

O LUGAR DA AFETIVIDADE E DO DESEJO NA RELAÇÃO ENSINAR-APRENDER

SANDRA FRANCESCA CONTE DE ALMEIDA

Universidade de Brasília

"Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito tempo, são a educação e o governo".

(Freud, 1937, p. 282).

O tema que abordaremos, se não é da ordem do impossível, tal como escreveu Freud a respeito da educação, em uma de suas últimas obras, coloca-se-nos, pelo menos, como um desafio a ser enfrentado, tanto em nível teórico quanto das práticas pedagógicas propriamente ditas, as quais traduzem, de forma concreta, a relação ensinar-aprender.

A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacional e afetivo implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada.

Contrariando esta corrente de pensamento, propomo-nos a analisar e a discutir a relação ensino-aprendizagem a partir de uma visão integradora do ser humano. Nesta perspectiva, consideramos que a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência. Acreditamos, ainda, que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

A fim de que tenhamos maior clareza a respeito das idéias já avançadas, e porquê retomá-las, mais à frente, conceituaremos o que entendemos por ensino, aprendizagem, conhecimento, inteligência, afetividade e desejo. Adotaremos, como referencial teórico privilegiado, as contribuições de J. Piaget, H. Wallón, S. Freud, J. Lacan, S. Pain e A. Fernández.

Ensino, conhecimento, aprendizagem e inteligência

O *ensinar* é conceituado, de uma forma geral, como o ato que consiste na transmissão de conhecimento. Transmissão que supõe, necessariamente, um sujeito, o professor, que toma para si a função de ensinar a um outro sujeito, o aprendiz. O *conhecimento*, por sua vez, enquanto produto da história e da cultura, consideradas nos seus aspectos materiais e simbólicos, pode ser definido como "a organização operatória de um código, isto é, as regras pelas quais se pode gerar significado" (Pain, 1991b, p. 80). Assim compreendido, o conhecimento não pode ser transmitido de uma só vez e sua transmissão não se dá no vácuo, ou seja, na ausência do outro. Pain (1991b) refere que "não há, propriamente falando, auto-aprendizagem, pois as estruturas mentais não atuam no vazio" (p. 80). Segundo ainda a autora, mesmo nos casos de autodidatismo, em que o aprendiz se transforma em seu próprio mestre, encontraremos, na base dessa atitude, um processo de identificação com um outro, que se torna modelo permanente de possíveis intercâmbios cognoscitivos e ao qual o sujeito se referencia para legitimar as aprendizagens aprendidas por essa via.

O conhecimento constitui, portanto, os conteúdos concretos e mais variados que serão transmitidos na relação ensino-aprendizagem. É através desta relação que o aprendiz, usando uma série de estruturas cognitivas, e mobilizando afetos e desejo, se apropriará do conteúdo ensinado, transformando-o e sendo capaz de reproduzi-lo enquanto conhecimento elaborado.

Para Fernández (1991) "o conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor (...) e conhecê-lo como tal. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar" (p. 52).

A *aprendizagem* é concebida por Pain (1991b) como processo de transmissão de conhecimento, na qual se localizam dois pólos, entre os quais se produz a transferência de saber. Um dos pólos é constituído pela instância daquele que sabe, isto é, o outro do conhecimento, e o segundo pólo pela instância do sujeito do conhecimento, que se torna sujeito justamente devido à transmissão, ou seja, na medida em que se instaura a sujeição a uma cultura.

Nesta concepção, ensinar e aprender constituem um único processo inter-ativo, pois não há ensino sem transmissão de conhecimento a um outro, assim como não há aprendizagem sem aquele que é reconhecido como detentor de um determinado saber. É na relação que se instaura entre os dois pólos que se compreende, de forma mais clara, porque "o conhecimento é o conhecimento do outro" (Pain, 1991b; Fernández, 1991).

A aprendizagem, neste sentido, é tanto um processo quanto uma função. Processo enquanto transmissão (e apropriação) de conhecimento, e função cuja finalidade é permitir que alguém se torne sujeito, justamente através da aprendizagem: sujeito humano, inserido na cultura.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender é sempre vincular e ocorre, inicialmente, no seio da família para, progressivamente, estender-se ao meio social.

