

Psicanálise e pedagogia ou Transmissão e formação

Os procedimentos pedagógicos são de um registro absolutamente estranho à experiência analítica (1). Lacan pronunciava essa frase em janeiro de 1955 no seminário intitulado “O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise”. Há, portanto, mais de 40 anos. As relações entre a pedagogia e a psicanálise mudaram certamente desde então. Mas gostaria de averiguar se não foi mais um aforismo de Lacan lançado *à la cantonade*, para que, não necessariamente, entendamos sua significação, mas para que, ao ouvir a frase, soframos seu impacto e repensemos a prática pedagógica. Proponho rastrear lentamente o pensamento lacaniano na sua leitura freudiana para depois tirar algumas conclusões. Lacan falava duramente contra os pedagogos que trabalhavam há 40 anos na França e não podia conhecer o trabalho desenvolvido hoje, mas, de qualquer maneira, esta releitura poderia nos ajudar a situar o homem numa perspectiva, ainda nova para muitos, que é a perspectiva psicanalítica.

PHILIPPE WILLEMART é professor do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e autor, entre outros, de *Universo da Criação Literária* (Edusp) e *Além da Psicanálise: a Literatura e as Artes* (Nova Alexandria).

Este texto foi objeto de uma conferência no mestrado em Educação na Universidade Federal de Recife a convite do prof. Xavier Uytendbroeck.

1 Jacques Lacan, *O Seminário. Livro II. O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*, trad. Marie Christine Laznik Penof, Rio de Janeiro, Zahar, p. 112.

Vejamos o contexto da citação de Lacan. A frase completa ressoa um pouco diferente:

“Os processos pedagógicos são de um registro absolutamente estranho à experiência psicanalítica. Não estou dizendo que não tenham lá seu valor, e que não se possa fazê-los desempenhar um papel essencial na República – basta reportar-se a Platão. Pode-se querer fazer o homem num feliz funcionamento natural, fazer com que atinja as etapas do seu desenvolvimento, proporcionar-lhe o livre florescimento daquilo que, de seu organismo, chega no devido tempo à sua maturidade, e proporcionar a uma dessas etapas seu tempo de jogo e, em seguida, seu tempo de adaptação, de estabilização, até que sobrevenha a nova emergência vital. Uma antropologia inteira pode organizar-se em torno disso. Mas será que é esta que justifica psicanálises? [...] Será que Platão teria entendido o que era a psicanálise? [...] apesar das aparências, porque existe aí um abismo, uma falha, e é o que estamos por ora procurando com o ‘*Além do Princípio do Prazer*’”.

Lacan discorda em seguida da noção de aprendizagem entendida como adaptação progressiva por aproximações e aperfeiçoamentos, como se a educação se assimilasse à aprendizagem lenta e localizada, por exemplo, do piano ou da matemática. A análise revela, pelo contrário, que o *sujeito surge* ou o homem se “forma” *aos saltos e aos pulos* (2).

Lacan ataca, então, violentamente, os pedagogos que, inspirando-se no adestramento animal ou no *drill* no exército, aproximam o homem ao animal, idéia que continua no ar. Vocês devem ter visto nas livrarias um livrinho estranho ensinando à esposa como lidar com o marido, tratando-o como um cachorro adestrado.

Enfim, justificando seu argumento, Lacan tenta definir o animal e descrever o homem na sua originalidade. No animal, embora sua aprendizagem

“apresente os caracteres de um aperfeiçoamento organizado e finito (3) [...] não há simplesmente cooptação do *Innewelt* com o *Umwelt*, estruturação pré-formada do mundo exterior

em função das precisões. Cada animal tem uma zona de consciência – dizemos consciência visto que há recepção do mundo externo num sistema sensorial – muito mais amplo do que podemos estruturar como respostas pré-formadas às suas precisões-pivôs (4).

No homem, é na medida em que uma *tarefa* está *inacabada* que o sujeito volta a ela. É na medida em que um *fracasso* foi acerbo que o sujeito se lembra melhor dele” (5).

E, recorrendo a Kierkegaard, Lacan afirma que “o que diz respeito a um progresso essencial para o ser humano tem de passar pela via de uma *repetição obstinada*” (6).

Aqui não estamos falando de transmissão de informações ou de conhecimentos, qualquer que seja a matéria, mas da formação do homem.

Por exemplo, continua Lacan:

“O inconsciente é o discurso do outro. O discurso do outro não é o discurso do outro abstrato [...] é o discurso do circuito no qual estou integrado. Sou um dos seus elos. É o discurso de meu pai, por exemplo, na medida em que meu pai cometeu faltas, as quais estou absolutamente condenado a reproduzir – é o que se denomina superego (7). [...] não só porque sou o filho dele, mas porque não se pára a cadeia do discurso, e porque estou justamente encarregado de transmiti-lo em sua forma aberrante a outrem. [...] este discurso efetua um pequeno circuito no qual se acham presos uma família inteira, um facção inteira, uma nação inteira ou a metade do globo” (8).

