



A Mestria da Palavra e a Formação de Professores

Leandro de Lajonquière

RESUMO – A Mestria da Palavra e a Formação de Professores¹. A formação de professores e a educação das jovens gerações são pensadas, neste texto, como cara e coroa do único laço social e discursivo que o *homo sapiens* pode habitar como tal. A mestria da palavra, derivada de sua própria equivocidade, é inerente ao desdobramento do laço social e, portanto, trata-se da peça chave dos processos educativos e formativos. Entretanto, as empreitadas atuais, no Brasil, de formação de professores segundo o figurino da *educação a distância* constituem a mais nova versão do antigo voto perverso de formatarmos a potestade educativa e formativa da mesmíssima palavra sem a qual não há laço social algum.

Palavras-chave: **Educação a Distância. Formação de Educadores. Transmissão.**

ABSTRACT – Word Mastery and Teachers’ Training. In this text, teachers’ training and the education of young generations are thought of as two faces of the single social and discursive bond which *homo sapiens* can inhabit as such. The mastery of the word, derived from his own misunderstanding, is inherent in the unfolding of the social bond and, therefore, a key element to the educative and formative processes. However, in Brazil, the current endeavors in teachers’ training according to the standards of distance learning constitute the newest version of the perverse ancient vow of formatting the educative and formative power of the very same word without which there is no social bond.

Keywords: **Distance Learning. Teacher Training. Transmission.**

Há algumas décadas, os ditos *problemas de aprendizagens*, bem como, o assim chamado *fracasso escolar* – espécie de primo-irmão – ocuparam em demasia os espíritos pedagógicos no Brasil. Não por acaso, nesses anos todos, grandes esforços institucionais foram realizados, com o intuito de promover cursos de *especialização em psicopedagogia clínica* destinados, em particular, a professores da escola primária, supostos antídotos contra os males da educação nacional.

No entanto, há certo tempo, outra preocupação parece ter passado a dominar os debates pedagógicos no país, qual seja a *formação de formadores*. Assim, autoridades nacionais, estaduais e municipais, bem como personalidades acadêmicas, vêm travando um acalorado e diversificado debate, porém centrado num ponto consensual: toda escola reclama de um professor e esse, por sua vez, de uma formação profissional. Fato curioso, por sinal, pois o deslocamento temático parece dar a entender que, enquanto faltavam, antes, aos professores em exercício certos saberes técnicos complementares, agora, as forças vivas da pedagogia nacional consideram que o que faz falta no Brasil são, simplesmente, professores que se prezem nas escolas.

Até agora nenhum dos debatedores, autoridades sempre revezadas nas diferentes instâncias da Nação, deteve-se a justificar a sua demora na tomada de consciência dessa mais *nova necessidade pedagógica*. Por outro lado, as coordenadas consideradas indispensáveis ao exercício professoral, bem como ao processo formativo necessário de ser percorrido para, assim, alguém vir a se desempenhar como mestre ou formador perante orelhas e olhares mais ou menos atentos, mais ou menos sentados nas carteiras escolares, constituem não só a matéria mesma do dissenso, senão também, das acusações mútuas proferidas pelas personalidades partícipes do debate atual.

O dissenso no debate nacional em torno da formação profissional versa, há décadas, sobre a identidade e qualidade dos saberes técnicos e didáticos que o mestre, ou formador, deve possuir: o futuro mestre deve se apropriar de tal ou qual didática ou metodologia do ensino reputada mais eficaz que as outras? No entanto, atualmente, é também particular objeto de dissenso a possibilidade de que a mesmíssima formação de formadores venha a acontecer quase que totalmente a distância, graças ao uso das sempre novas tecnologias de comunicação². Muitos dos opositores a essa novíssima oportunidade oferecida pela internet insistem, ao contrário, na necessidade da tradicional presença física regular e cotidiana, embora não apresentando mais argumentos que o simples hábito histórico. Dessa forma, instalou-se no Brasil um novo dilema no interior da formação de formadores: é necessário, ou não, que futuros formadores e formadores já em exercício se encontrem *tête-à-tête* durante um certo tempo e com certa regularidade?

Pessoalmente, creio que a forma simples como está posta a nova controvérsia pedagógica no Brasil mascara aquilo que está em pauta no (des)encontro³ entre todo formador em exercício e futuro formador, além de quaisquer especificidades, mas, muito particularmente, no interior do campo da formação específica de profissionais da educação. No presente ensaio, pretendo me deter no desdobramento d'*isso*, em pauta em todo encontro formativo e, assim, assinalar que as atuais iniciativas estatais de se formar formadores a distância são, apesar das aparências, mais da mesma conhecida pseudo-formação profissional, peça chave de nosso desolador panorama escolar.

O Sexo do Mestre?

Costuma-se dizer dos psicanalistas que tornam rebuscado o que é simples. Embora possa ser verdade, em certo sentido, até certo ponto e em certas circunstâncias, no que tange à atual preocupação pedagógica, creio, pessoalmente, que bem podemos nesta ocasião nos servir da psicanálise para, ao contrário, reduzi-la a sua máxima simplicidade e, assim, darmos a nossa contribuição a esse debate nacional que, hoje, toma conta até das manchetes de nossos jornais.

Formar formadores não é algo tão inusitado, como se pensa atualmente em nosso país, algo que mereça o concerto de saberes supracientíficos ou o recurso a uma parafernália técnico-didática, sempre já ultrapassada pelo simples e implacável passo do tempo.