Na concepção de Fernández (1991), para que o ser humano aprenda, quatro níveis constitutivos do sujeito entram em cena: "a) seu organismo individual herdado, b) seu corpo construído especularmente, c) sua inteligência autoconstruída interacionalmente e d) a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo do Outro" (pp. 47-48).

Estas quatro dimensões se encontram presentes, igualmente, no sujeito que ensina, sendo função da aprendizagem permitir um inter-relacionamento entre aquele que detém o saber e aquele que aprende, num processo dinâmico e dialético.

Das quatro dimensões apontadas por Fernández, interessam, sobretudo, ao nosso tema, as dimensões da inteligência e do desejo, às quais acrescentaremos a dimensão da afetividade.

Passaremos, então, a conceituar, rapidamente, a *inteligência*, tomando como principal referência a teoria construtivista da inteligência, elaborada por Jean Piaget.

Referir-se à inteligência, no sentido piagetiano do termo, significa compreendê-la enquanto uma estrutura lógica e genética. Em sua obra *Biologia e Conhecimento*, Piaget (1969) insiste em que as estruturas do conhecimento não são inatas. O conhecimento se constrói. Para Piaget, a inteligência não é inata nem adquirida, mas o resultado de uma construção progressiva, que ocorre em função da interação entre as pré-condições do sujeito (caráter hereditário da inteligência, como aptidão do ser humano) e as condições do meio social. A ação é o ponto de partida do desenvolvimento cognitivo e fonte permanente de organização e reorganização da percepção. "Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo tratar-se de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (...)" (Piaget, 1964; Ed. Br. 1972, p. 12). Ou ainda "a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração" (Piaget, 1964; Ed. Br. 1972, p. 14).

Piaget atribui a todos os estágios de desenvolvimento da inteligência funções, invariáveis e constantes, de assimilação e acomodação, chamando de adaptação ao equilíbrio entre as assimilações e as acomodações. Ao lado das funções, ele distingue as estruturas variáveis, que assumem formas diferentes de acordo com o desenvolvimento intelectual, sendo definidas como as formas de

organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo de outra, com suas duas dimensões individual e social (interindividual) (Piaget, 1964; Ed. Br., 1972).

O desenvolvimento cognitivo, para Piaget, aparecerá, então, em sua organização progressiva, como uma adaptação sempre mais precisa e objetiva à realidade.

Pain (1991a), reportando-se à teoria piagetana, define a inteligência como o "conjunto de processos que habilitam para a elaboração de uma realidade ou objetividade coerente" (p. 22).

Afetividade e desejo

Outra dimensão, presente na relação ensinar-aprender, e à qual atribuímos um papel fundamental, é a da afetividade.

Em Freud, o conceito de *afeto* (*affekt*) está ligado ao de pulsão (*trieb*). A pulsão é uma produção teórica de Freud, "conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo" (Freud, 1915a, Ed. St. Br., 1974, p. 142).

Depreende-se, desta conceituação da pulsão, que esta, ao mesmo tempo que representa o corpo no psiquismo só se faz presente, neste último, através de seus representantes psíquicos. Estes são a representação, ou elementos ideativos ou *idéia* (*vorstellung*) e o *afeto* (*affekt*).

Nos escritos metapsicológicos (O recalçamento - *Die Verdrängung*, 1915; O inconsciente - *Das Unbewusste*, 1915 - Ed. St. Br., 1974, vol. XIV) Freud designa o afeto como sendo a tradução subjetiva da quantidade de energia pulsional. Ele utiliza o termo "quantum de afeto" para designar esse outro elemento do representante psíquico da pulsão e o conceitua como correspondendo à pulsão, "na medida que esta se afasta da *idéia* e encontra expressão proporcional à sua quantidade em processos que são sentidos como *afetos*" (Freud, 1915b, Ed. St. Br., 1974, p. 176).

Para Freud, apenas os representantes ideativos da pulsão podem ser recalçados, enquanto os *afetos*, como expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional, sofrem outros destinos.

