



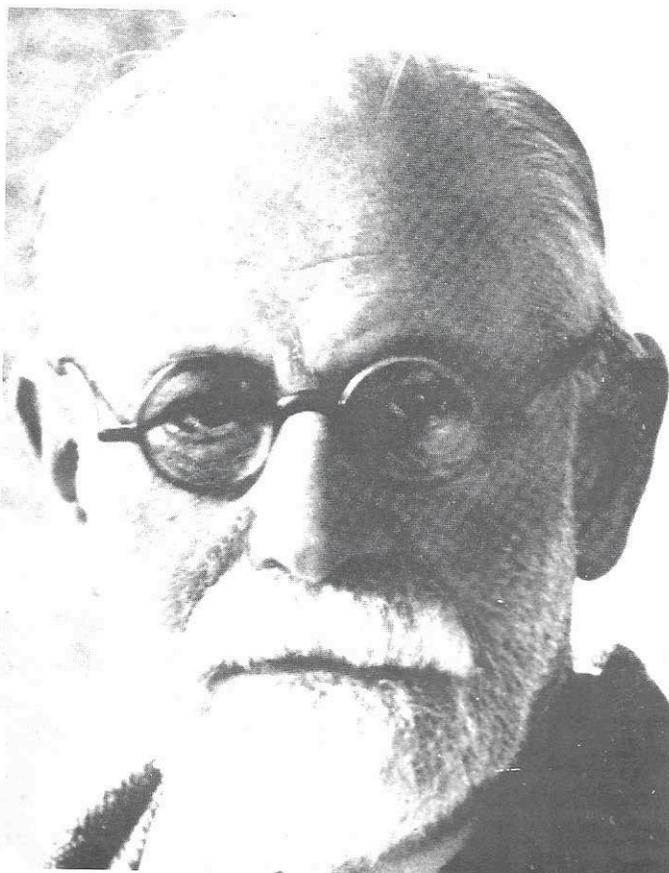
A aprendizagem
segundo Freud

3

O DESEJO DE SABER: Uma teoria freudiana da aprendizagem

Anna Freud buscou transmitir aos educadores uma noção daquilo que seria, para Freud, o desenvolvimento da criança. Pode-se, atualmente, fazer o mesmo, tendo-se em mente todas as ressalvas feitas e centralizando a discussão em aspectos menos considerados até agora.

Ao invés de abordar, como foi feito até hoje, o desenvolvimento da criança em termos de fases psicosexuais (oral, anal etc.), pode-se adotar um outro caminho. O que poderia ser, para Freud, o fenômeno da aprendizagem? Em outras palavras, o que, no entender de Freud, habilita uma criança para o mundo do conhecimento? E, finalmente, em que circunstâncias essa busca do conhecimento se torna possível?



Freud, em 1928.

Sobre o tema aprendizagem, especificamente, não vamos encontrar nenhum texto escrito por Freud. Suas preocupações eram predominantemente as de um clínico interessado em livrar as pessoas do peso das neuroses (embora ele tenha descoberto depois que se pode, no máximo, livrar alguém de seus sintomas e que, no caso das neuroses, pode-se apenas atenuá-las!).

No entanto, Freud, por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”. Nessa categoria incluem-se os cientistas, que devotam a vida à pergunta *por quê*, e as crianças, que, a partir de um determinado momento, bombardeiam os pais com *por quês*.

Abordar esse tema a partir de uma perspectiva freudiana é, antes de mais nada, buscar resposta para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Só a partir dela pode-se refletir sobre o que é o processo de aprendizagem, pois o processo depende da razão que motiva a busca de conhecimento.

Por que a criança pergunta tanto?

A criança que pergunta por que chove, por que existem noite e dia, por que... e todo o resto, responde Freud, está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos, ou, dito do modo clássico, de onde viemos e para onde vamos.

Vamos acompanhar, com Freud, a gênese dessas preocupações em uma criança.

Há, para Freud, um momento capital e decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta daquilo que ele chama de diferença sexual anatômica. Se, até então, os meninos e meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir desse momento “descobrem” que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis.

