



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

**AFETO E TRANSFERÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

**DAVID ALMEIDA DOS SANTOS**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**AFETO E TRANSFERÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

**DAVID ALMEIDA DOS SANTOS**

Projeto de Pesquisa de Mestrado apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, no eixo de interesse Subjetividade e Complexidade na Abordagem Psicanalítica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zenforlin Pires de Almeida.

Brasília - DF

Dezembro/2015

**DAVID ALMEIDA DOS SANTOS**

## **Afeto e Transferência na Constituição do Sujeito**

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.  
Faculdade de Educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Márcia Lyra Pato  
Faculdade de Educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Emilio Peres Facas  
Faculdade de Educação (FE) – Universidade Federal do Goiás  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha  
Faculdade de Educação (FE) – Universidade de Brasília (UnB)  
Examinador Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

A Jeová Deus, e ao seu filho Jesus Cristo acima de tudo.

Aos meus pais, Antônia e José Valter, pelas orações e amor incondicional.

Ao Fabio Silveira, a quem posso chamar de irmão(Provérbios 18:24). Por sua credibilidade em meu potencial. Embora saibamos que todas as caminhadas sejam árduas, ele sempre se pôs diante de minhas maiores dificuldades para me apoiar.

À tia Célia e ao tio Élio, pelas orações, e por suas constantes demonstrações diárias de amor e carinho.

Ao meu irmão Renato e à minha cunhada Vilma, por terem me presenteado com uma linda princesa, minha sobrinha Giovana.

Aos demais parentes e amigos, que sempre me deram força para chegar até aqui.

À direção e aos professores da Escola Classe 614, que prontamente se propuseram a participar da pesquisa.

Por último, e não menos importante, à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, que, pacientemente, ajudou-me a trilhar o “encantador” caminho da psicanálise.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo geral: compreender a relação afetivo-relacional entre professor e aluno a partir do conceito psicanalítico da *transferência*. Nesse sentido, nossos objetivos específicos pretenderam discutir sobre a dimensão do “afeto” e a sua possível implicação no processo transferencial da relação professor-aluno, ao levar em consideração que as práticas geradas pelo professor na sua relação com o aluno podem provocar possíveis efeitos em sala de aula, bem como investigar como o professor compreende e “lida” com a transferência atravessada pelo afeto, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio de um curso de extensão proposto, aprovado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF, do qual participaram professores que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental. A escolha metodológica foi de abordagem qualitativa sustentada, teoricamente, pela Psicanálise, utilizando, como dispositivo de pesquisa, a memória educativa dos professores e a entrevista semiestruturada. Tendo como base a narrativa de suas vivências e experiências escolares, visamos, principalmente, a esclarecer que o afeto não apenas se encontra presente, quanto atravessa todo o desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno. Após a finalização das investigações e discussão dos dados, por meio da análise de conteúdo, vislumbramos que, no cenário escolar, as questões transferenciais permeiam e atravessam as relações, em especial, no encontro de professor(a) e aluno(a) em sala de aula que se afetam reciprocamente provocando "efeitos", em especial, da ordem de identificação na constituição do sujeito como pessoa e profissional.

**Palavras-chave:** Transferência. Afeto. Psicanálise. Aluno-Professor.

## **ABSTRACT**

This Master's paper aims at understanding the teacher-student affective relationship as of a psychoanalysis concept of transference. In this realm, the specific objective intend on debating over the dimension of the 'affection' and its possible influence or implication on the process of transferring in the teacher-student relationship, in terms of that the practices derived from the teacher in its relationship with the student may cause possible effects on the classroom. Another specific objective centers in comprehending how the teacher understands and 'deals' with crossed transference from affection concerning students from initial years of pre-school. The research was conducted at a public school from the Federal District, in Brazil via a extension course, proposed and approved by the School for Education Professionals Improvement (EAPE), a branch of the Federal District Education Secretary (SEDF). For this review, there was the participation of teachers from initial years of pre-school. The methodology applied was the quality approach supported – theoretically – by Psychoanalysis with the usage, as a research device, teacher's educational memory and semi-structured interview. Having teacher's experiences with school bounds as the narrative basis, there is also the objective of clear that it is not just a mention, but a fact the goes through the entire cognitive and emotional development of students. The survey and data processing, via content analysis, resulted in that the school scenery encompasses relationship transference, specially the ones between teacher and students in classroom environment and that such transference affects both teacher as student provoking special 'effects' in the identification order in building both professional and personal being.

**Keywords:** Transference. Affection. Psychoanalysis. Teacher-student.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIA EDUCATIVA DO AUTOR.....</b>	<b>9</b>
1.1 Meus primeiros anos de fuga .....	9
1.2 Minha primeira escola .....	11
1.3 Da quinta à oitava série .....	14
1.4 Ensino Médio .....	16
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O LUGAR DE ONDE FALO – PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>19</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
3.1 Psicanálise: da criação ao conceito de transferência.....	24
3.1.1 Outras contribuições teóricas sobre o entendimento do conceito de Transferência.....	36
3.1.2 Síntese das referências teóricas sobre a Transferência.....	47
3.2 Constituição do afeto em Freud.....	48
3.3 A transferência e o afeto nas relações professor-aluno.....	59
<b>4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>64</b>
4.1 Contexto.....	64
4.1.1 Curso de extensão .....	65
4.2 Sujeito da pesquisa.....	66
4.3 Estratégias .....	66
4.3.1 Dispositivo da memória.....	67
4.3.2 Entrevista semi-estruturada.....	74
4.3.3 Análise de dados.....	74
<b>5 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>76</b>
5.1 Memória educativa e Entrevistas.....	76
5.2 Eixos de análise.....	78
5.2.1 Marcas afetivas parentais.....	78
5.2.2 Transferência afetiva na relação professor e aluno.....	83
5.2.3 Influência da transferência na constituição profissional do sujeito.....	88
5.2.4 Contribuições sobre transferência e afeto na relação professor e aluno.....	92
<b>6 À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>

<b>APÊNDICES</b> .....	114
APÊNDICE A – Folder do Curso (autoexplicativo) .....	114
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista.....	116
APÊNDICE C – Avaliação Informal e Voluntária do Cursista.....	117
APÊNDICE D – Solicitação de Autorização para pesquisa.....	118
APÊNDICE E – Carta de Solicitação para pesquisa.....	119
APÊNDICE F – Termo de Concordância e Ciência.....	120
APÊNDICE G – Autorização para realização da pesquisa.....	121
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
APÊNDICE I – Avaliação Formal da EAPE.....	123



## 1. INTRODUÇÃO: MEMÓRIA EDUCATIVA DO AUTOR

*Todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima.* (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 141).

Para dar o devido entendimento a esta pesquisa, mesmo que brevemente, há a necessidade de que me inscreva nas linhas deste trabalho para expor a busca da minha inquietação. De difícil exposição, confesso não ter sido fácil tal escrita, com momentos de pausas para que assim pudesse me inscrever. Nestes relatos, busquei transcrever vivências escolares, professores que marcaram toda uma trajetória acadêmica e que, de certa forma, no contexto transferencial, contribuíram para complementar minha formação como pessoa e como profissional.

Aos cinco anos de idade, iniciou-se meu percurso escolar, na Região Administrativa do Paranoá, Brasília, Distrito Federal. Nasci, estudei e trabalhei nesse lugar até os 29 anos de idade. Filho do meio de três filhos, lembro-me da infância um tanto conturbada, porém feliz. Do mais velho, tenho a diferença de um ano e quatro meses; e do caçula (*in memoriam*), três anos mais novo. Meu pai, militar, e minha mãe, até então, dona de casa. Problemas de aprendizagem, de que eu me lembre, não tive muitos, além dos que serão apresentados posteriormente, é claro, me recordo do que não conseguia aprender por condições, hoje posso dizer, que pertenciam mais à ordem do afetivo/emocional do que por causas propriamente cognitivas.

### 1.1 MEUS PRIMEIROS ANOS DE FUGA

A extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi o primeiro local, em que estive, de interação e socialização com outras crianças e também de aprendizagem. Desse lugar, recordo-me de alguns colegas com os quais cresci. Lembro-me das pinturas, das músicas que, por várias vezes, acalentaram e repuseram-me em sonos revigorantes, bem como, não posso deixar de citar, das professoras (tias) amáveis. O lanche talvez fosse o mais marcante, com os cafés da manhã e um almoço verdadeiramente digno de um bom imposto pago. Comento isso em decorrência da escassez que se vive hoje nas escolas públicas, questão essa que não será posta em pauta para discussão neste trabalho.

Morava a menos de um quilômetro da escola e minha mãe me levava e buscava todos os dias. Ela se fazia presente em todos os momentos na creche. Lembro-me de todas as datas

festivas, em especial uma, a do Dia dos Pais, na qual ela se vestiu de homem para suprir a ausência de meu pai.

Essa fase marcou minha vida dos três anos e meio aos seis anos de idade. Não era um “mar de rosas”, como é dito em linguagem mais coloquial. Meu pai, militar, trabalhava em uma escala 24 por 48. Dessas 48 horas que passava em casa, uma parte dormia para repor o sono perdido e o descanso merecido, a outra, ensaiava com os colegas, pois ele tinha uma banda musical que, na época, ganhou vários prêmios de melhor banda nos festivais de música de Brasília. Às vezes, ele se irritava por pouca coisa, acredito por conta do estresse. Pouco me recordo de vê-lo sorrindo, ainda mais conversando, homem de poucas palavras. Minha mãe, diferentemente dessa imagem paterna, estava sempre com o sorriso a nos presentear a cada dia, mesmo diante de qualquer adversidade. Mulher exemplar, esposa dedicada e obediente. Além dela, havia meu irmão mais velho, com instinto protetor, e eu, no papel de ouvinte e confidente dos sofrimentos e angústias de minha mãe.

A casa onde passei a infância, na Região Administrativa do Paranoá, foi a mesma na qual meu pai morou com meus avós, desde criança. Com o passar dos anos, eles se mudaram para Ceilândia e deixaram a casa para minha família, que já tinham dois filhos, e minha mãe esperava o terceiro. Mais adiante, a casa de meus pais começou a virar um refúgio para os irmãos deles. Esses meus tios pareciam recorrer ao auxílio para obterem um referencial, um exemplo a ser seguido.

Logo se iniciou o período de matrícula das creches, e minha mãe já havia garantido nossa vaga, em virtude da demanda que lhe sobrecarregava, qual seja, cuidar da casa, dos filhos, do marido, dos irmãos ou cunhados. Outra coisa que lhe cansava muito era lavar roupa. Como não havia água encanada, tinha a necessidade de fazer esse trabalho em córregos perto do Lago Paranoá. Recordo-me da bacia enorme de alumínio, ou uma confeccionada de pneu de caminhão, que minha mãe colocava na cabeça e saía de madrugada. Ela pegava meu irmão mais velho, colocava um facão na cintura, descia para o lago Paranoá e voltava somente à tarde com a roupa lavada, quase seca, morrendo de fome e cansada.

Lembro-me de que era revigorante o momento de ir para a creche. Nesse local, sentia-me acolhido pelas “tias” – monitoras. Gostava de ouvir músicas melancólicas. A que mais me marcou foi o *Ursinho Pimpão*, do grupo musical infantil brasileiro Balão Mágico. Fiquei nessa Instituição até os seis anos de idade e, aos sete, tive que me mudar para cursar o antigo CBA 1 (Ciclo Básico de Alfabetização), relativo hoje à primeira série ou segundo ano do Ensino Fundamental.

## 1.2 MINHA PRIMEIRA ESCOLA

Lembro-me claramente da minha primeira escola. Aliás, está lá até hoje, não mais como escola, mas como centro de atendimento psicológico vinculado à Secretaria de Saúde. Construída de placas de metal, todos a conheciam como “*escola de lata*”, que, no período de chuva, tinha as instalações elétricas molhadas e as paredes davam choque. No calor, “cozinávamos” a ponto de não termos aulas expositivas, pois as árvores estavam todas só o galho seco e a poeira exalando em meio ao tempo.

A imagem da minha primeira professora, professora Ilma, é simplesmente inesquecível. Em minha memória, guardo uma pessoa paciente e amável. Ensinou-me a ler logo no segundo semestre daquele ano, lembro-me disso como hoje. Entramos de recesso e fui passear com minha mãe e meus irmãos em um *tour* por Brasília e me descobri lendo um texto em homenagem a Juscelino Kubitschek. Fiquei ansioso por retornar à aula para mostrar a incrível “mágica” que ocorrera.

Outra situação, até cômica, senão um tanto constrangedora, foi quando pedi à minha mãe que comprasse um presente para eu oferecer à professora: uma vaquinha de porcelana. Entreguei a ela com muito amor. Era de um significado, para mim, enorme. Mas tive que solicitar de volta na semana seguinte, pois minha mãe não teve como pagar. Porém, recordo do carinho com o qual a professora Ilma me devolveu o presente. No momento da devolução, ela me chamou em sua mesa e me disse, com uma ternura por mim inesquecível, que era o presente mais lindo que ela havia recebido e que jamais esqueceria aquela vaquinha de porcelana.

No CBA 2 (Ciclo Básico de Alfabetização), hoje segunda série, eu achava que iria encontrar novamente a minha tão estimada professora. Lamentavelmente ela estava com a mesma turma que, um dia, havia sido a minha. Fiquei triste, desestimulado. Queria tê-la como professora. Aprendi até gostar do gênero musical sertanejo por considerá-la muito parecida com a cantora Roberta Miranda. Para minha tristeza ou flagelo maior, ao chegar à sala, um homem como professor.

Na vivência dos primeiros dias, lembro-me que me portava muito arredo na presença daquele homem de estatura mediana, moreno, de aparência que, de certa forma, me chamava a atenção. Posso até dizer que algo nele me afetava. Observava seu jeito na classe com as demais crianças que se sentavam mais à frente perto de sua mesa. Ele buscava sanar pacientemente cada dúvida apresentada. Um dia, ele me chamou pelo nome e eu, distraído, simplesmente fiquei sem reação. Nem conseguia olhar para ele, temeroso do que poderia vir a

ser e, logicamente, com medo de “levar alguma bronca” que pudesse chegar ao conhecimento de meus pais. Ele se achegou ao meu lado, olhou meu caderno, pegou-o em suas mãos e, com um sorriso no rosto, passou a mão em minha cabeça e elogiou-me. Elogiou minha letra, a organização de cada matéria e certamente corrigiu algumas coisas que não me vêm à memória. Eu, atônito, fiquei sem fala. Somente olhava para ele, sem esboçar nenhuma palavra, apenas balançava as pernas, de cabeça baixa e sem graça. Mas fui embora, louco para dar a notícia, em casa, do que eu havia escutado.

Nas aulas seguintes, passei a ser mais comunicativo e participante, em decorrência dos elogios que recebia. Logicamente não em todas, mas na maioria das aulas. A partir desse momento comecei a ter mais intimidade com o professor. Recordo-me das vezes em que ele me pegava pelos braços e me virava de cabeça para baixo ou em que pegava meu caderno, escondia-o e pedia para certificar se eu não o havia esquecido em casa e, quando me entregava, tinha sempre uma balinha ou um chocolate. Como minha casa fica no caminho por onde os professores passavam de carro, ou mesmo a pé, para irem embora, surpreendi-me quando o vi, pela primeira vez, em frente de casa. De imediato, gritei minha mãe. Ela foi ao portão e conversou com ele. Eu simplesmente amava vê-lo conversando com minha mãe. Gostava de ouvi-lo elogiando-me.

Todas as vezes em que eu gritava o meu professor na rua, minha mãe buscava saber sobre o meu desenvolvimento na escola. Atenciosa, oferecia-lhe água ou alguma guloseima, pois sempre gostava de fazer algo para lancharmos à tarde. No final do ano, foi um tanto traumático saber que, no ano seguinte, eu não o teria como professor, primeiro, pelo que já havia acontecido com a professora Ilma, segundo, por saber que ele estava como professor temporário.

Na terceira série, mesmo com todo o sofrimento por não encontrá-lo mais, fiquei ansioso pelo próximo professor ou professora. Organizei os materiais uma semana antes, cheio de expectativas de ser, mais uma vez, o aluno destaque que havia sido nos anos anteriores. Conheci a professora Dália. Logo a vi no corredor fumando. Uma professora de aparência fechada. Em sala, ao apresentar-se, disse que se recusava a ser chamada de tia. Era professora. Entregou um texto em uma folha mimeografada, de uma rima sobre o pavão, e disse que devíamos decorar o texto todo até o final da aula, pois, no outro dia, iria pedir para que o disséssemos sem ler na folha.

O ensino da matemática era de arrepiar a quem ali se fazia presente. Por vezes, explicava à base do grito, e, quando chamava alguém para resolver os exercícios, todos se apavoravam, com receio de ter a cara esfregada no quadro. Comigo mesmo, em uma

determinada conta, não conseguia ver para onde ia o número, de tanto que fiquei nervoso. Tive o nariz sujo de giz para que eu pudesse ver onde estava o erro. Meus pais, já no final do segundo bimestre, resolveram fazer uma viagem, em virtude da disponibilidade do trabalho de meu pai. Quando minha mãe foi solicitar permissão à professora para eu faltar, assertivamente disse que não teria problema, que eu perderia as provas que seriam aplicadas na semana seguinte, mas que não haveria outra chance. Na oportunidade, falou à minha mãe sobre as inúmeras dificuldades que eu tinha em sala e, para concluir, relatou meu comportamento inadequado e a previsão de uma quase e certa reprovação. Minha mãe ficou pasma com a atitude da professora e chocada com minha indisciplina, pois sempre havia escutado elogios. Ao final da conversa, ela foi à Direção e conseguiu que eu fizesse as provas antes. Levei uma surra de meu pai antes de viajarmos por conta das notas e mau comportamento.

O ano letivo parece que não passava, arrastava-se. Na quarta série, com a professora Adriana, foi um “pé no céu, outro no inferno”. Ajudava na medida certa e avaliava de maneira mais correta ainda. Tudo dentro da objetividade da calculadora. Olhava os deveres de casa todos os dias e anotava em seu caderno. O ano letivo anterior deixou-me, como herança, um enorme medo da matemática, ou, na verdade, medo da professora. Esse medo era tão grande que transferi para a disciplina, a qual não conseguia aprender. Dessa forma, todas as vezes que a professora Adriana aplicava uma prova de matemática, eu tremia tanto na carteira que tudo caía no chão. Logicamente ela deixou claro no início do ano que quem não estudasse conheceria os três amigos dela, o Milas, o Tilas e o Silas – traduzindo: o “*milasquei*”, o “*silasquei*” e o “*tilasquei*”. Como não ficar amedrontado com isso? Em uma determinada reunião de pais, ela comentou com meu pai sobre o problema que havia percebido. Em casa, quando ele chegou com as provas em um envelope, com as notas de matemática todas vermelhas, e ciente do problema que a professora havia lhe passado, chamou-me no quarto e perguntou o motivo de minha tremedeira e, tremendo mais que tudo, de cabeça baixa, não sabia o que responder. Levei outra surra de meu pai e fui obrigado, pelo instinto, a rever a minha situação na hora das provas de matemática. Deixei de tremer, porém, ao final do ano, fui reprovado e recebi, como punição, outra surra.

No ano seguinte, para minha surpresa, a mesma professora: Adriana. Lembro-me de que, na ocasião, quando entrei na sala de aula, ela me chamou e logo perguntou se eu havia apanhado. Ao descrever o que havia me acontecido, minhas lágrimas verteram copiosamente em cima do diário de classe, que estava em cima da mesa. Com a mão em minha cabeça, a professora pediu que eu parasse de chorar que iria me ajudar a aprender as quatro operações. No meio do último bimestre, eu já tinha nota suficiente para passar de ano.

### 1.3 DA QUINTA À OITAVA SÉRIE

A ruptura com uma série em que se tem uma só professora para lhe ensinar e quatro horas para fazer uma prova torna-se um tanto traumática quando se passa a ter vários professores, por menos de uma hora, e igual período para fazer as provas.