A antítese entre consciente e inconsciente, na teoria freudiana, não se aplica às pulsões. Uma pulsão, escreveu Freud, nunca pode tornar-se objeto da consciência. "Se a pulsão não se prendeu a uma *idéia* ou não se manifestou como um estado afetivo, nada poderemos conhecer sobre ela (...). Podemos apenas referir-nos a um impulso pulsional cuja representação ideativa é inconsciente

(...). (...) faz parte da natureza de uma emoção que estejamos cômicos dela, isto é, que ela se torne conhecida pela consciência. Assim, a possibilidade do atributo da inconsciência seria completamente excluída no tocante às emoções, sentimentos e afetos" (Freud, 1915c, Ed. St. Br., 1974, p. 203).

Quanto aos destinos do afeto, Freud (1915c) aponta três possibilidades: ou ele permanece, no todo ou em parte, como é; ou é transformado num afeto qualitativamente diferente, sobretudo em angústia; ou é suprimido, isto é, impedido de se desenvolver. Suprimir o desenvolvimento do afeto constitui, para Freud, a verdadeira finalidade do recalçamento (e da repressão). Aliás, ele admite falar de "afetos inconscientes" apenas nos casos em que estes foram inibidos, em seu desenvolvimento, pelo processo de recalçamento.

Freud chama a atenção, no entanto, para a diferença produzida pela incidência do recalçamento na idéia e no afeto. Após o processo de recalçamento, diz ele, "as idéias inconscientes continuam a existir como estruturas reais no sistema inconsciente, ao passo que tudo o que naquele sistema corresponde aos afetos inconscientes é um início potencial impedido de se desenvolver" (Freud, 1915c, Ed. St. Br., 1974, p. 204). Portanto, não existem, para Freud, rigorosamente falando, afetos inconscientes da mesma forma que existem idéias inconscientes.

Referindo-se ao afeto, Pain (1991a) situa dois níveis: "a) o da categoria dos afetos, reconhecíveis como estados ou sinais específicos de um estado emocional e b) o da categoria dos valores afetivos, onde se produz a transformação da emoção em um valor dentro de um sistema simbólico. As operações que atingem tal transformação não pertencem ao domínio das sensações emotivas, mas a uma estrutura independente, tributária da função semiótica geral" (p. 39).

Em um curso ministrado na Sorbonne, em 1954, intitulado *As relações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento mental da criança*, Piaget define a afetividade sob duas formas: "a) os sentimentos propriamente ditos, e em particular as emoções e b) as diversas tendências, nelas compreendidas as 'tendências superiores', e em particular a vontade" (p. 02).

Deixaremos em aberto, por enquanto, a questão das relações entre inteligência e afetividade, pois voltaremos a ela no momento em que discutirmos o lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender.

Ocupemo-nos, agora, da dimensão do *desejo*.

Na teoria freudiana, o desejo tem por modelo a primeira experiência de satisfação. Sua origem encontra-se no reinvestimento psíquico de um traço mnêmico de satisfação ligado à identificação de uma excitação pulsional. "Um componente essencial dessa vivência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo), cuja imagem mnêmica fica associada, daí por

diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará recatexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação de satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de desejo (...)" (Freud, 1900, Ed. St. Br., 1987, p. 516).

Comentando a definição de desejo, em Freud, Dor (1989) ressalta que o reinvestimento psíquico de um traço mnêmico de satisfação é dinâmico, e que esse dinamismo constitui a essência do desejo.

Laplanche e Pontalis (1981) observam que a concepção freudiana do desejo refere-se, por excelência, ao desejo inconsciente, ligado aos signos infantis indestrutíveis. Acentuam, ainda, que Freud não identifica o desejo à necessidade: "o desejo é indissociavelmente ligado aos 'traços mnêmicos' e encontra sua realização na reprodução alucinatoria das percepções tornadas os signos desta satisfação" (p. 121).

Com Lacan* a noção do desejo é alçada ao primeiro plano da teoria psicanalítica.

Ele situa o desejo entre a necessidade e a demanda, e sua inscrição se dá no registro de uma relação simbólica com o Outro. O outro (a mãe, por exemplo), ao atribuir sentido às manifestações corporais e emocionais de um bebê (o choro, para ilustrar), intervém como uma resposta a algo que foi, de antemão, suposto como uma demanda. Assim procedendo, o outro inscreve a criança na ordem da linguagem e no universo simbólico de seus significantes, tornando-se, para a criança, um outro privilegiado: o Outro.