Suponho que, além do discurso do pai, Lacan se refere aqui a um discurso político, à divisão do mundo em ideologias de direita e de esquerda, sustentadas pelas duas metades do globo em 1955. Mas podemos pensar que todos nossos alunos – como nós mesmos, talvez, em grau menor – repetem o discurso e os erros dos pais e dos ditadores da informação – TV Globo e cia. – sem saber, e não se trata unicamente de preconceitos falados, mas de atitudes em relação à escola, ao professor, ao estudo, ao branco, ao negro, a tal partido político, ao governo, aos sindicatos, às universidades, etc.

2 E cita o trauma, a fixação, a reprodução e a transferência que se resumem na intromissão do passado no presente. Ou, em outras palavras, “é sempre a aplicação inadequada de certas relações simbólicas totais, [...] a intromissão por exemplo do imaginário no simbólico ou vice-versa” (idem, ibidem, p. 113).

3 Idem, ibidem, p. 114.

4 “Se a psicologia animal fez progresso foi na medida em que ela colocou em valor no mundo, no *Umwelt* do animal, linhas de forças, configurações que são para ele pontos de chamada pré-formados, correspondendo às suas precisões, ou seja, aquilo que também se denomina seu *Innewelt*” (idem, ibidem, p. 145).

5 Idem, ibidem, pp. 114-5.

6 Idem, ibidem, p. 116.

7 Idem, ibidem, p. 118. “O superego é isso, na medida em que terroriza efetivamente o sujeito, que constrói nele sintomas eficientes, elaborados, vivenciados, que prosseguem e que se encarregam de representar este ponto onde a lei não é compreendida pelo sujeito, mas é desempenhada por ele (a mão decepada do escritor do qual o pai tinha tido ou tinha sido ameaçado de ter a mão decepada após um roubo num país muçulmano)” (idem, ibidem, p. 167).

8 Idem, ibidem, p. 118.

Lacan continua:

“É *o precisar repetir* tal que o vemos surgir para além do princípio do prazer. Ele vacila para além de todos os mecanismos de equilíbrio, de harmonia e de concordância no plano biológico. Ele só é introduzido pelo registro da linguagem, pela função de símbolo, pela problemática da pergunta na ordem humana [...] o ser humano participa do *instinto (pulsão) de morte*. É só daí que pode abordar o registro da vida” (9).

Mas como lidar com a tarefa inacabada, o fracasso, a repetição obstinada e a pulsão de morte na educação? Não vejo por enquanto como transmitir informações no meu ensino e formar um graduando, um mestre ou um doutor dessa maneira.

Prosseguindo na comparação do homem com o animal, Lacan escreve:

“O homem já tem um co-nascimento da realidade que não é outra coisa senão imagens pré-formadas [...] há um aparelho de registro neutro que constitui um reflexo do mundo [...] consciente ou não. Só que no homem isso se apresenta com este relevo particular que denominamos consciência, na medida em que entra em jogo a função imaginária do eu. É do ponto de vista do outro que o homem enfoca esse reflexo. *Ele é um outro para ele mesmo. Eis o que nos dá a ilusão da consciência ser transparente a si própria. Nós não estamos no reflexo, estamos na consciência do outro para perceber o reflexo*” (10).

Em outras palavras, o homem apreende as coisas de fora através de um terceiro e não diretamente como o animal. Por exemplo, quando um nenê se olha no espelho antes de poder andar, sustentado pela mãe que diz “Olha você, Marcos”, o que acontece? O menino, através de um terceiro, que não é a mãe, mas a linguagem, é situado na cadeia simbólica da linguagem. É o famoso estado do espelho detectado e teorizado por Lacan em 1936 e que acontece entre 6 e 18 meses.

Dois fenômenos se cruzam nesta experiência. Primeiro, apesar de não andar ainda na maioria das vezes, e de não sentir a unidade

de seu corpo, Marcos se vê visto por um outro e se imagina *um* através do espelho e da mãe, e, em segundo lugar, ele é introduzido no Simbólico como sujeito. Isto é, ele capta um Real que é seu corpo para construir um eu Imaginário, mas alinhado no Simbólico. Apesar da relação intensa ou dual com seu filho, relação de amor e de ódio, portanto imaginária, a mãe o ajuda a se colocar na rede simbólica e a existir. Isto é, a passagem para o registro do Simbólico exige normalmente uma transferência intensa no agente da mensagem.

Por analogia, a formação consistiria em inserir a criança, o adolescente ou o universitário em outras redes simbólicas. Como? Há certamente duas etapas, senão mais.

Primeiro, estabelecer uma relação forte e intensa (11) entre os dois pólos da relação que permite uma projeção do ouvinte no orador ou do aluno no professor. Relação difícil, dependendo das idades, mas essencial para que as informações comecem a entrar, ficando registradas e se integrando na configuração geral da inteligência do ouvinte. Relação que, qualquer que seja o nível, supõe a participação dos dois elementos na relação didática, mas com uma contribuição diferente:

1) Do ouvinte, um desejo mínimo de aprender sem o qual nada poderá ser feito, como aliás nenhum processo analítico é possível sem a adesão do analisando; penso em adolescentes forçados pelos pais ou educadores, que abandonam logo a análise nas primeiras semanas.

2) O objetivo declarado do professor de desenvolver em primeiro lugar não a memória dos alunos, mas sua inteligência.