Sejamos mais precisos. Essa descoberta não é propriamente uma descoberta, já que meninos e meninas terão tido oportunidade, antes dela, de observar que são diferentes. A diferença está na interpretação dada a esse fato. Meninos poderiam pensar, por exemplo, que se as meninas não são iguais a eles, podem vir a sê-lo, quando

Sobre o desejo de saber, ver “Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci”, de Sigmund FREUD, (9).

crecerem. Mas a descoberta implica entender que, de fato, alguma coisa falta.

No entanto, o que angustia não é a constatação de que algo falta às mulheres, e pode vir a faltar aos homens. A angústia provém de uma nova compreensão de antigas perdas à luz desse novo sentimento de perda. “Aqui perdi, e sei agora que também perdi o seio, as fezes...” poderia ser o “pensamento” inconsciente de uma criança que está fazendo a descoberta da diferença sexual anatômica.

A essa angústia das perdas Freud chamou de **angústia de castração**.

Freud achava, de início, que a pergunta pelas origens era detonada depois que um irmão nascia, e isso quando a criança já tinha mais ou menos 2 anos (antes, tal conhecimento não tinha esse poder detonador). É claro que as coisas não são assim tão simples; se assim fosse, os filhos únicos jamais atravessariam a angústia de castração. Freud mesmo percebeu isso e buscou determinantes mais estruturais para isso que, a princípio, ele apenas observou. Essa busca dos determinantes mais estruturais levou-o justamente a desenvolver melhor um dos aspectos mais importantes de sua teoria: o complexo de Édipo. Pode-se dizer que a descoberta da diferença sexual anatômica da criança não depende de sua observação, mas da passagem pelo complexo de Édipo; e o Édipo é, como já foi dito, o processo através do qual uma menina se “define” como mulher e o menino como homem (ou vice-versa), depois de terem extraído das relações com o pai e a mãe as referências necessárias a essa definição.

A criança descobre diferenças que a angustiam. É essa **angústia que a faz querer saber**. Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia. Os instrumentos de que a criança pode dispor são o que Freud chamou de “investigações sexuais infantis”. Essas investigações são sexuais, mas não claramente sexuais. Em um relato de Melanie Klein, pode-se destacar um exemplo dessa afirmação.

Um menino de mais ou menos 5 anos pergunta à mãe se Deus existe, ao que ela, depois de algumas evasivas, responde “não”. Pergunta depois ao pai, que afirma acreditar em Deus. Mais tarde, andando na rua com a irmã, ela lhe diz que precisa perguntar as horas a um pas-

◁ Melanie KLEIN, “A influência do esclarecimento sexual e o afrouxamento da autoridade no desenvolvimento intelectual das crianças”, (23).

sante. Então o menino lhe diz: “Vai perguntar a um homem ou a uma mulher?”. “Ora”, replica a irmã, “tanto faz”. E ele: “Se perguntar a um homem, terá uma resposta. E se perguntar a uma mulher terá outra!”

Mais do que sobre a existência de Deus, esse menino extraiu informações sobre aquilo que ele supõe ser representativo das posições feminina e masculina, e saiu pela rua (literalmente) aplicando esse novo conhecimento: homens pensam diferente de mulheres (provavelmente, “pensará” ele, porque têm pênis!).

Para Freud, as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual.

E o que tem isso a ver com a pergunta “de onde viemos e para onde vamos”?

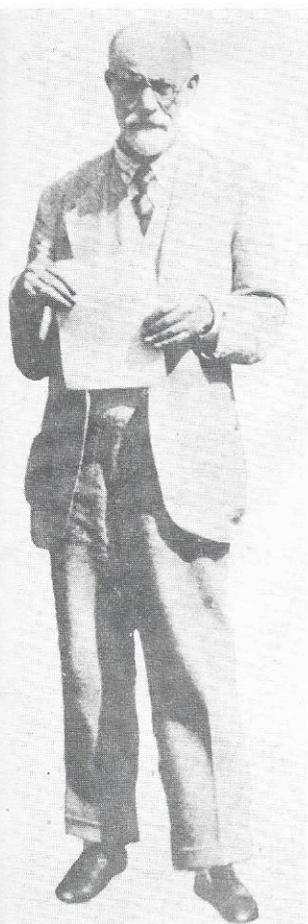
Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais **esperam** que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. O “de onde viemos” equivale a “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?; por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?” (para onde vamos?). De novo, o Édipo está presente.

Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis.