Para os psicanalistas, toda a formação de professores advém sempre da mesma questão em pauta desde que o homem é homem e, portanto, desde que a uma geração lhe siga uma outra: todo professor entranha o endereçamento da *palavra* de um *mestre* a um *discípulo* nos assuntos objeto de profissão.

No entanto, esse caráter, em certo sentido simples do assunto em pauta, não significa que o mesmo possa ser objeto de controle, previsão e, portanto, que para o mesmo possamos dar isso que todo mundo demanda, ou seja, garantias de rápido sucesso e eficácia. Em suma, o fato de alertarmos para o seu caráter corriqueiro e mundano não retira da formação de formadores a sua intrínseca fragilidade. Diríamos, mais ainda, que é precisamente a Psicanálise quem restitui a fragilidade no seio de toda experiência formativa, e, assim, o caráter indeterminado da mesma, enquanto o atual discurso psicopedagógico reducionista hegemônico, ao contrário, dela nada quer saber.

Nesse sentido, a formação de formadores – ora comuns, ora especializados, para se desempenharem em qualquer nível de educação formal, ou nas situações para-formais mais díspares que possamos imaginar –, é um processo aberto de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador de *discípulo* a *mestre* de um discurso qualquer.

Todo professor⁴ deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade, conforme reza o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986) da língua portuguesa – e, para tanto, deve se lançar à

fala, à *enunciação*, à *palavra*. Em suma, um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades.

Por outro lado, quando um professor professa, seus alunos de plantão ficam calados, mudos, mesmo que o gabarito pedagógico pressuponha que eles possam fazer perguntas, manifestar dúvidas, ou declarar publicamente o embotamento intelectual que eles até podem experimentar na aula perante os assuntos em pauta no professor.

Obviamente, os alunos podem falar todos ao mesmo tempo e, mais ainda, ao mesmo tempo em que o pretendido professor tenta professar, mas, nesse caso, não há de fato professar algum. Pois, no professor, alguém fala, enquanto outros escutam. O primeiro é mestre, falante, e os segundos são discípulos, mudos, porém nada surdos. O mestre é sujeito de um discurso, enquanto todo discípulo é aquele que, num primeiro momento, é, em certo sentido, *infans* – privado da palavra ou da implicação inerente à fala no seio do discurso.

A formação de professores ou de formadores é, ou deveria ser, uma formação de mestres. O debate em torno de suas condições de possibilidade deveria sempre considerar que é disso que se trata, isto é, das condições dos discípulos virarem mestres *de e em* algo discursivo para orelhas alheias. No entanto, creio que é precisamente *d'isso* que nada se quer saber nos dias de hoje.

Talvez, um pouco desse esquecimento obedeça ao fato de que a nossa própria língua nacional mantém em uso, no corriqueiro dia a dia, o termo *mestre* para aquele que dirige cerimônias, aquele que dirige operários da construção (mestre de obras) e para aquele que obtém um *mestrado* como dignidade universitária (já tampouco muito digna em tempos de fartura doutoral). De fato, criança ou jovem nenhum chama ainda de mestre ao professor de escola.

Entretanto, o francês e o espanhol mantêm em uso os termos *maître* – e o feminino *maîtresse* – e *maestro* – e o feminino *maestra* – quando se trata de todo e qualquer professor do primário. Mais ainda, não sem algumas curiosidades. Por exemplo, na língua francesa, *maîtresse* também significa amante, bem como mulher que exerce influência sobre um homem. Em espanhol, uma *maestra* é também chamada pelas crianças de *señorita*, que, no imaginário infantil, é uma mulher que ainda não é casada, isto é, que não participaria, como se dizia antigamente, do comércio sexual e, portanto, que se manteria fora do alcance da castração e do desejo, uma *señorita* tomada, então, só no registro do amor impoluto.

Temos, assim, que uma língua *esquece* aquilo que as outras duas lembram, embora também não querendo saber às claras. De que se trata? O saber da(s) língua(s) indica que toda *mestria* entranha o *recalque* do sexual, isto é, do *desejo*, mas não o seu *rechaço* ou a sua *recusa*. É o desejo e, portanto, a castração própria do mestre, o que o atual debate pedagógico brasileiro sobre a formação de formadores insiste em silenciar.

O exercício da mestria entranha – paradoxalmente – o reconhecimento do desejo em causa no ato. Disse *paradoxalmente*, pois há uma tendência – queda ou voto – em considerar que é mestre, ao contrário, aquele situado fora

do alcance da castração. Porém, devemos distinguir o mestre dos *impostores* da mestria. Que, na formulação lacaniana, a castração se situe, precisamente, embaixo da barra do recalque no *discurso do mestre*⁵ quer dizer isso mesmo: ela opera sob a lógica do recalque, da barra. É por isso também que há discurso do mestre, mas não propriamente mestre do discurso. O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra (do discurso como mestre em si mesmo) e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima.

A atual insistência sobre a urgência mesma de se formar professores, bem como o debate em torno de suas coordenadas de efetuação, recusam o fato de que o professor só é reservado a mestres de plantão. De fato, o discurso pedagógico hegemônico no Brasil só quer saber da *impostura* e de suas múltiplas figuras (Pereira, 2008). Por isso mesmo, vemos se impor, de fato, no estado de São Paulo, apesar de algumas vozes pedagógicas contrárias, a formação a distância de professores, graças a meios digitais.

A mais nova das iniciativas governamentais em matéria formativa – mas também iniciativa acadêmica, posto que toda burocracia de Estado precisa do consórcio intelectual universitário – não passa de uma louca pretensão. A oferta de cursos em nível de graduação a distância almeja, no meu entender, que a formação de professores não seja formativa, ou, se ela o for, então, que o seja de qualquer coisa, menos de professores – adultos lançados a endereçar a palavra a crianças e jovens, animados na conquista de um lugar de enunciação no interior de uma tradição pedagógica que se preze. Semelhante pretensão não é uma novidade. Nos dias de hoje, talvez, assistamos, no Brasil, a sua apoteose pareada com o imaginário tecnomaquinário.