Sabemos que essas duas funções da mente, a memória e a inteligência, são dissociadas e mesmo se, por um lado, distinguimos várias memórias com localizações diferentes e temos que saber para qual e com qual memória trabalhamos (a visual, olfativa, auditiva, como também a inconsciente ou implícita, a do instante, a semântica, a processual, espacial (12), etc.), por outro lado, devemos entender a inteligência – e retomo aqui uma citação do neurólogo, François Lhermitte – “como a capacidade de dar aos sinais o valor de sinais, de compará-los, de deduzir e induzir, em

9 Idem, *ibidem*, pp. 118-9.

10 Idem, *ibidem*, p. 146.

11 Não se trata evidentemente da relação analítica senão por analogia. O professor não ocupa a posição do sujeito suposto saber porque possui realmente um saber a transmitir ou sugerir. No nível universitário, entretanto, o aluno deveria ser considerado como pesquisador e integrar um programa de pesquisa com o professor nos moldes da iniciação científica na qual a relação formativa mestrediscípulo prevalece.

12 “O hipocampo e o córtex [são] áreas cruciais para o poder de formar novas memórias.” Oliver Sacks, *Um Antropólogo em Marte*, Companhia das Letras, 1995, p. 69.

seguida de agir de maneira adaptada [...] ela se apresenta como o resultado do funcionamento global do cérebro” (13).

A psicóloga argentina radicada em Paris Sara Pain, que tentou harmonizar a psicologia piagetiana com a psicanálise lacaniana, acrescenta um dado extremamente importante do qual já falamos, mas no qual insisto, a saber:

“Tanto a estrutura inteligente quanto a semiótica (ou inconsciente) são eminentemente subjetivas, [...] na medida em que (o) indivíduo se constitui como sujeito de um chamado. É porque alguém chama, requer, solicita que confere ao outro sua qualidade diferenciada, incluindo-o ao mesmo tempo em um sistema de semelhança” (14).

Sem o professor que chama e exige, a inteligência do aluno ficará parada à mercê de outras chamadas e não haverá formação. Portanto, as pedagogias defendendo a liberdade e o *laissez-faire*, a autoformação, o que se chamava nas décadas de 60-70 “não-diretividade”, a pedagogia próxima de Karl Rogers, as pedagogias que reinavam ainda há pouco tempo em algumas escolas de São Paulo, etc. são linhas de conduta que não condizem com a descoberta da psicanálise, nem com a teoria piagetiana interpretada por Pain.

Retomando então a definição de Lhermitte, diria entretanto que não é o aluno que vai interpretar os signos em primeiro lugar, mas o professor que, além de interessar os alunos em sua matéria, vai interpretar os signos. A interpretação que supõe uma colaboração das duas partes do processo é fundamental.

Um exemplo bastante convincente da natureza do processo educativo se encontra na obra de Marcel Proust *Em Busca do Tempo Perdido* que responde a uma única pergunta: *Como ser escritor?* Na sua resposta, o narrador relata experiências das personagens Swann e Charlus, que, embora eruditos e inteligentes, são presos nos seus amores hetero e homossexuais e não são capazes de interpretar os signos mundanos, amorosos e sensíveis (15), o que constitui a verdadeira marca do escritor.

O professor deve interpretar quais sinais? Aqueles lançados por ele mesmo na sua matéria, os da realidade socioeconômica, política,

ca, familiar ou universitária, etc.

Para os alunos, esses signos na sua maioria fazem parte ainda do registro do Real, este registro do desconhecido, do não-sabido, ver do inconsciente; isto é, os alunos *não sabem como ler esses signos*.

Para eles, é como se não existissem. Quando Lacan definiu o Real como o registro do impossível de ser dito, ele pensava em primeiro lugar no gozo que todos nós tivemos no útero da mãe e que seria o parâmetro de qualquer gozo vivido depois. É portanto por analogia que considero qualquer matéria nova para o aluno como fazendo parte, para ele, desse registro, mas não evidentemente para o professor, que freqüentemente já o simbolizou, ou melhor, já se inseriu nesta rede simbólica. *Trata-se portanto de ajudar o aluno a emergir nestas novas redes*, a nascer nelas como sujeito e não mais ser levado por elas sem saber. Na maior parte do tempo, é uma iniciação que exige um processo, às vezes violento, de deslocamento, como deve acontecer aqui, imagino, mas deixarei darem exemplos deste processo que vocês devem observar todo dia, mas processo *que exige da parte do professor o conhecimento das redes* nas quais evolui o aluno.

