

Pulsão e cognição: categorias da motivação na aprendizagem

Christiane Kleinübing Godoi
Universidade do Vale do Itajaí

Resumo

Discutem-se os aspectos cognitivos e pulsionais que engendram os motivos humanos associados à aprendizagem. A teoria psicanalítica e o cognitivismo sustentam a hipótese da constituição do fenômeno motivacional, mais especificamente, da motivação na aprendizagem, a partir das categorias pulsional e cognitiva. De um lado, a motivação foi pensada como mediação sempre emocional do conhecimento, colocando a dimensão afetivo-pulsional como intrínseca ao ato

Abstract

We discuss here the cognitive and driving aspects which engender human motives associated to learning. Psychoanalytical theory and cognitivism sustain the hypothesis of the constitution of the motivational phenomenon, more specifically, of the motivation for learning, parting from driving and cognitive categories. On one hand, motivation has been thought as an ever-emotional mediation of knowledge, considering the affective driving dimension as intrinsic to the cognitive act. On the

* Drive and cognition: motivational categories for learning

cognitivo. De outro, manteve-se a hipótese do emparelhamento entre as dimensões afetiva e cognitiva na formação dos motivos para a aprendizagem. A categoria social irrompe na construção teórica como a finalidade última da motivação.

other hand, we have maintained the hypothesis that affective and cognitive dimensions are levelled in the formation of motives for learning. The social category bursts into the theoretical structure as the ultimate purpose of motivation.

Palavras-chave: Motivação, aprendizagem, pulsão e cognição.

Keywords: Motivation, learning, drive e cognition.

Introdução

Partimos neste trabalho da hipótese teórica de que, assim como grande parte dos construtos em psicologia, os motivos humanos são constituídos fundamentalmente por duas categorias: afeto e cognição. Aspectos afetivos e cognitivos entrelaçam-se e participam conjuntamente da formação dos motivos, de tal forma que objeto de desejo e de conhecimento encontram-se intimamente relacionados. A aproximação do sujeito em relação ao objeto é permitida simultaneamente pelo investimento de libido no objeto e em virtude da capacidade cognitiva de apreensão do objeto.

De um lado, a motivação foi pensada como mediação sempre emocional do conhecimento, colocando a dimensão afetivo-pulsional como intrínseca ao ato cognitivo. De outro, manteve-se a hipótese do emparelhamento entre as dimensões afetiva e cognitiva na formação dos motivos para a aprendizagem.

Piaget (1983, p. 45) declara que a psicologia humana tem dois aspectos: cognição (conhecimento) e motivação (pulsão). A partir dessa constatação, não faria sentido lógico subdividir o fenômeno motivacional em duas categorias - pulsão e cognição - uma vez que o que há é uma força pulsional propulsora (motivadora) do conhecimento. O conhecimento passaria a ser o objeto central e a motivação reduzida à energia propulsora. Ou seja, a categoria afetiva é constitutiva do fenômeno motivacional, do impulso (pulsão) em direção a um objeto de conhecimento.

Portanto, tratar-se-ia de, mais do que procurar compartimentalizar o fenômeno motivacional em categorias ou dimensões, de compreender a relação de imbricamento entre afeto e cognição, ou seja, entre motivação e conhecimento.

O fato de Piaget reduzir o conteúdo motivacional aos aspectos afetivos e pulsionais é decorrente da sua focalização sobre o conhecimento como objeto de investigação. Ao situar o conhecimento e a aprendizagem como processos prioritários e centrais, Piaget exclui o conteúdo cognitivo da constituição da motivação.

A existência de processos cognitivos no interior da dinâmica motivacional é vislumbrada por Vollmeyer e Rheinberg (1999, p. 542). Os processos motivacionais são afetados por processos cognitivos, e os próprios processos cognitivos influenciam o estado de motivação durante a aprendizagem. Abre-se a possibilidade de que atuem na motivação para aprender, além dos fatores pulsionais, também fatores cognitivos.

Ainda que pulsão e cognição não possam ser compreendidos se considerados em isolamento (Branscombe, 1988, p. 5; Drillings and O'Neil, 1994, *passim*), a questão do estatuto da categoria cognitiva fica subdividida em duas possibilidades co-existentes: ao tomarmos a aprendizagem como objeto, a cognição passa a se comportar como uma das categorias motivacionais; ao tomarmos o próprio conhecimento como objeto, a cognição dilui-se como categoria e passa a ocupar o lugar do objeto da motivação, constituída pela categoria pulsional. Motivação para a aprendizagem e motivação para o conhecimento são, portanto, construtos elaborados de maneira distinta. O que vai nos interessar especificamente é o entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos no interior do construto motivacional.

Mais do que a motivação como um processo, trata-se de compreender a motivação como um produto (Pintrich and Schunk, 1996, p. 4). Furth (1995, p. 18) lembra que Piaget estudou o “como” das ações e do conhecimento, sua organização interna e coesões lógicas, enquanto Freud estava mais próximo do “porquê” de uma ação.