Uma professora tirou-me o sossego. Logicamente que era a de matemática e chamava-se Maria do Carmo. Enchia o quadro com aquelas contas e, como se não bastasse, acompanhadas de regras. Ela sempre se vestia como se fosse à praia, pois, segundo ela, antes de ir para a escola, passava na água mineral, nadava e colocava um vestido de tecido leve e curto, o que, para muitos adolescentes, era um rebuliço hormonal. Para mim, a preocupação toda perpassava somente pelo conteúdo, pelos cálculos, pelas regras. Ela pouco se importava com quem tinha aprendido ou com quem havia feito tarefa de casa. Chegava, passava o conteúdo e explicava, retocava o quadro com atividades de A a Z e só retornava perto da hora de corrigir e ir para outras tantas turmas que tinha. Mesmo com tanta dificuldade, passei com a nota cinco, “cravada”.

Ao ir para a sexta série, tinha pesadelos só de imaginar que me encontraria com aquela professora mais uma vez. No início do ano letivo, começaram a aparecer os professores, quase todos do ano anterior: o de Inglês, de Português, de História, outras disciplinas novas que haviam entrado no currículo. Os dias se passavam e nada da Matemática. Na quinta-feira, chega um homem com seus 30 a 35 anos, muito bonito e bem arrumado: Professor Lindemberg. Eu simplesmente fiquei encantado pelo jeito dele. De caminhar seguro, cabeça bem postada. As meninas suspiravam toda vez em que ele passava pelo corredor. Eu procurei logo sentar na carteira que ficava ao lado de sua mesa. Procurava acordar bem cedo para ser o primeiro do portão, somente para não perder o lugar nos dias de suas aulas.

No primeiro dia, ele entrou brincando com todos. Perguntou o nome dos alunos. Em seguida, apresentou-se como professor de Matemática. Seu carisma remeteu-me ao professor da segunda série, professor Fernando. Não tinha tanta aproximação, porém preocupava-se em dar o conteúdo e averiguar quem havia terminado as atividades, quem tinha dificuldades e retomava as explicações, se assim fosse necessário. Eu tirava notas ótimas. Ele sempre utilizava meu caderno como referência de organização, para saber onde a aula havia parado e para emprestar a algum aluno que não tinha copiado a matéria.

Na sétima série, eu estava mais uma vez com a autoestima das exatas nas alturas. Havia conseguido voltar a ter a mesma segurança no processo de aprendizagem. Resgataram-me. Mais uma vez, alguns professores repetiam-se, mas, para minha infelicidade, quem estaria

na cadeira de Matemática, na minha turma, seria novamente, oi posso dizer, infelizmente a Maria do Carmo, professora do quinto ano. Mas com um agravante: tive que “me rebolar”, pois passei a conviver o ano letivo inteiro à base de comparação. Como eu estudava no período da manhã e meu irmão havia reprovado o sétimo ano, tínhamos a mesma professora em horários contrários. Mas vale ressaltar que meu irmão havia reprovado em outras disciplinas, pois sempre foi, até hoje, “um crânio” em Matemática. Quando minha mãe comparecia à escola, escutava as críticas de eu não ser tão bom em Matemática quanto o meu irmão. Não bastava me sentir inferior em relação à estética, pois meu irmão sempre foi muito elogiado pela beleza. Meus pais, professoras e até familiares não entendiam: era a mesma professora, a mesma disciplina e eu estava com notas baixas. A solução era, na maioria das vezes, os “argumentos doloridos e irrefutáveis” de meu pai ou de minha mãe para progredir nos estudos. Como tinha coisa que não entrava em minha cabeça, a dispersão era grande. Então, afundava-me a cada bimestre. Mas, “aos trancos e barrancos”, passei de ano, graças ao arredondamento na prova de recuperação de fevereiro.

Último ano do Ensino Fundamental. Oitava série. Um nome já conhecido por todos assombrava-me: Fátima Mesquita. Todos sofriam, pois ela tinha a fama de “carrasca” e ninguém tirava uma nota dez com ela. No primeiro dia de aula, ela se apresentou e nem ao menos perguntou o nome dos alunos. Encheu o quadro de contas e disse que aquilo seria um teste. No primeiro teste do bimestre, minha nota foi 0,5. Quando recebi o teste, tremia todo, pois vi que a formatura no final do ano, que meus pais começaram a pagar, iria por água abaixo, além da surra que eu certamente levaria. Na semana seguinte, começou a ensinar a conhecida Fórmula de Bhaskara. Ela disse para a turma que fizéssemos dois cartazes, um para colocar na parede e outro para colocar no teto do quarto, pois a referida fórmula seria base para o conteúdo do ano letivo todo. Quem não aprendesse, poderia se considerar reprovado.

Ao chegar em casa, não mostrei a desastrosa nota a meus pais, pois havia deixado o teste lá mesmo, no lixo da escola. Passei a noite toda decorando e refazendo os exercícios. Comecei a dominar o assunto de tal maneira que passei a ensinar meus colegas, nos momentos em que a professora saía de sala. No dia da prova, utilizei o tempo todo estipulado para fazer os cálculos e rever o que poderia não estar certo. Na semana seguinte, uma colega de outra sala me abordou no corredor e disse que a professora havia comentado que não acreditava que alguém havia gabaritado a prova dela. Que isso era um absurdo. E que esse alguém era eu. No mesmo dia, no último horário, iria ter aula com ela. Eu estava gelado, sem acreditar na façanha. Quando ela entrou, entregou a prova para todos e, por último, tirou da bolsa a minha prova com uma caixa de chocolate, parabenizou-me perante todos da turma.

Fiquei feliz e, assim que terminou a aula, fui o mais depressa para casa. Nunca havia achado tão longe o caminho de casa como naquele dia, ansioso para mostrar a prova aos meus pais.

E assim foi. A professora, a cada prova, desafiava-me a tirar outra nota 10, mas eu percebia que havia, em sua fala, o tom de brincadeira e carinho. Ainda que não tenha mais conseguido tirar nenhuma nota 10, aquele foi um bom ano letivo. Comecei a ser conhecido na escola e a ser chamado pelos meus colegas de classe quando estavam com dúvidas ou quando a professora me pedia para sentar ao lado de alguém para ensinar.

#### 1.4 ENSINO MÉDIO

Apaixonei-me pela profissão de professor, pela primeira vez, quando me apeguei ao meu professor Fernando, do segundo ano, por todo o jeito afetuoso e carinhoso com o qual me tratava. Depois, pelo professor de matemática da quinta série. Eu queria ser professor para me vestir igual a eles e ser desejado por onde passasse. E por último, lembro-me de quando percebi que, ao ensinar os meus colegas de sala, tinha uma facilidade muito grande para que compreendessem e sanassem as dúvidas e dificuldades.

Por isso, no final do Ensino Fundamental, participei da prova de seleção para ingressar na Escola Normal de Brasília, com a finalidade de cursar o magistério, e fui aprovado. Felizmente, em todas as disciplinas que precisava cursar, inclusive a Matemática, a Química e a Física, tive professores muito acolhedores e compreensíveis. Os estágios fizeram-me ter, a cada encontro, a certeza do caminho que pretendia seguir. Com carinho, eu me prestava no preparo das aulas, as lembrancinhas, os jogos, as escolhas das músicas a serem trabalhadas e o contato com as crianças. A alegria e a recepção das crianças nas minhas aulas simplesmente enalteciam-me, envaideciam-me e, ao mesmo tempo, remetiam-me aos professores que tive no passado, dos quais me deixaram boas lembranças.

Em 1999, concluí o Magistério e, no ano seguinte, comecei a cursar Pedagogia. A alegria de meus pais era irradiante. Falavam para todos que eu estava fazendo faculdade. Comecei a trabalhar como auxiliar administrativo no antigo Programa Saúde da Família e estudava à noite. Chegava todos os dias à meia noite ou quase uma hora da manhã, e, como eu morava em frente à parada de ônibus, meus pais se mantinham acordados até que eu entrasse em casa. Isso ocorreu todos os dias até que eu concluísse o curso de graduação.

Como o então Programa Saúde da Família era vinculado ao Instituto Candango de Solidariedade, os contratos do Instituto foram invalidados por problemas administrativos do governo da época, e todos foram demitidos. Fiquei desempregado por quatro meses, mas,



depois, fui chamado para trabalhar em uma escola de Educação Infantil. Ao participar de uma palestra, na escola, a palestrante abriu uma roda de discussão e, ao término, convidou-me para dar aula na graduação, nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Serviço Social. Com a saída da escola de Educação Infantil, comecei a trilhar o caminho do ensino superior. Nessa trajetória, ganhei o curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Ao término da pós, e com a experiência adquirida nos cursos de graduação, fui indicado para ministrar aulas no curso de pós-graduação para professores da Secretaria de Educação, na cidade do Paranoá.

Aceitei receoso, mas confiante. Fui então encarar, como primeira disciplina, uma apostila que falava sobre o nascimento da psicanálise e seu precursor. Identifiquei-me com o percurso desse aporte teórico, ainda mais por ter realizado análise, anos antes, com uma psicanalista freudiana, que me ajudou a pontuar muitas coisas em minha vida pessoal.

Em 2007, fui chamado pra ser o diretor da Escola Fundamental Alvacir Vite Rossi, uma escola na Asa Norte que tem como objetivo aprovar um maior número de alunos nas Escolas Militares de Brasília. Lá, tive que, mais uma vez, demonstrar ser quem eu não era: apresentar um comportamento de autoritarismo, sufocado por uma gravata, com atitudes duras e rigorosas para com os professores que eu dirigia, em virtude da filosofia da Instituição. Mas com esse emprego, sentia-me mais estável em relação ao salário e pude, então, além de ajudar meus pais crescer muito enquanto profissional.

Em 2010 passei no Concurso da Secretaria de Estado de Educação. Em 2013, no horário noturno assumir três turmas de graduação no curso de pedagogia e no mesmo ano abriu-se o processo de seleção de mestrado da UnB. Quando olhei no edital e vi as várias etapas pelas quais eu precisava passar até chegar ao resultado final, não esmoreci. Comprei todos os livros indicados e os li em um mês.

Hoje estou escrevendo minhas memórias na introdução da minha dissertação, como aluno regular do curso de mestrado em Educação. Penso e acredito o quão bom foi ter me dado a oportunidade de buscar e concretizar este meu sonho de ser professor por meio das boas referências de docentes que tive e que me acolheram, acredito eu da melhor maneira possível que me fez querer ser também um referencial para outros profissionais da educação e principalmente para minhas crianças, talvez futuros professores.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O LUGAR DE ONDE FALO – PROFESSOR DA 1ª ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em minha trajetória acadêmica, sempre me questioneei a respeito das relações afetivas entre o professor e o aluno, possivelmente em decorrência de minha vida escolar, ao reconhecer a importância da existência de um professor como referência que me impulsionasse a caminhar.

Atualmente sou professor da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, na Escola Classe 614, de Samambaia Norte, onde atuo como Coordenador Pedagógico, função que me dá oportunidade de participar do desenvolvimento não somente do conteúdo ministrado em sala de aula, mas também de vivenciar as relações professor-aluno no contexto escolar.

Assim, reconheço que muitas das práticas, tanto dos professores como as dos alunos, continuam as mesmas, por mais que os tempos sejam outros. Ou seja, há alunos carecendo de “algo do Outro” e há alguns professores amáveis, mas outros, nem tanto. Existem docentes que sabem o valor de sua presença, fala e atitudes perante os alunos e outros que se limitam ao papel de desenvolver o conteúdo e cobrar “atitudes”, sem aparentemente a consciência de que seus alunos estejam também carentes de afeto.

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 113),

a falta de relações humanas entre professor e aluno é um dos grandes entraves do trabalho educativo. Por ser humana, a relação escolar envolve todas as dimensões do sujeito, seja em termos mais individuais (intelectual, física, ética, estética, lúdica, religiosa ou mais sociais (sócio-político-econômico-cultural).

Segundo Almeida (1999, p. 107),

as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas.

Sob esse olhar, pressupõe-se que toda ação pedagógica requer a presença de um professor e de um aluno em interação nas mais diferentes ações diárias no ambiente escolar, afetando e sendo afetados mutuamente. Subtende-se que, nessa relação entre professor e aluno, podem surgir sentimentos diversos de aceitação ou rejeição entre ambos, o que, de certa forma, poderá interferir no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a maneira de o

professor apresentar-se como pessoa e também o conteúdo ministrado em sala de aula podem afetar os alunos de maneira peculiar e levá-los a diversos resultados dentro do processo escolar.

Para Almeida (1993, p. 41),

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 na função de professor ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

Pode-se presumir, diante deste contexto, que os professores precisam ter clareza quanto aos laços afetivos que podem permear todo o processo educacional, pois, muitas vezes, a preocupação demonstra apresentar-se somente no cumprimento dos Programas ou no controle de comportamentos em sala de aula, sem considerar que a relação entre o professor e o aluno permeada pelos afetos pode definir o sucesso ou o fracasso escolar de uma criança a cada ano letivo.

Justifica-se, neste trabalho, diante das constantes mudanças sociais e tecnológicas, que se revelam cada vez mais acentuadas e que aparentemente têm se tornado uma preocupação do convívio em comunidade, o quanto esses acontecimentos podem afetar o sujeito constituído de sentimentos de incertezas, temores e impotência frente às novas posturas que são apresentadas na vida em sociedade. Assim,

a evolução tecnológica e a transformação social sempre permaneceram estreitamente vinculadas, sobretudo porque os novos conhecimentos gerados pela sociedade visam satisfazer novos objetivos e exigências, sejam eles institucionais ou políticos, materiais ou simbólicos, individuais ou coletivos. Destinam-se a uma aplicação prática que preenche expectativas da sociedade e ao mesmo tempo gera efeitos transformadores das condições de vida das populações, induzindo recomposições mais ou menos profundas no plano macro-social (ESTANQUE, 2002, p. 18).

Em seu trabalho, Lajonquière (2009, p. 120) adverte que “não poucos – motivados pela pressa – concluem que a educação deve ser mesmo impossível ao se considerar os magros resultados escolares obtidos atualmente, bem como os impasses vividos pelos pais na educação (escolar) de seus filhos”.

Em detrimento da busca constante pela melhoria de vida, percebem-se também os distanciamentos afetivos entre pais e filhos, em especial preocupados quando as crianças têm seus cotidianos abalados e tentam se adaptar a uma rotina na maioria das vezes tumultuada. Assim passam a criar mecanismos próprios de defesa, podendo, possivelmente, acarretar a

estagnação de seu crescimento intelectual e o prejuízo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Porto (2011, p. 46) esclarece que “o afeto influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade”.

Dando prosseguimento, Porto (2011, p. 47) justifica ainda que

cabe ao professor tornar o processo de aprendizagem incentivador, em si mesmo, levando as crianças a direcionar toda sua energia e sua motivação no enfrentamento dos desafios intelectuais propostos pela escola, para o desempenho do trabalho de construção do conhecimento.

Ao parafrasear a referida autora, entende-se que o prazer de aprender partirá não somente da ação de aprender, mas do sentimento de competência pessoal e da segurança da habilidade de resolver os problemas. De tal modo,

na interação entre professor e aluno, estabelecida na escola, a afetividade e a cognição exercem influência decisiva. Por meio desta interação, tanto os alunos como o professor vão construindo imagens um do outro, atribuindo-lhes certas características, intenções e significado. Criando-se, então, expectativas recíprocas entre professor e aluno, que podem ser ou não harmoniosas (PORTO, 2011, p. 47).

Sob essa análise, podemos perceber que atualmente as crianças são levadas, por seus responsáveis, cada vez mais cedo às instituições educacionais, possivelmente por obterem a compreensão de que são nesses espaços em que seus filhos estarão sob os cuidados de profissionais, professores, e por reconhecerem que, nesse contexto, há a existência de vínculos de afeto, amizade, interação, mediação e companheirismo na relação professor-aluno. Sob esse olhar, pode-se então compreender que

o fundamento da relação pedagógica reside no vínculo que se estabelece entre professor e aluno, e este vínculo não é muito diferente do que é mobilizado pela transferência. Os alunos desenvolvem para com seus professores relações emocionais, tanto de caráter afetivo como hostil, que não se baseiam na situação real, mas derivam de suas relações com os pais. (PORTO, 2011, p. 41).

Em virtude disso, Saltini (2002, p. 8) ainda ressalta que

a criança deseja ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e aprendizado. O papel do professor é específico e diferenciado do das crianças. Ele prepara e organiza o microuniverso onde as crianças brincam e se interessam. A postura deste profissional se manifesta na percepção e na sensibilidade aos interesses das crianças que em cada idade diferem em seu pensamento e modo de sentir o mundo.

Com base nesse jogo de relações e transferências, Lajonquière (2009, p. 183) pontua que “o aprender e o viver são como duas faces de uma mesma moeda”, pois o sujeito vive

porque, em última instância, alguém o sustenta, isto é, há ‘um outro’ que o impulsiona permanentemente a continuar vivendo”.

Nesta perspectiva, o problema de pesquisa pauta-se em investigar como o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode “lidar” com as questões do afeto na relação com seus alunos, segundo o entendimento do conceito de transferência, à luz da teoria da psicanálise.

Visando a responder à indagação, propõe-se, como objetivo geral, por meio do aporte teórico da psicanálise: compreender a relação afetivo-relacional entre professor-aluno a partir do conceito psicanalítico da *transferência*.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- a) discutir a dimensão do “afeto” e sua possível implicação no processo transferencial na relação professor-aluno, ao levar em consideração que as práticas geradas pelo professor na sua relação com o aluno podem provocar possíveis conflitos em salas de aula.
- b) investigar como o professor compreende e “lida” com a transferência atravessada pelo afeto, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do relato de suas experiências, por meio do dispositivo de sua memória educativa, visando principalmente a esclarecer que o afeto encontra-se presente quando se refere ao desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Esta pesquisa norteia-se dentro dos pressupostos teórico-epistemológicos que permeiam os caminhos da psicanálise, que tem possibilitado outras formas de compreender o sujeito e o conhecimento por ele adquirido nas diferentes áreas do campo científico. Aproxima-se da concepção de transdisciplinaridade/complexidade presente na prática pedagógica como forma de entendimento e organização do conhecimento que se traduz na integração de saberes e numa visão multidimensional do sujeito. Essa postura presentifica-se por apresentar marcas que se entrelaçam na prática pedagógica como forma de entendimento e de organização do conhecimento e que se traduzem na integração de saberes a uma visão multidimensional do sujeito.

Conforme expresso por Moraes e Valente (2008, p. 63), o conhecimento de natureza transdisciplinar revelado pela pesquisa é um conhecimento que implica olhares amplos e profundos sobre o objeto investigado para que possa perceber a presença de outra alternativa, um terceiro incluído que só o uso da lógica ternária permite, pois a lógica binária exclui o que é aparentemente contraditório. A lógica do terceiro incluído, fruto de um pensar complexo nutrido pelos princípios descritos anteriormente, manifesta-se a partir da percepção do que é possível ocorrer em um outro nível de realidade. É um tipo de conhecimento que expressa e reconhece a multidimensionalidade do ser humano.

A reflexão que se agrega a esse pensamento, da transdisciplinaridade, pauta-se nos pilares dos níveis de *realidade*, *da complexidade* e do *terceiro incluído*, os quais reconhecem a multidimensionalidade do sujeito, traço importante para o desenvolvimento desta pesquisa, conduzida e orientada pela psicanálise. Ressalta-se que não é de interesse apontar caminhos que o professor deva seguir ou ainda modelos que possam ser traçados enquanto ações para a prática pedagógica. Conforme exposto por Kupfer (2013, p. 97),

a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a antropologia, ou a filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da psicanálise.

### 3.1 PSICANÁLISE: DA CRIAÇÃO AO CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA

Para melhor entendimento do conceito de transferência, faz-se necessário um olhar acerca do ponto de vista histórico. Essa imersão possibilitará vislumbrar *a priori* que o conceito de transferência era considerado um fenômeno essencialmente inerente ao processo psicanalítico. Segundo exposto por Safra (2011.), tradicionalmente se reconhece a existência de outras diferentes perspectivas e escolas de psicanálise, ou ainda diferentes manejos clínicos e compreensões de subjetividade; no entanto, percebe-se que elas aceitam, de algum modo, a compreensão do fenômeno transferencial.

Segundo Safra (2011),

A própria possibilidade existente, encontrada na literatura contemporânea de se utilizar o método psicanalítico para fora da relação tradicional psicanalista e paciente, o método psicanalítico no campo social, o método psicanalítico nas artes, na religião. Enfim, todas as pesquisas em psicanálise, não só dentro do processo psicanalítico tradicional mas também fora do processo, implicam nesta possibilidade de um reposicionamento, de uma compreensão, de uma formulação sobre o conceito de transferência e como ele pode ser aplicado nesses diferentes campos de trabalho, diferentes campos de investigação.