Bem, mas a criança que vai à escola para aprender a ler e a escrever não parece denunciar nenhuma dessas preocupações.

Até esse momento — a entrada na escola —, mais ou menos aos 7 anos, algumas coisas poderão ter acontecido com as investigações sexuais infantis.

O que se espera é que, ao final da época do conflito edípiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela “sublima-se” em “pulsão” de saber, associada a “pulsões de domínio” e a “pulsões de ver”. Palavras de Freud. Enigmáticas, não? E até mesmo, pode-se dizer, controvertidas. Sem cair em discussões acadêmicas a respeito da validade conceitual de termos como pulsão de domínio, por exemplo, pode-se, contudo, extrair daí o mais importante: o desejo de **saber** associa-se com o **dominar**, o **ver** e o **sublimar**.



Sigmund FREUD, (5). ▷

Vamos por partes: **sublimar**. Para Freud, as investigações sexuais são reprimidas. E não é a Educação a maior responsável por isso. As crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Não porque lhes dizem que é “feio”, mas por que precisam renunciar a um saber sobre a sexualidade. Precisam nada saber sobre isso. E porque não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem (não de modo consciente, é claro) a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais. Desviam, por assim dizer, a energia aí concentrada para objetos não-sexuais. Mas não podem deixar de perguntar, pois a força de pulsão continua estimulando essas crianças. Perguntam então sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais.

Freud diz ainda que essa investigação sexual sublimada se associa com algo que ele chamou, inicialmente, de pulsão de domínio. A princípio, pensava existir em todo ser humano essa pulsão, que, submetida às leis da constituição do ser humano, se transmutaria em sadismo e agressividade. Retenha-se o essencial. Saber associa-se com dominar. Encontra-se um bom exemplo no poema “A mosca azul”, de Machado de Assis.

Um homem fica alucinado com o que vê nas asas de uma mosca. Para saber o que há lá dentro, dissecar-a e a destrói. Do mesmo modo, uma criança que passa seu tempo caçando bichinhos, cortando-os em pedaços, pode correr o risco de ser classificada como sádica e agressiva, quando, na verdade, não está senão exercendo sua “pulsão de domínio”. Tudo isso se associa com a idéia de curiosidade. E é importante que o educador esteja ciente dessa dimensão, presente em todo ato de conhecimento: a dimensão da curiosidade “sádica” propiciada pela pulsão de domínio. Não se quer dizer com isso que se deva aplaudir toda tentativa infantil de sair por aí decepando bichos. O que se pretende destacar é que o modo de lidar com isso depende da compreensão que se tenha desses atos.

Para satisfazer aos educadores animados com uma pulsão de saber mais “intensa”, pode-se ir um pouquinho mais longe no desenvolvimento teórico da pulsão de domínio. Veja-se novamente “A mosca azul”. Na ânsia de saber, a personagem destrói, mata, a mosca.

◁ MACHADO DE ASSIS, p. 161, (24).

Freud não ficou indiferente a essa dimensão da pulsão de domínio e localizou aí a ação da pulsão de morte. Para nós, há um susto considerável quando se percebe a presença da morte em algo sempre tão identificado com a vida, como é a noção de saber, de conhecimento.

É claro que, diante da manifestação dessa “face mortal” do saber na conduta investigadora de uma criança, a tendência é negá-la e reprimi-la. Naturalmente, se é só essa face mortal que uma determinada criança revela, algo certamente não vai bem. Mas, em geral, a pulsão de morte não se encontra nunca em estado “puro”, apresentando-se antes em combinações com outras.

Ao descrever o processo de emergência do desejo de saber, foi dito também que a investigação sexual, agora sublimada, relaciona-se, igualmente, com o ver.

Renato MEZAN, (31). ▷

O visual não é um elemento acessório ou secundário nas esferas das pulsões sexuais. Ao contrário, é um aspecto constante e constitutivo delas, como afirmou Mezan numa conferência sobre o olhar, realizada em 1987. Muito tem sido dito sobre as pulsões oral, anal e fállica, mas, embora menos comentada, a pulsão visual tem em relação a elas o mesmo estatuto. Na constituição da sexualidade, um elemento central estudado por Freud é a fantasia da cena primária, ou cena de relação sexual entre os pais, na qual essa relação sexual “é objeto de uma visão pela qual o sujeito imagina (põe em imagens) a sua origem”. É através dessa fantasia, uma das três universais, que o sujeito representa não somente sua origem mas também se imagina personagem, através da identificação com uma das personagens em cena. O objeto dessa pulsão é, então, essa cena primária imaginada. Mas já se disse que essa pulsão, sublimada, transforma-se, após a associação com a pulsão de domínio, em “pulsão de saber”. Transforma-se em curiosidade agora dirigida, porque sublimada, a objetos de modo geral. “São seus derivados o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura, o prazer de viajar (ver coisas distantes e novas) etc.”

