeito se vê obrigado a renunciar ao resultado do trabalho sublimado. “O sujeito trabalha em pura perda, de uma maneira absolutamente alienada, atingindo, por diversos caminhos, o fracasso rendido ao supereu” (Santiago, 2005, p.133). A partir dessa análise, Freud conclui que inibição e sintoma não se confundem, pois inibição concerne à renúncia, e sintoma, à formação de compromisso. Mas isso não impede que certas inibições possam ser consideradas sintomas. A inibição, quando articulada a um modo de satisfação pulsional que caracteriza a estrutura do sintoma, configura um trabalho para apaziguar o sujeito quanto à sua culpa, satisfazendo ao gozo¹ masoquista, e não para ele gozar do produto final do seu trabalho (Santiago, 2005).

Não obstante, o que importa aqui sublinhar é que, se de um lado a possível abordagem freudiana da inibição intelectual a partir da sua abordagem da inibição do trabalho de uma maneira geral, ao levar em consideração as noções do isso, do supereu e do masoquismo, revela a dimensão de gozo envolvida na inibição intelectual, por outro lado ele sublinha o caráter estrutural da inibição: o de inibir a sexualidade quanto ao seu objetivo, e, por conseguinte, o seu laço com o desejo, ratificando, assim, o que já tinha sido deflagrado nos “Três ensaios”. Se considerarmos esses dois aspectos dessa abordagem, não será possível fazer a dicotomização entre os dois polos do binário inibição/ato, pois, se pensarmos no trabalho intelectual exitoso, teremos de pensar também no ato de aprender que para ser possível é necessária a inibição sexual. Assim sendo, podemos ler em Freud a existência de um laço entre a inibição e o ato, portanto, também a

existência de um laço entre a inibição e o desejo, já que o ato, na psicanálise, a partir de Lacan, é distinguido da esfera da motricidade e concerne ao exercício do desejo.

INIBIÇÃO, PERÍODO DE LATÊNCIA E TEMPO PARA COMPREENDER

A motricidade só tem valor de ato quando se constitui em um divisor de águas: um antes e um depois. É exatamente nessa perspectiva freudiana da existência de um enlaçamento entre inibição e ato que concerne ao desejo que Lacan aborda a inibição. Nessa direção, Lacan (2005) assinala que, se de um lado, a partir desse texto freudiano, a inibição está na dimensão do movimento, podendo referir-se à “paralisação do movimento”, por outro lado, a inibição nos sugere a “freada”. No seu seminário “O desejo e sua interpretação”, Lacan (1986), ao trabalhar detidamente a tragédia shakespeariana de Hamlet, assinala rigorosamente que se trata nessa tragédia, antes de tudo, das relações de Hamlet com seu ato essencialmente: de um ato de vingar o assassinato do pai. Hamlet depende desse ato em sua posição global, mas esse ato fica emperrado, transferido para o dia seguinte. De acordo com Lacan, é exatamente a procrastinação - e com ela o adiamento a cada vez que se lhe apresenta a ocasião de efetuar seu ato - o que se manifesta durante toda a peça (Lacan, 1986). Se em Hamlet trata-se de uma paralisação diante do ato, poderíamos tomar tal inibição como paradigma da inibição neurótica. Podemos também, a partir da protelação do pensamento em Hamlet (proteção típica do obsessivo), pensar a inibição neurótica como uma paralisação no tempo para compreender. Ora, o tempo para compreender é uma das etapas lógicas de todo e qualquer processo de assimilação humana (Lacan, 1998). É uma etapa lógica que antecede e apoia a urgência do momento de concluir que arranca o sujeito da inibição para que ele possa prosseguir adiante no seu percurso e fazer ato na vida. É o momento de concluir que “é momento de terminar, começar de novo, pois terminar é possível” (Estellita-Lins, 2007, p.38). Consequentemente, importa-nos aqui extrair a seguinte questão: se de um lado é possível pensar a inibição neurótica - e com ela a inibição intelectual ou dificuldade de aprendizagem, na condição de um sintoma - como uma paralisação no tempo para compreender, paralisação que

1. Gozo: noção psicanalítica intimamente articulada aos excessos pulsionais que toca tanto nas pulsões sádicas quanto nas masoquistas. No que tange ao gozo masoquista, o que entra em jogo é uma satisfação extraída na insatisfação; uma satisfação problemática, como, por exemplo, a satisfação num ato que teria tudo para causar desprazer (ser um “fracassado” na vida escolar), ou ainda sentir repugnância por um ato que traria prazer. No gozo, “a palavra é curto-circuitada pela ação” (Grant, 2007, p.34).