Estamos diferenciando as categorias afetivas e pulsionais em função de constituírem estados psíquicos distintos do ponto de vista do funcionamento do aparelho psíquico em seus sistemas consciente e inconsciente. Afetos, sentimentos e emoções são conscientes, diz Freud (1982a, p. 182), e somente a idéia (representante ideativo da pulsão) é inconsciente.

Assim como há idéias conscientes e inconscientes, Freud (1982a, p. 182) se interroga se haverá também pulsões, emoções e sentimentos inconscientes. Em seguida, declara que a antítese entre consciente e inconsciente não se aplica às pulsões. Uma pulsão nunca pode tornar-se objeto da consciência, somente a idéia que a representa pode. Se uma pulsão não se prendeu a uma idéia ou não se manifestou como um estado afetivo, nada poderemos conhecer sobre ela. Freud (1982a) elabora o conceito de pulsão a partir dos representantes psíquicos (representante ideacional e afetivo) da pulsão. As idéias são investimentos (basicamente de traços de memória), enquanto que os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos. Dessa diferença decorre a impossibilidade de atribuição da inconsciência às emoções, sentimentos e afetos. Freud (1982a, p. 183) lembra que faz parte da natureza de uma emoção que estejamos cômicos dela. Uma parcela considerável de teorias e investigações motivacionais ignora o fato de que não existem afetos inconscientes e generaliza todos os aspectos não-cognitivos do comportamento motivacional à categoria afetiva.

Por serem os afetos e emoções sempre conscientes (Freud, 1982a, p. 182), a categoria pulsional da motivação – constituída por representantes conscientes e inconscientes – passa a envolver a categoria afetiva, uma vez que, na concepção freudiana, o afeto é que é parte da pulsão. Além do mais, pulsão e motivação encontram-se como conceitos análogos em seu funcionamento e constituição. Através da teoria psicanalítica e do cognitivismo piagetiano, desenvolvemos a compreensão do fenômeno motivacional – fundamentalmente da motivação na aprendizagem – a partir das categorias pulsional e cognitiva.

A pulsão na gênese dos motivos

Embora Freud não tenha mencionado em sua obra o termo motivação, há, dentre as características da pulsão – um dos principais construtos freudianos – uma analogia quase direta com as características da motivação. Apesar de que, como lembra Furth (1995, p. 18),

a tradução inglesa de *Trieb* (*pulsão*), por *instinto*¹, diluiu a capacidade explicativa das ações inerente ao conceito de pulsão. Enquanto instinto está ligado a um padrão inato de ação, mais próximo do “como”, não do *porquê* da ação, pulsão é *porquê*, é motivo.

O objetivo de procurar aproximar os conceitos de motivação e pulsão reside em, além de compreender a essência constitutiva da motivação, abrir a possibilidade de delimitação do pulsional como uma das categorias básicas da motivação. É pela indeterminação comportamental e correlativa elasticidade de concretização que os motivos se aproximam mais das pulsões - tal como Freud as tematizou - do que dos instintos (Abreu, 1998, p. 52). Assim como os motivos, também as pulsões são indeterminadas em relação ao objeto, podendo dinamicamente investir-se numa multiplicidade de objetos que não são fixos e se deslocam. O comportamento humano é, portanto, dinamizado por pulsões que, de uma forma mais abrangente, se caracterizam como motivos.

Acerca do conceito de pulsão, Freud (1982b, p. 124) se interroga sobre qual seria a relação da pulsão com o estímulo. Diz ele que nada existe que nos impeça de subordinar o conceito de pulsão ao de estímulo e de afirmar que uma pulsão é um estímulo aplicado ao psiquismo (em diferenciação aos estímulos puramente orgânicos). Ao declarar que o estímulo pulsional não surge do exterior, mas do próprio organismo, Freud (1982b, p. 124) nos permite aproximar pulsão e motivação através de outro de seus aspectos fundamentais em comum: o caráter intrínseco.

Uma pulsão jamais atua como uma força que imprime um impacto momentâneo, mas sempre como um impacto constante, declara Freud (1982b, p. 127). Podemos observar que continuidade do impacto é também uma característica motivacional, mais especificamente, a persistência em relação ao objeto (por oposição à estimulação externa, onde o impacto desaparece juntamente com o desaparecimento do estímulo).

¹ Freud utilizou o termo alemão *Trieb* (impulso, pulsão) e, embora houvesse na língua alemã o termo *Instinkt*, a edição inglesa das obras de Freud traduziu *Trieb* por *instinto*, incorrendo em uma biologização da teoria freudiana e em inúmeros equívocos conceituais derivados. Enquanto o instinto é biológico, inato, possui um objeto definido e é passível de satisfação, a pulsão é psíquica, adquirida, não possui um objeto fixo e não é passível de satisfação plena.