Por essa razão, presume-se que seja importante, não somente do ponto de vista clínico, mas também da pesquisa, ter a devida “clareagem” do referencial psicanalítico para que, desta forma, possa ser oportunizada uma reflexão teórico-crítico sobre o próprio conceito da transferência.

Em um primeiro entendimento, conforme já citado, pode ser, para quem não tenha a devida compreensão, frente aos estudos da psicanálise, que o fenômeno transferencial somente ocorre na relação analista e analisando, ao entender que o desejo do paciente passa a se apresentar atualizado, por meio de uma “repetição dos modelos infantis”, no que se refere às figuras parentais, e, em consequência, o sujeito passa a transferir para a pessoa do analista seus sentimentos, desejos, impressões dos primeiros vínculos afetivos vivenciados.

Se o paciente coloca o analista no lugar do pai (ou da mãe), está também lhe concedendo o poder que o superego exerce sobre o ego, visto que os pais foram, como sabemos, a origem do seu superego. O novo superego dispõe agora de uma oportunidade para uma espécie de pós-educação do neurótico. (FREUD, 1930, p. 49).

Portanto a transferência constitui-se a partir da realidade psíquica do analisando, por meio dos seus desejos, medos e outros aspectos da sua subjetividade. Em *Recordar, Repetir e Elaborar*, Freud (1914) esclarece que a transferência cria uma região intermediária entre a

doença e a vida real, através da qual a transição de uma para a outra é efetuada. A nova condição assumiu todas as características da doença, mas representa uma doença artificial, que é, em todos os pontos, acessível à nossa intervenção. Trata-se de um fragmento que foi tornado possível por condições especialmente favoráveis e que é de natureza provisória.

Dentro do contexto histórico da vida de Freud, podemos observar, nos conteúdos das cartas endereçadas aos seus amigos e à sua noiva, Martha Bernays (1861-1951), a presença do fenômeno transferencial, ao notarmos o teor dos conteúdos escritos (e inscritos na medida em que se denota a presença dos “afetos” sentimentos vivenciados por Freud).

Conforme exposto por Monteiro (2000, p. 35),

sabemos que tais personagens foram tão importantes no desenvolvimento da teoria quanto o foram na vida afetiva de Freud, alguns mais eminentes em um ou em outro período. Por isso, é possível dizer que, na Psicanálise, o movimento do pensamento freudiano é fruto da dinâmica psíquica de Freud, dos afetos presentes nas suas relações com seus mestres, discípulos, pacientes, amigos, familiares e opositores, dissidentes etc.

Dessa forma, como escrito pelo próprio Freud (1935-1988), a história da psicanálise entrelaça-se com a própria história de sua vida, ao relatar que “dois temas ocupam essas páginas: a história de minha vida e a história da psicanálise. Elas se acham intimamente entrelaçadas. Esse estudo autobiográfico mostra como a psicanálise veio a ser todo o conteúdo de minha vida.”

Ressalta-se, antes de mais nada, que não é de interesse desta pesquisa trazer todos os conceitos sobre o referido tema, antes, pretende-se trilhar algumas concepções e entendimentos sobre transferência para melhor entender a respeito do fenômeno transferencial que atravessa não somente a psicanálise, mas fundamenta este estudo.

Como início desse breve caminhar, dentro do percurso psicanalítico, faz-se necessário nos lembrarmos de alguns elementos que são inerentes à constituição da história da psicanálise e da vida de Freud.

Freud foi o terceiro filho do terceiro casamento de seu pai, Kallamon Jacob Freud e primeiro filho de sua mãe, Amalia Nathanson. Conforme conta Jorge (1952, p. 12-13),

o nome Freud tem raiz da palavra freude, que, em alemão, significa alegria, prazer, regozijo, e se origina de Freid, que é o nome da bisavó materna do pai de Freud. A mudança foi adotada pela família do pai de Freud, em 1789, quando o imperador José II emancipou os judeus, estendendo-lhes os direitos dos cidadãos do Império Austro-Húngaro. Seu pai, Kallamon Jacob Freud, filho e neto de rabinos, trabalhava no comércio de lã e se casou com Sally Kanner, sobre cuja vida e condições de morte se sabe pouco. Deixou o marido viúvo com dois filhos: Emanuel e Philipp. Alguns biógrafos levantaram a hipótese de um segundo casamento de Jacob com



Rebekka, morta entre 1852 e 1855. Freud sempre ignorou esse segundo casamento do pai.

Em 1855, Jacob se casou com Amalia Nathanson, 20 anos mais nova do que ele, e os dois filhos de seu primeiro casamento foram morar com os recém-casados. Freud, o inventor da psicanálise, viria a nascer no ano seguinte, no dia 06 de maio de 1856. Ainda conforme relato de Jorge (1952), foi um filho muito amado pelo pai e, por ter sido o primogênito de Amalia, tornou-se o predileto de sua mãe, que o chamava de “meu Sigi de ouro”.

Aos 17 anos, Freud ingressou na Universidade de Viena para estudar medicina. De uma inteligência ímpar, “falava corretamente francês e inglês, dominava o latim, o grego e o hebreu, e tinha algum conhecimento de espanhol e de italiano” (1952, p. 14). Em suas 30 horas de aula de medicina, apaixonou-se pela biologia e, em 1876, recebeu uma bolsa de estudo de seu professor, Ernst Wilhelm von Brucke, e desenvolveu uma pesquisa sobre as glândulas sexuais das enguias. Em 1881, com 24 anos, forma-se em medicina com menção honrosa.

Aos 26 anos, em 1882, conhece Martha Bernays, por quem se apaixonou. Devido à crise financeira vivida na época e à vontade de estar ao lado da mulher que amava, Freud larga a carreira de pesquisador e vai trabalhar no Hospital Geral de Viena, atuando na área de clínica geral. Não se identificando com o trabalho, pede transferência para o setor da psiquiatria, sob a chefia de Meynert - especialista em anatomia do cérebro – onde permaneceu no período de três anos.

Freud se vê tão entusiasmado com o trabalho que, em sua autobiografia, escreve sobre essa fase de sua vida: “Tornei-me tão atuante no Instituto de Anatomia Cerebral quanto o havia sido no de Fisiologia” (JORGE, 1956, p. 15). Nesse meio tempo, no Hospital Geral de Viena, Freud começa a fazer pesquisa com a cocaína, suas propriedades terapêuticas. Ainda como relata Jorge (1956, p. 16), Freud “passou não só a usá-las, mas também a receitá-la: como estimulante, para os distúrbios digestivos, para combater os vícios da morfina e do álcool e para tratamento da asma e dos estados depressivos.” O que resultou num ensaio publicado em junho de 1884, com o nome de Ube Coca, no qual concluiu que “as propriedades anestésicas da cocaína devem torná-la adequada a muitas outras aplicações.” (JORGE, 1956, p. 16).

Neste contexto, entra a pessoa de Carl Koller, oftalmologista, que trabalhava no mesmo hospital que Freud. Koller se interessa pelo estudo e inicia testes com a cocaína nos olhos de rãs, coelhos e cachorros, em outro Instituto (Instituto de Anatomia Patológica de

Stricker). Koller sai de Vienna e vai para Nova York, onde publicou seu ensaio. Como conta Jorge (1956, p. 17),

Só que, agora, citava o texto de Freud como se datasse de agosto e não de junho, a fim de que parecesse que ele e Freud estavam pesquisando a mesma coisa simultaneamente. Mais tarde, Koller chegou a afirmar que o ensaio de Freud fora publicado em ano depois de sua descoberta. Em síntese, Koller ficou na história como o pai da anestesia local, que se tornou extremamente importante para as microcirurgias oculares.

Sentido pelo “golpe”, um ano depois, Freud supera a “traição” de Koller, ao receber a notícia de que havia sido contemplado com um bolsa de estudos para trabalhar em Paris, no Hospital Salpêtrière, onde passa a conhecer e acompanhar o trabalho de Jean Martin Charcot (1825-1893). Em 1885, com 29 anos, Freud chega a Paris para assistir às aulas clínicas de Charcot.

Charcot, conforme expressa Monteiro (2000, p. 37), “desenvolvia ‘métodos’ novos no trabalho clínico (o uso da hipnose e a pesquisa sobre a histeria), rejeitados pelos médicos alemães”. Porém, conforme continua a autora

Diríamos que Charcot representa o “tiro de largada” para o nascimento da psicanálise. Foi nesse período de permanência em Paris que o interesse de Freud transferiu-se da neuropatologia para a psicopatologia. Isso se deve, claramente, à forte influência que a figura de Charcot exerceu sobre ele. (MONTEIRO, 2000, p. 37).

Como melhor registro, para expressar talvez a imensa satisfação de Freud com os novos conhecimentos, experiência no trabalho junto a Charcot, vale apresentar aqui uma carta, endereçada a Martha, de 24 de novembro de 1885, em que o próprio Freud (1893, p. 19-20) expressa:

Acho que estou mudando muito. Vou dizer-lhe detalhadamente o que me está afetando. Charcot, que é um dos maiores médicos e um homem cujo senso comum tem um toque de gênio, está simplesmente desarraigando minhas metas e opiniões. Por vezes, saio de suas aulas como se estivesse saindo da Notre Dame, com uma nova ideia de perfeição. Mas ele me exaure; quando me afasto, não sinto mais nenhuma vontade de trabalhar em minhas próprias bobagens; há três dias inteiros não faço qualquer trabalho, e não tenho nenhum sentimento de culpa. Meu cérebro está saciado, como se eu tivesse passado uma noite no teatro. Se a semente frutificará algum dia, não sei; o que sei é que ninguém jamais me afetou dessa maneira...

Dessa forma, a interpretação que podemos dar sobre a influência exercida por Charcot na vida de Freud é exatamente delineada a partir da própria expressão de Freud (1924, p. 323).

Das diversas lições a mim prodigalizadas no passado (1885-6) pelo grande Charcot, na Salpêtrière, duas deixaram profunda impressão em mim: que jamais devemos nos fatigar de considerar os mesmos fenômenos repetidas vezes (ou de nos submeter a esses efeitos) e que não devemos nos importar quando depararmos com a contradição de todos os lados, de vez que tenhamos trabalhado com sinceridade.

Em meio aos seus estudos, Freud passa a ter contato com Joseph Breuer (1842-1925), médico fisiologista austríaco, especialista em doenças nervosas, cujas obras lançaram as bases da psicanálise.

Breuer era um dos médicos de família mais respeitado pela sociedade científica da época. Monteiro (2000, p. 38-39) relata que, ao se deparar com Freud,

este lhe conta sobre o tratamento peculiar que vinha dispensando ao caso de uma paciente com sintomas histéricos, a saber, a hipnose seguida da indução, pela paciente, sobre aquilo que lhe oprimia a mente. Este método de tratamento ficou conhecido, posteriormente, por método catártico, e se diferenciava do método que Freud utilizou durante um curto período (hipnose seguida de sugestão para o desaparecimento do sintoma), pelo fato de não influenciar o paciente, mas “recuperar” o eu estava nele mesmo. Os sintomas desapareciam quando ele encontrava por si mesmo a origem.

Freud passou a conhecer, apresentado por Breuer, o caso que recebeu o pseudônimo de Anna O. que, na verdade, chamava-se Bertha Pappenheim. Esse caso despertou em Freud o interesse, conforme completa Monteiro “especialmente quando de seu retorno do estágio em Paris, no ano de 1886 (o caso já havia sido encerrado em junho de 1882), ficando – Freud – admirado com o cuidado e a paciência com que Breuer aplicava seu método.”

Breuer foi importante na vida de Freud, tanto na profissional quanto nas questões financeiras, sendo provedor de Freud quando o mesmo se via em dificuldades econômicas. Porém, mesmo diante de tanta admiração, com o tempo, essa amizade foi sendo ocupada por divergências que se iniciaram dentro da abordagem teórica e atravessaram tanto a relação profissional como pessoal.

O mecanismo psíquico foi a primeira divergência. Segundo o próprio Freud (1914/2006, p. 21),

Minha primeira divergência com Breuer surgiu de uma questão relativa ao mecanismo psíquico mais apurado da histeria. Ele dava preferência a uma teoria que, se poderia dizer, ainda era até certo ponto fisiológica; tentava explicar a divisão mental nos pacientes histéricos pela ausência de comunicação entre vários estados mentais (“estados de consciência”, como os chamávamos naquela época), e construiu então a teoria dos “estados hipnóides” cujos produtos se supunham penetrar na “consciência desperta” como corpos estranhos não assimilados. Eu via a questão de forma menos científica; parecia discernir por toda parte tendências e motivos análogos aos da vida cotidiana, e encarava a própria divisão psíquica como

o efeito de um processo de repulsão que naquela época denominei de “defesa”, e depois de “repressão”.

De acordo com o exposto por Monteiro (2000), Breuer tinha resistência em confirmar, ou “admitir”, a etiologia sexual das neuroses, apesar de existir, no texto *Estudos Sobre a Histeria*, uma posição frente a tal assunto.

Mesmo assim, a reação da sociedade médica da época, diante da publicação, não foi aceitável, sendo alvo de pesadas críticas, o que possivelmente desestimulou Breuer, ao não colocar em risco seu prestígio. Logo Freud (1895, p. 32) afirmou, fazendo referência à negação de Breuer, que "Breuer fez o que pôde, por mais algum tempo, para lançar na balança o grande peso de sua influência pessoal a meu favor, mas nada conseguiu, sendo fácil constatar que também ele se esquivou de reconhecer a etiologia sexual das neuroses."

Inclusive vale destacar que, segundo Monteiro (2000), Breuer negou que, no caso de Anna O., existisse qualquer relação com o tema da sexualidade, mesmo na evidência, conforme explana a autora, “das cobras, o enrijecimento, a paralisia do braço, as dores semelhantes à de um parto, quando Breuer partia de viagem com sua esposa”. “No tratamento”, como afirma Freud, “desse caso, Breuer usou, para com a paciente, de um *rapport* sugestivo muito intenso, que nos poderá servir como um perfeito protótipo do que chamamos hoje de 'transferência'." (FREUD, 1914, p. 22).

Ao deparar com a motivação sexual da transferência, Breuer, naquele momento incapaz de reconhecer a natureza do fenômeno, interrompeu o caso e encaminhou sua paciente a Freud. Podemos concluir, dessa forma, que, na afirmação da transferência existente entre médico e paciente, encontrou-se o cerne do repúdio do colega (Breuer) pela etiologia sexual das neuroses.

Freud, em 1909, chega a atribuir a Breuer os créditos como fundador da psicanálise, ao considerar o método catártico como método precursor da Psicanálise. Inclusive, dentro do que Monteiro (2000, p. 41) relata,

também é muito comum encontrar em seus escritos expressões de gratidão, admiração e de desgosto pelo desentendimento subsequente, entre eles, a afirmação de que no trabalho realizado em conjunto, somente ele mesmo foi favorecido diante da experiência e inteligência do colega e amigo.

Concordando com o acima exposto, diante da relação com Breuer, Freud (1924, p. 26) afirma: "Adquirimos o hábito de partilhar todos os nossos interesses científicos. Nessa

relação, só eu naturalmente tive a ganhar. O desenvolvimento da psicanálise, depois, veio custar-me sua amizade. Não me foi fácil pagar tal preço, mas não pude fugir a isso".

Enquanto trabalhava com Breuer, Freud conheceu Wilhelm Fliess (1858-1929), médico otorrinolaringologista, que residia em Paris e que era ouvinte de Freud frente aos seus sentimentos, que, de certa forma, podemos entender como conflituosos, em relação a Breuer.

A respeito desse encontro, Monteiro (2000, p. 41) faz a seguinte leitura:

Essa relação com Fliess rendeu muitas cartas que manifestam "nas entrelinhas" a questão da transferência. Afirmamos isto devido à afetividade que marcava essa relação, facilmente percebida nas expressões carinhosas que Freud dirigia a Fliess (não sabemos das expressões de Fliess, pois suas cartas não foram encontradas), além disso existia uma "estranha" idealização que Freud fazia do amigo. Esses elementos levaram muitos leitores a considerar esse como o período em que se deu o início da análise de Freud, e que ele mesmo tratou, durante um curto período, como sua autoanálise.

Acerca deste relato, Freud (1986, p. 255) expressa: "a propósito, venho atravessando uma espécie de experiência neurótica, estados curiosos que são incompreensíveis para a consciência, pensamentos crepusculares e dúvidas veladas, com um pálido raio de luz aqui e ali".

Vale ressaltar que, segundo estudos e leituras em torno da psicanálise, a relação entre esses dois amigos começou no momento da produção do texto *A Interpretação dos Sonhos* (1900), que marcou a história das obras de Freud.

Outro fato salientado pela leitura de muitos psicanalistas é que a comunicação entre os amigos deu-se no momento da produção do texto *A interpretação dos sonhos* (1900), um grande marco na obra freudiana. Portanto, um período de intensa produção teórica, não por acaso, um período também de afetos intensos: grande hostilidade por Breuer e ampla admiração por Fliess (MONTEIRO, 2000, p. 42).

Segundo Silva e Sanches (2011), pode-se dizer que o marco da grande história de Freud, que antes não tinha grande importância para a ciência, ocorreu logo após tal publicação, que passou a ganhar o seu valor. Por meio deste estudo, foi possível trazer para o consciente os conteúdos do inconsciente, logo o sonhar se torna um fenômeno regressivo, possibilitando a "devolução" do sujeito ao seu estado primitivo da infância.

Ainda de acordo com Ferza (2009), Freud parte do princípio de que todo sonho tem um significado, embora oculto, da realização de desejos. Esses desejos reprimidos na vida em vigília muitas vezes estão relacionadas com os nossos desejos mais primitivos vetados fortemente pela moral vigente.

Fliess manteve uma relação estreita com Freud e, a partir dessa relação e da trocas de experiências, nascem teorias como: Teoria da Sedução: causas da infância – fantasias apontando a homossexualidade como não crime, o que era inconcebível para a época, e a Teoria da Bissexualidade.

Freud abraçava as ideias de Fliess com a devida credibilidade com que ousamos pensar ser o apoio de Freud às teorias de Fliess, como uma retribuição em nome do “sentimento” que atravessa ambos e, logicamente, como é exposto por MONTEIRO (2000, p. 42): Freud procurava “traçar paralelos entre seus trabalhos, admitindo nele mesmo os ‘períodos especiais’ das substâncias descobertas por Fliess” e, ao mesmo tempo, como mostrado abaixo, Freud também procurava supervalorizar a inteligência do amigo: "Com respeito a suas revelações na fisiologia sexual, tudo o que posso fazer é manter a postos a mais ávida atenção e admiração crítica. Meus conhecimentos são limitados demais para que eu dê alguma contribuição." (FREUD, 1986, p. 156).

Na carta de 1º de Janeiro de 1896, podemos, talvez, perceber o tamanho “afeto” e apreço que Freud sentia por Fliess, ao declarar: "Quantas coisas lhe devo: consolo, compreensão, estímulo em minha solidão, o sentido de minha vida, que adquiri por seu intermédio, e, por fim, até mesmo a saúde, que ninguém mais poderia ter-me restituído!" (FREUD 1986, p. 159).

Talvez as possíveis explicações para essa relação plena de sentimentos pode estar no fato de Fliess ser “um pouco mais novo que Freud”, conforme exposto por Monteiro (2011, p. 43) “e mais avançado na profissão, o que permitiu a formação de uma imagem idealizada”. A referida autora ainda completa que “diante disso, (Freud) experimentou os efeitos da transferência, sem poder, ainda, compreendê-la, quando declara a Fliess que

ainda não sei o que está acontecendo comigo. Algo proveniente das mais recôndidas profundezas de minha própria neurose insurgiu-se contra qualquer progresso na compreensão das neuroses, e, de algum modo, você foi envolvido nisso. Isso porque minha paralisia redacional me parece destinada a inibir nossa comunicação. Não tenho nenhuma garantia disso, apenas sentimentos de natureza altamente obscura. Não terá nada desse tipo acontecido com você?" (FREUD, 1986, p. 256).

Em 1906, simultaneamente com a publicação de sua obra fundamental sobre a “*Teoria dos Períodos: O Curso da Vida*”, Fliess rompe com Freud.

Fliess redige um violento panfleto (“*Em defesa de minha própria causa*”), no qual acusa Freud de ter servido de intermediário para o plágio de sua obra, cometido por dois jovens autores vienenses, Hermann Swoboda e Otto Weininger, que se teriam

apropriado, cada um deles, de uma metade de suas ideias. (Revista Vórtice de Psicanálise).