Daí a fórmula lacaniana segundo a qual o desejo é sempre o desejo do Outro (Lacan, 1960-61, p. 172).

A criança passa a ter condições de desejar pela mediação de uma demanda endereçada ao Outro. "Para além da demanda de satisfação da necessidade, perfila-se a demanda do 'a mais' que é, antes de tudo, demanda de amor (...). (...) a criança deseja ser o único objeto do desejo do Outro que satisfaz suas necessidades. (...) este desejo do desejo do Outro encarna-se no desejo de um 're-encontro' da satisfação originária onde a criança foi totalmente satisfeita sob a forma de um gozar que não demandou nem esperou" (Dor, 1989, pp. 145-146).

* A noção de desejo permeia quase toda a obra de Lacan, o que torna difícil indicar referências bibliográficas precisas, do autor, a respeito deste conceito. Entretanto, recomendamos, para aqueles que têm interesse em aprofundar a concepção lacaniana do desejo, remeterem-se à leitura dos Seminários de Lacan: Livro 2 - *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*; Livro 7 - *A ética da psicanálise*; Livro 8 - *A transferência*; Livro 11 - *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, todos publicados, no Brasil, pela Editora Zahar.

Em Lacan (1957), é pela intervenção da função paterna que a criança terá acesso à dimensão simbólica, afastando-se do assujeitamento imaginário à mãe. O Nome-do-Pai introduzirá a criança na Lei da Ordem Simbólica, da Linguagem Objetivante, permitindo ao serzinho biológico situar-se como criança humana, como sujeito desejante.

Lacan refere, no entanto, que o pai intervém como elemento estruturante na evolução psíquica da criança apenas na medida em que sua fala vê-se significada no discurso da mãe, enquanto uma instância terceira, mediadora do desejo do Outro: "Mas sobre o quê queremos insistir é que não é unicamente a maneira pela qual a mãe aceita a pessoa do pai que conviria se ocupar, mas da importância que ela dá a sua fala, a sua palavra, a sua autoridade, ou melhor dizendo, ao lugar que ela reserva ao Nome-do-Pai na promoção da lei" (Lacan, 1957, p. 579).

É importante ressaltar, ainda, que o desejo, para Lacan, está intrinsecamente ligado a uma falta que não pode ser preenchida por nenhum objeto real. Isto porque, ao tentar significar seu desejo, o sujeito o faz pela mediação da demanda, a qual introduz uma divisão entre o que é desejado, fundamentalmente, e o que se faz ouvir deste desejo na demanda. O objeto do desejo é sempre, portanto, um objeto faltoso. O que determina a circulação ou deslocamento do desejo em objetos substitutos é, justamente, a falta do objeto para sempre perdido, objeto do desejo que é, ao mesmo tempo, objeto causa do desejo, denominado por Lacan *objeto a* (Lacan, 1959-60; 1969-70).

Podemos concluir, com Freud e Lacan, que não existe, em última análise, satisfação do desejo na realidade. A dimensão do desejo não tem outra realidade senão a realidade psíquica.

Afetividade e desejo na relação ensinar-aprender

Estando, pois, definidos os termos que têm implicação com o nosso tema, voltemos à questão que nos interessa: como articular, na relação ensinar-aprender, inteligência, afetividade e desejo? Qual o lugar da afetividade e do desejo na prática pedagógica de transmissão do conhecimento?

Segundo Piaget (1954), afirmar que a inteligência e a afetividade são indissociáveis pode envolver duas significações bastante diferentes: a) num primeiro sentido, pode-se querer dizer, com essa afirmação, que a afetividade intervém nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que ela é causa de aceleração ou de atraso no desenvolvimento intelectual, mas que ela não poderia modificar as estruturas da inteligência enquanto tais; b) num segundo sentido, pode-se querer afirmar, ao contrário, que a afetividade intervém

nas estruturas da inteligência, que ela é fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais.