O importante a ser ressaltado é a filiação da curiosidade intelectual à curiosidade sexual, à imagem fantasiada da cena primária. Não é preciso ir muito longe para estabelecer essa filiação. Basta lembrar o termo bíblico para

designar que houve uma relação sexual: Adão conheceu Eva...

Pode-se dizer, então, que, para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual. Melhor dizendo, a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual. Ou, nas palavras de O. Manonni, são restos da sexualidade, na medida em que se trata da sublimação de parte da pulsão sexual visual. A inteligência emerge a partir de um apoio sobre "restos sexuais". É nesse ponto que se situa uma diferença radical da teoria psicanalítica em relação a qualquer teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da inteligência, incluindo a de Piaget.

Até aqui, vimos alguns determinantes que levam uma criança a querer aprender. Contudo, ela não aprende sozinha. É preciso que haja um professor para que esse aprendizado se realize. Ora, nem sempre esse encontro é feliz. Então, a pergunta "O que é aprender?" supõe, para a Psicanálise, a presença de um professor, colocado numa determinada posição, que pode ou não propiciar aprendizagem.

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela Psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo.

Por isso, a pergunta "O que é aprender?" envolve a relação professor-aluno. Aprender é aprender com alguém.

Vamos nos concentrar agora nesse com, nesse espaço entre professor e aluno, deixando completamente de lado os conteúdos que transitam do professor para o aluno e, eventualmente, do aluno para o professor. Pouco importa agora que esse professor esteja ensinando, por exemplo, o Descobrimento do Brasil, mesmo porque esses conteúdos não têm nenhum valor de verdade. As gerações de brasileiros hoje com 40 anos ou mais aprenderam que o Brasil foi descoberto "por acaso", em razão

< Octave MANONNI, (28).

de uma calmaria que teria desviado a frota de Cabral de seu destino. Para as gerações mais novas, isso parece ser um absurdo inimaginável. Não há dúvida de que o Brasil não foi “descoberto”, mas tomado intencionalmente pelos portugueses.

Será que, por isso, devemos jogar fora todo o velho curso primário? O que restou daqueles tempos em que todo dia se ia para a escola escutar daquela primeira professora ensinamentos nos quais não se acredita mais? Por acaso os alunos de ontem denigrem hoje a imagem dessa primeira professora, ou ela se conserva como algo precioso, uma marca presente na busca de conhecimento? Não é preciso dizer qual é a resposta dos adultos de hoje. O discurso dos primeiros professores calou fundo em todos os que o autorizaram e nele acreditaram. Mas, como se vê agora, aquele discurso não se impôs por ele mesmo, pela dose de verdade que o acompanhou (muito ao contrário, o “descobrimento” casual do Brasil era uma deslavada mentira!). Evidentemente, os critérios para a avaliação do que era verdadeiro eram assentados pelo próprio professor, e nós, mais uma vez, acreditávamos neles. Então por quê? Se não é a verdade por eles anunciada, então qual é a fonte da qual extraem seu poder de convencimento, sua credibilidade?

Freud nos mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. Essa é, naturalmente, uma idéia bastante conhecida, assim como também é conhecida a fonte atribuída por Freud a esse poder de influência. “No decorrer do período de latência, são os professores e geralmente as pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a esse último na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança.”

Até aqui, pode-se perceber que a ênfase dada por Freud ao estudo da relação entre um professor e um aluno não estava no valor dos conteúdos cognitivos que transitam entre essas duas pessoas — vale dizer, na in-



Freud, em 1929.

formação que é transmitida de um para o outro. Sim, a ênfase freudiana está concentrada sobretudo nas relações afetivas entre professores e alunos. A citação acima menciona justamente “uma relação afetiva primitivamente dirigida ao pai”. Bem, isto está correto, mas até certo ponto. Os esquemas desenvolvidos posteriormente pelo próprio Freud apontam numa direção um pouco diferente, nos quais a palavra afeto deixa de ter tanta importância.

Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos.

Em Psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferencia.

PODER E DESEJO: A transferência na relação professor-aluno

Freud mencionou a palavra *transferência*, pela primeira vez, em *A interpretação dos sonhos*, livro de 1900. Ali, ele escreveu que alguns acontecimentos do dia, restos diurnos, eram transferidos para o sonho e modificados pelo trabalho do próprio sonho. Via-se o rosto de uma pessoa durante o dia e, à noite, no sonho, aquele rosto aparecia modificado; por exemplo, de barba. Ou envelhecido. Ou com outro nome. O sonho “trabalhava” aquele resto diurno para ele transferido.

Mais tarde, Freud começou a notar que a figura do analista também funcionava como um resto diurno, sobre o qual o paciente “trabalhava”, transferindo para ele imagens que se relacionavam com antigas vivências do paciente com outras pessoas. Assim, por exemplo, um determinado paciente, a partir de um dado momento da análise, relacionava-se com Freud como se ele fosse seu pai: com medo de sua autoridade. Embora o próprio Freud não se conduzisse de modo autoritário com aque-

le paciente, podia acontecer de ele, em determinado momento, mencionar o temor, injustificado, de que Freud batesse nele. Se não era Freud o responsável por tal temor, então quem era? Freud respondeu: talvez o pai, um pai transferido para Freud.

Em momento algum, porém, a transferência era percebida por aqueles pacientes. Freud estava diante de uma manifestação inconsciente. É por isso que se pode dizer, hoje, que a transferência é **uma manifestação do inconsciente**, que constitui, por isso mesmo, um bom instrumento da análise desse inconsciente.

Revelada no campo específico da relação médico-paciente, Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”, nada impede que a transferência se dirija ao analista ou a **qualquer outra pessoa**.

Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que nos autoriza a substituir a expressão “relação analista-paciente” pela expressão “relação professor-aluno”.

“Que são transferências?”, perguntava Freud, no epílogo de *Análise fragmentária de uma histeria*, escrito em 1901. E ele próprio respondia: “São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico”.

Assim, um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais.

Esta poderia ser a visão de Freud sobre a transferência na relação analítica e, por extensão, na relação pedagógica. Mas, hoje, usando o próprio material de Freud,



◁ Sigmund FREUD, p. 998, (4).

pode-se avançar um pouco mais nessa análise. Na verdade, a idéia de que o aprendizado tem como fundamento a transferência está cada vez mais presente entre os analistas engajados na formação psicanalítica de outros analistas. É comum ouvi-los dizer que determinado aluno está estabelecendo uma transferência com seu professor-analista. Nesse contexto, o termo parece distanciar-se do sentido em que pode ser encontrado nas primeiras formulações de Freud.

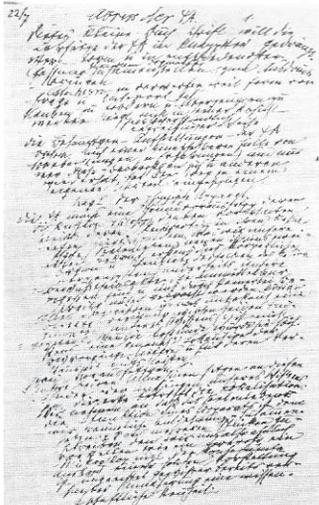
“Freud explica como o sonho se apodera do que chama de restos diurnos, recordações do que ocorreu no dia anterior: o sonho se apodera destes elementos para montá-los com um valor diferente, com uma significação diferente daquela que tinha no momento de sua primeira emergência”, diz Jacques-Alain Miller, em sua leitura do termo *transferência* como ele aparece em *A interpretação dos sonhos*. “São, portanto, formas esvaziadas de seu sentido; muitas vezes são até insignificantes, que o desejo do sonho investe com um novo significado”, continua Miller. E prossegue: “É aí que Freud fala pela primeira vez de transferência de sentido. O desejo opera um deslocamento: utiliza formas estranhas a ele, apodera-se delas e as infiltra [com seu próprio sentido] dotando-as de uma nova significação”.