A Palavra e as Fraquezas dos Mestres

A pretensão de se formar docentes para o ensino fundamental, valendo-se exclusivamente de meios virtuais, como internet, telões, videoconferências, em suma, da lógica televisiva de formatação da fala, mesmo que os defensores afirmem se tratar de plataformas interativas, finca as suas raízes num sonho profundo e demasiadamente humano: pretende-se evitar que jovens candidatos ao exercício do professor algum campo disciplinar emprestem, aula após aula, as suas orelhas à *palavra viva* de um professor mais velho, em anos e/ou em experiência professoral. Trata-se, então, do voto de não nos havermos com a *palavra*, isto é, de um desejo de não desejar.

A ficção científica de *Fahrenheit 451* (2009) – escrita por Ray Bradbury e consagrada belamente no cinema por François Truffaut – encena uma vida societária *animada* na recusa do desejo. A leitura liberta o jogo da palavra e, portanto, os livros não apenas estão proibidos, mais ainda, quando descobertos são queimados.

A literatura, a poesia, a palavra e o seu próprio brincar ficcional alteram

a dita realidade, à qual os personagens devem estar adaptados com normalidade. E essa é veiculada, uma e outra vez, em tevês onipresentes. Entretanto, a felicidade de telão não consegue silenciar o retorno, no real de uma série de suicídios, do impasse de uma vida melancólica. Mais ainda, cabe dizer que a mesmíssima luz da felicidade televisiva retira toda a sua potência dos telespectadores, assim condenados ao dia a dia.

Na formação via TV encurtadora da distância – para com o ideal? –, é disso mesmo que se trata. Mas o irônico do assunto é que não poucos argumentam a favor do império das novas tecnologias na educação e de sua suposta capacidade de chamar à atenção, de aguçar o interesse no estudo – tudo aquilo que uma formação chamada tradicional não seria capaz de fazer ou de não fazê-lo mais (sic).

Por outro lado, o projeto de se formar professores a distância encontra um arraçoado de justificativas *objetivas* – importantes nas declarações dos auto-denominados *gestores* da política educacional brasileira: a extensão de nosso território, seu baixo custo, se comparada à formação dita tradicional, a suposta e iludida transparência pedagógica de *imagens para todos*, além da velocidade de sua implementação e, portanto, a rapidez em colhermos resultados, dentre outras praticidades numa vida diária já cheia de atribulações.

Costuma-se dizer no nosso Brasil que, quando a esmola é grande, o santo desconfia. Na questão que nos ocupa, temos de convir que os ganhos prometidos com essa parafernália tecnopedagógica são muitos.

No entanto, tenho claro que se fosse de fato possível formar professores graças à lógica televisiva, nós teríamos matado a charada não só do século, mas da própria humanidade.

(In)Felizmente semelhante coisa é impossível, a despeito de ser possível de se ensinar e aprender certas informações, mais ou menos esparsas, veiculadas pelas mídias as mais variadas. Por exemplo, de tanto assistir o *Discovery Channel*, passamos a reconhecer imagens de paisagens e a nos apropriar de certas curiosidades, animadoras de conversas nos jantares entre amigos ou de negócios. Mas, também, a tevê e a internet agenciam certa satisfação, ou *gozo*, uma vez que o *homo sapiens* não vive só de informações mais ou menos espirituosas sobre o planeta, a ecologia etc. Por exemplo, há quem procure para si mesmo satisfação *matando* o tempo, *simplesmente vendo* tevê, outros *encorpam* fantasias eróticas, enchem os olhos de lágrimas ou usam até bonecas infláveis.

No entanto, além de todas essas informações e satisfações mais ou menos imediatas, solitárias ou grupais, agenciadas por meios digitais, há uma diferença impossível de ser formatada entre, por um lado, a viagem fantasiosa de sermos um *Indiana Jones* e, por outro, o fato concreto de que todo arqueólogo deve ter acompanhado, quando jovem candidato, o professor em campo de um já velho arqueólogo. Nesse sentido, também há uma diferença no velho comércio sexual entre uma mulher e um homem, graças ao qual bem pode chegar algum tempo depois ao mundo um bebê, e o chamado sexo mais ou menos interativo, porém virtual, cibernético e infértil.

A língua francesa soube formular essa sentença que – creio – caiu como uma luva nestas circunstâncias: *pour faire une omelette il faut casser des oeufs*⁶, isto é, há certas coisas na vida que têm um preço – um custo em esforço ou em implicação subjetiva – para o qual, não há sequer um pequeno desconto.

Pois bem, na formação de formadores não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar suas orelhas à invocação de uma *palavra professoral*, para, após, tomá-la por assalto para vir a se lançar, por sua vez, à aventura da e(a)nunciação⁷.

Eis aqui o *o(i)ssu duro de roer*⁸: como passar de uma posição a outra no interior do campo da palavra e da linguagem? Isto é, de discípulo a mestre.

Sigmund Freud, em 1914, por ocasião de proferir um discurso de saudação pelo jubileu do 50º aniversário do liceu que frequentara, quando jovem, em Viena, afirmou:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados (Freud, 1914, não numeradas).