Piaget (1954) defende a primeira interpretação, afirmando que a afetividade desempenha um papel de fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas. Para ele, a afetividade não engendra, ela própria, estruturas cognitivas e nem modifica as estruturas no funcionamento nas quais ela intervém.

Estabelecendo uma distinção entre funções cognitivas e funções afetivas, Piaget afirma que essas duas funções têm natureza diferente, embora elas permaneçam indissociáveis na conduta concreta do indivíduo. As funções cognitivas, para Piaget, vão da percepção e das funções sensorio-motoras até a inteligência abstrata, com as operações formais, e as funções afetivas compreenderiam os sentimentos de satisfação-insatisfação, sentimentos estéticos, a vontade, o interesse etc.

Piaget resume sua tese nas seguintes proposições: a) a afetividade trabalha incessantemente no funcionamento do pensamento, mas não cria novas estruturas; b) pode-se dizer que a energética da conduta tem a ver com a afetividade, enquanto as estruturas têm a ver com as funções cognitivas. Segundo o autor, a distinção entre estrutura e energética mostra bem que inteligência e afetividade são constantemente indissociáveis na conduta concreta do indivíduo, embora devamos considerá-las como sendo de natureza diferente (Piaget, 1954).

Portanto, do ponto de vista piagetano, é importante ressaltar que, se não existe estrutura cognitiva sem energética, isto é, sem afetividade, e, reciprocamente, se a toda nova estrutura deve corresponder uma nova forma de regulação energética, a cada nível de conduta afetiva deve corresponder, igualmente, um certo tipo de estrutura cognitiva.

Piaget lembra, no entanto, que diversos autores sustentaram posição contrária à sua, entre os quais Henri Wallon, no que concerne às relações entre a inteligência e a afetividade.

Com efeito, para Wallon* as emoções podem ser causa de progresso no desenvolvimento, podem ser fonte de conhecimento, pois enquanto expressões do sujeito, as emoções precedem, acompanham e orientam as atividades de relação, sem as quais elas não teriam como capturar o mundo exterior.

* As contribuições de H. Wallon à psicologia da criança e à educação são de grande importância, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Devido aos limites deste trabalho, não será possível nos aprofundarmos em sua teoria. Recomendamos, portanto, a leitura de algumas de suas obras: *L'Évolution Psychologique de l'Enfant*, Paris: A. Colin, 1957; *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942; *Les Origines de la Pensée chez l'Enfant*, Paris: PUF, 1963.

Recorreremos ao estudo de Thanh Huong (1976), sobre a *Formação das atitudes afetivas - ensaio de síntese de Freud e de Wallon*, para apresentarmos breve resumo do pensamento de Wallon a respeito do papel das emoções no desenvolvimento infantil e, em particular, suas relações com o desenvolvimento intelectual.

Wallon, interpreta Thanh Huong, não reduz a vida afetiva a uma pura energética que as atividades sensório-motoras e intelectuais estruturam à medida de seu aparecimento, como o sustenta Piaget (1954). As emoções, na teoria walloniana, estão na origem de toda linguagem. Tornando possível a comunicação da criança com seu meio, as emoções aparecem como as primeiras manifestações sociais. Ao interpretar, desde muito cedo, as expressões de bem-estar ou de mal-estar do bebê como sinais de apelo ou de respostas*, as pessoas que o cercam transformam as emoções em linguagem mímica ou, segundo uma expressão de Ajuriaguerra (citado em Thanh Huong, 1976, p. 167), em um "diálogo tônico", que precede a linguagem falada e não cessa de acompanhá-la. A linguagem é reconhecida por todos, lembra Thanh Huong, como o instrumento sem o qual nenhuma inteligência conceitual e discursiva seria concebível.

Para Wallon, as emoções contribuem, ainda, com o desenvolvimento intelectual, tornando possível a representação. Tendo sua origem na interiorização de um modelo, a partir da imitação e do simulacro, a representação irá se destacar, progressivamente, do ambiente afetivo e motor de onde emergiu para se elevar em direção aos signos cada mais abstratos, passando pelo símbolo, esta sorte de linguagem "imaginada" (de imagens), ainda impregnada de afetividade e para qual regressa o pensamento nos estados de relaxamento, de sonho ou de devaneios (Thanh Huong, 1976).