Por meio desse distanciamento, desse rompimento, Freud destruiu todas as cartas que tinha recebido do amigo e concebeu uma Teoria da Paranóia a partir de seu caso, que aplicou ao mesmo tempo a Daniel Paul Schreber.

Assim,

a ignorância e a censura sobre as relações entre Freud e Fliess contribuíram para iniciar a versão da auto-análise de Freud como origem mítica da Psicanálise, assim como descrito, no qual projeta sobre a origem o esquema posterior de uma cura analítica clássica: Fliess não foi o analista do desejo inconsciente de Freud, mas representou uma figura antecipatória do suposto saber do sujeito em Biologia, servindo, por isso, para unir o desejo de analista de Freud a uma ciência futura (de cujo domínio cada um tinha uma parcela). (Revista Vórtice de Psicanálise)

Fliess passou a se dedicar à prática médica, cuidando de vários analistas (Alix Strachey e Karl Abraham, entre outros) e escrevendo numerosos artigos, sempre sobre os mesmos temas, reunidos em livros.

Por meio dessas pessoas que atravessaram a vida de Freud, como Charcot, Breuer e Fliess, que serviram como “degrau”, podemos concluir que ele vislumbra seu futuro no campo psicanalítico: "Os homens com quem rompeu (Fliess, Jung [e Breuer]) foram aqueles de quem, de início, esperava muito. Um elemento 'irracional', que mais tarde a elucidação da noção de transferência tornaria mais claro, estava em ação aí, e com rara violência" (MANNONI, 1994, p. 58).

Sob esse enfoque, podemos entender que essas pessoas que passaram pela vida de Freud e assim contribuíram na constituição tanto de sua trajetória profissional quanto de sua vida pessoal ocuparam um lugar de professores, mestres de Freud, por observarmos o contexto histórico de cada um, desde a área de atuação ao prestígio que cada um possuía na sociedade da época, o que, segundo Monteiro (2000, p. 44), “Freud atribuía-lhes um saber superior, punha-os na posição de mestres, enquanto permanecia na posição de dependência.”

Por meio do contexto de vida de Freud, podemos observar sua árdua trajetória em busca do reconhecimento da psicanálise junto à comunidade científica da época. Com isso, demonstramos a grande contribuição de seus estudos para os sujeitos que deles necessitem.

No entanto, seria necessário “tornar-se ‘seu próprio mestre’, ou seja, superar os demais.” (MONTEIRO, 2000, p. 44). Nessa relação, discípulo e mestre - professor e aluno - tão experienciada por Freud, a leitura que se pode ser realizada demonstra a presença do fenômeno da transferência atravessada em suas relações, ao lermos que:

O papel de discípulo que Freud soube desempenhar diante das figuras influentes com as quais deparou relaciona-se com a figura paterna que tinha internalizado. A diferença imaginária que desencadeava a idealização desses personagens refletia a diferença entre ele próprio como criatura e seu pai, primeiro mestre, como criador. Foi, portanto, a superação da diferença que marcava seu lugar (de quem "não sabe e deseja saber") em oposição ao lugar de alguém que sabe (supostamente seu pai tinha o saber sobre ele) que operou o movimento de tornar-se seu próprio mestre. (MONTEIRO, 2000, p. 45).

Dessa forma “ A evolução da técnica psicanalítica é a própria história da descoberta da transferência e do desenvolvimento da teoria psicanalítica. Tudo isso, como sabemos, foi movido pelo desejo de saber, que imperava em Freud”.

Observa-se que, em 1895, na publicação dos *Estudos Sobre a Histeria*, de Freud e Breuer, o capítulo elaborado exclusivamente por Freud, intitulado *A Psicoterapia da Histeria*, traz uma abordagem frente a necessidade de o paciente confiar em seu analista. Como expressado por Freud “na verdade, parece que tal influência por parte do médico é uma condição *sine qua non* para a solução do problema” (FREUD, 1895, p.281), ou seja, *sem a qual não* se pode desenvolver, no ambiente analítico, o processo de “expressão natural” do paciente.

Em 1900, o termo “transferência” foi usado pela primeira vez por Freud na obra *A interpretação dos sonhos*. Ele acreditava que, no decorrer do dia, algumas situações marcavam o indivíduo, isto é, os “restos diurnos”. Essas situações marcantes eram transferidas ao sonho e, nele, modificavam-se. Passado algum tempo, ele usou o termo “transferência” para designar a relação analista-paciente, do mesmo modo que um paciente poderia transferir “algo” de pai para o analista, um aluno também seria capaz de realizar a mesma transferência, mas para o seu professor – e tudo isso inconscientemente. Por ser um processo advindo do inconsciente, a transferência possui a característica de fazer parte da vida dos sujeitos e, portanto, é inerentemente interligada às relações humanas.

Assim podemos afirmar que o processo de transferência pode não acontecer apenas na relação entre analista-paciente, ao observarmos que este processo emerge em todas as relações humanas. O que acontece entre paciente e médico configura-se o início de identificação do fenômeno advindo do inconsciente. As relações transferenciais podem também acontecer dentro do convívio familiar, entre amigos, no trabalho; e, como foco deste estudo, compreendemos que o conceito de *transferência* também está no campo das relações professor-aluno. Há, impreterivelmente, uma ligação entre a transferência e o desejo: o desejo de quem almeja passar algo e o do “Outro” que anseia receber algo, o que, no caso do ser



humano, podemos interpretar como os cuidados iniciados desde a infância com a sua ligação parental até o que constitui o processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse olhar, a transferência é apontada por Freud como um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações humanas. De acordo com Laplanche e Pontalis (1992, p. 514), “[...] a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada”.

Freud ainda declara que “logo percebemos que a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição, e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para a figura do médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual” (FREUD, 1980, p. 197).

Outra referência do termo *transferência* surge também em *A psicoterapia da histeria* (1895), período da análise catártica com sugestão, um método que se caracterizava, segundo Minerbo (2012, p. 19), “do ponto de vista teórico, afetos estrangulados relacionados a algum evento traumático que se transformavam em sintomas. Do ponto de vista técnico, o médico fazia pressão para que a paciente se recordasse desses eventos”.

Porém Freud observou que, durante o processo, a paciente parava de falar, pelo fato de passar a exteriorizar na pessoa do médico as representações outrora sofridas. Freud caracterizou esse evento como “um falso enlace” (FREUD, 1985, p. 306). Observou-se que a pessoa do analista tomava o lugar de outros sujeitos quando o paciente transferia imagens ou experiências passadas. Ou seja, pode-se afirmar que a transferência se definia como uma manifestação do inconsciente.

Interessa ressaltar que, com a descoberta do inconsciente, segundo relata Marion (2012), a expressão “falso enlace” deixou de ter o sentido de “erro”. A referida autora ainda completa:

O enlace pode ser falso do ponto de vista do adulto que está deitado no divã, mas é absolutamente verdadeiro do ponto de vista da criança-nesse-adulto. É ela, e não o adulto, que interessa à escuta analítica. Em outros termos, o enlace é verdadeiro do ponto de vista do inconsciente. Além disso, o traço do objeto atual que “desperta” o infantil também é absolutamente verdadeiro. Se a paciente se apaixona pelo médico é porque ele efetivamente está na posição de adulto-cuidador, traço que convoca nela a criança-amada-cuidada. O equívoco, ou falso enlace, consiste em tomar o cuidado-dedicado de hoje como sendo o mesmo de então, que era efetivamente motivado pelo amor dos pais (MARION, 2012, pp. 20-21).

Dessa forma, é possível reconhecer na literatura da psicanálise inicialmente que Freud considerou o fenômeno transferencial eminentemente negativo ao processo, na medida em

que passou a compreender o fenômeno transferencial como fruto, como expressão da resistência ao processo.

O que se pode perceber é que à medida que a pesquisa em psicanálise nas diversas escolas e no próprio Freud se ampliou, foi considerando mais e mais o fenômeno transferencial simplesmente negativo na clínica, mas fundamental ao possibilitar o evento de transformação psíquica de acesso às diferentes faces do fenômeno humano. Safra (2011) conclui que

A gente percebe esse deslizamento de uma perspectiva de compreensão da transferência simplesmente como resistência, mas como lugar que possibilita o fenômeno de transformação. Também podemos reconhecer, de maneira muito ampla, que a compreensão sobre transferência parte de uma compreensão, de um fenômeno transferencial acontecendo no campo das representações psíquicas, que estaria se deslocando para novas figuras, para então ir se ampliando ao longo dos anos para compreender o próprio fenômeno transferencial além do campo representacional.

Dessa forma, a psicanálise passa a ser compreendida, ressignificada através das representações originárias que, de algum modo, estaria possibilitando o fenômeno transferencial, que passa a ser compreendido como lugar de acontecimento de experiências. Logo a transferência passa a representar o “lugar” da emergência do novo, lugar da constituição do ser humano, numa compreensão em que o ser humano estaria continuamente no “entre” e sua constituição como ser humano passa então a acontecer a partir do encontro com o “outro”. Dessa maneira, a transferência apropria-se também como experiência intersubjetiva. Ao longo dos anos, os fenômenos, que antes estavam somente num campo representacional, do campo psíquico, foram para o campo da ética.

Desde os primeiros estudiosos da psicanálise, juntamente com Freud, uma questão importante para esses autores que perdurou na história era a questão: “é a transferência um fenômeno eminentemente psicanalítico ou um fenômeno universal?” (SAFRA, 2011).

A tendência inicial para esse entendimento era considerar transferência como uma consequência do processo. Na evolução da história, vai se percebendo que a transferência deve ser compreendida como fenômeno universal, conforme apontada por Safra.

Numa outra pergunta importante nesse período, para a qual cada analista vai procurar dar sua contribuição, era “se a transferência estaria relacionada simplesmente a experiências do passado ou se também haveria a emergência do novo?”. Vale ressaltar que essa questão era pensada sob esse enfoque, isto é, que a transferência estaria interligada às questões somente do passado, porém vai a reconhecendo como lugar do aparecimento do “novo” ao valorizar a

presença da figura real do analista não somente como “figura transferencial”, ou seja, representação do passado, mas de alguém que pode possibilitar uma nova experiência pela pessoa que ela ali se faz presente.

Uma outra questão discutida ao longo da história, no campo da psicanálise, a princípio iniciada por Freud era: “o que de fato promove transformações psíquicas ou transformações do *self*?”. Num determinado ponto, Freud vai entender que, de fato, o que poderia produzir transformações psíquicas significativas seriam as interpretações transferenciais. Qualquer outra interpretação extra-transferencial talvez pudesse apenas facilitar o processo, mas não a transformação psíquica. Porém, ao passo do decorrer da história, passamos a compreender novos conceitos, fundamentados em novas literaturas, de que a transferência não é somente um lugar de ressignificação e representação, mas um campo de experiências que compreendem a própria relação com o analista, que se ligam ao fenômeno transferencial.

### 3.1.1 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA

Diante da discussão sobre o fenômeno transferencial, ampliaremos a compreensão analisando as contribuições de Sandor Ferenczi (1873-1933), médico e psicanalista húngaro, um dos mais íntimos colaboradores de Freud, que se tornou famoso pelas experiências psicanalíticas, sendo ele o primeiro a publicar, em 1909, um artigo sobre transferência, embora essas discussões já estivessem presentes no campo psicanalítico.

Ferenczi apresenta inicialmente o conceito de transferência mais para o polo mental. Segundo Safran (2011), Ferenczi vai dizer que transferência “seria, na verdade, uma formação de pensamento, modo de operar do pensamento, transformação e formação do pensamento”. Logicamente que esse “modo” de pensar para ele se inseria no inconsciente, pois ainda completa que “esse modo de pensar contempla (...) impressões que se registraram na mente do paciente pela sua história”; no campo das representações, representado pelo reaparecimento de antigas impressões do paciente, como também uma modalidade peculiar de pensamento, havendo a participação do imaginário, de fantasias e emoções.

Ferenczi (1909, p. 87) afirma que “As principais dificuldades da análise provêm precisamente dessa particularidade dos neuróticos, a de transferir seus sentimentos reforçados por afetos inconscientes para a pessoa do médico, furtando-se assim ao conhecimento de seu próprio inconsciente.

Nessa época, a transferência ainda é caracterizada pelo deslocamento. Uma emoção do passado que se apresenta diante do analista. Logo a transferência aparece pela representação (pelo aspecto discursivo), pela fantasia e pela emoção.

As fantasias inconscientes “ligam acontecimentos e pessoas do momento a eventos psíquicos há muito esquecidos, provocando assim o deslocamento da energia afetiva dos complexos de representações inconscientes para as ideias atuais, exagerando a sua intensidade afetiva.” (Ferenczi, 1909, p. 88). Mas esse “desperdício” pode ser usado em favor do paciente em análise. Ao estabelecer uma transferência com o médico, o paciente permite que seus afetos, até então recalçados, despertem progressivamente na consciência. Com isso, “a pessoa do médico atua aí como um catalisador que atrai provisoriamente os afetos liberados pela decomposição”. (Ferenczi, 1909, p. 90).

Tratar esse fenômeno do deslocamento como primeira contribuição apresentada por Ferenczi implica tratar a transferência no eixo temporal (passado-presente), diferentemente do pensamento de Melanie Klein, que vai tratar o deslocamento no eixo espacial (sujeito-sujeito). Safra (2011) disserta que os autores que vão tratar a transferência como deslocamento vão falar não somente de cargas afetivas, mas também de uma perturbação no próprio tempo, na medida em que o passado é vivido como presente. Quando não é percebido pelo sujeito o deslocamento do tempo, vive-se o presente sem perceber que se vive no passado.

Ferenczi defende que o fenômeno transferencial é um fenômeno universal, estando relacionado à experiência humana. Como exposto por Safra (2011), Ferenczi “já em 1909, defende a ideia de que o fenômeno transferencial não é algo específico do processo psicanalítico”. Sendo também um dos primeiros psicanalistas a discutir a importância da ética como para além do psíquico, ou seja, a noção de ser humano no campo da ética.

Uma só intenção move Ferenczi; um único imperativo orienta sua teoria, o imperativo ético. O que fazer diante do desamparo; o que fazer com quem sofre e não pode saber do que sofre; o que fazer quando dependemos da linguagem para ser o que somos, embora venha dela o que nos traumatiza? Diante de perguntas como estas, Ferenczi não hesita: experimenta! Faz, desfaz e refaz. Pensa no impensado, retifica o que pensou, duvida das certezas, e a soma é uma magnífica peça de invenção teórica e sensibilidade clínica (PINHEIRO, 1995, p. 9-10).

Ferenczi, portanto, passa a assinalar a importância do afeto para compreender as questões relacionadas ao fenômeno transferencial, em que as experiências do passado, ora esquecidas, presentificam-se através dessa extravagância do afeto.

Um outro fenômeno que Ferenczi apresenta é que a transferência vai surgir através da imitação, que, segundo Safra (2011), “o paciente preso numa determinada experiência

relacionada ao seu passado, questão de deslocamento, é um paciente facilmente, com uma propensão a ser contaminado psiquicamente, fala em contaminação psíquica, onde o paciente está em disponibilidade para imitar.” Para Ferenczi, ainda dando sequência à interpretação apresentada por Safra, são pessoas, sujeitos, que estão presas em determinadas experiências que não puderam ser elaboradas e que, nos eventos do dia a dia, passam a fazer imitações, ou identificação, como, hoje, podemos nomear. Essas pessoas passam, logo, a fazer uma imitação, uma identificação inconsciente, em que “o sujeito passa a copiar o modo de ser, os traços e o caráter daquele que, de alguma maneira, presentifica o que ele não consegue acessar” (Safra 2011). Esse fenômeno é muito característico na adolescência, na busca da identificação com o “líder ” ou determinados membros do grupo no qual o mesmo passa a estar inserido.

Ferenczi compreende a transferência como uma formação do pensamento espacial na qual estão contemplados aspectos discursivos, aspectos fantasiosos, aspectos afetivos, que, ainda segundo ele, acontecem pelo fenômeno da identificação, ou pelo excesso do afeto, em que a situação clínica catalisa o fenômeno transferencial, privilegiando a pessoa do analista pela postura mais receptiva diante do outro, de acolhimento, permitindo com mais facilidade emergir as facetas do sujeito com mais facilidade. Conforme a leitura de Safra (2011), a partir de Ferenczi, esse acolhimento faz surgir, então, o aparecimento da simpatia, sendo um dos campos da manifestação do fenômeno da transferência.

Pode-se, portanto, compreender, dentro do que é apresentado por Safra (2011), que, diante dessa situação, o motor da transferência não é somente o desejo, mas “uma sensação da não realização de si”, na busca da realização de si mesmo, tanto na sua capacidade de amar como de odiar. Dentro dessa perspectiva, o processo psicanalítico teria, em 1909, o objetivo de auxiliar o paciente a recuperar a capacidade de amar e de odiar de uma maneira mais plena, sendo necessário que o analista fique atento tanto para as transferências negativas quanto para as transferências positivas, amar e odiar o analista, ao entender que o “paciente pode utilizar qualquer característica do analista que podendo ser essa como por exemplo o nome do analista, traço e caráter comportamento, expressões físicas como uma oportunidade de realizar a transferência na tentativa de recuperar algo que ficou no passado.” (SAFRA, 2011).

Ferenczi diz que quando pensamos do ponto de vista psíquico humano, há dois polos extremos, o polo paranoide, em que “o sujeito projeta continuamente de maneira excessiva os próprios desejos e os próprios interesses”, e o polo da introjeção neurótica, em que o sujeito pode apreender algo da realidade externa e compor algo fantasmático por meio do qual vai expressar seu desejo, seus interesses”. Dessa forma, conclui Safra (2011) que, em Ferenczi, os

“seres humanos estão, numa forma geral, entre esses dois extremos, onde estão sempre projetando e introjetando para sonhar a experiência de si mesmo”.

A partir desse pensamento, Ferenczi, conforme Safra (2011), aponta saída de uma compreensão de transferência essencialmente pautada num eixo só temporal, pelo deslocamento, para compreender também o fenômeno transferencial pelo eixo espacial das projeções e introjeções. Dessa forma, a contribuição de Ferenczi parte então da importância de estudar as manifestações transferenciais que vão para além das palavras, dos afetos, das fantasias, chamando atenção para a importância da introjeção para a manifestação do fenômeno transferencial, ou seja, num entendimento mais contemporâneo, como expõe Safra (2011) “a partir do ponto que o sujeito consegue a realizar a introjeção já implica uma aquisição do sentido de si mesmo, onde o paciente começa a usar a transferência como forma de poder brincar e como a forma de poder sonhar experiência de si mesmo.”

Outra contribuição importante ao conceito de transferência é do psicanalista britânico James Strachey (1887-1967), responsável pela tradução das obras de Freud para o inglês e também por levar Melanie Klein para a Inglaterra.

James Strachey apresenta uns dos artigos clássicos sobre transferência, cujo tema “a natureza da Ação terapêutica em psicanálise”, publicado no *International Journal Second Answers*, em 1934, expõe, no contexto histórico, uma preocupação que atravessa os diferentes analistas da época quanto à potencialidade transformadora dos diferentes procedimentos analíticos. Esse artigo nasceu após o contato de Strachey com Melanie Klein, em que a acompanhava num trabalho com crianças, fundamentando não somente o que Freud trazia sobre o fenômeno da transferência, mas os trabalhos realizados por Klein.

A preocupação apresentada por Strachey era a insuficiência de artigos de publicação sobre quais são, de fato, os reais efeitos terapêuticos conquistados pelos procedimentos clínicos que estavam sendo aplicados a respeito da transferência.

Para dar início a sua discussão, Strachey faz uma pesquisa sobre os princípios fundamentais do processo psicanalítico. Um dos pontos que Strachey vai tomar como objeto de reflexão é a retomada da discussão que Freud fazia sobre o lugar e o papel da resistência no processo clínico, partindo da ideia de que foi a partir da compreensão da resistência que Freud não só desenvolveu a compreensão do processo psicanalítico, mas também da resistência que o possibilitou desenvolvê-la, estabelecê-la e apresentá-la como metapsicologia.