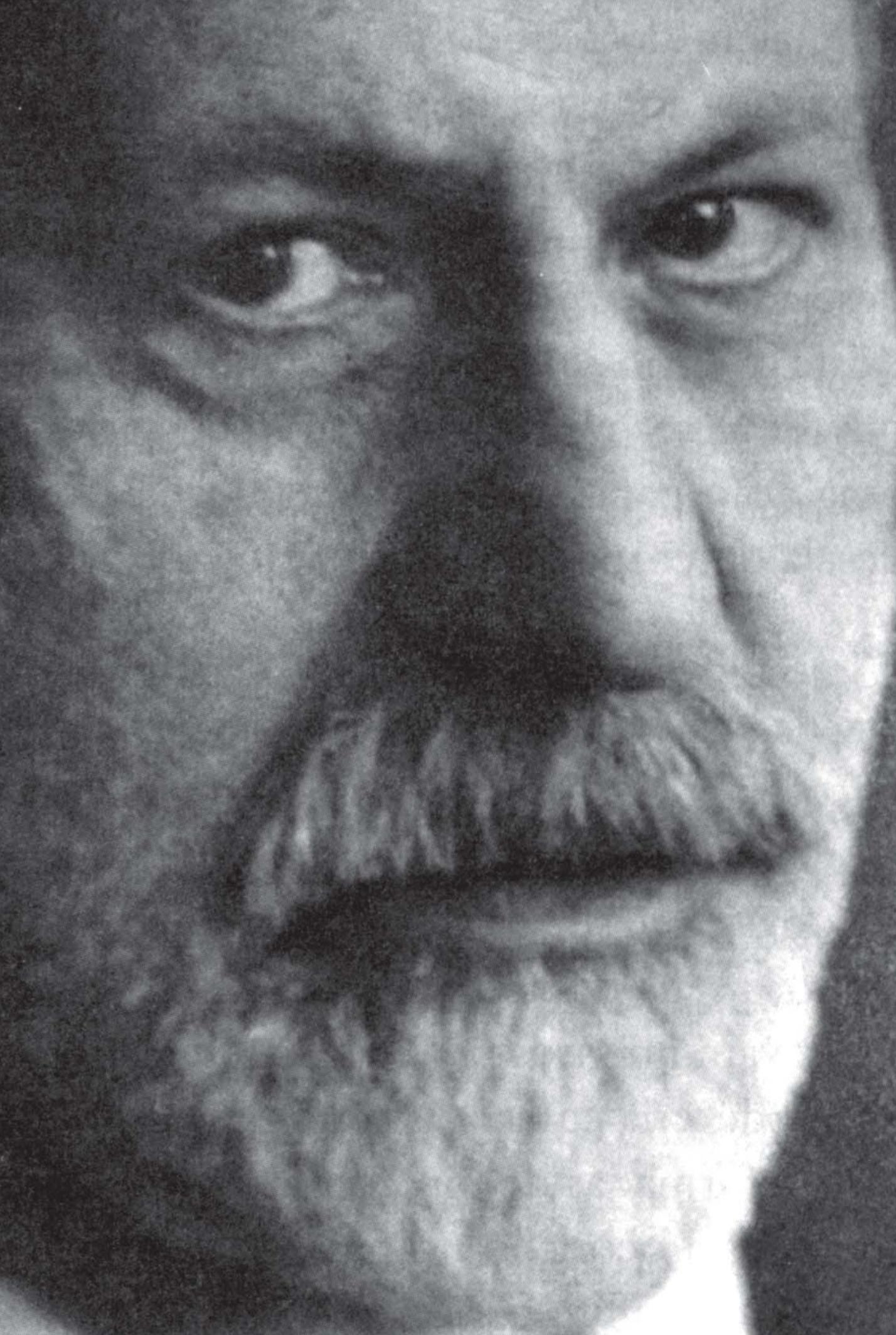
Perguntei-me em seguida se ensinando a literatura francesa em graduação consigo inserir os estudantes numa história diferente ou complementar da brasileira, através de uma linguagem nova e de referências desconhecidas. Meu ensino *não* consistiria, em primeiro lugar, em dar informações e encher a cabeça deles com a história da literatura, a memorização de autores ou de textos literários, mas sobretudo *mostrar* e sugerir uma outra maneira de pensar a identidade brasileira, francesa em parte, a cultura, a civilização, a moral, os valores, etc., através do estudo de textos literários e críticos.

Por exemplo: *a leitura* das cantigas de amor ou dos romances de cavalaria de Chrétien de Troyes, que indica uma outra maneira de amar fora do casamento para a época – o amor cortês – remetendo a uma civilização exterminada, a dos trovadores do Languedoc e a uma tradição persa ou iraniana do amor puro, seria suficiente para deslocar e alargar as referências do aluno? A leitura certamente não basta, devo lem-

13 "Mémoire et intelligence [sont] dissociées, découverte par Korsakoven 1889 [...] du H. M. T. – hippocampe, corps mamilaires, thalamus – au cortex [...] l'intelligence comprise comme la capacité de donner aux signaux la valeur de signes, de les comparer, de déduire et d'induire, puis d'agir de façon adaptée, se présente comme le résultat du fonctionnement global du cerveau. F. Lhermitte. Cerveau et pensée". *Fonctions de l'Esprit*. 13 Savants Redécouvrent Paul Valéry, textes recueillis par Judith Robinson-Valéry, Paris, Hermann, 1983, pp. 128-39.

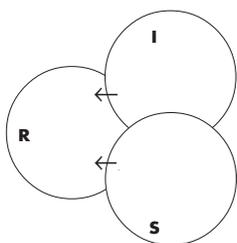
14 Sara Pain, *A Função da Ignorância*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1988, p. 20.

15 Gille Deleuze, *Proust et les Signes*, Paris, PUF, 1983, p. 50.



brar com eles a concepção ocidental e cristã do amor, comparar e diferenciar as duas culturas para tentar encontrar um gancho nas informações ou signos já interpretados e registrados na mente. Mas será que isso é suficiente? Ainda duvido.