Passemos à análise detalhada e comparativa entre as quatro características da pulsão definidas por Freud (1982b, *passim*) e alguns dos aspectos inerentes ao construto motivacional. De acordo com a construção freudiana, a pulsão é constituída por uma fonte (interna ao organismo), uma pressão, uma meta e um objeto.

A fonte (*Quelle*) de uma pulsão constitui o processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida psíquica por uma pulsão (Freud, 1982b, p. 128). O fato de Freud situar a origem das pulsões no corpo não representa um retorno ao biologicismo, mas significa que é este o elemento da pulsão que prioritariamente estabelece o vínculo entre o psíquico e o somático inerente ao conceito de pulsão². Ainda que para algumas teorias motivacionais, como a teoria das necessidades de Maslow (1943), por exemplo, haja uma vinculação entre motivos e necessidades fisiológicas, não há interesse na comparação deste aspecto pulsional com a motivação. Inclusive porque, como assume Freud (1982b, p. 128), o conhecimento exato das fontes de uma pulsão não é invariavelmente necessário para fins de investigação psicológica.

Por pressão (*Drang*) de uma pulsão, Freud (1982b, p. 128) compreende o seu fator motor, a quantidade de força ou a medida da exigência de trabalho que ela representa. A característica de exercer pressão, além de ser comum a todas as pulsões, constitui sua própria essência. Essa parcela de atividade constitutiva da pulsão e representada pela pressão talvez seja o aspecto pulsional que mais se identifique com a essência também impulsiva e, igualmente correlacionada à atividade, da motivação. É a partir da pressão que os construtos de pulsão e motivação começam a se identificar, pois enquanto o elemento denominado fonte incorpora a gênese do conceito e os elementos objeto e meta (a serem descritos a seguir) já são localizados exteriormente ao sujeito, a pressão é o conteúdo em si da pulsão. Da mesma forma, a motivação não deixa de ser definida como uma pressão específica que posiciona o sujeito em direção ao objeto.

A meta (*Ziel*) de uma pulsão é sempre a satisfação, que só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte da pulsão (Freud, 1982b, p. 128). Da mesma maneira que ocorre com a pulsão, a satisfação de um motivo representa simultaneamente a sua finalidade e a sua eliminação.

² Trata-se de um conceito situado na fronteira entre o psíquico e o somático (Freud, 1982f, p. 127).

“Embora a meta última de uma pulsão permaneça imutável, poderá haver diferentes caminhos conducentes a mesma meta última.” (Freud, 1982b, p. 128). Com esta proposição, Freud introduz a definição do último elemento da pulsão, o objeto (*Objekt*), caracterizado como a coisa em relação a qual ou através da qual, a pulsão é capaz de atingir a sua meta. Esta noção de objeto, não como objeto-fim (que seria a satisfação), mas como intermediação para o atingimento de uma meta está presente no construto motivacional. No campo da motivação, a tarefa é sempre um objeto intermediário, ou para atingir uma recompensa (nos processos mais rudimentares), ou para alcançar os objetivos e valores pessoais (nas formas mais interiorizadas). É essa indeterminação do objeto que Abreu (1998, p. 74) diz constituir uma característica da motivação com múltiplas repercussões.

A pulsão é um conceito correlato do desejo que, na origem, é sempre inconsciente e exige também o apaziguamento da sua tensão numa realização, associada ao prazer. Porém, a característica do desejo é suportar a não realização imediata e poder sofrer avatares contínuos até que se satisfaça de uma maneira ou de outra. O desejo não satisfeito permanece assim em estado de tensão. O sujeito torna-se dessa maneira capaz de inventar e de criar inconscientemente meios de jogar com o seu desejo e de o apaziguar quando não tem resposta naquilo que o rodeia (Dolto, 1981, *passim*). É deste desejo perpetuamente em expectativa e à procura de satisfação que nasce a motivação. A articulação entre desejo, satisfação e motivação desloca a pulsão, de um paralelismo para com o conceito de motivação, para uma posição de categoria embasadora, formadora e anterior à motivação. A motivação surgiria como um construto derivado (pois parece realmente não possuir o mesmo estatuto embasador que os conceitos psicanalíticos) do desejo não realizado, da pulsão em busca eterna de um objeto que, por definição, se desloca.

Abreu (1998, p. 66) insiste que o princípio básico do funcionamento dos motivos não é o da redução da tensão ou o do reestabelecimento do “equilíbrio homeostático” (tendência à satisfação), mas o da o da “homeoquinesia” (persistência da tensão). A motivação dependeria, então, de um estado de insatisfação e desequilíbrio.

O processo da persistência de tensão dinâmica até a conclusão de uma atividade está associado justamente à indeterminação comportamental dos motivos já salientada. A carga dinâmica do motivo - essa tensão dinâmica que sustenta a tarefa - assume a modalidade de um vetor, de uma força “com destino” direcionada para uma situação-meta que antecipa o futuro sob a forma de uma aspiração e de desejo. O futuro é, aliás, o topos e o tempo próprio da motivação humana (Abreu, 1998, p. 75). O futuro é o tempo do motivo, do desejo e da pulsão. A satisfação é que ocorre em um tempo onde o futuro está ausente. A satisfação, o reestabelecimento do equilíbrio, exclui o futuro, pois a “esperança de que o futuro aconteça” pertence às categorias do “não-realizado”.