Na teoria walloniana, portanto, a afetividade precede toda formação sensório-motora e mental. As primeiras formas de pensamento, designadas de pensamento sincrético, são todas impregnadas de afetividade. Também as outras formas de pensamento, tais como o pensamento categorial e o temporal, são, para Wallon, fortemente influenciadas pelas experiências afetivas do sujeito, pois, para aceder às formas de pensamento mais abstrato, a criança deve aprender a se desvincular de seu subjetivismo, tornando-se cada vez mais objetiva, ou seja, cada vez mais centrada sobre o objeto de conhecimento.

Podemos concluir, sem grande risco de equívoco, que a afetividade, tanto em Freud quanto em Piaget e Wallon, embora vista sob diferentes ângulos, ocupa

* É importante ressaltar, aqui, a proximidade do pensamento de Wallon com o de Lacan, em suas interpretações sobre a origem do desejo e a instauração da Ordem Simbólica.

um lugar privilegiado no desenvolvimento psíquico e intelectual da criança e do adolescente. Se as posições de Freud e de Wallon são mais próximas uma da outra, na medida em que, para ambos, as raízes afetivas se encontram na base de toda atividade psíquica, aí incluída a atividade intelectual, a posição de Piaget não deve ser interpretada, como alguns o fazem, como tendo relegado a um plano absolutamente secundário o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo da criança. Vimos que essa interpretação não é procedente.

A afetividade, nas diferentes concepções teóricas aqui expostas, desempenha uma função, em maior ou menor grau, de organização e de sustentação das atividades psíquicas, sendo indispensável e indissociável das diferentes tarefas e atividades desenvolvidas pelo ser humano.

Se os afetos, as emoções, têm íntima ligação com a inteligência e vice-versa, e se o ato de ensinar-aprender ocorre num processo relacional, vincular, necessariamente, essa relação terá de levar em consideração, no seu *modus operandi*, toda a variada gama de expressões dos afetos e das emoções, presentes na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na transmissão e apropriação do conhecimento.

Considerada como expressão subjetiva da energia pulsional, como um estado emocional, como tendências "superiores" ou, ainda, como uma categoria de valores que se constrói a partir do sistema simbólico, a afetividade revela toda a riqueza das possibilidades das interações humanas, tanto ao nível das relações interindividuais de trocas subjetivas, quanto das relações sujeito-objeto de conhecimento.

Defendemos que a aprendizagem pressupõe, sempre e necessariamente, uma relação com outra pessoa, a que ensina. Aprender, pois, é aprender com alguém. É no campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno que se criam as condições para o aprendizado, sejam quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados.

Este campo não se reduz, no entanto, a uma mera "relação de encontro", que tem por base a aplicação equivocada, na educação, de modelos clínicos advindos, sobretudo, das abordagens humanistas centradas na pessoa.

Não se pode pretender abolir a diferença professor-aluno em nome de uma *soi-disante* relação afetiva favorável. O professor que se identifica com a criança se apaga, anula sua identidade de professor e de adulto, estabelecendo uma relação imaginária especular e concebendo a aprendizagem como uma experiência auto-engendrada. Segundo Amorim (1989), a auto-educação, assim concebida, seria uma tentativa de escapar do desejo do outro. O saber é, aí, reduzido ao prazer de reencontrar-se a si mesmo.

"Não se pode pretender, igualmente, que o modelo psicanalítico da relação terapeuta-cliente se substitua ao modelo pedagógico da relação

professor-aluno. A especificidade da relação educativa deve ser mantida, sob pena de se esvaziar a escola de seus saberes e de tornar o professor uma mera figura decorativa ou "promotor" da felicidade do aluno, despojado, portanto, de suas atribuições originais" (Almeida, no prelo).

A relação educativa que se constitui na relação com o outro não se dá apenas a partir das características imediatas do "encontro" em sala de aula, mas, também, a partir das interpretações e expectativas do que, socialmente, significa ser professor e aluno, isto é, a partir da interpretação, tanto subjetiva quanto social, do papel de cada um.