Na pós-graduação, a pergunta é a mesma embora a abordagem seja outra. Através do estudo da criação no manuscrito literário, refletimos sobre as relações entre o cérebro, o trabalho cerebral e o trabalho da escritura na folha branca. Confrontamos, com o auxílio de colegas especialistas, a neurolingüística, a semiótica, a psicologia cognitiva da leitura, a psicanálise e certas descrições da física. Discutimos os conceitos de ciência, de causa, de acaso, etc. Em outras palavras, tentamos descrever e circunscrever outras redes inclusive redes de preconceitos que cercam o aluno de pós-graduação, muitas vezes sem saber. Como perceber se os alunos tomaram posição, se se assumiram como sujeitos nessas redes, se não continuaram alienados ou levados por elas? Será que é isso um ensino que muda ou transforma o estudante? Retomando a pergunta, como auxiliá-los a passar do registro do Real para o registro do Simbólico com outras referências? A resposta aparentemente evidente seria que eles devem passar pelo terceiro registro, o Imaginário.



Como se vê neste desenho, a passagem de um registro para outro é complicada e exige uma mobilidade e a abertura do sujeito a mudanças. Com quais condições o sujeito sai de sua toca, isto é, de suas redes simbólicas, para aceitar ou entrar em outras? O aluno chega do secundário, do segundo ano de faculdade ou do bacharelado, com sua mentalidade, suas idéias, sua maneira de pensar, e nós, como professores ou orientadores, deveríamos levá-lo a entrar nessas outras redes que constituem as linhas de pesquisa, a formação de professor, de pedagogo, etc.

Antes de tentarmos colocar alguns elementos de respostas, lembremos que os pedagogos, psicanalistas e professores não são os únicos que tentam transformar o homem, operar essa transformação, que é a passagem de uma forma para outra. Influenciado bastante pelas teorias freudianas e horrorizado pela vacuidade dos sistemas em resolver o trágico no homem depois da guerra de 1914-18, um grupo de escritores franceses, sob a direção de André Breton, autodenominou-se “surrealistas”; e pretendia mudar a visão do mundo dos contemporâneos. Um deles, o dramaturgo Antonin Artaud, lembra que Santo Agostinho, em *A Cidade de Deus*, comparava o teatro à peste porque seus efeitos se manifestam somente bem depois do espetáculo, tanto quanto a peste que, enfim detectada, atingia irremediavelmente o doente já na agonia (16). O teatro tem efeito retardado; você já está mudado e não tinha percebido. É como na peça de Ionesco, *Os Rinocerontes*, na qual as personagens já pensam e raciocinam da mesma maneira como nos regimes totalitários, mas o percebem somente na hora em que eles se transformam nesse animal feio, cinza e pesado, o rinoceronte. Nessa hora, é tarde demais para recuar. Essas metáforas não muito atraentes da peste e do rinoceronte podem fundamentar a relação pedagógica. Transmitimos a peste com nossa interpretação e revelamos o estado “rinoceronte” a nossos alunos.

O teatro permite ao público projetar-se nas personagens, mexe profundamente com a cartografia psíquica dos espectadores (17), seu RSI, diria Lacan, e opera uma mudança qualitativa, sinônimo de inserção em outras redes. Antonin Artaud inventou o teatro da crueldade que pretendia justamente remoer e revelar as pulsões destrutivas e de morte do homem para provocar essa mudança.

A ilusão do teatro é um caminho e uma resposta à pergunta inicial.

1) Artaud pretendia, a partir da projeção dos espectadores nas personagens ou nas cenas representadas, isto é, a partir do Imaginário, obrigar o público a entrar no registro do Real que engloba as pulsões de morte. Trabalhando estes dois registros, o terceiro, o Simbólico, estava atingido e o sujeito do incons-

16 Antonin Artaud, *Le Théâtre et son Double, Oeuvres Complètes*, Paris, Gallimard, 1964, p. 32 (citado em: Willemart, *Além da Psicanálise: a Literatura e as Artes*, São Paulo, Nova Alexandria, 1995, p. 79).

17 Júlia Kristeva, “Brouillon d’Inconscient ou l’Inconscient Brouillé”, in *Genesis*, Paris, Jean-Michel Place, 1995, p. 24.

ciente devia se deslocar e se refazer.

2) Aristóteles, com sua teoria da catarse, detectou o mesmo mecanismo no teatro clássico, mas, para exercê-lo de um outro ângulo, falava de “arrancamento dionisíaco” provocado pelo entusiasmo que permitia ao espectador franquear seus limites que se chamavam medo e piedade, para admirar o herói que, seguindo seu desejo, não recuava nem diante do bem do outro (18). A tragédia grega trabalhava e abria o simbólico, as redes ou os limites do público mostrando um herói que ultrapassava o registro do Simbólico e que fazia emergir o sujeito do desejo.

Em outras palavras, Ésquilo, Sófocles ou Eurípidés mostravam no palco o fracasso dos espectadores na sua vida, presos que estavam nas redes impostas pela formação e cultura gregas. Lembremos de Antígona que, transgredindo a lei da cidade sobre os traidores, revelou uma outra rede mais antiga e esquecida pelo rei de Tebas, seu tio Creontes – o amor para com o ser insubstituível, o irmão, diferente do marido ou de crianças que são substituíveis (19); ou de Oreste que, matando a mãe assassina do pai Agamemnon, obedece a seu desejo mais profundo encarnado na sua irmã Eletra.