No plano do sonho, fala-se na transferência de sentido que o desejo do sonho realiza. A palavra transferência está sendo usada, note-se, em sua acepção precisa: transfere-se, desloca-se algo (sentido) de um lugar para outro.

Aqui estão envolvidos alguns conceitos psicanalíticos, que têm desenvolvimentos extensos e os quais não se pode abordar agora. Entre eles, esse desejo do sonho.

Talvez um exemplo ajude a entender melhor do que fala Freud em *A interpretação dos sonhos*. Tome-se, entre o número vastíssimo de sonhos analisados por Freud, um exemplo ao acaso, muito simples: Um homem sonha que vê, num determinado lugar, uma mulher, envolvida por um halo de luz branca, que veste uma blusa branca. A explicação do sonho é a de que esse homem tivera, nesse mesmo lugar, sua primeira cena de amor com uma mulher chamada Branca. Portanto, a cor branca é “tomada de empréstimo” apenas para que o desejo signifique o que lhe interessa: o nome da amada.

Jacques-Alain MILLER, (32). ▷



A primeira página do manuscrito de “Esquema da Psicanálise”, 1938.

Um outro exemplo, que pode interessar mais de perto aos educadores, foi extraído da obra *No olho do outro*, de Oscar Cesarotto. Nesse livro estão reproduzidos dois contos de um escritor do começo do século XIX, chamado E. T. A. Hoffmann. No primeiro conto, em “Homem de Areia”, a personagem Natanael relata uma recordação de infância. Sempre que chegava a hora de dormir, sua mãe lhe dizia: “Crianças! Para a cama, para a cama! O Homem de Areia vem vindo, já posso percebê-lo!” Natanael fez dessa personagem uma imagem terrível, assustadora. Associava-a aos passos que por vezes escutava subindo as escadas. Um dia, perguntando à sua mãe sobre esse homem terrível, ouviu dela a seguinte resposta: “Quando eu digo que o Homem de Areia vem vindo, quero apenas dizer que vocês estão sonolentos e não conseguem manter os olhos abertos, como se alguém tivesse jogado areia neles”.

Natanael, contudo, não se convenceu com essa explicação. Ao contrário, ele não renunciou ao sentido que seu desejo já havia conferido a essa forma vazia, chamada “Homem de Areia”. Por que seu desejo? Porque essa figura tinha já assumido um lugar nas relações imaginárias de Natanael com seu pai: era ele, o Homem de Areia, quem sempre o afastava do pai (hora de dormir!), e será ele o responsável, no entender de Natanael, pela morte (acidental) que seu pai terá mais tarde. Para essa figura, Natanael transferiu um sentido que se relacionava com um desejo — provavelmente agressivo — dirigido ao pai.

Toda a análise feita por Freud em *A interpretação dos sonhos* não vem à toa. Tomado como manifestação do inconsciente, o sonho é uma formação que pode ser usada como modelo para qualquer manifestação do inconsciente, pois segue seus princípios gerais. Por isso, os mecanismos do sonho estão presentes na análise, já que seu terreno de ação é também o inconsciente.

Assim, a transferência de sentido que ocorre entre os restos diurnos e os elementos do sonho ocorre igualmente em relação ao analista e, de modo análogo, em relação ao professor. Miller afirma que a transferência, no sentido psicanalítico, se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista. Parafraseando-o, podemos dizer que na relação

◀ HOFFMANN, in (20).