Entender a relação ensinar-aprender como a interação espontânea das infinitas formas que o "encontro" pode adquirir é mistificar o vínculo educativo e abstrai-lo de toda determinação. É negar que o simbólico está presente em toda interação e pretender criar uma "liberdade" para o sujeito gestada e restrita às quatro paredes de uma sala de aula.

O que parece-nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza "de sua própria afetividade enquanto educador, considerado nas suas funções de professor ou de pai, ou seja, de seu estatuto de adulto em geral" (Almeida, no prelo).

Negar ou superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem significa, em ambos os casos, um desconhecimento profundo da natureza das atividades psíquicas. As ações e relações do homem não são unicamente derivadas da ordem lógico-matemática, como também não se orientam apenas pelas reações emocionais-afetivas de prazer-desprazer.

Toda atitude ou ato humano resulta de dois processos: "do processo objetivante (lógico-intelectual) e do processo subjetivante (simbólico-desejante)" (Fernández, 1991, p. 74). Na aprendizagem, além do organismo e do corpo, esses dois níveis intervêm conjuntamente, indissociavelmente, de forma que "não podemos continuar situando a aprendizagem do lado da inteligência e a sexualidade do lado do desejo, dicotomicamente separados. Tanto a sexualidade como a aprendizagem são funções em que intervêm ambos os níveis" (Fernández, 1991, p. 74).

Passamos, assim, da dimensão da afetividade para a do desejo, inscrição simbólica que organiza e orienta, a partir do inconsciente, a vida afetiva e o mundo das significações.

O desejo, enquanto uma das dimensões estruturantes da subjetividade (as outras são a linguagem e o inconsciente), se introduz, com sua cadeia de significantes, no campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, sustentando, por seu dinamismo próprio, o circuito pulsional e marcando

o que se pode denominar, do lado do aluno, desejo de saber, e do lado do professor, desejo de poder.

A transferência na relação professor-aluno

O conceito psicanalítico de *transferência* pode nos auxiliar na compreensão de como o desejo se faz presente na relação ensinar-aprender.

É no relato de *Fragmento da análise de um caso de histeria*, o famoso caso Dora, que Freud (1901) passou a conceber a transferência como uma exigência indispensável da técnica analítica. Neste texto, Freud define a transferência como "reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico" (Freud, 1901, Ed. St. Br., 1989, p. 110).

Freud descobre, com a análise de Dora, que a transferência, enquanto manifestação do inconsciente, e, até então, percebida como "destinada a constituir o maior obstáculo à psicanálise, converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente" (Freud, 1901, Ed. St. Br., 1989, pp. 111-112).

A transferência, entretanto, não ocorre apenas na relação paciente-analista; trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana, embora, na análise, ela assuma características singulares.

Podemos pensar, então, na relação transferencial que ocorre no campo das relações professor-aluno.

Toda transferência é sempre ligada a um desejo, ou seja, transfere-se para alguém um sentido que se relaciona a um desejo, cuja expressão, ao nível transferencial, pode ser de hostilidade, de agressividade, de amor, e que, psicanaliticamente falando, refere-se a experiências vividas primitivamente com as figuras parentais.

Quando a transferência se estebelece na relação professor-aluno, este atribui ao professor um sentido especial, determinado pelo seu desejo. O professor torna-se, então, depositário de algo que lhe foi conferido pelo desejo do outro. Kupfer (1989) descreve muito bem a relação transferencial: "(...) 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 objetiva, pois é escutada 'através' dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito" (p. 92). Ou ainda: "na relação 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" (p. 91).

Revestido de importância especial e possuidor de algo que pertence ao aluno, o professor se vê na difícil situação de sustentar esse lugar no qual ele foi colocado e que lhe confere, sem sombra de dúvidas, autoridade e poder.

Situa-se, aí, no desejo de poder do professor, conferido pela transferência, o maior desafio do ato educativo. Sobre esse poder, escreveu Millot (1987): "O educador, cujo poder é proveniente da transferência, não poderia querer, enquanto tal, desfazer-se dele; a instância do ideal-do-eu e a possibilidade de transferência fundam o poder de todo condutor de homens, educador ou governante" (p. 132).

Cedendo ao desejo de poder e abusando de sua autoridade, o professor se coloca como figura ideal, subjugando o aluno ao seu sistema de valores, impondo suas idéias, escravizando, impedindo, ou mesmo estacando, o desejo de saber do outro.