Resumindo, a formação pelo teatro e, por extensão, pela literatura, embora com grau bem menor, usa dos elementos “fracasso” e “tarefa inacabada” e atinge a pulsão de morte para acordar o espectador ou o leitor, mostrando o Real, como Artaud, ou lutando contra o Simbólico existente como os trágicos gregos.

Será que essa mesma tática vale para os meios audiovisuais, o cinema e a televisão?

Voltando ao nosso assunto, pergunto: como provocar no aluno o sentimento de uma tarefa inacabada, portanto, que tem de prosseguir, como suscitar o fracasso, que vai ser muito mais lembrado do que o sucesso, como atingir sua pulsão de morte? Estou sugerindo uma espécie de pedagogia negativa e não-linear (20), sem dúvida, que pode assustar, mas como pô-la a funcionar?

Se o aluno aspirasse a *ser* como o professor, o que talvez seja exigir muito, ou, mais simplesmente, aspirasse a *ter* a cultura ou o saber do professor, o que é bastante razoável,

qualquer discurso em qualquer matéria, história, matemática ou português, lhe mostraria um avanço no conhecimento, uma outra maneira de enquadrar o mundo, um outro modo de reagir, e suscitaria quase automaticamente uma transformação ou um desejo de transformação. A relação pedagógica funcionaria, como no teatro, na dialética do herói. Isto é, se a relação professor-aluno funcionasse na base da transferência, o sentimento do inacabado aliado ao fracasso momentâneo do desejo seriam as chaves-molas do crescimento do sujeito. Quantas vezes ouvimos alunos que, ruins em matemática com tal professor, acordam com outro e passam a entender. A formação aos pulos e aos saltos da qual fala Lacan acontece nesse despertar da transferência, momento após o qual tudo parece fácil de entender e memorizar. Mas não podemos exigir esse ideal de todos e temos que lembrar duas coisas que vou detalhar um pouco mais:

1) Sarah Kofman, no seu livro *A Infância da Arte*, salienta que, segundo Freud, não há talento nato: “O dom não é um ‘dom’ de Deus ou de uma ‘boa natureza’. Ele não é inato, ele é consequência de um duplo determinismo ou de um duplo acaso, o jogo de forças psíquicas [...] e das experiências que o artista teve que viver” (21). Traduzindo, nenhum aluno nasce dotado pelas fadas no berço e todos têm possibilidade de acordar um dia ao que lhe é dito e de crescer aos pulos e aos saltos.

2) Já que a transferência não é uma coisa encomendável e depende do momento lógico de cada aluno, não podemos esperar que ela se produza visivelmente para atuar e dar aulas seguindo este cronograma transferencial. O que resta a fazer?

Lembremos da descrição do aparelho psíquico por Freud desde sua correspondência com Fliess até a *Interpretação dos Sonhos* em 1900. Tentando entender a memória, Freud se pergunta como se relacionam a percepção de um fato, sua memorização e sua lembrança. E ele imagina o caminho de um fato que, saindo do sistema perceptivo, passa por várias instâncias: o sistema 1, que designa a memória dos fatos acontecidos simultaneamente, o sistema 2, que agencia os mesmos

18 “[Segundo Aristóteles, na *Poética*, Livro VIII], a catarse tem o sentido da purificação do desejo que não pode se efetivar [...] senão na medida em que se situou, no mínimo, o ultrapassamento de seus limites, que se chamam temor e piedade. É na medida em que o epos trágico não deixa o espectador ignorar o pólo do desejo, que se mostra que o acesso ao desejo necessita ultrapassar não apenas todo temor, mas toda piedade, que a voz do herói não treme diante de nada, e muito especialmente diante do bem do outro, é na medida em que tudo isso é experimentado no desenrolar temporal da história que o sujeito fica conhecendo um pouco mais do que antes o mais profundo dele mesmo” (Lacan, *O Seminário. Livro VII. A Ética*, trad. Antônio Quinet, Rio de Janeiro, Zahar, 1988, pp. 386-7).

19 Idem, *ibidem*, p. 336.

20 À pedagogia negativa, caracterizando uma certa conduta na história do movimento pedagógico, acrescento o adjetivo “não-linear”, segundo a sugestão de Ferdinand Röhr da Universidade Federal do Recife, o que reflete bem a formação aos pulos e aos saltos salientada acima.