O título com o qual essa alocução foi incluída nas Obras Completas em língua portuguesa, editadas no Rio de Janeiro, é sumamente ilustrativo: *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Em outras palavras, Freud elucida aquilo que se processa nas *cabecinhas* de jovens de liceu quando (em)prestam atenção a velhos implicados no professor. Há *algo* na personalidade do *velho* que professa, que influencia, toca, os *jovens* candidatos a e(a)nunciar, por sua vez, as verdades de uma ciência.

O *isso* em pauta, que faz às vezes de embreagem da mudança de posição existencial de *discípulo* a *mestre* no interior do campo da palavra e da linguagem, não é relativo à clareza e à distinção próprias das ciências, ou ao modo como elas são ensinadas – ensi(g)nadas, colocadas em signos, mostradas, dadas a ver numa tela, por mais colorida que ela seja.

O *isso* está precisamente ligado às curiosas e *pequenas fraquezas* da personalidade daqueles dedicados ao exercício de uma *mestria enunciativa*. A mestria enunciativa deve ser pensada em outro registro, diferente daquele do imaginário controle autoral do discurso, pois, caso contrário, não haveria pequenas fraquezas na personalidade do mestre.

A pretendida formação a distância de/dos professores rechaça simplesmente *isso*, ou seja, trata-se da louca pretensão de transformar em pó o duro osso de toda formação que se preze: as fraquezas da personalidade do mestre fazem precisamente a verdade da mestria. Em suma, sem fraquezas, não há mestria alguma para o mestre e, portanto, toda formação a distância da mestria só reproduz impostura.

Para poder professar o *saber inconsciente* de uma língua epistêmica qualquer, o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala. A conquista desse lugar é, em si mesma, formativa. Assim, a educação distanciada da palavra professoral, da palavra do mestre ou, simplesmente, da mestria da mesmíssima palavra, nunca será de fato educação ou formação. Se tanto, será uma verborragia de informações, cuja própria praticidade está cifrada no âmago mesmo de um sujeito capaz de dar sustentação a *sua prática*. Em suma, é mais do mesmo do que já vimos – arredondando números – nestes últimos cinquenta anos no nosso país: pseudoformação.

Saber Falar, Saber Professar

Dentre várias lembranças dos tempos de liceu, guardo esta: às vezes vale a pena ensaiar uma demonstração partindo do absurdo. Então, vejamos.

Desde quando é possível um bebê aprender a falar uma língua, assistindo à tevê ou, uma e outra vez, uma ou várias fitas cassetes? O experimento de ciência ficção que proponho consiste em retirar o bebê do simples e mundano convívio com seus pais e colocá-lo em companhia de aparelhos que veiculem mensagens previamente gravadas, videoconferências da geração precedente – é claro, sempre bem alimentado, higienizado e entretido, graças a modernos brinquedos reputados pedagógicos.

A passagem – em si mesmo formativa – da posição de *discípulo* a *mestre* é isomorfa à passagem – também formativa – de bebê à criança, ou seja, ao aprendizado da fala ou da dita aquisição da linguagem. Justamente, a psicopatologia infantil⁹ pode ser pensada como *solavancos* no trânsito da posição *infans* àquela de uma criança capaz de desdobrar a *sua* conquista de um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem.

Se esse experimento funcionar com os bebês, também funcionará na formação de professores para a rede pública, caso contrário simplesmente não funcionará. Porém, caro leitor, não se preocupe. Eu não pretendo realizar tamanha loucura com a minha filha! Sei intimamente que ele conduz ao pior. A experiência analítica possibilita a conquista desse saber. Também os poetas

sabem d'isso, conforme lembrava com prazer o próprio Freud, que também teve seus livros queimados à temperatura de 451° Fahrenheit.

No entanto, vejamos por que é impossível que um bebê seja, no limite, criado, educado a distância por videoconferências, por mais coloridas e interativas que elas possam ser para, assim, ele virar mais um *formado* da família *sapiens*.

Quando uma criança chega ao mundo, não fala, embora, para a maioria das mães, *o seu bebê* fale. Talvez caiba dizer que ela balbucia na *língua materna*, embora não fale ainda uma *língua de todos*, conforme uma distinção proposta por Alfredo Jerusalinsky (2008). O tempo de infância gasto por uma criança cinde a *linguagem* e, assim, separa *língua* e *fala* ou, se preferirmos, *língua* e *discurso*.

O fato de haver infância implica que a linguagem – o que quer que ela seja – deva, em se tratando dos homens, ser considerada como uma *faculdade de linguagem*, nos termos de Saussure, e não naqueles dos típicos manuais de psicologia do desenvolvimento, nos quais a encontramos ou como um dom natural ou como uma contingência sociológica. Nesse sentido, costuma-se afirmar, no sentido da Ética da Psicanálise, que a criança *está na linguagem*, embora ainda não possa falar de fato.

Nem as máquinas nem os animais falam; ambos rodam numa espécie de linguagem, cujas mensagens conseguem reconhecer na natureza. Já o homem é o único capaz de se deparar com o dilema da compreensão de um discurso, o que faz seu mundo não ser o meio ambiente fechado do signo, mas, sim, o universo, uma e outra vez, aberto do significante.

A passagem da língua ao discurso, ou daquela *materna* àquela outra, *de todos*, reclama – segundo Jerusalinsky – a operação de duas matrizes: a linguística e a edipiana. A primeira permite a captura na língua e, portanto, o fato de a criança vir a falá-la até certo ponto.