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

Torna-se fundamental, nesse ponto, perguntarmos pela “latência” na abordagem freudiana da inibição à luz da segunda tópica do aparelho psíquico, dado que Freud, nos “Três ensaios”, reivindicou estar a “latência” intimamente ligada aos processos inibitórios, ao promover “um corte, uma escansão nas investigações sexuais, para que as teorias sexuais infantis caiam sob a barra do recalque e o sujeito faça a sua inserção no social” (Lima, 2007, p.23). Ora, se por um lado não encontramos nesse texto de 1926 menção explícita a essa noção tão cara nos “Três ensaios”, por outro, vamos encontrar em “Moisés e o Monoteísmo”, de 1939, uma abordagem da latência articulada com a tradição e a transmissão da qual podemos extrair consequências para essa discussão. Ao trabalhar a história de Moisés pela latência, pela construção e pelo esquecimento, o autor acentua que o período de latência e a tradição são associados. Afirma que a transmissão não se dá sem essa lacuna para a construção de uma verdade histórica, pois, de início uma nova verdade é sempre rechaçada e desperta resistências. Leva um tempo para que ela possa, enfim, ganhar seu efeito adiado, e “durante todo o tempo de luta, o assunto com que ela se relaciona jamais é esquecido” (Freud, 1939/1996c, p.81)

Desta forma, nessa lacuna promovida pelo fenômeno da latência está o esquecimento dos fatos; porém estes fatos não são completamente perdidos, não se desvanecem sem deixar um traço, uma marca, uma lembrança que possa ser revivificada no “só depois”. Sendo assim, a verdade se perde, mas deixa seus rastros, seus vestígios, e “tudo o que resta do passado são as incompletas e enevoadas lembranças que chamamos tradição” (Freud, 1939/1996c, p.85). O tempo da latência é o tempo do esquecimento,

tempo que compreende o esquecimento do vivido no nível das pulsões sexuais dos primeiros anos da infância, constituindo a conhecida amnésia infantil. Então só será possível ter notícias desse tempo de esquecimento do material de maneira isolada, incompleta e fragmentária pelas “lembranças encobridoras”.

Podemos extrair, como consequência dessa abordagem, uma visada do período de latência pelo qual passa o sujeito infantil no aprendizado de algo novo, como o tempo para a luta travada entre a nova verdade vinda à tona e suas convicções que lhes são caras. Assim, nesse tempo da latência, nesse intervalo, nessa aparente calma, abre-se a possibilidade para o aprendizado de algo novo, porém, referido a esse traço que deixou seu vestígio. Podemos então dizer que em *Moisés e o Monoteísmo* Freud avança nessa questão, mesmo sem ter falado diretamente da inibição, ao abordar as dúvidas, a hesitação, o combate e a resistência como próprias do período de latência, que passa, nesse texto, a não mais ficar circunscrito ao período entre o quinto ano de vida e a puberdade, como foi referido anteriormente nos “Três Ensaios”. Nessa direção, fala de um efeito retardado de algo que fez sua inscrição precocemente, que fica esquecido, mergulhado no período de latência, mas que do fundo da cena opera.

Chamam-nos a atenção os mesmos significantes usados por Freud para falar da latência nesse texto sobre *Moisés* e por Lacan no seu escrito “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”: dúvidas, hesitação e resistência. Pensamos então que, a partir das consequências extraídas de “Moisés e o Monoteísmo”, a latência se aproxima do tempo para compreender do qual nos fala Lacan no seu referido ensaio, e dessa forma, que a amarração existente entre o período de latência, o acontecimento precoce - traumático como determinante essencial - e o retorno do recalque se aproxima da amarração lógica entre o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir.

Esse instante de ver concerne a um ponto de certeza inaugurado pela lógica do *a posteriori*. É um tempo para compreender que comporta hesitação, dúvidas e resistência; uma modalidade de tempo que deve ser pensada em termos subjetivos, e não objetivos, pois não há possibilidade de sabermos acerca de seus limites (Lacan, 1998). É uma etapa lógica que

antecede e apoia a urgência do momento de concluir, que constitui a singularidade do ato de concluir na asserção subjetiva do sujeito. É um momento de concluir que esboça um limite no tempo para compreender e parece ser o resultado do desenvolvimento compreendido pelo tempo para compreender. “O momento de concluir é o momento de concluir o tempo para compreender quando passado o tempo para compreender o momento de concluir” (Lacan, 1998, p. 206).