21 Sarah Kofman, *A Infância da Arte*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1996, p. 184.

23 "L'inconscient qui ne parle que dans le déguisement et qui maîtrise toutes les ruses saura tirer le meilleur profit d'un langage oblique, atténué, allusif et suggestif. Tout ce qui mobilise une rhétorique du flou sert la propagation chez l'autre de ce qui est dévoilé, et qui gagne à n'être dévoilé qu'à demi afin que soit rejoué ailleurs le mouvement d'interprétation. Il en va ainsi de l'usage des figures que, dès lors, on nommerait figures de revêtement: la prétérition (qui en rhétorique ce que la dénégation est dans l'inconscient), le "désamorçage" (opéré par litote, euphemisme, astéisme, reticence, dubitation, délibération, etc.), le renversement (antiphrase, ironie) par exemple et pour ne pas revenir sur le large spectre de la métabole ou de l'allusion, tous les figures seraient à énumérer. [...] le travail de l'inconscient puise dans ce vivier rhétorique de quoi assurer son mode normal de manifestation [...] afin que l'inconscient du lecteur greffe aisément là-dessus les 'rejets' inconscients qui lui sont propres... grâce à ce filtre d'huile, il faut que cela patine, sinon le moteur cale. [...] il s'agit (pour le critique) de recourir aux mêmes procédés d'écriture qu'eux, en vue de produire les mêmes effets. Avec une différence, les figures permettent à l'écrivain de dire l'indicible, elles vont permettent au lecteur du critique de retrouver dans son for intérieur l'équivalent inconscient - répercuté et donc autorisé par un autre - de ce qui lui était resté énigmatique à la simple lecture naïve de l'oeuvre. Dans un tel discours critique, la rhétorique se trouve utilisée à l'envers" (Jean Bellemin-Noël, "Du Style en Critique", in *Littérature*, Paris, Larousse, 1996, p. 15).

24 Em algum lugar, Freud diz formalmente que é a pressão daquilo que na sexualidade dever ver recalçado para manter o princípio do prazer - a libido - que permitiu o progresso do próprio aparelho mental, enquanto tal, e, por exemplo, a instauração do aparelho mental dessa possibilidade de investimento que chamamos *Aufmerksamkeit*, possibilidade de atenção (Lacan, *O Seminário, Livro XI*, Rio de Janeiro, Zahar, p. 174).

25 Leda Barrone, *De Ler o Desejo ao Desejo de Ler*, Petrópolis, Vozes, 1993.

fatos segundo a semelhança ou outros critérios, o sistema inconsciente e, somente em seguida, o pré-consciente e o consciente (22).

P s1 s2 Inc Pré-c



Se adotarmos esta descrição bastante di-
dática, mas que de fato dilata o que acontece num instante, perceberemos que um fato visto, ouvido ou sentido chega à consciência somente após sua passagem em várias memórias incluindo o inconsciente. Todo discurso ouvido em sala de aula, inclusive o meu aqui para vocês, exige apenas uma condição, ser percebido, o resto não depende mais do falante. Uma aula bem dada seria uma aula bem percebida. O trabalho de memorização e a chegada na consciência dependem, em grande parte, do ouvinte que tem ou não as condições necessárias e, somente em parte, do professor que deve usar uma linguagem suficientemente rica para ser captada pelo inconsciente.

Do professor. Sabemos que qualquer palavra, até uma simples negação ou uma vogal, pode ser meio para mexer com o inconsciente na situação analítica e entrar no esquecimento com mais chance de chegar à percepção. Mas se eu exemplificar minha fala na sala de aula com metáforas amorosas ou escolher textos que descrevem situações eróticas, a percepção dos meus ouvintes fica logo aguçada. Entretanto, não é preciso usar somente esse discurso; com uma linguagem alusiva, sugestiva, imprecisa, velada, metonímica, metafórica, reticente, dubitativa, etc. (23), temos mais chance de atingir o inconsciente e portanto, a percepção do ouvinte. Não estou falando de exemplos alusivos, sugestivos, etc., mas de linguagem, isto é, de uma atitude do professor. Mesmo em matemática e nas ciências exatas, é possível adotar uma fala e um tom que facilitem o contato com o inconsciente porque manifestam uma não-certeza e um não-dogmatismo permeável ao diálogo.

Do aluno. Sem falar das dificuldades disciplinares mais evidentes na rede do ensino secundário, existem outras anteriores que dependem de cada indivíduo. A percepção supõe uma forte dose de atenção que, por sua

vez, supõe duas premissas: um certo recalque que libera a mente da pressão sexual (24) e um sistema de referências. Mas ambos têm que levar em conta o fantasma que assola todos os indivíduos. São três pontos:

1) O fantasma atua em qualquer relação humana. Ninguém enxerga o outro, e às vezes a realidade, diretamente. Todos nós, às vezes menos, às vezes mais - o grau depende entre outros fatores de uma análise -, vemos o outro através das inúmeras figuras que desfilarão em nossa vida e que contribuirão para produzir uma certa imagem do outro, o fantasma, terrível inconveniente numa comunicação que se quer limpa e direta. Isto é, cada aluno verá seu professor através de seu fantasma, espécie de véu que impedirá ou favorecerá a transferência. O fantasma aparece claramente nas relações mais próximas como as disputas conjugais nas quais cada um acusa o outro de defeitos ou coisas insignificantes, sintomas de outras maiores, como a falta de dinheiro, de moradia, de emprego, de carinho e de relação sexual, etc.