Mas é a impressão da segunda sobre a primeira que abre a possibilidade de o locutor designar-se como *eu*, ou seja, de conquistar um lugar de enunciação numa história, um lugar para discorrer e advir. No entanto, o *eu* não significa o locutor como *sujeito*, não esgota seu ser. O *eu* linguístico está na língua e, dessa forma, quando o locutor o empunha, a alteridade da língua é denegada. Nega-se a sua transcendência, mas a língua acaba cavoucando o mesmíssimo ser por dentro e, assim, a sua alteridade volta à tona, volta a ser afirmada, pois o *eu* só refere a um *ato de discurso*.

A operação da *matriz linguística* implica a fala, pois encena a separação do *objeto*, causa do desejo. Porém, o discorrer na língua de todos reclama a separação do S_1 - S_2 , graças à *matriz edipiana*, única capaz de situar o sujeito face à ignorância do seu lugar na série da filiação e, assim, lançá-lo à interrogação da verdade. Ambas as matrizes se pressupõem logicamente, ou seja, não há uma prelação evolutiva entre uma e outra.

No entanto, a *entrada* de uma criança na linguagem bem pode, às vezes, operar a dissociação das duas matrizes e, assim, abrir a possibilidade do leque psicopatológico. Nessa indução está em causa aquilo que nosso autor

denomina a *matriz enunciativa*, ou seja, o *jeito* de um adulto – em posição de Outro Primordial – endereçar a palavra a uma criança e, portanto, a singular implicação dos *velhos* na educação dos *seres pequenos*, como eu gosto de enunciar (Lajonquière, 2010).

O fato de não termos sido sempre falantes, de termos atravessado a condição de *infans*, faz desse tempo de infância uma experiência singular – alheia às máquinas e aos animais. A criança está na linguagem, mas, mesmo assim, tem que ser capturada por ela. A captura não é total – a linguagem arma circuitos neurônicos, mas não transmuta a organicidade da célula na materialidade *sutil* da linguagem, lembrando a adjetivação lacaniana.

Assim, há um resto de captura que, por sua vez, exprime-se como a diferença entre *língua e fala*, entrecruzadas sob a forma de quiasma. Em outras palavras, instala na linguagem uma distância diferencial entre a dimensão semiótica e a semântica, cujo deslocamento recorta no horizonte um ponto de fuga por onde se perde a *infância*, não sem deixar seu traço *infantil* sob a forma do *inconsciente*.

A infância é a experiência da transcendência da linguagem. Ela não é uma substância psíquica pré-linguística. Só se pode *ter* uma infância no *après coup* enquanto perdida, isto é, quando não se é mais *infans* (Lajonquière, 2006). A infância é efeito da expropriação operada pela linguagem na transformação da *cria sapiens* em sujeito, na qual o sujeito, enquanto desejante, é uma simples realidade assintótica.

Nesse sentido, devemos deixar de lado a forma costumeira de colocar a pergunta pelas origens da linguagem *na* criança, bem como lembrar da aguda reflexão de Giorgio Agamben (2004): a infância é a origem da linguagem, assim como esta é origem da infância.

Entretanto, recoloquemo-nos a insistente questão: como se transmite a linguagem? Simplesmente, como *uma* fala particular.

Venho, nestes últimos tempos, timidamente pensando que o termo transmissão, quando usado de forma distraída, faz também às vezes dessa árvore que não deixa ver o bosque¹⁰. Se por transmissão se entende a passagem material de algo de um lado a outro, então, a linguagem não se transmite – não *passa* – de um adulto a uma criança.

No homem, há uma diferença entre a disposição biológica à linguagem e o fato de vir a falar no interior de uma língua. O fato de estar preparado para a linguagem se transmite geneticamente de uma geração à outra, porém essa predisposição se perde, caso a criança não seja exposta a *uma* fala de um outro no tempo da plasticidade cerebral.

Lembremos a infelicidade de Vitor, *l'enfant sauvage de l'Aveyron*: não se trata de uma justaposição da cultura sobre a natureza, como comumente se pensa, mas sim, de uma duplicidade no seio mesmo da linguagem. A linguagem humana possibilita a ressonância entre a natureza e a cultura e, assim, a produção de algo novo – o *discurso*. Essa é a sua faculdade.

O *infans* deixa de ser tal, à medida que um outro lhe endereça a palavra e,

dessa forma, estende as fronteiras de um universo aberto. Não há transmissão, no sentido de passagem, de nenhuma mensagem ou comunicação de uma informação. Se, ainda assim, queremos pensar nesses termos, podemos dizer que a criança tão somente recebe uma espécie de mensagem negativa: *lá fora* tem *algo* que reclama de uma produção para, assim, as duas realidades entrarem em ressonância. A fala adulta invoca o *infans* a deixar de ser tal. A criança acerta por acaso e, na sequência, recomeça *procurando* – sem saber – a razão para o sucesso. Assim, tece-se uma e outra vez o saber próprio da língua sem nenhum recurso a uma instância metacognitiva – isto é, o *saber falar*, assim como também o *saber professar*, é um saber que não se sabe.

O que faz invocação numa fala? Aquilo mesmo que a faz *uma*, particular, ou seja, a sua própria *equivocidade*.

A meu ver, essa equivocidade *receptada* pelo *infans* é uma invocação ao impossível de sua formatação e, portanto, aquilo que causa a ressonância entre esses dois sistemas distintos, porém contíguos, que são, por um lado, a *língua* e, por outro, a *predisposição à linguagem*. Sem fala não há equivocidade e vice-versa. Que o digam as línguas mortas! Portanto, a fala está em causa na dita transmissão. Da linguagem? Não, de uma língua qualquer. E, claro, a distância, os falantes aparecem como *passadores* de linguagem, como os participantes de uma corrida de revezamento.