Por essa amarração lógica entre esses três momentos se entende que a temporalidade entre a dúvida e a certeza é lógica, e não cronológica. Então, se a certeza pode se antecipar às dúvidas, ela também é apoiada pelas dúvidas, como Freud pôde verificar (Freud, 1939/1996c). Com Lacan, com os recursos lógicos de que ele dispunha, podemos avançar um pouco mais nessa questão, quando ele diz que a certeza própria do momento de concluir retroage para a certeza antecipada do instante de ver, a partir de um percurso feito do tempo para compreender onde essa certeza é submetida à prova da dúvida e da resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse percurso, que teve como paradigma a possível aproximação entre a latência, noção cara ao pensamento freudiano na abordagem da inibição, não restrita ao período entre o quinto ano de vida e a puberdade, mas sim com as consequências introduzidas por “Moisés e o Monoteísmo” e o tempo para compreender do qual nos fala Lacan, pensamos que é possível concluir pelo lugar estrutural da vivência da inibição própria do tempo para compreender nas aprendizagens, vivência que antecede e apoia o conclusivo ato de aprender e o usufruto dessa aprendizagem.

Importante dizer aqui que, embora - como advertem Hildebrand & Arruda (2008) - haja o argumento de que “questões sociopolítico-econômicas, déficits orgânicos e cognitivos dos sujeitos contribuem para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem” (Hildebrand&Arruda, 2008, p.40), e, por conseguinte, possamos extrair desse argumento que, de modo inverso, essas dimensões possibilitam a aprendizagem, quando se toma sob consideração o referencial psicanalítico, podemos dizer que a aprendizagem se dá num

colapso. É no colapso dessa efervescência latente, dessa inquietação na espera de um tempo para compreender que, de repente, como num clic de um interruptor, é possível acender a luz do momento de concluir de uma aprendizagem. Para Lacan, “tudo que se diz da suposta aprendizagem não tem nada a ver com o que é um saber” (Lacan, 2006, p. 196). Parece que ao dizer isto ele assinala a diferença entre saber e conhecimento.

No seu seminário *Mais, ainda*, no capítulo intitulado *O Saber e a Verdade*, Lacan (1996), institui o Outro como o lugar do saber; mas um saber hiante, uma vez que sugere que o Outro castrado sabe, mas nada sabe da verdade do desejo, da castração que concerne a um ponto opaco no seu saber; e é esse ponto de falta no seu saber que toca na verdade da castração que o Outro transmite ao sujeito para que ele possa inventar um saber “a partir de pedaços de real” (Vidal, 1999, p. 27).

Dessa forma, “não se trata de um saber “sabido”. Este nos engessa, nos impede, justamente, de fazer algo quando é assim necessário. Trata-se, sim, do saber que não se sabe” (Fontes, 2010, p.84). O saber do qual fala Lacan é um saber inconsciente, cuja possibilidade de invenção se dá a partir do encontro sempre traumático do sujeito com o enigma do desejo do Outro: “*Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?*” (Lacan, 1988, p.203), introduzindo a operação de separação (Lacan, 1988), uma das operações da constituição do sujeito cuja abordagem ultrapassa os limites do presente artigo. Somente a partir desse encontro *tíquico (tiquê)*² com a inconsistência do Outro (Lacan, 1996)

² Aristóteles, em sua *Física*, falou de duas causas cuja eficiência escapa por falta de intencionalidade. Nessa dimensão da causa accidental, Aristóteles vai dividi-la em dois tipos: *tiquê* e *autômaton*. *Autômaton* e *tique* foram traduzidas “impropriamente” (Lacan, 1988, p.54) por “acaso” e “fortuna” ou “sorte”, respectivamente. De acordo com Aristóteles, *autômaton* diferencia-se da *tiquê* por ser uma noção mais ampla, na própria medida em que tudo que se deve à “fortuna” ou à “sorte”, deve-se também ao “acaso”, mas nem tudo que se deve ao “acaso” se deve à “fortuna” ou à “sorte”. Ao ler essa abordagem aristotélica, podemos dizer que ambas as dimensões comportadas pela causa accidental concernem à dimensão do “acaso”; mas também podemos dizer, que enquanto a noção de *autômaton* parece designar o “acaso” significativa, a *tiquê* pode ser lida como o “acaso” do real: o encontro faltoso, para além do jogo dos signos e de seu retorno.

introduzida pelo seu desejo enigmático é que se funda em ato a possibilidade da referida invenção de um saber faltante “a partir de pedaços de real” (Vidal, 1999, p. 27) pela criança.