Entre o início da suscitação do motivo e a concretização da relação comportamental requerida decorre um espaço-tempo de organização de uma estrutura mediadora de atividades instrumentais, que reveste valor ou interesse, para a obtenção da meta final (Abreu, 1998, p. 75). É nesse intermédio de tempo e organização interna das ações que reside a motivação. Aventa-se assim a possibilidade de que a suscitação do motivo esteja radicada na natureza pulsional, mas a manutenção da pulsão durante o tempo de organização interna e realização externa já seria compromisso do processo motivacional. Tal como se a motivação fosse o prolongamento, no tempo e na materialidade, da pulsão. Enquanto a pulsão é o conteúdo embrionário e gerador do motivo, o que marca o processo motivacional é a persistência do dinamismo para a realização de uma atividade. Essa idéia de uma vinculação constitutiva entre pulsão e motivação parece ser compartilhada por Abreu: “os motivos se constituem pela capacidade de ativarem e de mobilizarem as energias dos organismos” (1998, p. 74).

Furth (1995, p. 96), de uma forma semelhante, percebe a energia motivacional como correspondente à libido fornecida pelas pulsões. E indica ainda que é na idéia de investimento libidinal que reside a mais clara interligação entre pulsões e conhecimento. O investimento, a canalização da energia é que permite, segundo a interpretação furthiana de Freud, à libido tornar-se um objeto. A questão que irrompe é: qual seria o papel da motivação no circuito pulsão-libido-objeto, cuja teorização psicanalítica parece dispensar conceitos psicológicos?

Abreu (1998, p. 74) acredita que o comportamento do homem, de projeto em projeto, revela a insaciabilidade radical da motivação humana.

Freud poderia ter dito exatamente o mesmo sobre a pulsão, o que nos faz pensar que não é em essência que os construtos se diferenciam, mas sim que se complementam, tal como se a motivação pudesse ser caracterizada como um dos destinos possíveis da pulsão³.

Dentre um dos destinos possíveis da pulsão está a sublimação⁴. Freud (1982c, *passim*) faz referências à pulsão de saber (*Wisstrieb*), à pulsão de investigação (*Forschertrieb*), à atividade investigadora (*Forschartätigkeit*), ao prazer de contemplação (*Schaulutz*), em grande parte, como sublimações da “investigação sexual”.

A partir do momento em que Furth (1995) pretende encontrar, em Piaget, um motivo para a assimilação e interroga-se sobre a possibilidade também de encontrar, em Freud, um componente de conhecimento para as pulsões, deixa transparecer que a pulsão freudiana está colocada como a própria motivação do conhecimento. Se assim o fosse, poderíamos esperar o advento de uma psicanálise das motivações. No entanto, não é possível encaixar a teoria freudiana dentro da teoria motivacional. Ainda que a teoria psicanalítica possa ser utilizada como fonte de aprimoramento conceitual de categorias motivacionais e permita compreender o funcionamento do fenômeno motivacional, a teoria freudiana não é uma teoria motivacional, nem tampouco explica a totalidade do fenômeno motivacional.

Os motivos como pensamentos

Piaget (1983, *passim*) percebeu as relações existentes entre as transformações cognitivas e afetivas⁵. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis ainda que distintos, onde uns dependem de uma energética e outros de estruturas.

A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto, segundo as ligações positivas ou negativas. O aspecto cognitivo das condutas, pelo contrário, é caracterizado pela sua estrutura. Piaget (1983, *passim*) entende que no

³ Freud (1992c, *passim*) considerou como destinos possíveis da pulsão: o recalqueamento, a sublimação, a transformação no contrário e o retorno ao próprio eu.

⁴ Sublimação (*Sublimierung*) é o processo postulado por Freud (1982e, *passim*) para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontram o seu elemento propulsor na força da pulsão.

⁵ Entendendo o termo *afetivo*, na utilização de Piaget, envolve os aspectos *pulsionais* e o *afeto* propriamente dito.

caso dos processos afetivos, energéticos, o resultado ao qual eles atingem é relativamente consciente⁶. Em compensação, o mecanismo íntimo desses processos permanece inconsciente, quer dizer que o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos nem sua fonte. Também no caso das estruturas cognitivas, há consciência relativa do resultado, e inconsciência quase completa dos mecanismos íntimos conduzindo a esses resultados. Piaget parecia já antever as dificuldades teóricas de uma teoria motivacional, onde o acesso aos motivos cognitivos e pulsionais é negado ao próprio sujeito.

Há no processo de aquisição do conhecimento, mecanismos conscientes e inconscientes. O elemento de assimilação (incluindo o esquema interno de assimilação) é inconsciente, enquanto o componente de acomodação é consciente (Piaget, 1973, *passim*).