Como afirmava Ferdinand de Saussure, a língua é um produto social. É por isso que ela reclama transmissão. Já a linguagem é uma faculdade, dizia o mestre genebrino¹¹. Ela não se transmite. Ela é a mesmíssima condição de possibilidade daquilo chamado transmissão. O que é uma faculdade que não seja nem social, nem natural? É aquilo que gostamos na Psicanálise de chamar função. Em suma, me refiro à *função significante*. Aquela função que entranha *a possibilidade de um significante representar um sujeito para um outro significante*. Ela é necessária enquanto a língua e a fala são contingentes.

Nesse sentido, cabe concluir que nenhum pacote de videoconferências, antigas fitas-cassetes ou modernos CDs, repetidos à exaustão, é capaz de elevar um *signo* à altura de uma *palavra*, de um *dom*, pois a formatação prévia da fala dos seres de carne e osso faz, precisamente, isso mesmo: formata a sua equivocidade da palavra e, portanto, retira do Outro – seja o parental, seja o professoral – que endereça a palavra a seu filho ou a seu discípulo, todas as suas *pequenas fraquezas*, conforme a expressão utilizada por Freud, quando lembrara da personalidade dos mestres na sua alocação no jubileu. Em outras palavras, a formatação prévia e a distância da palavra fazem às vezes de anteparo contra a necessária função significante.

Pois bem, esse experimento só reserva *a priori* para filhos e netinhos dois funestos destinos: ou o mutismo ou a mimética verborragia¹². Em outras palavras, algo diferente da conquista de um lugar de enunciação no interior do campo da palavra e da linguagem, ou, se preferirmos, da conquista de um lugar para se anunciar, uma e outra vez, a verdade de uma língua qualquer e seus singulares *fala-seres*¹³: *isso* duro de roer que se chama *castração*.

Por outro lado, para os candidatos a professores, a formação de professores a distância de/dos professores também reserva melancolicamente os mesmos destinos funestos: ora a apatia mais ou menos muda, ora a mimética verborragia televisiva.

É claro, algum defensor da dita educação a distância poderá lembrar que existe o *autodidata*, que se autoforma ou que se forma a si mesmo no ritmo e nas circunstâncias as mais variadas. Porém, o autodidatismo diz respeito, precisamente, à *implicação de um sujeito*. E, chegados a este ponto, cabe assinalar que, em toda formação que se preze, o discípulo participa precisamente do chamado espírito autodidata. Essa questão descortina outra, relativa aos alcances dos termos ensino e transmissão, conforme veremos a seguir.

Dessa forma, pretender impor o autodidatismo – ou justificar a educação a distância em nome de um autodidatismo sempre possível – às grandes massas populacionais, é como pretender impor, por lei, o orgasmo para todos, e sempre, em todas as circunstâncias que possamos imaginar.

Ensino, Transmissão e Formação

A Psicanálise ensina-se? Sim e não, tudo depende. E se a mesma pergunta fosse feita sobre as matemáticas? Ela também mereceria ambas as respostas.

Ensinar é mostrar, é dar a ver e a ouvir a um outro. Os números e as operações ensinam-se, ou seja, alguém os coloca à mostra, ao alcance de outros. Mas a amostra não é o mundo vivo da matemática. Ela, sozinha, não faz série, assim como uma andorinha não faz verão. As matemáticas são escritas e o fato de escrevê-las, embora possa ser ensinado – mostrado – nada diz da *transmissão* da matemática *como experiência*, ou seja, de que aquele ainda não iniciado no assunto passe também a dar vida aos números e aos símbolos, assim como o primeiro, já formado, o faz. O mesmo ocorre com a Psicanálise, com textos dados à leitura e palestras que invocam seu nome. Em poucas palavras, ensino nenhum – nem presencial, nem à distância – garante uma transmissão e uma formação, sejam quais forem.

Entende-se corriqueiramente por *transmissão* a passagem de algo de um lado a um outro. Por exemplo, o vagar dos vírus de um lado a outro dá lugar a doenças contagiosas. Já os números e os símbolos são como as marionetes, pois precisam que lhes demos vida. O *start* da vida no campo da *linguagem* é dado pela *palavra*. Por isso, todo aquele que professa as matemáticas – mesmo o mais silencioso, carrancudo e solitário dos matemáticos – fala enquanto enche o quadro da sala de aulas; *fala* tanto para si mesmo e seus não iniciados quanto para os números, as letras e os símbolos ainda por vir. É o fazer do matemático em torno da *voz* quem detém o poder de contagiar além de todo contato. É *como se* o vírus das matemáticas pulasse do umbigo dessa voz e, num instante antes de perecer por estar fora de seu meio, fosse pego numa outra colônia. Porém, *é como se...* Trata-se de uma *metáfora*, pois parece não haver de fato o vírus da

matemática, assim como, apesar de a Psicanálise ser uma peste, também não há vírus psicanalíticos vagando pelos ares.

A história fica mais interessante se pensarmos que na transmissão – apesar das corriqueiras aparências em contrário – nada se desloca de um lado. Freud gostava de lembrar: “deves adquirir aquilo que herdaste”. Isto é, o não iniciado nada recebe sem se implicar. Eis aí o osso paradoxal duro de roer, esqueleto de toda transmissão: *dever pagar por aquilo que não pode não ser dado*.