Strachey, logo, vai retomar Freud ao apresentar que a resistência “teria como função proteger facetas da personalidade do paciente contra o aparecimento de aspectos do

inconsciente que, para o paciente, poderia ser inaceitável”. Assim ele assinala, segundo a compreensão de Freud, que, na resistência, o paciente pode encontrar não somente a busca da proteção, mas também a satisfação do inconsciente. Logo, conforme conclui Safra (2011), a superação desse sintoma estava ligada à superação da resistência. Strachey retoma a compreensão de que todo conceito de resistência somente tem sentido dentro do processo psicanalítico, “assim a resistência seria os movimentos que se levantariam ao longo do processo que estaria levantando obstáculos frente ao caminhar do processo, interferência ao processo psicanalítico” (SAFRA, 2011).

Uma vez que o obstáculo passasse a ser reconhecido e superado, a ideia, a princípio dentro de uma visão analítica, haveria a gradativa superação do sintoma, porém nem sempre havia o resultado, as transformações desejadas, o que levava Strachey a questionar, conforme exposto por Safra, “se isso não está produzindo resultado na maior parte das vezes ou produz resultados algumas vezes, haveria então outros elementos presentes no processo que estariam contribuindo para a transformação psíquica para além da resistência?”

Essa inquietação, que Strachey perceberá, é a existência de procedimentos utilizados na análise, técnicas “intelectualizadas”, que não permitiam que o inconsciente se tornasse consciente. Essa preocupação, ao longo da história, é o enfoque da interpretação, que vai se “deslizando” cada vez mais para o processo da própria experiência, como elemento fundamental do trabalho clínico. Isso implicava analisar meios pelos quais se poderiam fazer coincidir os fenômenos inconscientes, que poderiam ser observados no fenômeno da transferência com o que se passava na situação clínica. Essa questão demandaria não somente uma análise interpretativa, mas também uma análise de quando e de onde deveria partir a intervenção entre a coincidência e a transferência no evento clínico.

Logo Strachey vai declarar “que a resistência também poderia estar voltada não só para a questão do inconsciente, mas voltada para a própria dificuldade de que a experiência com o analista pudesse ser um evento, um acontecimento.” (SAFRA, 2011). Strachey vai compreender, através de literaturas psicanalíticas, como lidar com a questão sobre as relações terapêuticas, na tentativa de inúmeros analistas querendo “educar” o analisando para a análise, ou seja, o analista, chegando muito próximo da ação sugestiva, utilizando-se, segundo Strachey, da transferência positiva para convencer o paciente a cooperar e a participar do processo analítico.

Dessa forma, podemos compreender que, segundo Haynal (1995, p. 54),

Strachey (1934) abordou o problema de um ângulo diferente, sua hipótese baseava-se na convicção de que a resistência é sempre expressa na transferência. Para ele,

intervenções extratransferenciais eram apenas de importância secundária. Somente quando as interpretações tocam um ‘ponto de urgência’, de afetos e resistências é que possibilitam ao paciente mudar: essas são as interpretações ‘mutativas’, uma noção fundamental no recente desenvolvimento da prática psicanalítica. Strachey considera a transferência negativa latente e a reação terapêutica negativa como funções do superego, que são despertadas pela introjeção do analista. Esse conceito foi desenvolvido posteriormente por Melanie Klein e seus seguidores com a introjeção da imagem do ‘bom’ analista.

Strachey vai compreender que, como explanado por Safra (2011), segundo a psicopatologia da época (1934), “no paciente neurótico há grande quantidade e números de eventos, houve a impossibilidade da satisfação libidínica, simbólica ou direta, por meio dos mecanismos de repressão”, assim quanto “mais o paciente teve a impossibilidade de expressar simbolicamente ou não a sua vida libidínica, mais necessidade psíquica teria o paciente de fazer transferência.”

Strachey também vai concordar que o fenômeno transferencial é um fenômeno universal e que o ambiente analítico pela não repressão e não culpabilização do analista levaria o paciente a investir em seu analista, conforme ainda apontado por Safra (2011), “um grande afeto, um grande amor”, porque, segundo a concepção dos psicanalistas da época, seguindo o pensamento de Freud, isso seria necessário para que o processo analítico pudesse ocorrer.

Assim, os analistas da época reconhecem, incluindo Strachey, “que toda vida psíquica do paciente gravita ao redor da figura do analista, constituindo, assim, a clássica neurose de transferência”. Nesse sentido, o espaço clínico passaria a ser o lugar onde o grande manejo clínico poderia acontecer. Ao tratar os conflitos do analisando a partir da atualização dos conflitos na pessoa do analista, encontra-se uma nova resolução para o problema em questão. Dentro dessa perspectiva, Strachey vai assinalar que, “se os conflitos puderam ser elaborados na relação transferencial se atualizando, a repressão estaria gradualmente sendo substituída por um contato maior com a realidade. Isso implicaria não só superação nos conflitos do pacientes, mas implicaria também, segundo a perspectiva freudiana, na transformação, alteração no próprio ego do paciente” (Safra, 2011).

Nesse sentido, completa Safra (2011), para Strachey,

As pulsões genitais à medida que vão se desfilando no campo transferencial e podem então ser tratadas, pode-se trabalhar os conflitos relacionados a cada uma delas o paciente eventualmente vai encontrar também meios pelos quais as suas pulsões pré-genitais poderiam encontrar algum tipo de satisfação.



Outro ponto importante, lembrado por Strachey, é que Freud, ao longo do seu trabalho, vai afirmar que a resistência poderia acontecer não somente pelo ego, mas também com a participação do superego - “resistências superegógicas”, ou seja, que “as repressões e as resistências estariam ocorrendo por grande participação do superego”, o que implica que todo trabalho analítico ou todo trabalho de elaboração não estaria ocorrendo, segundo Strachey (SAFRA, 2011) “só como uma transformação do ego”. Ele vai considerar, porém, “que a análise precisa promover a transformação do superego, não só do ego”.

A partir do momento que Strachey vai discutir a interpretação a partir do superego, ele passa a considerar o processo psicanalítico composto em duas etapas. A primeira ocorre, conforme pontuado por Safra (2011) “quando o analisando chega outorgando ao analista o lugar de superego”. Compreendo essa etapa com base na visão de Strachey: “o analista estaria para o analisando no lugar de ego ideal”. A segunda etapa da análise, continua a explicar Safra (2011), “é o analista devolver gradativamente este lugar ao paciente, ao ego do paciente, por meio do trabalho que será realizado.”

Como outra questão, estudada por Strachey, seria compreender o processo clínico de tal maneira que o aspecto fundamental na análise seria a transferência e análise do superego, em que o processo psicanalítico estaria acontecendo. Uma das características mais fundamentais que se pode observar na análise, na medida em que o paciente coloca o analista no lugar de superego, é observar que as características superegógicas transferidas pelo analisando são com frequência características de grande crueldade.

Strachey assinala, segundo exposto por Safra (2011), que esse movimento transferencial, em que o analisando coloca seu analista num lugar do superego primitivo e cruel, acontece de maneira automática e que tende a se repetir continuamente na história de vida do paciente. A grande questão da análise, para Strachey seria a ruptura desse “circuito” e transformação pelo trabalho realizado na análise.

De fato, continua Safra (2011), Strachey diz,

do analista permitir, como parte do seu enquadre, a expressão da vida psíquica do paciente, o analista permite a expressão, pelo fato do analisando poder falar o que quiser, a criança pode expressar sua vida psíquica, suas pulsões pro-genitais por meio do jogo, a esta liberdade que o analista dá, até pela questão da regra da associação livre, o analista já se posiciona num lugar novo que é um lugar não repressivo, que inaugura essa possibilidade do analista ir ocupando no meio desse interjogo transferencial uma posição que não seja mera expressão reativa daquilo que teria sido projetado diante do movimento transferencial.

Assim a transferência vai sendo vista por Strachey como campo de fato de experiência, é a visão do analisando, do analista que não o ataca, que não é cruel, que vai

possibilitar que gradualmente, logo, o analisando possa introjetar o analista como um outro tipo de objeto, do passado, que não age segundo os padrões pré-genitais. Desta forma, segundo Safra (2011), gradativamente o paciente vai poder reconstituir a história de suas introjeções.

Outra contribuição que se refere ao conceito de transferência vem da psicanalista austríaca, Melanie Klein (1882-1960). Nascida na Áustria, iniciou seus estudos através do incentivo de seu então analista, Karl Abraham, um importante seguidor de Sigmund Freud. Este autor merece um destaque devido a sua contribuição no desenvolvimento de uma teoria psicanalítica que destacava a agressividade como algo de importância primordial durante os primeiros meses de desenvolvimento da criança, o que pode ser considerado o ponto de partida da teorização kleiniana.

Esta autora austríaca pode ser considerada a principal representante da segunda geração psicanalítica mundial (Roudinesco; Elisabeth; Plon, 1998), já que transformou o freudismo clássico, criando uma nova forma de análise: a análise de crianças. Partindo do âmbito fisiológico da teoria freudiana, Klein aprofundou-se na dimensão psicológica, com intuito de estudar a mente das crianças de tenra idade, suas fantasias, medos, angústias etc. Sua primeira tarefa foi desenvolver uma técnica de análise que viabilizasse o acesso ao inconsciente da criança, já que não é esperado que uma criança pequena colabore com a técnica da associação livre (Money-Kyrle, 1980). Ela desenvolveu a análise por meio da brincadeira. Mediante a atividade lúdica, a autora interpretava as fantasias, as angústias e outras manifestações do inconsciente da criança, as quais eram expressas de maneira simbólica.

Segundo Safra (2011),

Melanie Klein vai apontar que Freud, quando discutia sobre a psicanálise, assinalava que, na situação psicanalítica, em determinados momentos, quando a transferência tomava o foco do trabalho, apareciam verdadeiros fac-símile de tendências de características do paciente por meio de suas fantasias.

Entendendo a expressão "fac-símile", segundo o dicionário ANSWERS (2015), seu significado está em latim e quer dizer "faça igual". Dessa forma, esses fac-símiles, isto é, essas reproduções, aparecem como fantasias. Vale ressaltar que Freud já assinalava isso. Para Klein, essas fantasias tornam-se importante para legitimar a sua clínica e seu pensamento fundamental, pois muito do que ela vai discutir acerca da transferência está relacionada ao registro, ao aparecimento da fantasia.

Dois pontos são importantes para discutir a contribuição de Melanie Klein a respeito da transferência: a fantasia e a experiência psicológica. Assim essa autora interessa-se pelo conceito de experiência na medida em que esse demanda a possibilidade de o indivíduo viver a situação transferencial em diferentes registros cognitivo, relacional e afetivo, que contemplam, logo, diferentes aspectos do modo de ser do sujeito.

A transferência, ainda segundo Klein, está operando continuamente através da vida em diferentes situações e experiências do cotidiano do paciente. Para ela, ao longo do processo psicanalítico, diferentes aspectos da vida dos pacientes são revividos nas relações transferenciais. Segundo a Psicanálise, a transferência seria o meio privilegiado de acesso ao inconsciente do paciente. O passado do paciente revivido na situação transferencial, portanto, é revivido por seus aspectos conscientes e inconscientes.

Segundo Safra (2011), Klein aborda sobre a situação de cada sujeito e o modo pelo qual o paciente chega à análise e fala sobre a existência do que ela vai denominar “urgência em transferir”. Ou seja, há, no paciente, uma necessidade de transferir. Ela vai, assim, afirmar “que essa urgência de transferir, como mola propulsora da situação analítica, contempla a necessidade de transferir experiências primárias que estão referidas às primeiras experiências de vida da pessoa, as relações objetais e as emoções vividas nessas experiências primárias, com esses objetos primários.”

O paciente, movido pela urgência de transferir, revive, na análise, conflitos e ansiedades, que, segundo Melanie Klein, conforme Safra (2011),

Se presentificam como esta organização, como mecanismo de defesa voltados, articulados ao redor de situações precoces, situações pretéritas. Desta forma o paciente transfere conflitos e ansiedades que se organizam como relações objetais como emoções como um mecanismo de defesa, que se atualizam na relação transferencial.

Dentro desse pressuposto, na psicanálise kleiniana, segundo Neves (2007, p. 2)

A interpretação visa buscar e possibilitar contato que seja emocionalmente vivo com relação a experiências vivenciadas pelo analisando. Melanie Klein considera a experiência emocional como a base da vida psíquica, como o que lhe dá significado e que existe e acontece tanto no consciente como no inconsciente. Para Freud, a emoção é um subproduto da vida pulsional, constituindo-se como uma vivência consciente, isto é, um elemento que indica a presença de um conflito pulsional inconsciente. A importância conferida às emoções inconscientes como fator central da vida psíquica dos indivíduos, que a organiza e lhe dá significado, é uma característica básica do sistema kleiniano que o diferencia de outras linhas de psicanálise.

A análise infantil, para Klein, torna-se possível o acesso aos aspectos cada vez mais profundos ao longo do processo psicanalítico. Essa psicanalista vai caracterizar como estrato profundo do inconsciente “aqueles estratos que se referem aos estágios iniciais do desenvolvimento” (Safra 2011). Assim ela vai se preocupar com o que foi estabelecido com a relação com o outro como organização do próprio eu nos primeiros estágios do desenvolvimento.

O primeiro e principal alvo das fantasias da criança, segundo essa psicanalista, está no corpo da mãe (KLEIN, 1963). A criança, em suas fantasias, tem a imagem do corpo de sua mãe como algo capaz de lhe proporcionar a mais plena gratificação, uma vez que este é o que pode provocar-lhe satisfação.

A fantasia, inata na vida da criança, é inicialmente de caráter oral (KLEIN, 1981), já que Melanie Klein concorda com Freud que a fase oral é a primeira a se desenvolver logo após o nascimento.

Ainda segundo o entendimento kleiniano, com a ruptura do nascimento e situações dolorosas que o bebê pode vir a sentir após o nascimento, provocado por eventos externos, as circunstâncias de vida do bebê vão intensificar ou modelar o medo de aniquilação. Em seu modo de ver, o medo de aniquilação possui duas fontes na visão de Klein, sendo

A fonte interna onde o organismo sofreu um profundo desequilíbrio com o nascimento, a pulsão de morte estaria atravessando o organismo e do ponto de vista externo as circunstâncias ambientais que poderiam intensificar a experiência de vulnerabilidade de dor do bebê incrementando então o medo de aniquilação. (SAFRA, 2011).

Essas duas fontes são importantes no pensamento de Klein, pois existe, além da participação pulsional, também a contribuição das características do meio ambiente, a forma como o meio ambiente cuida do bebê. Logo, para Klein, o desconforto do bebê e a frustração leva-o a um sentimento de que estaria sendo atacado por forças hostis.

Podemos entender que é próprio da vida emocional do bebê que aconteçam flutuações entre amor e ódio, entre situações externas e internas; entre a percepção da realidade e fantasias sobre ela, um interjogo entre a ansiedade persecutória e a idealização. Assim Safra (2011) expressa que as projeções e introjeções estão sempre conectadas com ansiedade e emoções. Falar da situação transferencial para Melanie Klein é entender as situações transferidas do passado para o presente, bem como em termos de emoções, defesas e relações de objeto.

A concepção de transferência no pensamento kleiniano é enraizada nos estágios mais iniciais do desenvolvimento e nas camadas profundas do inconsciente, envolvendo uma

técnica por meio da qual os elementos inconscientes da transferência são deduzidos a partir da totalidade do material apresentado. O paciente se afasta do analista como tentou afastar-se de seus objetos primários, mantendo-o ou como uma figura boa ou como uma figura má, reflete alguns sentimentos e atitudes vividos em relação ao analista para outras pessoas em sua vida cotidiana, e isto faz parte da atuação.

Em seu artigo “As origens da transferência”, Melanie Klein (1991) dedica-se integralmente ao tema e faz um retrospecto de muitos conceitos, principalmente dos referentes à teoria das posições esquizoparanoide e depressiva. Observa-se que Melanie Klein muda um pouco o foco em relação à transferência, na medida em que não se refere apenas às relações passadas e presentes (eixo temporal), mas à relação que existe entre o mundo interno e o externo (eixo espacial).

Em 1946, Melanie Klein introduz a expressão “identificação projetiva” e, com isso, modifica e amplia a concepção da transferência vigente. A identificação projetiva refere-se, antes de tudo, a “um processo de cisão do ego arcaico, no qual ou as partes boas ou as partes más do *self* são excindidas do ego e, a seguir, projetadas com amor ou ódio para dentro de objetos externos, o que leva à fusão e identificação das partes projetadas do *self* com os objetos externos” (ROSENFELD, 1991, p. 125).

Para Melanie Klein, é impossível encontrar acesso às emoções e relações de objeto mais antigas a menos que se examinem suas vicissitudes à luz de desenvolvimentos posteriores. Somente através da ligação contínua das experiências mais recentes com as anteriores e vice-versa, explorando consistentemente a interação dessas experiências, é que o presente e o passado podem se aproximar da mente do paciente. Quando a ansiedade e a culpa diminuem e o amor e o ódio podem ser mais bem sintetizados, os processos de cisão, bem como as repressões, atenuam-se, enquanto o ego ganha força e coesão.

Melaine Klein discrimina a capacidade de transferir da compulsão à repetição. Um dos fatores que levam à compulsão e à repetição é a pressão exercida pelas primeiras situações de ansiedade. Segundo exposto por Safra (2011), “um aspecto mais importante na transferência em Klein é ter acesso aos níveis profundos do inconsciente, que se refere às ansiedades primárias que se organizam pela linguagem da fantasia.”

## 3.1.2 SÍNTESE DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE A TRANSFERÊNCIA

Autores	Concepção	Implicações nas relações professor e aluno
<b>Sigmund Freud (1935-1988)</b>	A transferência é o deslocamento do sentido atribuído a pessoas do passado às pessoas do presente. Esta transferência é executada pelo nosso inconsciente. Para a teoria freudiana, esse fenômeno é fundamental para o processo de cura. A transferência é um fenômeno que ocorre na relação entre o paciente e o terapeuta, quando o desejo do paciente irá se apresentar atualizado, com uma repetição dos modelos infantis, as figuras parentais e seus substitutos serão transpostas para o analista, e assim sentimentos, desejos, impressões dos primeiros vínculos afetivos serão vivenciados e sentidos na atualidade. O manuseio da transferência é a parte mais importante da técnica da análise.	Compreende-se que a transferência é o deslocamento que pode proporcionar o movimento de “algo” do “outro” nas relações entre os sujeitos. A transferência vincula-se aos próprios fenômenos da fala, na medida em que esta implica necessariamente um interlocutor. Assim a transferência acontece nas relações com aquele que fala (professor) e com o que escuta (aluno). Na relação professor-aluno, quem fala primordialmente é o professor, o que nos faz elaborar que a transferência é primeiramente do professor, e essa, por sua vez, é dirigida ao aluno.
<b>Sandor Ferenczi (1873-1933)</b>	Considera que o fenômeno transferencial é um fenômeno universal, estando relacionado à experiência humana não sendo específico do processo psicanalítico. Compreende a transferência como uma formação do pensamento espacial em que a situação clínica catalisa o fenômeno transferencial, privilegiando a pessoa do analista pela postura mais receptiva diante do outro, de acolhimento, permitindo com mais facilidade emergir as facetas do sujeito com mais facilidade, esse acolhimento faz surgir então o aparecimento da simpatia sendo um dos campos da manifestação do fenômeno da transferência.	Esse conceito se traduz na relação de identificação entre os sujeitos, contemplada pelos aspectos discursivos, aspectos das fantasias, aspectos afetivos, bem como também pelo fenômeno da identificação. O acolhimento do professor ao aluno faz emergir o surgimento dos afetos a partir do momento em que o fenômeno transferência passa a coexistir nas relações entre os sujeitos.