A partir dos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação, Furth, (1995, p. 61) diz que a assimilação é um processo não consciente, e que isso é diferente de afirmar, tal como frequentemente o fazia Piaget, que a assimilação é um processo inconsciente⁷. Furth (1995, p. 61) reconhece que a expressão inconsciente remete-se particularmente a um contexto e a um significado dinâmico especial.

Enquanto a acomodação é um processo desencadeado e movido por um objeto externo, uma reação, a assimilação pressupõe a existência de uma novidade viva com seus instrumentos de assimilação (Piaget, 1973, *passim*). No dizer de Furth (1995, p. 71), na acomodação a oportunidade externa e a recompensa são totalmente aparentes, já assimilação e seus esquemas não são observáveis nem conscientes. Sob a “novidade viva” pressuposta pela assimilação reside uma motivação interna subjacente. Furth (1995, p. 71) se interroga sobre qual seria a fonte dessa nova compreensão e qual seria a motivação subjacente. A lógica das assimilações está sempre dentro do organismo porque todas as assimilações (isto é, trocas organismo-ambiente) pressupõem instrumentos de assimilação (isto é, esquemas que sucessivamente devem ser integrados à organização global do organismo) (Furth, 1995, p. 142).

⁶ Piaget ignora que, para Freud, os processos afetivos são totalmente conscientes. No desenvolvimento dessa idéia, o que Piaget denomina por “mecanismo íntimo” da afetividade parece ser especificamente a pulsão.

⁷ Neste sentido é que Piaget referia-se frequentemente ao “inconsciente cognitivo”, procurando evidenciar que a inconsciência não se limita ao domínio afetivo. Furth (1995, p. 123) analisa que os exemplos que Piaget menciona poderiam ser chamados de pré-conscientes e nada tem a ver com a dinâmica do inconsciente.

Furth (1995, p. 76) propõe que se considere a polaridade piagetiana de acomodação-assimilação em relação às duas pulsões (pulsão de vida e pulsão de morte⁸). Tal analogia torna-se possível em função da lógica de conservação-expansão presente nas duas teorizações. Primeiro, Furth (1995, p. 76) alerta sobre a ligação errônea empreendida pela maioria dos intérpretes de Piaget, para os quais, a assimilação é o pólo conservador, habitual do conhecimento, oposto à acomodação, o pólo expansivo, receptivo a novidades, mas como imitação de um modelo.

O conhecimento serve às tendências de conservação da estrutura do organismo e de expansão do ambiente assimilável. Furth (1995, p. 82) sugere as expressões construtiva e restritiva para assinalar a analogia entre os conceitos freudianos e piagetianos. O impulso de assimilação construtiva corresponde à pulsão de vida⁹ (em Freud) e à tendência de expansão (em Piaget); o impulso de acomodação restritiva equivale-se à pulsão de morte (em Freud) e à tendência de conservação (em Piaget) (Furth, 1995, p. 82).

À correspondência associativa entre, de um lado, assimilação-pulsão-de-vida-abertura-expansão e, de outro, acomodação-pulsão-de-morte-fechamento-conservação, Furth (1995, *passim*) adiciona ainda os aspectos de inovação (incorporado ao primeiro bloco) e repetição (anexado ao segundo). A compulsão à repetição está realmente associada em Freud (1982h, *passim*) à pulsão de morte, enquanto a pulsão de vida tende às coesões e ligações. Pulsão de vida e pulsão de morte são designadas por Furth (1995, p. 70 e ss.), como as duas pulsões básicas subjacentes ao conhecimento.

A acomodação e a pulsão de morte, aparentemente tomadas como a face conservadora e condenada ao movimento de repetição representam processos vitais e profundamente complementares à assimilação e à pulsão de vida. Piaget (*apud* Furth, 1995)

⁸ O conceito de pulsão de morte (Freud, 1982c) faz parte da última teoria freudiana das pulsões, contraposto às pulsões de vida. As pulsões de vida abarcam as pulsões sexuais e as pulsões de auto-conservação (pulsões do eu), enquanto as pulsões de morte representam a tendência fundamental de todo ser vivo a voltar ao estado inorgânico (Freud, 1982c, *passim*). “O desenvolvimento libidinal do indivíduo é uma combinação entre pulsão de vida e pulsão de morte.” (Laplanche y Pontalis, 1974, p. 350).

⁹ Furth (1995, p. 75) situa (sem entrar em conflito com a teoria de Freud, nem tampouco com o uso que os psicanalistas fazem dos conceitos) a pulsão de morte em relação ao fechamento e à conservação e a pulsão de vida em direção à abertura e à expansão. A analogia torna-se propícia uma vez que a mesma polaridade pode também existir com relação à assimilação e à acomodação.

declara que o fechamento do conhecimento lógico (acomodação) é um pré-requisito para a abertura a novas possibilidades cognitivas. Acomodação e pulsão de morte constituem o desligamento e o fechamento necessários ao surgimento de novas ligações e aberturas.