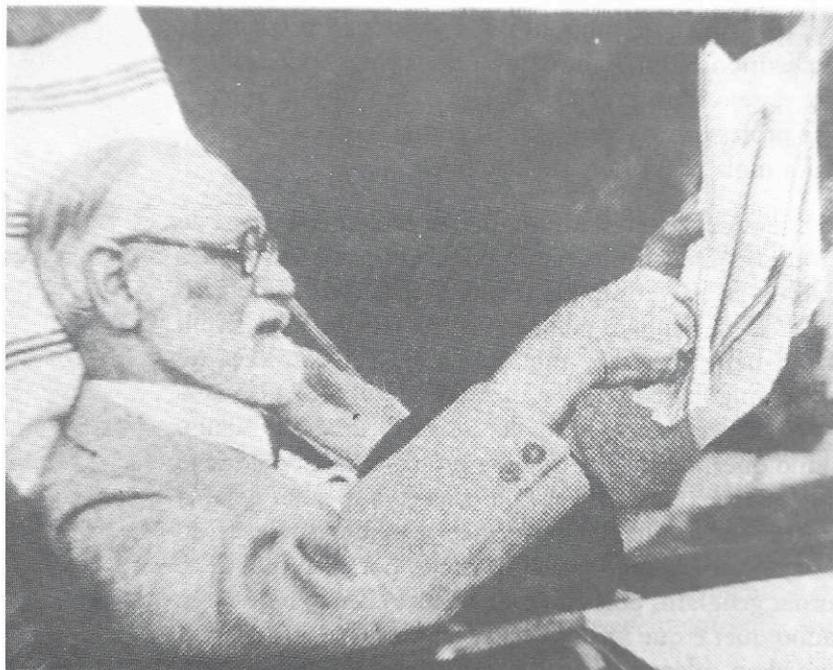


professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor.

Essa concepção de transferência, tomada do texto do próprio Freud, amplia a noção de que um clichê (estereótipo calcado na figura dos pais) é transferido para a figura do analista e do mestre. O importante é fixar a idéia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo.

Essa formulação tem implicações tanto para o analista como para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o poder que inegavelmente têm sobre o indivíduo. Assim, em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder. Já veremos em detalhes o que isso significa para um professor.

Quando alguém “deposita” algo em alguém está em jogo aquilo que Freud chamou de investimento sobre o outro. Graças a esse investimento, torna-se possível a identificação.



Freud, em 1932.

Uma outra conseqüência: se o analisando ou o aluno dirigem-se ao analista ou professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essas figuras passarão a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso significa que o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito.

Isso explica, em parte, o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que, na realidade, marcam o percurso intelectual de alguns alunos. Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser geógrafo porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria! Não era nenhum grande teórico do assunto, tanto que só aquele aluno se interessou pela Geografia. A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi "investido" pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse "investimento" que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada!

O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. Mas, que sentido esse desejo transfere? Como é que, em última análise, esse professor está sendo visto, já que é essa visão especial a mola propulsora do aprender?

Esse desejo e seu sentido singular escaparão sempre ao professor. Dele o professor poderá ter por vezes alguns *flashes*, se estiver especialmente atento à sua emergência. Poderá também saber como esse desejo se construiu da maneira descrita anteriormente. Mas conhecer do modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move (nem mesmo, por sinal, pode saber dele, já que se está falando sempre, não se pode esquecer, do desejo inconsciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar geógrafo, pois esse é consciente). Tudo o que esse aluno quer é que seu professor "suporte" esse lugar em que ele o colocou. Basta isso.

De fato, não é nada fácil, embora essa “ação” seja simplesmente permanecer ali onde o colocam..

Ocupar o lugar designado ao professor pela transferência: eis uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoa é “esvaziado” para dar lugar a um outro que ele desconhece.

O professor no lugar de transferência

Se fosse o caso de seguir estritamente as idéias acima, bastaria dizer que cabe ao professor renunciar a um modelo determinado por ele próprio; aceitar o modelo que lhe confere o aluno; suportar a importância daí emanada e conduzir seu aluno em direção à superação dessa importância; eclipsar-se para permitir que esse aluno siga seu curso, assim como o fizeram os pais desse aluno.

O problema é que, com esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um “escravo” que se escravizou por livre e espontânea “vontade”. A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e idéias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque.

Cedendo a essa tentação, cessa o poder desejante do aluno. O professor entenderá sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função reguladora, normatizante, e fundará aí sua autoridade. Sua missão será submeter seu aluno a essa figura de mestre. Nesse caso, a Educação fica subordinada à imagem de um ideal estabelecido logo de início pelo pedagogo e que, simultaneamente, proíbe qualquer contestação desse ideal. O que o pedagogo faz é pedir à criança que venha tão-somente dar fundamento a uma doutrina previamente concebida. Aqui, o aluno poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante.

Acharão alguns ser pedir demais ao professor que compareça à relação pedagógica com seu desejo anulado, como pessoa esvaziada, como uma simples marionete cujas cordas o aluno fará brandir a seu bel-prazer?

Sem dúvida. O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo.

Eis aí mais uma razão para apoiar a idéia de que a Educação é impossível!