<p><b>James Strachey (1887-1967)</b></p>	<p>Concorda que o fenômeno transferencial também é um fenômeno universal e que o ambiente analítico pela não repressão e não culpabilização do analista levaria o paciente a investir em seu analista. Assim a transferência vai sendo vista como campo de fato de experiência, ou seja, é a visão do analisando, do analista que não o ataca, que não é cruel, que vai possibilitar que, gradualmente, o analisando possa introjetar o analista como um outro tipo de objeto, do passado, que não age segundo os padrões pré-genitais. Desta forma, gradativamente o paciente vai poder reconstituir a história de suas introjeções.</p>	<p>Na relação professor e aluno, podemos compreender que, na medida em que a fala do professor não se torna hostil para o aluno, a ponto de até mesmo se personificar em “algo” do passado que o reprima, esse passa a investir seus afetos no professor passando a reconstituir de forma positiva sua história, podendo assim obter progressos positivos no processo de aprendizagem.</p>
<p><b>Melanie Klein (1882-1960)</b></p>	<p>Dois pontos são importantes para essa autora a respeito da transferência: a fantasia e a experiência psicológica. Interessa-se pelo conceito de experiência na medida em que esse demanda a possibilidade de o indivíduo viver a situação transferencial em diferentes registros cognitivo, relacional e afetivo que contemplam diferentes aspectos do modo de ser do sujeito. A transferência passa a operar continuamente através da vida em diferentes situações, experiências do cotidiano do paciente. O paciente, movido pela urgência de transferir, revive, na análise, conflitos e ansiedades. Essa “urgência em transferir” caracterizaria a mola propulsora da situação analítica, ao contemplar a necessidade de transferir experiências primárias que estão referidas às primeiras experiências de vida do sujeito.</p>	<p>No contexto de sala de aula, o aluno chega perante seu professor à procura do sujeito com quem se relacionará na busca de transferir “algo”, ou não somente nas relações unicamente com seu professor, mas também com os demais membros presentes no contexto educacional.</p>

### 3.2 CONSTITUIÇÃO DO AFETO EM FREUD

Apesar da importância do afeto, no contexto psicanalítico, Freud nunca fez uma definição, nem dedicou mais do que poucos parágrafos para esclarecer como pensava sua natureza e origem. O fato de Freud nunca ter sistematizado o que entendia por afeto deixou aberto outros caminhos pelos quais pudesse possibilitar outras discussões sobre o assunto. O exemplo disso é que Laplanche & Pontalis (1986) e Green (1997) observaram dificuldades ao estabelecerem conceitos a respeito do afeto em Freud, preferindo categorizá-lo como noção. Já Reys (1998) acredita que, dentre os termos empregados por Freud, como as emoções ou os sentimentos, o afeto passou a ser o único que poderia ser considerado um conceito, seja pela

quantidade de vezes em que era empregado, seja em virtude do contexto em que o termo aparece.

No começo de suas reflexões sobre as neuroses, Freud (1894/1976) equacionou os afetos como uma quantidade em operação no psiquismo. A expressão "quantum" ou "cota de afeto (*Affektbetrag*)" era utilizada para designar uma intensidade psíquica, relacionada às quantidades de excitação somática capaz de se descolar da representação à qual estaria originalmente ligada, tendo propósitos diversos. Em *As neuropsicoses de defesa*, Freud (1976, p. 6) recomenda que seja preciso distinguir, nas funções psíquicas,

algo (cota de afeto, soma de excitação) que tem todas as propriedades de uma quantidade — ainda que não tenhamos meio algum para medi-la —; algo que é suscetível de aumento, diminuição, deslocamento e descarga, e se difunde pelas vias mnêmicas das representações como o faria uma carga elétrica pela superfície dos corpos.

A compreensão era a de que cada impressão psíquica estivesse provida de certo valor afetivo, já que, em todo indivíduo, existiria a tendência a reduzir esta quantidade ao nível mínimo necessário para seu funcionamento psíquico. Dessa forma, o psiquismo passaria a reagir por via motora, no sentido da descarga da quantidade recebida, dependendo disto o quanto restaria da intensidade da impressão psíquica recebida. Freud (1894/1976) considerava adequada a reação que descarregasse a mesma quantidade recebida e descreveu três modalidades gerais de descarga: o processamento motor, o processamento por palavras ou o processamento associativo.

Segundo FREUD (1976, p. 6), na constituição do sintoma neurótico, dois mecanismos podem ser encontrados:

1) a descarga do quantum de afeto teria sido suspensa e este teria se fixado numa representação diferente da qual estaria originalmente ligado, tornando esta nova representação patógena devido a uma intensidade excessiva e inadequada; ou 2) o quantum de afeto seria escoado para as inervações somáticas, produzindo alterações no funcionamento corporal usual. De maneira correspondente, na ab-reação, a descarga em palavras do quantum de afeto "estrangulado" drenava-o do psiquismo ao redirecioná-lo para a representação à qual estaria originalmente ligado, permitindo seu desgaste.

Logo Freud identificava uma quantidade em operação no psiquismo, ao observar a variação para maior ou menor intensidade, o deslocamento desta quantidade nas representações ou em direção ao corpo e a descarga. Quantidade, variação, movimento (deslocamento) e descarga: elementos sem os quais não era possível compreender os afetos,



mas que não bastavam para sua compreensão. Logo, era preciso explicar como os afetos se transformavam, como o prazer virava desprazer, por exemplo, nos sintomas e nos sonhos penosos.

O modelo do mecanismo psíquico com o qual Freud trabalhava nesta época não permitia uma localização tópica do afeto, composto por sistemas mnêmicos (Inconsciente, Pré-consciente e Consciente), com fronteiras definidas, que se relacionavam sobretudo às representações, embora fosse possível supor uma “energia psíquica” que transitava pelos sistemas, investindo no grupo das representações. Logo os afetos pareciam referir-se ao modo como uma representação que tivesse chegado ao sistema consciente afetava o indivíduo, causando-lhe prazer ou desprazer. Ou seja, Freud identificava um aspecto qualitativo nos afetos e entendia como necessária a participação da consciência.

Contudo, seriam necessários alguns anos para que Freud pudesse formular que um afeto incluía a participação de determinadas inervações motoras ou de descargas e as sensações de duas classes: as percepções das ações motoras ocorridas e as sensações diretas de prazer e desprazer que dão ao afeto sua tonalidade, seu colorido dominante. Ou seja, para Freud (1976, p. 169),

o afeto é um processo em ato e em movimento que implica: 1) um aumento da tensão psíquica; 2) o percurso desta tensão dentro do psiquismo; 3) um modo específico de descarga dirigida para o interior do corpo; 4) a percepção desta descarga; e 5) as sensações ligadas a ela segundo a matriz prazer-desprazer. Ou seja, o afeto inclui o que acontece ao indivíduo e o modo como ele percebe e entende o que lhe acontece.

A percepção da descarga e as sensações de prazer ou desprazer são imediatamente apreendidas na rede de representações que compõe o pré-consciente e o consciente. O afeto passa a ser a variação corporal e psíquica, bem como a apreensão desta variação pela consciência num movimento reflexivo.

Em síntese, para Freud (1976), a quantidade de energia e a descarga são elementos do afeto; os outros são as percepções e as sensações que afetam o indivíduo de um modo ou de outro, tenha ele consciência de suas causas ou não. Por exemplo, nos tempos da ab-reação e da catarse, o objetivo do tratamento era justamente fazer o indivíduo referir o *quantum* de afeto à lembrança do evento traumático, em outras palavras, referindo-se à quantidade de excitação às suas causas e, por aí mesmo, permitir que o indivíduo experimentasse o afeto que a lembrança do trauma gerava em toda a sua intensidade.

Com efeito, para Freud (1976), o afeto é uma variação que inclui a quantidade e a descarga desta quantidade, e necessariamente a consciência. Por isso, a referência aos "afetos inconscientes" é apenas uma maneira de falar *a posteriori* de uma moção que foi inibida em seu desenvolvimento. Quando, em 1915, Freud fala dos modos pelos quais a pulsão é representada psiquicamente, ele identifica o quantum de afeto e a representação. O afeto propriamente dito torna-se um complexo que só se realiza quando há percepção, sensação e ligação do quantum a uma representação consciente. No recálque, produzir-se-ia um divórcio entre o quantum de afeto e a representação, ambos sofrendo destinos diversos.

A variação quantitativa, movimento, descarga, percepções, sensações e representações são os elementos que, em conjunto, compõem os afetos. Ainda que Freud destacasse um ou outro destes elementos, para ele o afeto ocorre a partir da conjunção de todos. Por isso, como sugere Green (1997), pode-se considerar que o afeto em Freud passa a ser um termo que agrupa todos os aspectos subjetivos qualificativos da vida emocional do sujeito em sentido amplo.

Otto Kernberg (1995) preferiu definir o afeto como um padrão psicofisiológico biologicamente determinado e desenvolvimentalmente ativado, portador de um julgamento cognitivo específico, um padrão facial também específico, uma experiência subjetiva de natureza prazerosa ou dolorosa, bem como um padrão de descarga muscular e neurovegetativa. Se não fosse a ênfase excessiva na determinação biológica, esta definição seria tão correta do ponto de vista freudiano quanto a de Green (1997).

Se era claro para Freud que os afetos são variações quantitativas e qualitativas, no entanto, sua natureza e sua origem não pareciam tão evidentes. As indicações que ele tinha sobre o assunto vinham da teoria da evolução de Darwin, aprendida ainda nos tempos de faculdade. Não por acaso, o pai da teoria da evolução é citado nominalmente na parte dos Estudos dedicada ao caso de Elizabeth R., em que Freud (FREUD, 1976, p. 193) desenvolve um ponto de vista que permanecerá mesmo até o fim de sua obra:

Mas eu sustento que o fato de que a histérica crie, mediante simbolização, uma expressão somática para a representação de colorido afetivo é menos individual e arbitrário do que se suporia. Ao tomar literalmente a expressão linguística, ao sentir a 'punhalada no coração' ou a 'bofetada' após um comentário depreciativo como um episódio real, ela não toma liberdade com as palavras, mas torna a animar as sensações às quais a expressão linguística deve sua justificação. (...) Todas estas sensações e inervações pertencem à 'expressão das emoções', que, como nos ensinou Darwin, consiste em operações em sua origem providas de sentido e de acordo a um fim; por mais que hoje se encontrem, na maioria dos casos, debilitadas a tal ponto que sua expressão linguística nos pareça uma transferência figurada, é muito provável que tudo isso fosse compreendido literalmente, e a histeria acerta quando restabelece para suas inervações mais intensas o sentido originário da palavra.

Esta passagem encerra uma das discussões do caso feita por Freud (1976) e ele não retorna ao assunto para maiores esclarecimentos. Ao mesmo tempo em que parece referir-se à fisiologia da expressão dos afetos, aparece o problema da origem da linguagem misturado à ideia de que a ontogenia repete a filogenia. Apenas uma coisa fica mais ou menos clara: a hipótese de que as sensações e inervações dos afetos, bem como sua expressão linguística, são menos individuais e arbitrárias do que se supõe. Ou seja, haveria algo que determina as semelhanças no modo como os indivíduos sentem e expressam, corporal e linguisticamente, os afetos.

Esta ideia foi desenvolvida por Freud (1976) e enviado para Ferenczi, que relacionou a ontogênese e a filogênese. Ali esboçou o esquema de um estudo comparativo dos fatores individuais (recalque, contrainvestimento, formação substitutiva e de sintoma, relação à função sexual, regressão, disposição) na histeria de angústia, de conversão e neurose obsessiva. Ao apresentar os fatores disposicionais, Freud deu à filogenia lugar de destaque. A hipótese geral era que a regressão e a fixação da libido em cada neurose produzissem organizações psíquicas ao mesmo tempo em que reproduziam fases da história da humanidade do ponto de vista de sua organização anímica. Freud (1976) passou a organizar as psiconeuroses em uma série de acordo com os acontecimentos da vida do indivíduo: histeria de angústia, histeria de conversão, neurose obsessiva, demência precoce, paranoia, melancolia-mania, bem como no caso das neuroses.

As disposições para a fixação da libido nestas afecções produziriam uma série que vai na direção oposta: quanto mais tarde a neurose aparece, mais antiga é a fase da libido para a qual deve regredir, tanto em termos ontogenéticos quanto filogenéticos. Para ele, o problema da regressão encobriria os problemas da fixação e da disposição, revelando-se como o elemento mais influente na decisão sobre a escolha de neurose. Sua hipótese seria a da possibilidade da fixação ser congênita, produzida por impressões precoces ou ambas, de acordo com cada caso: "Trata-se, portanto, de um pouco mais disso ou daquilo, além de um encontro mais eficaz" (FREUD, 1976, p. 10).

Assim Freud esclarece que considerar o elemento constitucional de fixação não afasta a consideração do elemento adquirido, apenas envolve o deslocamento da investigação para um passado ainda mais remoto, pois o herdado seria o que resta do que foi adquirido um dia ao longo da história do sujeito. Vê-se como, das questões envolvendo a disposição ontogenética, Freud (1976) chega ao problema complexo da disposição filogenética.

Em *A pulsão e suas vicissitudes*, Freud (1976, p. 116) escreve que nada nos impede esta conjectura: as próprias pulsões, ao menos em parte, são precipitadas dos efeitos de estímulos externos que, no curso da filogênese, influenciaram a substância viva, modificando-a. Ou ainda, em 1918, ao encerrar suas elaborações sobre o caso do *Homem dos Lobos*, Freud (1918/1976) sublinha dois problemas: um deles era o dos esquemas que a criança traz consigo ao nascer e que ele supõe serem filogenéticos, ou seja, precipitados da história da civilização humana. Dentre tais esquemas, Freud destaca o complexo de Édipo como sendo o mais conhecido e adianta a hipótese de que considerar as contradições entre as vivências relativamente aos esquemas enriqueceria o entendimento dos conflitos infantis e, portanto, da escolha de neurose.

Especificamente, com relação aos afetos, Freud desenvolvia a mesma ideia tanto de 1893, dos *Estudos sobre a histeria*, quanto de 1926, do *Inibição, sintoma e angústia*, ao descrever que os afetos e o modo como são expressos derivam do cruzamento da história dos indivíduos com a história da espécie, da organização psíquica individual com a organização psíquica coletiva, misturando, segundo os termos utilizados pelo próprio Freud, o que é "constitucional" e o que é "acidental" ou, segundo a velha oposição filosófica, a natureza e a cultura (FREUD, 1976, p. 10):

Quando o fator constitucional ou a fixação entram em consideração, a aquisição não [é] assim eliminada; ela só se move para a pré-história ainda mais antiga, porque pode-se justificadamente assumir que as disposições herdadas são resíduos das aquisições de nossos ancestrais. Com isso, entra-se [no] problema da disposição filogenética por trás da individual ou ontogenética, e não se deve encontrar contradição se a individual acrescenta novas disposições de sua própria experiência na sua disposição herdada (adquirida) baseada numa experiência anterior. Por que o processo que cria disposições baseadas na experiência cessaria precisamente no indivíduo cuja neurose se está investigando? Ou (por que deveria) este [indivíduo] criar [uma] disposição para sua progenitura mas não ser capaz de adquiri-la para si mesmo? Mais parecem [ser] necessariamente complementares.

Em *Inibição, sintoma e angústia*, Freud (1976, p. 89) afirma que os afetos são "sedimentações de antiquíssimas vivências traumáticas" que, em situações semelhantes, "despertam como uns símbolos mnêmicos". Alguns deles chegam mesmo a ser "reproduções de acontecimentos antigos de importância vital, talvez mesmo pré-individuais" (FREUD, 1976, p. 126), equiparáveis a "ataques histéricos universais, típicos, congênitos". Neste texto, Freud (1926b/1976) estava preocupado especificamente com o afeto da angústia e se esforça em demonstrar a pertinência desta concepção. A angústia deve, neste momento, ser compreendida como um sinal emitido pelo eu em situações de perigo psíquico ou real, obedecendo à "necessidade biológica" de autopreservação (FREUD, 1976, p. 89).

Mais uma vez, Freud recorria ao que aprendera ao longo de sua formação como médico e pesquisador de neurofisiologia e neuroanatomia. Acreditava que as leis que regem o funcionamento corporal encontram correspondentes no funcionamento psíquico. Assim, vinculava o entendimento dos afetos e da gênese do psiquismo em geral à história da espécie humana, apesar de todos os problemas teóricos que decorriam disso. Foi justamente nesta "história" da espécie que um outro aspecto de igual importância para a compreensão do psiquismo humano vinha à luz: dentre as inervações motoras que participam dos afetos e de sua expressão, há aquelas que dizem respeito à emissão de sons (a fala, se quisermos). Com isso, alargava sua ideia de hereditariedade: os assim chamados "fatores acidentais", ou seja, a história singular de cada indivíduo e de seus encontros (o que inclui o dito e o não dito, o simbólico), precisavam ser considerados de algum modo "constitucionais"; e vice-versa: o que era constitucional teria sido um dia adquirido.

Freud (1926b/1976) suavizava a distinção feita pela ciência do começo do século XX entre constituição e acidente, inato e adquirido. Logo ele nunca esqueceu o que alguns estudiosos insistem em classificar como resquício de biologismo decorrente de sua formação positivista: não há alma sem corpo. Entre os dois, ele situou o conceito de afeto: ao mesmo tempo realidade psíquica e realidade material (WINOGRAD, 2002) — o que torna este conceito um instrumento bastante fértil para a abordagem dos fenômenos psicossomáticos entendidos como "sufocamentos do afeto" (MCDOUGALL, 1991, p. 152) e relativos a um modo de sofrimento evidenciado no corpo, comprometendo a relação de continuidade psíquico-corporal (FLEMING, 2003), isto é, a unidade psicossomática.

Dessa forma, podemos perceber que nas leituras realizadas sobre Freud, pode ser percebido que o termo afeto esteve presente em sua obra desde as pesquisas sobre histeria. Freud, em *Histeria* (1888), faz uma breve descrição da história e do sintoma da doença ao descartar a ideia de que, em suas origens, haveria uma doença de cunho essencialmente orgânico ao reconhecer fatores subjetivos também como determinantes na vida do sujeito, tais como o trauma, o luto, a emoção, dentre outros, porém negados como fatores desencadeantes dos sintomas pelos estudiosos da época. Para Freud, nos casos de histeria, observava-se, juntamente com os sintomas físicos, uma série de distúrbios psíquicos.

Essa constatação ocorreu a partir das análises dos casos em que os pacientes percebiam seus sintomas orgânicos alheios aos sintomas psíquicos, favorecendo a compreensão de que essas modificações psíquicas ocorriam no campo do inconsciente. Diante dessa observação, Freud e Breuer vão concluir que os histéricos sofriam principalmente de lembranças

Um exemplo que pode ilustrar essa leitura é o caso de Bertha Pappenheim (1859-1936) a qual ficou também conhecida pelo pseudônimo Anna O., criado pelo médico e fisiologista Josef Breuer, em seu livro *Estudos da Histeria* (1893), escrito em colaboração com Sigmund Freud.

De personalidade sensível, por volta dos vinte anos de idade, Bertha sofreu muito com a longa doença terminal do pai que, juntamente com as tensões da infância, foram as responsáveis pelo desencadear de seu quadro de Histeria, marcado por sintomas como depressão, nervosismo, tendência ao suicídio, paralisia, perturbações visuais, contraturas musculares e outros, e que a deixavam praticamente inválida. Foi, então, levada ao médico Josef Breuer, pertencente à elite de cientistas vienenses da época, sendo por ele tratada de 1880 a 1882. Inicialmente, Bertha foi submetida a sessões de hipnose, mas, no decorrer do tratamento, o médico descobriu que, dialogando com ela sobre a sua vida, podia levá-la a relatar traumas de sua infância, do mesmo modo que sob hipnose, e que as recordações faziam que ela se sentisse melhor e que seus sintomas desaparecessem. (VERTICE, 2010, p. 3).

A proposta, no método catártico, seria de fazer o paciente convocar a lembrança do trauma, de maneira evidente – mais clara – para conseguir despertar a emoção que acompanhou o acontecimento, por intermédio de um relato detalhado, traduzindo essa emoção em palavras.

Freud passa a dar importância às reproduções espontâneas do paciente ao pedir para que ele comece a falar sobre o que sabe ou recorda, fazendo com que, por meio da associação livre das palavras, o paciente consiga a superação do sintoma. Logo, “as coisas que [ele] traz à tona dessa maneira frequentemente parecem sem ligação, mas oferecem material que terá significado quando se descobrir uma ligação posteriormente.” (FREUD, 1895, p. 349).

Em *As Neuropsicoses de Defesa*, Freud (1894) resgata a concepção de que, nos casos de histeria, existe uma divisão da consciência, resultado de uma defesa psíquica por parte do ego, com o objetivo de afastar de si a ideia que lhe é compatível, retirando dela o seu afeto, tornando-a fraca, em consequência a soma da excitação não desaparece sendo utilizada de outra maneira. Para Freud, nos casos de histeria, essa soma é transformada e somatizada através de uma condução de impulsos nervosos de um local para o outro, no sentido motor ou sensorial.