A noção de desequilíbrio é fundamental dentro da visão piagetiana de aquisição do conhecimento. Se o conhecimento está em equilíbrio, explica Furth (1995, p. 79), precisa haver alguma consciência de desequilíbrio, talvez nada mais do que um vago sentimento de que há uma lacuna, de que algo falta ao sujeito como pensador. Esta pode ser a ocasião para a reconstrução do esquematismo do indivíduo, desde que haja o requisito de motivação e de energia, ressalva o autor. Retorna aqui a questão da falta, da insatisfação, do desequilíbrio como propulsores e condições para a motivação para o conhecimento. E ainda que haja a situação de desequilíbrio, faz-se necessária a energia motivacional, ou pulsional. A questão é que somente o desequilíbrio cognitivo não é suficiente para garantir a motivação e a ligação a novos objetos de conhecimento. O que deixa transparecer a existência e a necessidade de atuação conjunta das duas categorias - pulsão e cognição - para o despertar do processo motivacional em direção ao conhecimento.

Pulsão, cognição e a dimensão social da motivação

A intenção de fazer convergir as categorias “afetivas” freudianas e os aspectos cognitivos piagetianos data já do próprio Piaget. Freud nunca comentou a obra de Piaget, embora já fosse conhecida nos anos 30. Já Piaget (1954, *passim*), ao afirmar a indissolubilidade entre afetividade e inteligência, define afetividade incluindo nela não apenas os sentimentos e as emoções, mas também as tendências e vontades (Barros, 1991, p. 7). Ou seja, Piaget reúne os aspectos pulsionais (ainda que utilize com menor frequência esta expressão, mesmo quando se refere a fenômenos inconscientes), cognitivos e motivacionais.

Piaget (1983, *passim*) reivindica que embora o afeto motive a cognição e que tenha, portanto, influência direta sobre a cognição, não pode estruturar a cognição. Para a inteligência funcionar deve ser motivada por um poder afetivo, de tal forma que um pessoa jamais resolverá o problema se o problema não a interessar, explica Piaget (*apud* Bringuier, 1981). A partir do raciocínio piagetiano, pode-se dizer que no comportamento de aprendizagem estão presentes estruturas (mecanismos que foram amplamente estudados por Piaget) e motivações (forças pulsionais).

Hoffman (1986, p. 260) acrescenta que, apesar de o afeto não ter a capacidade de alteração estrutural da cognição, os elementos afetivos podem produzir uma mudança no setor do ambiente que é alvo do processo cognitivo, ou na hierarquia da resposta cognitiva, isto é, na passagem de um ou outro modo de processamento de informação que está sendo utilizado. A pulsão exerce um papel motivador sobre o processo cognitivo (de aquisição do conhecimento) e, ainda que não altere diretamente a estruturação cognitiva, exerce um efeito sobre o ambiente que pode ser capaz de gerar alterações cognitivas estruturais. De qualquer forma, a pulsão constitui a base motivacional para o conhecimento.

A interação inextrincável entre lógica (conhecimento) e desejo (Furth, (1995, p. 8) supera a cisão entre conhecimento e emoção, entre operação mental individual e cooperação interpessoal, apontando para a necessidade de desenvolvimento de um quadro global que ligue diretamente desejo e conhecimento.

Todos os esquemas piagetianos são ao mesmo tempo afetivos e cognitivos (Furth, 1995, p. 122 e 143; Barros, 1991, p. 28) e o elo simbólico característico do conhecimento humano é a expansão evolucionária da ligação entre conhecimento e motivação. No pensamento construtivista de Piaget, onde o próprio conhecimento é uma construção, o uso do termo construção não poderia implicar somente em lógica, mas também em dispêndio de energia (Furth, 1995, p. 122 e 143).

Ao mesmo tempo que pretendia abstrair de Freud a noção de inconsciente para aplicá-la ao aspecto afetivo da atividade de seus esquemas assimiladores, Piaget (1945, p. 201) afirmou que o problema da inteligência está efetivamente ausente do freudismo. Em suas alusões às interações entre afetividade e inteligência, Piaget (1945, *passim*) fala dos esquemas afetivos como paralelos aos esquemas intelectivos. No entanto, reconhece que os mecanismos afetivo-cognitivos permanecem sempre indissociáveis, embora distintos, uma vez que uns resultam de uma energética e outros de estruturas (Piaget, 1983, *passim*).

Há dois sentidos nas afirmações de Piaget sobre a indissolubilidade entre a afetividade e a inteligência: no primeiro, a afetividade estimula ou perturba o funcionamento intelectual, mas sem modificar as estruturas da inteligência (o que poderia ser caracterizado como motivação). No segundo sentido, inviabilizado pelo próprio Piaget, existiria a possibilidade de que a afetividade intervenha nas estruturas mesmas da inteligência como fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.