Por outro lado, ocupando o lugar designado pelo aluno, na transferência, estaria o professor anulando ou renunciando ao seu próprio desejo? Millot (1987) responde afirmativamente a essa questão e Kupfer (1989) segue a mesma linha de raciocínio, ao afirmar que, para exercer sua função de mestre, o professor precisa renunciar ao seu desejo. Kupfer vê, aí, "mais uma razão para apoiar a idéia de que a Educação é impossível" (p. 94).

Embora reconheçamos tratar-se de uma questão complexa, cujas interpretações merecem maior reflexão e aprofundamento teórico, ousamos acreditar, diferentemente das autoras acima mencionadas, que é justamente por se deixar atravessar por seu próprio desejo que o professor exerce sua função de educador.

O desejo de poder, ao qual ele tem de renunciar, para sustentar o desejo de saber do aluno, não o esvazia de seu *Desejo*, cujos deslocamentos e deslizamentos na cadeia de significantes constituem, dialeticamente, a essência propulsora da vida humana, permanentemente confrontada com a falta e, por essa razão mesma, eternamente desejante.

Por essa via, e concluindo, talvez possamos interpretar, de forma otimista, o pensamento de Freud a respeito da educação enquanto tarefa impossível.

Se considerarmos que a educação jamais será tarefa acabada, que a aprendizagem se gera na inquietude que a engendra, e que o conhecimento, uma vez apreendido, coloca-nos em contato com a ignorância, poderemos compreender que *é a impossibilidade da educação que a torna possível*. E é no campo pedagógico das relações professor-aluno que inteligência, afetividade e desejo se articulam, num mesmo circuito, confrontando-se com faltas e carências e, por assim ser, construindo, pensando e desejando, novas e infinitas possibilidades.

Referências Bibliográficas

- Almeida, S.F.C. de (no prelo). *Psicologia, psicanálise e educação: três discursos diferentes?* Em R. Bacher e S.F.C. de Almeida (Orgs.). *Psicanálise e Psicologia: Desafios*. Brasília: Ed. da UnB.
- Amorim, M. (1989). A escola e o terceiro excluído. *Revista de Psicologia e Psicanálise*, 1, 81-95.
- Dor, J. (1989). *Introdução à Leitura de Lacan: o Inconsciente Estruturado como Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud, S. (1900). Realização de desejos. Em *A Interpretação dos Sonhos*, Parte II. Ed. Standard Brasileira, vol. V, Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- Freud, S. (1901). *Fragmento da Análise de um Caso de Histeria*. Ed. Standard Brasileira, vol. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- Freud, S. (1915a). *As Pulsões e suas Vicissitudes*. Ed. Standard Brasileira, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Freud, S. (1915b). *Recalcamento*. Ed. Standard Brasileira, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Freud, S. (1915c). *O Inconsciente*. Ed. Standard Brasileira, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Freud, S. (1937). *Análise Terminável e Interminável*. Ed. Standard Brasileira, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- Kupfer, M.C. (1989). *Freud e a Educação: o Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione.
- Lacan, J. (1957). D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. Em *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.
- Lacan, J. (1959-60). *A Ética da Psicanálise*. Livro 7. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- Lacan, J. (1960-61). *A Transferência*. Livro 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- Lacan, J. (1969-70). *O Avesso da Psicanálise*. Livro 17. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- Laplanche, J. e Pontalis, J.-B. (1981). *Vocabulaire de la Psychanalyse*. Paris: PUF.
- Millot, C. (1987). *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pain, S. (1991a). *A Função da Ignorância - Estruturas Inconscientes do Pensamento*. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pain, S. (1991b). *A Função da Ignorância - a Gênese do Inconsciente*. Vol. 2, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1954). *Les Relations entre l'Affectivité et l'Intelligence dans le Développement de l'Enfant*. Paris: Les Cours de Sorbonne, Centre de Documentation Universitaire.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- Piaget, J. (1969). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Thanh Huong, N.T. (1976). *La Formation des Attitudes Affectives - Essai de Synthèse de Freud et de Wallon*. Paris: Vrin.