Em todo caso, há o problema do destino do excesso de excitação. Freud apresenta como possibilidade a esse excesso, aquilo que ele denomina, nesses textos, de afeto, tomar o caminho da "transformação de sua excitação em alguma coisa somática" (FREUD, 1894, p. 56). Denominando esse processo de conversão histórica, essa somatização do afeto representa a constatação de Freud da atuação do psíquico no somático e não o contrário.

No tocante do termo afeto, objeto complementar dessa pesquisa, Freud passa a designar não apenas a qualidade dos estados emocionais, mas também uma quantidade indeterminada, assim definida:

Nas funções mentais deve ser distinguida alguma coisa – uma quota de afeto ou soma de excitação – que apresenta todas as características de uma quantidade (embora não disponhamos de meios para medi-la), capaz de crescimento, diminuição, deslocamento e descarga, e que se espalha sobre traços de memória das ideias, tal como uma carga elétrica se expande na superfície do corpo. (FREUD, 1894, p. 73).

Podemos entender que essas diferentes definições de afetos que se evidenciavam nas distintas neuroses seriam uma demonstração de diferentes modos de funcionamento do psiquismo enunciada por Freud na construção de sua metapsicologia. Na esfera do tratamento, essas diferentes manifestações tornavam-se responsáveis pelo alicerce da ciência psicanalítica (FREUD, 1900) e passavam a indicar que a comunicação por parte do analista de um conteúdo inconsciente ao analisando não era suficiente, pois: “aquilo que o paciente ouvia era de natureza diferente do que ele experimentava” (FREUD, 1915, p.73).

Tornava-se, portanto, necessário que o paciente passasse a verificar os seus próprios mecanismos de defesas, dando-se conta de seu funcionamento psíquico no desenrolar do tratamento. Fazia-se urgência que as intervenções do analista fossem “sentidas”, proposição que aponta para algo que extrapolava até mesmo ao campo da palavra. Dessa forma, conferir a devida importância à dimensão do afeto implicava em repensar a dinâmica no tratamento analítico. Assim os métodos que antecederam a técnica psicanalítica indicavam que bastava tomar consciência dos fatores desencadeantes dos sintomas para que estes fossem paulatinamente sendo eliminados (FREUD, 1895).

A metapsicologia freudiana apresentou um sujeito marcado pelo mal-estar. A este sujeito, a interpretação do analista se encarregava de apontar os paradoxos, estimulando-o a se haver com seus mal entendidos. Além disso, a experiência analítica não se caracterizava como um campo neutro, já que, nela, o analisando seria convocado a “sentir”, a colocar em evidência os seus afetos, logo a experiência de uma análise se passa entre sujeitos cujos afetos se fazem notar.

Assim é que o conceito de transferência aparece no tocante à inserção da figura do afeto no pensamento freudiano (FREUD, 1912). A ideia é de que a maneira de lidar com os afetos e seus destinos são determinantes para se chegar ao funcionamento psíquico, ganhando

valor ainda mais significativo com a suposição de uma determinada maneira de se conduzir na vida empreendida pelo sujeito, permanentemente reeditada em suas relações (FREUD, 1912).

As vicissitudes do afeto dizem muito a respeito do mecanismo psíquico do sujeito ao preconizar a modalidade como este investe em seus objetos. Esta proposição repercute na clínica mediante a noção de um “investimento pronto por antecipação” (FREUD, 1912) que se dirige à figura do analista. Dessa forma, Freud sela em definitivo a importância da dimensão afetiva não só teoricamente, mas, em especial, no âmbito da clínica. Se antes ficava a cargo da ‘ab-reação’ esconjurar a alienação afetiva da qual padeciam as histéricas (FREUD, 1893-1895), agora qualquer manejo clínico que não levasse em consideração os afetos em jogo estaria fora do campo psicanalítico.

Coerentemente o método da interpretação se revelaria eficaz somente se tivesse como pano de fundo a relação transferencial estabelecida pelo analisando ao analista. Mais uma vez, aquilo que poderia ser tomado como armadilha para os propósitos terapêuticos da psicanálise é incorporado como bússola do método analítico. Frente aos sentimentos dirigidos pelo analisando ao analista não se deve recuar, mas considerá-los até mesmo para que o dispositivo funcione. É assim que Freud chega à conclusão de que, muito embora a transferência pudesse servir às resistências, também concorreria para a fluidez do método psicanalítico, à medida que instaurava a confiança no analista, facilitando o “falar livremente” (FREUD, 1912).

Como já abordado anteriormente, qualquer intervenção que não considerasse a transferência poderia estar fora dos parâmetros de uma experiência analítica, porém podemos também acreditar que Freud faz uma advertência para a existência do fenômeno da transferência em outras circunstâncias que extrapolam o “setting” analítico (FREUD, 1912). Entretanto, a peculiaridade apresentada pela psicanálise consiste em reconhecer as particularidades do processo transferencial e colocá-las a serviço do tratamento analítico, de maneira que se tornasse possível destacar o manejo da transferência como o diferencial da psicanálise dentre os demais métodos terapêuticos.

O analista, por sua vez, não passa ileso à proposta de tomar os afetos do analisando em consideração no desenrolar da experiência analítica. Trata-se de um sujeito igualmente dividido, cujos afetos são convocados em qualquer relação. Também o analista é passível de reeditar a maneira como investe os seus objetos, mecanismo capaz de colocar em xeque o processo de análise de seu analisando. A resistência figura agora ao lado do analista, preconizado por uma exigência: enquanto o analisando deve associar livremente, o analista deve escutar livremente, proposta caracterizada como atenção flutuante (FREUD, 1912).



Caso a escuta seja norteadada pelas resistências do analista, a análise ficaria prejudicada, já que está marcada por uma seleção nociva do material trazido à tona. As reações do analista ao analisando são formalizadas nos termos de uma contratransferência (FREUD, 1915[1914]). É dessa maneira que os afetos do analista são tematizados na teorização de Freud. A partir da inserção da contratransferência no repertório conceitual da experiência psicanalítica, demanda-se do analista uma postura: ou bem este tenta chegar ao domínio de suas motivações inconscientes e, por conseguinte, de seus investimentos afetivos, submetendo-se a uma experiência de análise, ou bem ele as utiliza em nome de sua técnica. Embora a exigência de um percurso de análise por parte do analista não seja desmerecida nos textos freudianos, é desta segunda tomada de posição que Freud não abandona ao postular a atenção flutuante.

A dimensão inconsciente ganha relevância em se tratando do analista, uma vez que o inconsciente de um sujeito reage ao de outro (FREUD, 1915). Ou seja, ao tentar se aproximar do inconsciente do analisando, o analista deveria dispor de seu próprio inconsciente e não tentar rechaçá-lo e, com isso, dominando-o. Assim sendo, a comunicação entre inconscientes estaria a serviço da experiência analítica. A partir desta consideração, cabe fazer uma ressalva no tocante ao pensamento freudiano. Com efeito, a noção de contratransferência em Freud pode evocar um caráter exclusivamente negativo, pois, embora os afetos do analista estejam em jogo, devem ser permanentemente controlados para que não engendrem resistências.

Numa rápida leitura, podemos chegar a supor que retornamos aos primórdios da psicanálise, momento no qual os afetos não passavam de um vilão a impedir uma suposta e boa ação terapêutica. Todavia, uma outra aposta é possível na medida em que Freud pensava por vezes na experiência analítica norteadada pela comunicação entre inconscientes (FREUD, 1915).

De modo análogo, podemos inferir que aquilo que escapa à consciência e, em outros termos, o que escapa à razão, não deve ser rechaçado, como também pode estar a serviço da técnica analítica. Nesse sentido, para além de uma comunicação entre inconscientes, uma análise revela-se um verdadeiro cruzamento afetivo que ocorre entre analisando e analista, como também podemos presentificar essa realidade nas relações existentes no contexto de sala de aula, ao nos referirmos às relações entre professores e alunos.

### 3.3 A TRANSFERÊNCIA E O AFETO NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

O tema que será agora abordado, se não é da ordem do impossível, tal como escreveu Freud a respeito da educação, em uma de suas últimas obras, coloca-nos, pelo menos, como um desafio a ser enfrentado, tanto em nível teórico quanto nas práticas docentes propriamente ditas, as quais se traduzem, de forma concreta, nas relações entre os protagonistas do processo que ocorre no contexto da sala de aula: professor e aluno.

Ao ressaltar que os fenômenos neste cenário são muito mais humanos que técnicos, podemos compreender que a psicanálise pode abrir novas possibilidades de reflexões para que o professor tenha a possibilidade de vislumbrar ações mais humanizadas na compreensão da subjetividade e na preocupação com o “Outro” sujeito que se encontra sob sua responsabilidade, reconfigurando sua atuação no trabalho.

Importante esclarecer que não foi do interesse de Freud a preocupação com o tema relacionado ao contexto das relações escolares. Antes, suas intenções estavam voltadas aos problemas clínicos. Seu principal objetivo era o de tratar as neuroses que afetavam as pessoas. Lembrando que a teoria psicanalítica pauta-se no desenvolvimento intelectual na sexualidade, tal como destaca a autora:

Freud buscou determinantes estruturais que explicassem a passagem das crianças pela “angústia da castração”. Isto o ajudou na construção de sua teoria, no desenvolvimento do complexo de Édipo. Para que a menina se defina como mulher e o menino como homem, os dois devem passar pelo complexo de Édipo; esta definição ocorre graças aos referenciais tirados dos laços com o pai e a mãe. Como já foi dito, a angústia vem de uma nova descoberta, uma nova interpretação de que há diferenças. O querer saber é causado pela angústia; e para que a criança não se angustie tanto, ela acaba por utilizar instrumentos de “investigações sexuais infantis” – não diretamente sexuais. As crianças descobrem que fisiologicamente homens e mulheres são diferentes (OLIVEIRA, 2008, p. 240).

Podemos entender que a criança não é passiva em seu desenvolvimento, pois faz investigações e questionamentos, o que a impulsiona na constituição do seu processo de desenvolvimento psíquico.

Mesmo que existam determinantes que levem a criança a desejar aprender, necessita de alguém que intermedie seu aprendizado; e este também pode ser personalizado no sujeito professor. Como expõe Kupfer (1998), “então, a pergunta ‘o que é aprender?’ supõe, para a psicanálise, a presença de um professor, colocado em uma determinada posição, que pode ou não propiciar aprendizagem”.

Subentende-se, dessa forma, que não se aprende sozinho, pois existe uma relação entre os sujeitos: a figura de alguém que fala e que ensina por meio de algo. O aprendizado supõe um relacionamento entre mestre e aluno. O professor só consegue transmitir conhecimento se é autorizado e acreditado pelo aluno, não importa se o que ele fala é ou não uma verdade. O aprendiz que ouve o seu mestre é porque o coloca em lugar especial e, com isso, o professor passa a ganhar poder de influência sobre o aluno.

Ante o exposto, a psicanálise apresenta a importância nas relações entre os sujeitos, o que nos leva a compreender a relação entre docente e discente e as condições que fornece à aprendizagem. Logo a relação professor-aluno se apresenta no contexto do qual podemos chamar de relações transferenciais. Sob esse enfoque, Kupfer (1998) salienta que o professor psicanaliticamente orientado saberá trabalhar com os sentimentos dos seus alunos e poderá abrir mão de uma postura autoritária e permitirá que as crianças comecem a pensar por si só, para que desenvolvam o crescimento crítico e conseqüentemente se tornem independentes. Recomenda-se, logo, que o professor observe não somente as atitudes de seus alunos, mas também as suas próprias ações ao se interessar em ir além de ministrar aula ou em estar preocupado em ser apenas um profissional tendencioso ao valorizar as questões comportamentais, antes que ele venha a valorizar a livre expressão de seus alunos.

Diante dessas relações transferenciais que permeiam professor e aluno na sala de aula, Melanie Klein(1952), psicanalista austríaca descreve que o que se transfere são as relações de objetos precoces, nas quais estão envolvidas as fantasias do inconsciente e defesas primitivas.

Assim compreendemos que as fantasias inconscientes “ligam acontecimentos e pessoas do momento a eventos psíquicos há muito esquecidos, provocando assim o deslocamento da energia afetiva dos complexos de representações inconscientes para as ideias atuais, exagerando a sua intensidade afetiva” (FERENCZI, 2011, p. 88). Ao estabelecer a transferência como princípio relacionada ao *setting* analítico, nas relações médico-paciente, permitimos que os afetos, até então recalçados, possam despertar progressivamente na consciência. Com isso, “a pessoa do médico atua aí como um catalisador que atrai provisoriamente os afetos liberados pela decomposição” (FERENCZI, 2011. p. 90).

Freud deixa registrada, talvez, a primeira definição a respeito da transferência:

O que são as transferências? São reedições e recriações de moções e fantasias, que devem ser despertadas e tornadas conscientes ao longo do avanço de uma análise, com a característica que lhes é própria a substituição da pessoa do médico por uma pessoa do passado. Para dizê-lo de outra forma: uma série de vivências psíquicas antigas são reavivadas, não como pertencentes ao passado, mas na relação atual com a pessoa do médico (FREUD, 1973, p. 279-280).

Nesse sentido, podemos compreender que, para Freud, a transferência é o deslocamento que pode proporcionar o movimento de “algo” do “outro” nas relações entre os sujeitos. De acordo com Rinaldi (1997, p. 18), “o fenômeno da transferência está vinculado aos próprios fenômenos da fala, na medida em que esta implica necessariamente um interlocutor”. Podemos entender, desta forma, que o processo transferencial ocorre constantemente nas inúmeras relações com o mundo exterior. No que tange à relação professor-aluno, em sala de aula, quem fala primordialmente é o professor, o que nos faz elaborar que a transferência é primeiramente do professor, e essa, por sua vez, é dirigida ao aluno.

A transferência pode assim caracterizar-se pelo início dos primeiros vínculos do sujeito com o mundo exterior, com a pessoa que lhe provê os cuidados. Na maioria das vezes, essa pessoa pode ser representada pela mãe, que suprirá à criança a ausência do que precisa ser adquirido, o que podemos elencar, dentre outros, como a fala e os cuidados. Esse acontecimento pode tornar-se a repetir ao longo da vida dos sujeitos e, provavelmente, em um segundo vínculo de agregação social da criança com o espaço escolar, desta vez presente na relação professor-aluno.

A fala de Nunes (2004, p. 35) corrobora ao descrever que:

Nessa relação está implicada uma relação de amor, uma relação afetiva. Portanto, um professor pode ser um suporte dos investimentos de seu aluno, porque é objeto de uma transferência. Então, mais além da figura pessoal do professor, o educador vai representar, para o aluno, uma função, substituindo, nesse momento, as figuras parentais e/ou pessoas que lhe foram importantes, representando então esse lugar de ‘saber’, de idealização, de poder.

Isso coloca o professor em um lugar que não é tão fácil de ser sustentado. Normalmente o professor desconhece a posição em que é colocado, já que este é definido pelo desejo inconsciente do aluno. Assim,

ao professor é atribuído um poder que caracteriza a sua autoridade, ou seja, a autoridade do professor não é imposta ao aluno, mas outorgada ao professor pelo próprio aluno. A autoridade não é algo consciente, que dependa do querer do professor, é algo da estrutura mesma do encontro entre duas pessoas. (NUNES, 2004, p. 37)

Diante disso, o conhecimento psicanalítico pode então contribuir na elaboração de novas práticas pedagógicas, que não se caracteriza como um delineamento de posturas prontas

para o ato docente. Antes, esse pode promover novas elaborações de estratégias de ensino, ao passo que o professor compreenda e ao mesmo tempo passe a entender que determinadas posturas, ações e falas podem, dentro do conceito de *transferência*, interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem de seus alunos.

Em sua obra *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, de 1914, Freud cita que é difícil afirmar sobre o que teve maior influência e importância sobre nós, se foi a preocupação do que nos era ensinado, através das ciências, ou se a personalidade de nossos mestres. Ao referir-se aos professores, Freud (1914, p. 45) discorre que

eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-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. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de “ambivalência” a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo.

Para Kupfer (1998), o professor envolvido no processo de transferência será escutado por meio de uma especial posição que o mesmo ocupa no inconsciente do “Outro sujeito”, do aluno. Em uma outra possibilidade, na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo do aluno se vincula à pessoa do próprio professor. Assim, o professor se encontra diante de uma posição, que, sem dúvida, lhe confere autoridade e poder. Aí reside um dos grandes desafios do professorado no ato educativo.

Diante desse entendimento, o professor tem supostamente o saber desejado pelo aluno, algo que lhe falta. Porém, para que esse lugar ocupado pelo professor favoreça a subjetivação do aluno, faz-se necessário que aquele se reconheça como sujeito da transferência, da falta existente no “Outro”, ação essa imprescindível para que se dê o dispositivo da ação educativa.

Na transferência que se faz ao professor, é implicado um desejo que atribui um sentido especial a eles. As figuras do analista e do professor passam a ganhar um certo prestígio, uma vez que, pela transferência de sentido aplicado pela psicanálise, concerne-lhes um vínculo no qual está envolvido o poder.

Interessante observar que, muitas vezes, um aluno pode vir a tomar decisões em sua vida inspiradas em seu professor. É esse desejo que move a transferência, processada no inconsciente, e o professor somente poderá ter consciência do conceito de *transferência* se

estiver atento a toda construção do desejo de seu aluno, o que logicamente não o coloca no papel de analista no contexto escolar.

No entanto, observa-se que o poder que o aluno concede ao professor o impulsiona, muitas vezes, ao abuso, usando-o para dominar, constranger ou até mesmo reprimir valores e ideias. Com isso, passa a destruir a ação de desejo do aluno ao instaurar a ação segundo o seu próprio desejo. É como se o professor tivesse o papel de regular seus alunos, de submetê-los ao seu próprio jugo. A educação, desse modo, é submetida a uma lei fixada pelo mestre que não aceita discussões, no que diz respeito aos seus ensinamentos. O aprendiz que é educado dessa maneira fica fadado ao processo de decorar e repetir os conteúdos ministrados, tornando-se apenas sujeitos passivos. Conforme expressa Savater (1998, p. 74), “é evidente que nós também não educamos as crianças só pelo bem delas, mas também, e talvez principalmente, por razões egoístas”.

O professor pode constituir-se inconscientemente, para além dos conhecimentos constatados pelo aluno. Também precisa renunciar o seu desejo para deixar que seu aluno seja um sujeito ativo e possa sair dessa relação sem frustrações. Ao descobrir a si próprio, seus conhecimentos tornam-se legalizados e reconhecidos. É essa suposição do saber do professor-sujeito que faz do aluno um sujeito receptivo à transmissão, desejoso de saber. Assim, a partir da premissa psicanalítica, a educação se dá no encontro de duas pessoas, naquilo que Freud denominou de relação transferencial.

Portanto, investigar este tema e abrir-se à possibilidade de escuta dos professores e aos afetos que permeiam a sua prática junto aos seus alunos significa mergulhar no campo da subjetividade do sujeito em busca dos não ditos, do “velado”, do que emerge desavisadamente na tentativa de entender o papel da transferência no processo de ensinar e aprender.

## 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

### 4.1 CONTEXTO

A escolha da metodologia permite a garantia e a legitimidade da produção do conhecimento, que tem possibilitado outras formas de vislumbrar o sujeito e o conhecimento por ele adquirido em diferentes áreas do campo científico.

(...) traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis (DUARTE, 2014, p. 25).

Esta pesquisa de abordagem qualitativa é fundamentada pelos estudos da psicanálise, por considerar as questões subjetivas presentes no tema acerca da transferência e do afeto nas ações de sala de aula, em especial nas relações entre professores e alunos.

Logo essa metodologia torna-se apropriada para o desenvolvimento deste estudo, pois buscará demonstrar, no âmbito da educação, a importância das interações e relações transferenciais na relação professor-aluno ao permitir a interpretação de uma realidade diferenciada, sendo possível a descrição de fenômenos e comportamentos que fogem de todos os parâmetros que a pesquisa quantitativa apresenta.

Celes (2008, p. 11) relata que, apesar das muitas críticas direcionadas à psicanálise, dentre outras, a suposta falta de cientificidade, a insuficiência presente no seu método de pesquisa, bem como a incapacidade em garantir a objetividade de suas observações,

o que se busca na psicanálise não é outra coisa que a própria fala do analisando. Não é algo sabido e formulado em hipótese. Trata-se, no trabalho de interpretação, diz Freud, de abandonar qualquer representação-meta, de abandonar qualquer objetivo, de não reter qualquer alvo ao qual se queira chegar, para que possa abandonar-se aos caminhos do discurso do analisando, tomado como fala: não se prevê o que o analisando falará e nem os processos que dariam forma ao que fala. O como fala o analisando é o que se procura. Se a psicanálise tem sua *empíria*, e a tem, não se trata de um lugar de observação, mas de trabalho de fazer falar... e fazer ouvir.