Poder-se-ia, neste sentido, afirmar, de acordo com o primeiro sentido das proposições piagetianas, que a afetividade pode influenciar, adiantar ou atrasar o desenvolvimento intelectual, mas nunca criar novas estruturas ou esquemas de pensamento. (Barros, 1991, p. 29 e ss.)

A apresentação piagetiana do conhecimento como lógica torna possível referir-se ao conhecimento como desejo, uma vez que todo esquema de conhecimento é também um esquema afetivo. O conhecimento de uma criança pequena está inextricavelmente misturado com desejos pessoais. Desejo e conhecimento estavam, portanto, ligados quando, por volta dos dois anos, a libido foi unida através de símbolos (Furth, 1995, p. 162). A formação do símbolo e a aquisição da linguagem aparecem como interdições fundamentais e determinantes dos caminhos aparentemente separados do desejo e do conhecimento nas relações de objeto. A pulsão (desejo) transforma-se, através do seu destino sublimatório, em conhecimento.

A aprendizagem conduz a uma desestruturação cognitiva e ao mesmo tempo a uma desestabilização afetiva do aprendente (Chappaz, 1998, p. 58). O indivíduo pode responder ao desequilíbrio da aprendizagem como uma oportunidade e um desafio e, conseqüentemente, reestruturar os esquemas de conhecimento de acordo com os princípios intrínsecos a este conhecimento (Furth, 1995, p. 127). Piaget (1973a; 1973b) sempre reconheceu que por detrás da equilibração – descrita por ele como motivação intrínseca para o desenvolvimento do conhecimento – deve haver uma motivação pessoal ávida por explorar a equilibração e gastar a energia requerida. Pois, do contrário, apenas a desequilíbrio cognitiva não garante o desenvolvimento, uma vez que o indivíduo pode simplesmente suprimir a energia negativa que gerou o desequilíbrio. Poderíamos pensar que este substrato motivacional necessário ao equilíbrio cognitivo, descrito por Piaget, seria da ordem pulsional.

De forma despretensiosa, pois não é a motivação o seu objeto direto de estudo, Furth (1995, p. 89) elabora uma síntese dos aspectos mais relevantes que constituem a motivação para o conhecimento. A ênfase recai sobre a assimilação (livre das coerções da realidade), o prazer com objetos, a novidade, a construção; a energia para isso vem da pulsão; o veículo para isso é o símbolo; o interesse é no objeto; e o trabalho psicológico é uma assimilação construtiva natural (Piaget), ou um processo primário¹⁰ (Freud).

¹⁰ Processo pelo qual Freud (1982c) descreve os mecanismos de funcionamento do inconsciente – condensação e deslocamento – por oposição ao processo secundário ligado ao funcionamento consciente e ao princípio da realidade.

Se Freud não deu muita importância aos aspectos cognitivos, Piaget não levou suficientemente em conta as forças motivacionais e sociais (Barros, 1991, p. 81). Pode-se dizer que Freud enfatizou o caráter pulsional para realizar ligações (relações de objeto) e Piaget enfatizou o caráter lógico das ligações adaptativas (objeto permanente). Furth (1995), a partir de ambos, enfatiza o componente sócio-afetivo básico no desenvolvimento do conhecimento. A intenção de reunir e integrar os aspectos cognitivos e afetivos na compreensão do fenômeno motivacional torna-se ainda mais complexa quando Furth (1995, p. 127) afirma que a motivação pessoal (intrínseca) é social.

A concepção da motivação como social não se refere às relações de controle, exterioridade ou dependência (do tipo entre variáveis). A motivação é constitutiva e intrinsecamente social. Furth (1995, p. 144) diz que a construção do conhecimento e a construção das interrelações pessoais são os dois lados de uma mesma moeda.

Compreendendo a presença dos componentes afetivos, pulsionais e cognitivos na motivação para o conhecimento, Furth (1995) desloca o centro da análise para o conhecimento e as relações interpessoais.

Conclusão

A subordinação da cognição à esfera afetivo-pulsional foi identificada também por Morin (2001, p. 53):

“A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão.”

Morin (2001, p. 53) reconhece que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, e que assim como a afetividade pode asfixiar o conhecimento, pode também fortalecê-lo.

Não há dúvidas quanto à junção necessária entre desejo e conhecimento na relação de aprendizagem. Como resgata Ferrés (2000, p. 148), para que se produza a aprendizagem, o objeto de conhecimento tem que ser objeto de desejo.

A interrogação residia em considerar o conhecimento como “todo” ou como “parte”, como objeto ou como categoria da motivação. A proposição de Ferrés situa novamente a aprendizagem como objeto da motivação, abrindo a possibilidade de consideração do conhecimento como categoria, atuando conjuntamente com a categoria pulsional na constituição da motivação para a aprendizagem.