2) Quanto à primeira premissa, a liberação da mente da pressão sexual, dou um exemplo que foi publicado. Ele se resume numa frase: Aprender a escrever ou sair do analfabetismo pressupõe não somente a passagem pelo Édipo, mas sua resolução. Num livro publicado em 1993 (25), Leda Barrone demonstrou claramente que o nascimento da escritura em uma criança analfabeta não dependia fundamentalmente de técnicas, mas de uma diferença. Enquanto a criança acreditava saber escrever utilizando os ideogramas japoneses copiados de seu quimono, enquanto se deixava iludir pela música ou não distinguia as palavras do conjunto da frase, enquanto não se desligava do mundo da mãe, não conseguia escrever como desejava a sociedade. A partir da transferência operada na terapeuta e da destruição de seu mundo assinalada pelos seus desenhos espantosos com tempestade, terremoto, areias movediças e plantas carnívoras, todas metáforas de seu drama, manifestava-se um distanciamento ou um luto, uma produção e não mais uma expressão, que lhe permitiria dar o passo indispensável e submeter-se ao simbólico das *letras brasileiras*, como ela as chamava, a escritura ociden-

tal. Terá feito seu Édipo através de sua psicoterapeuta, segundo os freudianos, ou responderá enfim ao desejo do Outro, conseguindo se desligar dele, dirão os lacanianos. De qualquer maneira, essa experiência bastante clara sugere que existem condições necessárias e preliminares para o surgimento da escritura e que o saber-escrever significa um passo enorme vencido pela criança na sua relação com os outros.

Isto é, há uma relação entre a vida sexual e a aprendizagem, não no sentido no qual Freud a entendia quando defendia uma certa abstinência sexual para uma vida intelectual, embora a tese se sustente, mas no sentido de resolução dos nós que impedem a vida do desejo.

Observemos, no entanto, que se o Édipo funciona em um nível familiar, relaciona o filho com o pai e a mãe e o consagra como filho de José e Maria, para retomar o paradigma cristão da família, devemos, seguindo Daniel Sibony (26), estender a compreensão da estrutura edípica a círculos sociais cada vez mais amplos indo da família até a nação, passando pela raça, o clube de futebol ou basquete, a turma do bairro ou da escola, a classe social, etc. “Pertencer a” significa encontrar uma identidade difícil de assumir hoje nessas perturbações sociais e nas migrações entre cidade grande e campo que destroem muitos laços naturais entre as pessoas, normalmente vividos numa sociedade estabilizada. Posso presumir que a maioria dos problemas psíquicos dos alunos se resume em *identificar-se com*, isto é, encontrar uma identidade e, nesse ponto, a escola como instituição tem um papel exemplar para resolver o fundamento da formação e da transmissão.

3) Em segundo lugar, prestar atenção e perceber supõe fundamentalmente viver inconscientemente a alucinação fundamental a partir da qual o mundo da percepção se ordena (27).

“Freud tinha situado a origem do ser humano na fusão inicial com a mãe, que representa o máximo da incorporação ‘gozante’ em que todos os poros da pele estão concernidos. A vida tenta reencontrar inconscientemente essa sensação primordial do gozo máximo no útero materno de todas as maneiras possíveis. A

teoria psicanalítica conceituou essa busca como a procura do ‘objeto perdido’, perdido porque impossível de ser atingido. Irreal portanto, e situado no registro do Imaginário, o gozo impossível é descrito por Lacan como o parâmetro fundamental. Todos os homens, ou melhor, os neuróticos, vivem constantemente alucinados, poderiam ser considerados como loucos e se aproximam dos psicóticos já que ambos se sustentam de uma projeção imaginária. Embora vindo do passado, o objeto da alucinação fundamental está sempre em nossa frente, mas nunca o atingimos. É o futuro, que, de seu passado, nos leva ao presente. Singular condensação de tempos” (28).

Constatamos que a formação e a aprendizagem decorrem de fatores essenciais que nos escapam e dos quais não temos nenhum controle. Outro dia, uma ex-aluna que fez uma disciplina de pós em 1982 me disse: “Nunca esquecerei o que o senhor falou neste ano”. Ela não foi muito explícita, mas podemos afirmar que não é para se preocupar muito com o resultado efetivo de nosso ensino.

Não são certos métodos de avaliação tão na moda atualmente que vão averiguar um ensino ruim ou mau. Estas avaliações dos professores pelos alunos refletem apenas um ponto de vista imaginário e do momento, que gira em torno do gostar ou não gostar do professor; geralmente o aluno não sabe o que diz porque nem sabe o que de fato ficou dessa formação recebida que, bloqueada na faixa do inconsciente na maioria das vezes, só aparecerá mais tarde no seu momento lógico.

Resumindo, a “pedagogia” entre aspas proposta pela psicanálise gira ao redor de saltos e pulos, incentiva o fracasso, o inacabado e a repetição obstinada, consiste em interpretar as informações para abrir os ouvidos a outras redes simbólicas, mas, sabendo que todos os dados passam pela percepção e chegam à consciência após um longo caminho, usa uma linguagem sugestiva e não espera resultados imediatos e concretos. O tempo lógico de cada aluno não coincide, infelizmente, com as datas de provas, embora a fixação do calendário escolar seja muitas vezes um acelerador simbólico do tempo lógico individual.

26 Daniel Sibony, *Le Peuple "Psy"*, Paris, Balland, 1992, pp. 106, 130-1.

27 “Lacan dit dans *l’Ethique que sans l’hallucination fondamentale de la Chose comme système de référence, aucun monde de la perception n’arriverait à s’ordonner et aucune attention ne serait possible*” (Juranville, *Lacan et la Philosophie*, Paris, Seuil, 1984, p. 270).

28 Willemart, op. cit., p. 19.