Nesse sentido, a todo não-iniciado – na Psicanálise, nas matemáticas, numa língua particular –, lhe é dada a oportunidade de vir a apre(e)nder a Psicanálise, as matemáticas e uma língua, mas não a experiência em si mesma. As experiências psicanalítica, matemática e linguageira reclamam serem refeitas – de forma autodidata – do outro lado da fronteira. Se cada uma delas não é refeita, fim da história. E não há ninguém para contá-la, ensiná-la, por mais uma vez. Se, ao contrário, a história vingar, haverá mais um na linha de transmissão para assim acrescentar mais um ponto ao conto, mas isso, não só, se sabe depois, quanto só vem, de fato, a ser no só depois. Nada mais oportuno que parafrasear Clément Rosset (1973): *aquilo que aqui chamo transmissão é o resultado do encontro entre o acaso e faculdade de durar*.

Do umbigo da voz – onde aninha a função significante – daquele que ensina, abre-se a possibilidade de uma transmissão. Ensino e transmissão se implicam, embora não sejam redutíveis entre si. Caso contrário, o ensino do que quer que seja é letra morta.

Por outro lado, sem ensino, não há possibilidade alguma de transmissão. Desse ponto de fuga do ensino, chega ao discípulo o desafio: *decifra-me ou te devoro*. Ou seja, não se trata de nenhum sentido que se transmite de um lado ao outro. O receptor recebe – de forma invertida – do emissor simplesmente uma perturbação ou, se preferirmos, uma mensagem incômoda que o lança à conquista daquele suposto (lhe) dizer (respeito). Por sinal, essa experiência, onde as explicações faltam, é, no limite, aquela do (des)encontro entre o Édipo e a (sua) esfinge e, portanto, trata-se da experiência da análise lançada pela embreagem de um *diga você*.

Nesse sentido, não temos que estranhar que o ensino da Psicanálise – seja ou não nas universidades – instale a possibilidade de empurrar aquele que dele se beneficia para o divã. Mas também que o ensino – embora sem louvor – deva estar marcado por um toque de distinção.

No curso de formação de pedagogos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde sou professor de uma *disciplina de Psicanálise*, as ditas *Metodologia do Ensino* são onipresentes no curso, como em todo curso de Pedagogia (Camargo, 2006). O *establishment* acadêmico propala que o segredo da formação do educador está na capacidade de reflexão sobre a prática com vistas ao aperfeiçoamento técnico contínuo. Porém, apesar das aparências, esse exercício reflexivo, embora necessário, nada tem a ver com colocar em questão a própria implicação do sujeito na formação, a transferência à educação de cada um dos candidatos ao posto de educador/professor.

É nesse contexto, então, que algumas aulas de *Psicanálise* após haver começado a narração da invenção freudiana, no contexto da disciplina que costumo ministrar há quase duas décadas, um aluno sempre me pergunta: *Professor, como se aplica isso nas salas de aula?* Ou, então: *A Psicanálise para que serve, então?* Às vezes, respondo sem mais comentários: *Servir? Pois para nada!* Em outras, aproveito para discorrer sobre a paixão instrumental que toma conta dos tempos contemporâneos. Por vezes, julgo o momento oportuno para assinalar que outrora se pensou – e que depois foi revisto – que a utilidade da Psicanálise era ensinar aos futuros professores de escola os ditos *estágios de desenvolvimento da libido* para, assim, eles poderem identificar supostas possibilidades sublimatórias ou inibições entre as crianças no ambiente escolar.

O ensino da Psicanálise, ou do quer que seja, bem pode ser letra morta. No entanto, se algum efeito formativo as ditas aulas de Psicanálise podem vir a ter, isso é função do imponderável no seio da transmissão – da colocação em ato de um saber que não se sabe. A minha forma de endereçar a palavra aos alunos não é modelo de nada. Simplesmente objetivo desdobrar o retorno do recalcado no processo formativo padrão.

Além dos muitos comentários e considerações que um analista possa fazer no decorrer da cura, bem como das ocasionais interpretações que possam surgir, sempre haverá *algo* que resta à simbolização psíquica e, portanto, que reclama outro manejo. No mesmo sentido, considero que, também no decorrer da docência, há situações que requerem do professor *algo a mais* ou *algo a menos* que o clássico blablablá.

Dessa forma, com vistas a possibilitar a abertura de algum interrogante que toque à implicação subjetiva do não iniciado no processo de formação, às vezes, falo demais, outras, guardo silêncio, narro uma lembrança pessoal da época de minha formação, lembro um comentário de aluno feito em anos anteriores, ou recupero alguma dúvida formulada na mesma aula. Outras vezes, simplesmente, retomo algum episódio da saga inventiva do próprio Freud. Seja o que for, não viso ao ensino, de forma clara e distinta, de noções da teoria psicanalítica.

Assim, esse *resto* no entendimento ou esse ruído na comunicação faz um *furo* na linha do horizonte da enunciação para, então, retornar na forma de uma pergunta: o que quer de mim esse aí que assim me fala? Peça-chave ainda a redobrar, mas sem a qual o jovem nunca poderá colocar em questão sua implicação na formação como educador.

A duração padrão das aulas na FEUSP é de quatro horas. Na primeira parte, opto por desenvolver de forma expositiva um tema, ou se preferirmos, por desdobrar uma questão. Na segunda parte, os alunos podem perguntar e comentar tudo aquilo que lhes ocorrer.

Nesse segundo momento da aula nunca deixo de responder nenhuma das questões colocadas, estejam ou não em relação direta com o conteúdo de aula. No decorrer das aulas, não *explico* os textos da bibliografia, nem peço para os alunos tomarem notas. Embora a disciplina seja obrigatória, não há chamada nem qualquer outro pseudocontrole de frequência. Só peço aos alunos que

me emprestem as orelhas. Eu simplesmente discorro sobre um tema, sem me furtar à comunicação de conteúdos subitamente retornados. Às vezes, alguma palavra em espanhol ou em francês vem tomar o lugar de uma portuguesa. Tem vezes que traduzo. Outras, não. Como disse, viso à quebra da mesmice e, para tanto, não duvido em tirar proveito da minha condição de estrangeiro. Lanço-me, assim, à reduplicação da (minha) estrangeirice: uma voz estrangeira a falar da invenção de uma experiência e a sua teorização – a Psicanálise que, por si mesma, vem nos lembrar de quão estrangeiros somos a nós mesmos.