A compreensão da atuação da categoria pulsional sobre a motivação tornou-se possível principalmente através da analogia entre os elementos constitutivos da pulsão e o modo de funcionamento do fenômeno motivacional. A indeterminação em relação ao objeto e a plasticidade da pulsão são características que também permitiram o estabelecimento da ponte com os motivos. Ainda que desprovida do estatuto constitutivo do psiquismo que possuem os conceitos psicanalíticos, a motivação surge como um construto derivado do desejo não realizado. O motivo constitui-se no intermédio de espaço-tempo que atua entre o desejo e a concretização da relação comportamental requerida.

A vinculação com a pulsão é, portanto, constitutiva do fenômeno motivacional, de tal forma que a suscitação do motivo esta radicada na natureza pulsional. No entanto, o que marca a motivação é a persistência do dinamismo para a realização de uma atividade. O compromisso do processo motivacional reside na manutenção da pulsão durante o tempo de organização interna e realização externa. A natureza derivada e complementar da motivação em relação à pulsão, bem como a sua característica de prolongamento material, torna-se uma hipótese possível uma vez que o construto pulsional tem, em Freud (1982b), um carácter mítico.

A relação essencial entre motivação e pulsão aparece na noção de desequilíbrio piagetiana. O sentimento da existência de uma lacuna, de uma falta -conceito central na teoria psicanalítica -, é fundamental para a reconstrução do esquematismo do indivíduo, entretanto, não é suficiente para garantir a ligação a novos objetos de conhecimento. O reconhecimento piagetiano da necessidade de motivação e “energia”, estabelece a atuação conjunta das duas categorias - pulsão e cognição - no processo de motivação para a aprendizagem. Com intermediação da motivação, a pulsão transforma-se, através do seu destino sublimatório, em conhecimento.

Apesar de a teoria piagetiana ser criticada por negligenciar os componentes afetivos e sociais (pelos construtivistas-sociais, por exemplo), Furth (1995, p. 148) descreve o sujeito epistêmico de Piaget como uma pessoa socialmente vinculada, emocionalmente envolvida e moralmente autônoma. O conhecimento, como Piaget sempre afirmou, é uma relação interpessoal (Furth, 1995, p. 153). No sujeito epistêmico piagetiano, portanto, aparecem justapostas todas áreas do composto motivacional: a esfera afetiva, a pulsional, a cognitiva e interpessoal. As categorias motivacionais são situadas no espaço da autonomia, não vinculadas ao terreno da heteronomia comportamental que tradicionalmente permeia os estudos motivacionais.

O conhecimento não pode ser tomado isoladamente, como constatação do objeto apenas, desprovido da emoção e da convivialidade. Como propõe Pereira (2000, p. 60), trata-se de ultrapassar o pensamento pensado na procura de um “saber-ser”, de um “saber-viver-com”. É a partilha do saber que o torna pleno. Daí a indissociabilidade, no espaço das categorias, entre o pulsional, o cognitivo e o social. No campo suposto das dimensões, conhecimento e aprendizagem surgem como espaço privilegiado da convivialidade e da motivação social. Poderíamos ainda dizer que a motivação para a aprendizagem tem um objeto cognitivo, um substrato pulsional e uma finalidade social

Referências bibliográficas

ABREU, M. V. *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.

BARROS, J. H. *Freud e Piaget: afectividade e inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1991.

BRANSCOMBE, N. R. Conscious and unconscious processing of affective and cognitive information. In: FIEDLER, K. and FORGAS, J. *Affect, cognition and social behavior*. Toronto: C.J.Hogrefe, 1988, cap. 1.

BRINGUIER, J. C. *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Gedisa, 1981.

CHAPPAZ, G. La motivation: les raisons de la dissolution. *Education Permanente*, v. 136, n. 3, p. 57-67, 1998.

DOLTO, F. *Au jeu de désir: essais cliniques*. Paris: Seuil, 1981.

DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H. F. Introduction to motivation: theory and research. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap.1.

FERRÉS, Joan. *Educar en una Cultura del Espectáculo*. Barcelona: Paidós, 2000.

FREUD, S. *O inconsciente* (1915). E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982a., v. XVI.

FREUD, S. *As pulsões e seus destinos* (1915). E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982b, v. XVI.

FREUD, S. *Alem do princípio do prazer* (1920). E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982c, v. XVIII.

FURTH, Hans G. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOFFMAN, M. L. Affect, cognition and motivation. In: SORRENTINO, R. M. *Handbook of motivation and cognition*. New York: The Guilford Press, 1986, cap. 9.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, p. 370-396, 1943.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, P. C. *Amor e conhecimento: reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora, 2000.

PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve image et représentation*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1945.

PIAGET, J. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 7, p. 702-709, 1954.

PIAGET, J. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973a.

PIAGET, J. *Introduction à L'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973b.

PIAGET, J. *Problemas de epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINTRICH, P. R. and SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

VOLLMAYER, R. and RHEINBERG, F. Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, v. 10, p. 293-309, 2000.

*(Recebido em fevereiro de 2002 e aceito para
publicação em março de 2003)*