A partir daí, toma lugar uma possibilidade de apaziguamento do excesso de embaraço do sujeito com o desejo enigmático do Outro, muitas vezes percebido nos quadros de inibição intelectual ou de dificuldades de aprendizagem. Assim, embora saber e conhecimento não sejam conceitos idênticos - já que no saber sempre se trata de “outra coisa”³ -, para o que nos interessa aqui, importa sublinhar que não há possibilidade de a criança “sair do excesso de embaraço com o material que lhe é demandado aprender no nível do conhecimento se há excesso de embaraço com o ponto de falta no saber do Outro” (Corrêa, 2011, p.800): que o Outro não sabe tudo. Ademais, Freud, como ressaltado ao longo do artigo,

sublinhou a importância da estrutural inibição sexual para a criança aceder ao desenvolvimento cognitivo. Dado que a abordada estrutural inibição sexual em termos de um freio sobre a irrefreada curiosidade sexual infantil pode ser lida como o referido encontro sempre traumático da criança com a hiância no saber do Outro, ele deixa rascunhada a possibilidade de ler essa relação entre a estrutural inibição sexual e o acesso ao desenvolvimento cognitivo como uma relação entre o aludido encontro faltoso com o saber inconsistente no Outro e o ato de aprender. A possibilidade da invenção de um saber faltante a partir do encontro com o ponto de falta no saber do Outro, dado que coloca em jogo o reposicionamento do sujeito diante do Ideal, que de acordo com Lacan (2005) escamoteia a aludida hiância no saber do Outro, comporta nela a subversão da relação da criança com o conhecimento, e, por conseguinte, com a aprendizagem. Tal subversão confere a abertura para que a aprendizagem possa não se exaurir em modelamento que diz de uma dimensão idealizante muito frequentemente encontrada no campo

educacional e para que o sujeito possa se sentir causado a colocar algo de seu naquilo que recebe do Outro. (Corrêa, 2011, p.800-801)

Mas o tempo de um embaraço necessário que diz do tempo para compreender nas aprendizagens é ineliminável, na própria medida em que quem o coloca em jogo é a trabalhada inibição estrutural. Podemos dizer que, a partir de uma leitura psicanalítica, o saber se produz como um clarão, como efeito extraído da experiência, que parece se dar em um instante conclusivo; ou como um “clic” que “de repente” parece arrancar a criança desse aludido embaraço, próprio do tempo, para compreender que em algumas chega às raias da paralisação, possibilitando que ela aceda ao conclusivo ato de aprender e ao usufruto dessa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Corrêa, C. R. G. L. (2011). A Inauguração da Interlocação entre a Educação e a Psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, Transferência, Ideal e Autoridade. *Revista Psicologia USP*, 22(4), 789-811.
- Estellita-Lins, C. E. (2007). Olhar, compreender e concluir (pequeno ensaio numerado quase-filosófico acerca da prática dos psicanalistas com a experiência de tempo). *Pulsional Revista de Psicanálise*, 20 (190), 31-40.
- Fontes, A. M. M. (2010). Violência nas escolas: a crise da autoridade. *Revista Educação em foco*, 15 (01), 77-85.
- Freud, S. (1996a) Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol.7, pp.118-229). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em1905)
- Freud, S. (1996b). Inibição, sintoma e ansiedade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol.20, pp.79-169). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em1926)
- Freud, S. (1996c). Moisés e o Monoteísmo. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol.23, pp.19-150). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em1939)
- Grant, W. H. (2007). Declínio da Imago Social do Pai e Modernidade. *Revista Educação em foco*, 11(2), 31-39.
- Hildebrand, N. A. & Arruda, S. L. S. (2008). Sintomas do não-saber: contribuições ao conceito de inibição intelectual em crianças. *Pulsional Revista de Psicanálise*, 21 (4), 39-48.
- Kupfer, M. C. (2007). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Lacan, J. (1986). *Hamlet por Lacan, 1959-60* (M. T. Berlinck e M.C.R.Magalhães, trad.). Campinas: Liubliú.

³ Não se trata no uso dessa expressão de um mero jogo de palavras, e sim da necessidade de assinalar, mesmo que de passagem, a dimensão da *diferença* comportada por essa expressão: “outra coisa” no nível desse saber inventado. Mas, determo-nos nesse ponto, ultrapassa o limite do presente artigo.

- Lacan, J. (1988). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964a* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1996). *O seminário, livro 20: mais, ainda, 1972-73* (M.D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada, 1945. *Escritos* (V.Ribeiro, trad., pp.807-842). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: a angústia, 1962-63* (V.Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2006). *Le séminaire, livre 16: d'un Autre à l'autre, 1968-69*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lima, G. G. (2007). O Saber e os seus Destinos. *Revista Educação em foco*, 11(2), 15-29.
- Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Silva, V. C. & Moura, F.A. (2011). A relação com o saber e suas implicações no desempenho escolar em matemática. *Revista Estilos da Clínica*, 16 (2), 442-459.
- Vidal, E. (1999). Um outro saber. *Revista da Letra Freudiana*, 17 (23), 21-27.

Recebido em 25/04/2012

Aceito em 15/08/2012

Endereço para correspondência: Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa. Rua Pedro Botti 555/512, Bairro São Mateus, Cep:36026-290. Juiz de Fora- MG, Brasil.
E-mail: crlopes2001@yahoo.com.br.