Após tantos anos, creio que esse jogo de reduplicações entre o familiar e o estrangeiro, encenado nas aulas, joga um papel singular na experiência vivida tanto pelos alunos quanto por mim. Certa vez, uma ex-aluna que voltara a escutar voluntariamente as aulas após ter se graduado há tempo comentou: “Tinha esquecido como sua fala eleva a temperatura da sala e faz transpirar o auditório!” Lembrei imediatamente, nessa ocasião, do discurso de saudação proferido por Freud – e já comentado no presente ensaio – no qual ele afirma que *algo* da personalidade de seus mestres o embaraçava.

Justamente, é desse *algo* – chamado castração – do qual aquele que professa, seja lá o que for, tem que dar para os seus discípulos roerem e, assim, quem sabe um dia, virem a se lançar, por sua vez, à mestria.

É disso que discurso tecnicista nenhum no governo do estado nunca quis saber. E, mais ainda, que a dita novíssima *formação a distância* via plataformas interativas, e demais parafernália cibernéticas, pretende arrancar da face da Terra.

Caro leitor, já reparou o pomposo dos nomes em voga na educação atual? Talvez uma homenagem aos 40 anos da façanha de termos pisado na lua? Um golpe de marketing espacial, capaz de nos lançar que nem foguete do marasmo escolar? Talvez, talvez.

Mas para que tanta iniciativa e dispêndio, pergunto eu? Lembro-me do belo filme: *Casa de Areia* (2005), a saga daquelas três mulheres nos lençóis maranhenses. No último quadro do filme, a neta responde à mãe, que perguntara por aquilo que o homem recentemente chegado à lua tinha encontrado por lá: areia!

Bela palavra – areia – para *isso* que, no amor e no poder, e, portanto, no campo da educação, foge inesperadamente, perde-se, para reaparecer estranhamente sempre, Outro.

Recebido em maio de 2010 e aprovado em setembro de 2010.

Notas

1 Este texto retoma o tema tratado de forma exploratória em: *Sobre uma degradação geral da vida escolar* In: *ETD – Educação Temática Digital*, v. 10, n. 2, 2009.

2 Não desconhecemos em absoluto as possibilidades de atualizarmos nossos conhecimentos ou de virmos a ganhar ilustração graças aos meios de comunicação. Trata-se

neste texto de analisarmos até que ponto é factível se formar em grande escala mestres de escola graças ao recurso exclusivo dos meios eletrônicos de comunicação a distância como previsto, por exemplo, no plano de governo do Estado de São Paulo, no lugar de se expandir a matrícula nos tradicionais cursos universitários de formação profissional.

- 3 No fim deste ensaio, apresento a ideia de que todo encontro formativo é também um desencontro, pois há em operação uma dialética entre o familiar e o estrangeiro, entre a repetição e a descontinuidade.
- 4 No Brasil todo docente é chamado professor, independentemente do nível de ensino no qual atue.
- 5 Matema laciano: $\frac{S_1}{S_2}$
\$ a
- 6 Tradução literal: para fazermos uma omelete, temos que quebrar ovos.
- 7 Grafia condensada de *enunciar* e *anunciar*.
- 8 Em português, é usual a expressão *osso duro de roer*, além de ser usual se referir ao inconsciente como *isso*. Como veremos no ensaio, o que está em pauta no processo formador é o mesmíssimo inconsciente, ou, se preferirmos, o desejo inconsciente.
- 9 O autismo e as psicoses seriam formas emblemáticas.
- 10 Referência à expressão popular em língua portuguesa: a árvore que tampa a visão do bosque.
- 11 Por sinal, conforme lembraram seus atentos discípulos que editaram em seu lugar o *Curso de Linguística Geral*.
- 12 Porém, às vezes há bebês que conseguem se safar por um triz do pior familiar e, assim, acabam dando a volta por cima, ou por baixo, para se lançar à palavra.
- 13 Lacan se referia ao falante valendo-se do neologismo *parlêtre*.

Referências

- AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História**. Tradução de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. Rio de Janeiro: Globo, 2009.
- CAMARGO, Ana Carolina Correa Soares de. **Educar**: uma questão metodológica? Petrópolis: Vozes, 2006.
- CASA de Areia. Direção: Andrucha Waddington. Produção: Claudia Braga, Pedro Buarque de Hollanda e outros. Intérpretes: Fernanda Montenegro, Fernanda Torres e outros. Roteiro: Elena Soarez, Andrucha Waddington e outros. Brasil: Columbia TriStar Filmes do Brasil, 2005. 1 DVD (103 min.).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. P. 1142.
- FREUD, Sigmund. Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar. In: FREUD,

Sigmund. **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 13. Rio de Janeiro: Imago, s/d. (ed. original 1914)

JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber Falar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 89-106, jan./jun. 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil**. A vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A Impostura do Mestre**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

ROSSET, Clement. **L'Anti-nature**. Paris: PUF, 1973.

Leandro de Lajonquière é professor titular da Universidade de São Paulo (USP), bolsista Pq do CNPq, membro fundador do LEPSI IP/FE – USP.

E-mail: ldelaion@usp.br