Safra (2001) completa que, desde a sua origem, a psicanálise surge não somente como ação terapêutica, mas também como método de investigação, no princípio bastante subordinada ao cientificismo. No texto, *Análise terminável e interminável*, Freud (1937) apresenta uma perspectiva fundamental para se pensar a investigação em psicanálise.

Assim, no contexto histórico, pode-se observar que, desde o início, a teoria e a clínica psicanalítica aparecem sustentadas em uma forma específica de produção de conhecimento, apoiada numa operação assumidamente hermenêutica (interpretativa). Logo, verifica-se que talvez seja pertinente valorizar os termos usados por Freud e destacar, de início, o caráter de indagação, de interrogação, da investigação freudiana, cuja resolução se apresenta como a própria cura: o descobrimento deste sentido desconhecido coincide com o fim dos sintomas e, assim, nesse ponto, investigação científica e empenho terapêutico coincidem. (FREUD, 1923, p. 232).

Segundo Safra (2001), a relutância na aceitação encontrada pela psicanálise na academia científica deu-se pelo fato de seus trabalhos não contemplarem a utilização das metodologias tradicionais da época, mas que, apesar dos questionamentos, isso não a tornava menos rigorosa, pois também realizava seus feitos com vigor, porém em outra perspectiva. Safra apresenta a reflexão de que os estudos em psicanálise oferece à universidade um outro paradigma de fazer ciência. Nela são dadas a seriedade e a devida fidelidade aos seus princípios que norteiam a prática de investigação psicanalítica. A correlação entre psicanálise e universidade pode produzir bons resultados, os quais poderemos testemunhar nas bibliotecas das universidades, segundo complementa Safra.

Assim a psicanálise passa a romper com os paradigmas do cientificismo instituídos, apresenta um saber subversivo, pois subverte uma ordem estabelecida, e ainda traz a dimensão do inconsciente.

#### 4.1.1 CURSO DE EXTENSÃO

Para a realização do curso elaborado com a contribuição da orientadora, estive na Coordenação Regional de Ensino da cidade de Samambaia, onde apresentei a proposta juntamente com a autorização da Direção da Escola 614 de Samambaia, escolhida para aplicação do projeto. Encaminhado para a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação), foi formalizado e autorizado pelo Diretor e Vice-diretor desta Sub-secretaria de Formação, bem como pelo Coordenador da Coordenação Regional de Samambaia.

O curso, oferecido em sete encontros presenciais, teve 20 horas diretas e 60 horas indiretas, totalizando 80 horas. Em cada encontro, foram abordados os seguintes temas:

- Conhecendo a psicanálise, criador e criação.
- Transferência - uma “clareagem” sobre o conceito.



- Psicanálise e a (im)possibilidade de educar - Uma abordagem sobre o filme *O Selvagem de Aveyron* (1969).
- A Memória na Constituição do Sujeito.
- Repensando a prática docente sob o enfoque da transferência.
- Educação e psicanálise, o (im)possível pode acontecer.
- Prática docente em relação aos alunos, uma reflexão do afeto e o conceito transfereencial, uma abordagem sobre o filme *Como estrelas na Terra* (2007).

Nas 60 horas complementares, de forma indireta, foram propostos filmes relacionados aos temas escolhidos, visando ao seu aprofundamento e à sua compreensão teórico-conceitual. Dentre os temas, alguns foram projetados no curso; outros, tratados como indicação complementar. Em relação aos complementares, listam-se: *Sigmund Freud: A invenção da Psicanálise* (1997), *Freud Além da Alma* (1962), e *O jovem doutor Freud* (1976). Além desses, acrescentaram-se *A onda* (2008), *No limite do Silêncio* (2001) *Um método perigoso* (2011) e *Efeito Borboleta* (2004).

O curso teve seu término com avaliação realizada por cada participante e a devolutiva da escrita da memória educativa, bem como os agradecimentos pela participação de todos.

#### 4.2 SUJEITO DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos foram 26 professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, exclusivamente docentes lotados na Escola Classe 614, de Samambaia Norte. Um dos principais critérios utilizados para a escolha desses sujeitos se justifica por ter sido uma escola da qual eu trabalhei como Coordenador Pedagógico durante 3 anos e assim poder ter a oportunidade de compartilhar com eles, a princípio, tanto o desenvolvimento como a conclusão da pesquisa.

A escola compõe seu corpo de docentes todo de professoras, todas com formação em pedagogia, com idade entre 25 e 50 anos, com mais de 10 anos tanto de magistério como de lotação nesta escola. Todas as professoras são pedagogas, possuem

#### 4.3 ESTRATÉGIAS

Como estratégias para alcançar os objetivos de pesquisa deste trabalho foram utilizados dados obtidos através do Curso de Extensão: *Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência*, o dispositivo da memória, diário de campo e entrevista semi-estruturada.

#### 4.3.1 DISPOSITIVO DA MEMÓRIA

A discussão sobre a Memória é um tema abordado em diversas áreas do conhecimento como: Filosofia, Psicologia, Biologia, Ciência cognitiva, Neurociência, Antropologia, Informática, Literatura, História, dentre outras. Diante disso, apresentam-se diversas teorias as quais pretendem trazer o devido entendimento e, com isso, apresentar possíveis explicações a respeito das diferentes concepções sobre memória, passando a conceber e a definir os vários conceitos sobre o que vem a ser a memória.

Dessa forma, a memória não foi tratada conceitualmente por Sigmund Freud de uma maneira sistematizada, embora o tema possua uma posição de enorme importância em sua obra, já que todo o psiquismo é concebido como um “aparelho de memória”. Segundo Carvalho (2010, p. 10),

o papel da memória (Em Freud) foi abordado em diversos níveis ao longo de sua vasta elaboração teórica. Nosso interesse recai no estudo da memória dentro da teoria freudiana enquanto uma concepção original, sendo nosso propósito destacar aquilo que ela apresenta de irreduzível a qualquer outra concepção de memória. Ao longo de sua obra, Freud elaborou vários modelos do que ele denominou de aparelho psíquico. Em todos os modelos propostos a memória é uma referência central.

Para Gondar (1993), a memória em Freud é um conjunto articulado de representações distribuídas em diferentes registros, que obedece às lógicas de funcionamento próprias destes registros.

Em *A Interpretação dos Sonhos* (1900), Freud traz a memória como formadora do próprio aparato psíquico, ou seja, a memória é pré-condição para a formação do psiquismo. Sem memória, não há psíquico. Por isso, pode-se afirmar que o psiquismo é um “aparelho de memória”.

Ao considerarmos o primeiro modelo de aparelho psíquico apresentado pela primeira tópica freudiana, observamos que, nela, é proposta uma distinção entre três instâncias: consciência, pré-consciência e inconsciente. A consciência seria responsável pela percepção, sem capacidade de registrar as impressões que chegam ao aparelho, ou seja, sem capacidade de memória; enquanto as outras duas instâncias seriam responsáveis pelo registro das

impressões recebidas ao constituir duas modalidades de memória: uma memória pré-consciente e uma memória inconsciente.

Para Carvalho (2010, p. 101),

Na primeira tópica freudiana, a instância da consciência, responsável pela percepção, não tem capacidade de memória. Às outras duas instâncias – pré-consciente e inconsciente – cabe o registro das impressões recebidas, constituindo aí duas modalidades de memória. Uma memória pré-consciente, em que representações são facilmente rememoráveis, e uma memória inconsciente, constituída por traços mnêmicos para sempre inacessíveis.

Assim, a memória pré-consciente conteria as representações facilmente rememoráveis. As lembranças se sucederiam da mesma forma cronológica que vemos acontecer em nosso dia a dia, enquanto no inconsciente seria constituída por traços inacessíveis à consciência. Freud, para falar desta memória inconsciente, utiliza-se preferencialmente da expressão “traços mnêmicos”. Os traços mnêmicos fazem parte de uma concepção de memória que é “permanente e verdadeiramente inerradicável (...) [designando] os resíduos das experiências da primeira infância, para sempre inconscientes, mas dotados de valor de determinação” (RUDGE, 1999, p. 13-14).

Logo, podemos compreender que a escrita da memória educativa, como torna-se um dispositivo importante, à medida que o sujeito escreve, é-lhe propiciado uma reelaboração e ressignificação de suas ações. Sob esse olhar, Tanis conceitua memória como “Fatos, eventos, impressões, fragmentos de coisas vistas e ouvidas memória de um passado irrecuperável na sua identidade espaço-temporal, embora vivo e ativo naquilo que, com Freud (1995, p. 20-21), podemos chamar, em uma primeira aproximação, de infantil.

Essa dimensão histórico-infantil é, para Tanis (1995), comparada à argamassa que “permite a liga entre os diversos tijolos que constroem o edifício”, utilizado como conotação ao referir-se ao legado deixado pela teoria freudiana. Pode-se entender, portanto, que, ao ser realizada essa retomada da questão do infantil, como apontado por Tanis (1995, p.78), é também “um dos eixos principais da descoberta freudiana.”

Tanis (1995, p. 27) ainda afirma que “[o] campo infantil começa a se configurar em Freud a partir de uma interrogação etiológica sobre as neuroses. É nesse contexto que o infantil relaciona-se principalmente com a dimensão traumática das experiências da criança ou do adolescente.

Tanis (1995, p. 30) escreve que

O próprio Freud sustentou que toda memória é impregnada pela subjetividade do sujeito; assim sendo, as lembranças do passado, mesmo aquelas que emergem surpreendentemente no decorrer de uma análise, não seriam nada mais do que construções retrospectivas.

Segundo esse autor, essa escrita proporciona que

re-significar a própria história é restabelecer uma nova relação com o infantil, é permitir a circulação entre tempos estanques. Transformar a relação com as imagens inconscientes obedece a um duplo movimento interpretativo e reconstrutivo. (TANIS, 1995, p. 134).

Apresentar essa ideia de infantil, esse passado, não seria com a intenção de personificá-lo para uma possível eterna vivência numa posição de homem, para que, talvez, com isso, pudesse causar um eterno martírio ou sofrimento para o sujeito, antes esse trazer, dentro de uma concepção psicanalítica, do infantil com a funcionalidade de “suportar o presente e projetar o futuro” (TANIS, 1995, p. 32).

Logo,

Freud nos mostra como a memória opera a base da sua causalidade psíquica, como produz e organiza a percepção do presente, como o registro das experiências é dependente do aspecto pulsional envolvido... Freud continuou insistindo na forte influência do fator infantil, mesmo após a descoberta do universo das fantasias inconscientes na etiologia da neurose. Torna-se necessário aprofundar a concepção da memória, pois ela diz respeito ao registro desse infantil. (TANIS, 1995, p. 44).

Fundamentado nisso, podemos entender que abordar a questão relacionada à memória entrelaçada com a natureza do infantil é de grande importância para a compreensão do comportamento do sujeito adulto; porém essa tarefa não é tão fácil como aparentemente parece ser, ao percebermos, por meio das diversas literaturas psicanalíticas como já apresentadas, que “Freud não escreveu nenhum texto generalizante sobre uma teoria psicanalítica da memória, suas considerações sobre o tema estão dispersas e percorrem quase toda a obra.” (TANIS, 1995, p. 47).

Sobre isso, Tanis (1995, p. 54) apresenta duas conclusões acerca da memória, sendo que,

em primeiro lugar, é extremamente relevante destacar que Freud não vai atribuir poder traumático propriamente dito nem à primeira experiência, nem à segunda isoladamente, mas a lembrança, na medida em que esta, por seu estatuto inconsciente, é capaz de tornar-se presente mediante seus representantes. Isso demonstra que a descarga afetiva não advém, como pode parecer superficialmente, da segunda situação, mas sim de seu elo com a lembrança inconsciente.

Em segundo lugar, ele nos faz entender que “o que é realmente significativo quanto ao modo de funcionamento do psiquismo é a coexistência temporal do presente e do passado” (TANIS, 1995, p. 55). Assim o pensamento acerca desse resgate da constituição do sujeito por meio da sua memória é entendermos que “A memória - em toda a sua complexidade, como tentamos mostrar, guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história, não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual.” (TANIS, 1995, p. 63).

Ante o exposto, não é de interesse imergir nesse tema com a intenção de dissertar exaustivamente sobre ele relacionado à constituição do sujeito e de suas memórias. Antes, apresentar um breve entendimento, como espero tê-lo discorrido, com a finalidade de expor, também, o interesse que ocupa, nesse trabalho, a memória educativa para o estudo. O professor, por compreender que esse sujeito possui em sua trajetória de vida uma complexa historicidade que o constituiu como pessoa e perpassa ou atravessa a sua formação, podemos até nos referir à sua escolha profissional.

Solicitar a escrita da memória educativa, do professor, é buscar, por meio da sua escrita, reconhecer que, à medida que o sujeito elabora sua memória, acaba por inscrever-se em seus registros, expondo acontecimentos, fatos, as “faltas”, as “ausências”, carências e angústias. Dessa forma, possibilita-se, a partir deste dispositivo, visualizar, nas entrelinhas, marcas que atravessaram o sujeito na sua constituição, na trajetória pessoal e profissional.

Dentro desse pressuposto, Tanis (1995, p. 42) compreende que

tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva, com os quais nos defrontamos em nossa existência, e de um modo muito particular na experiência analítica. Tempo e memória nos mobilizam a retomar uma perspectiva histórica na compreensão do sujeito e da própria teoria psicanalítica.

Esses dois elementos, tempo e memória, apontados pelo autor, podemos entender que são importantes para a compreensão do sujeito e de suas cargas emocionais, o que pode nos levar ao entendimento, na maioria das vezes, de algumas “ausências” ou “presenças” de afetos.

À medida que é oportunizada a expressão desses sentimentos, aparece, quer na fala quer na escrita, a oportunidade de o sujeito se presentificar e assim poder “abrir algumas portas” que, em algum momento, foram trancadas, sentimentos que foram reprimidos e/ou afetos que foram negados ou “afogados” em detrimento de um contexto social. Em seus escritos, sobre Memória e Temporalidade, Tanis (1995, p. 43) corrobora ao expressar que

as nações tentaram ao longo do tempo manter uma identidade através de uma história compilada como passado que encontra no presente uma continuidade. Essa

visão de história vem sendo questionada há tempo nas ciências humanas. Os estudos modernos, tanto estruturalistas como pós-estruturalistas, vieram questionar essa visão linear e ideológica da história. A memória na história singular do indivíduo também será profundamente abalada. O dismantelamento da consciência coloca em cheque visões mais tradicionais da memória. É com isto que Freud se defronta e assume o desafio, não de desconsiderar a memória, mas de encontrar os modos pelos quais a mesma se articula no psiquismo.

Reafirmamos que, na oportunidade em que é concedido ao sujeito esse resgate por intermédio da escrita, a partir de sua leitura, pode ser observado que, ao mesmo tempo em que o sujeito escreve, ele se inscreve nessas entrelinhas. Ou seja, o sujeito comparece o tempo todo em suas escritas atravessado por um contexto histórico pautado e amparado por “pilares” que trazem em si marcas que são, muitas vezes, pautadas na presença ou na ausência do “Outro”.

Segundo Bergamaschi (2006, p. 55),

O sujeito, então, se escreve. Sua escrita vai se construindo nesta relação com o Outro, em suas relações originárias, nestas relações em que o sujeito “tateia” tentando responder, porém, sem saber ao certo, o que o “Outro” quer, naquilo que, no desejo, é desconhecido.

Nesse intuito, trabalhar a Memória Educativa, no âmbito dessa pesquisa, torna-se importante, não somente com o olhar sobre o contexto aluno, disciplinas, direção ou outro aspecto vinculado ao espaço escola. Antes, é necessário termos a sensibilidade de observarmos esse outro coadjuvante do ato educacional tão importante quanto os demais componentes que participam desse cenário: o professor. Ele, ao assumir-se como docente, mestre do conhecimento perante seus alunos a cada ano letivo, também possui uma história, uma memória que o constitui.

Pensarmos na memória educativa do professor é entendermos que

O memorial foi pensado como lugar de expressão da subjetividade na formação da identidade do educador. Ir fundo na recuperação de sua trajetória escolar, marcada por significativas experiências e vivências assimiladas desde o período inicial de escolarização, é um material riquíssimo. Acredita-se que, ao resgatar sua história pessoal como sujeito-aluno, pode-se chegar ao ponto inicial de construção e reconstrução de sua identidade como educador (ALMEIDA, 2008, p. 1).

Segundo Almeida (2008, p. 5), “trabalhar com a memória educativa é, assim, reconhecer seus laços com a história de vida do sujeito e os desafios enfrentados com as complexas relações entre objetividade e subjetividade”. Ademais, é colocar em foco, discutir e perceber que

durante os muitos anos em que, como aluno, esteve em contato com seus professores, com conteúdos a serem aprendidos, avaliações, colegas, regras e rituais muito peculiares e que lhe permitiram, entre outras coisas, construir teorias implícitas acerca do processo ensino-aprendizagem que, mais ou menos conscientemente, confronta com os modelos teóricos-práticos de seus professores (ALMEIDA, 2008, p. 5).

Entende-se, ainda segundo a autora,

Das leituras e análises dos memoriais, tem sido possível confirmar este atravessamento do emocional no ato da escrita e construção do enunciado, a emoção insiste em se revelar na referência ao “uniforme”, um dado que nos faz pensar na passagem do conceito de criança na família do aluno na escola, do estranho ao familiar e, mesmo que não seja intenção aprofundarmos, emergem “efeitos” das concepções históricas predominantes na instituição escolar. (ALMEIDA, 2008, p. 2).

Kenski (1998, p. 106) também ressalta a importância da memória como meio para estudar a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar. Neste sentido, o levantamento das experiências mais significativas da trajetória de vida escolar possibilita ao professor esclarecer sua postura profissional e pessoal, bem como considerar, para além da competência técnico-metodológica, a relevância de aspectos subjetivos no seu exercício profissional.

Freud (1914, p. 248), ao salientar que 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. Na medida em que nos lembramos daquilo que vivemos, temos a oportunidade de re-significar a nossa trajetória e as marcas que ficaram guardadas por tempos e sem, aparentemente, nenhum valor.

Para Kenski (1998, p. 311), a memória é, essencialmente, subjetiva, atemporal e a-histórica, ou seja, ao recuperar as lembranças que marcaram a história de vida do sujeito, nem sempre é possível obedecer cronologicamente a uma ordem.

No *Projeto de uma Psicologia Científica*, escrito por Freud, em 1995, ele afirma, ao referir-se à memória:

Uma das principais características do tecido nervoso é a memória; isto é, em termos muito gerais, a capacidade de ser permanentemente modificado por ocorrências únicas – características que contrasta tão flagrantemente com a conduta de uma matéria, que permite a passagem de um movimento ondulatório para logo voltar a seu estado primitivo. Toda teoria psicológica digna de consideração terá que fornecer uma explicação para a memória (FREUD, 1895, p. 399).

Por meio desse entrelaçamento passado e presente, podemos ter a devida “clareagem” e compreensão não somente presentes nas ações do professor em relação a sua prática em sala de aula, mas também nas falas e atitudes em relação aos seus alunos.

Esse olhar crítico, orientado à luz da teoria psicanalítica, base teórica desta pesquisa, oportuniza, ao pesquisador, adquirir a devida sensibilidade que o permite visualizar alguns elementos atitudinais atrelados às práticas docentes e, conseqüentemente, conseguir vislumbrar uma nova postura, um novo fazer pedagógico direcionado às questões afetivo-relacionais.

Compreender essa subjetividade inscrita na memória educativa é, conforme exposto por Almeida (2008, p.7), reconhecer que “a lógica de seu enunciado é a emoção e transformação”. Nessa perspectiva, Kenski (1988, p. 312) recomenda que o pesquisador deva estar atento à polifonia, às formas objetivas/subjetivas com que são construídas as lembranças para, da riqueza das percepções trazidas ao seu conhecimento, extrair os pontos mais significativos para o seu estudo.

Dessa forma, compreendemos que utilizar também o conceito de *transferência* no processo ensino-aprendizagem, ao analisar a dimensão do afeto na relação professor-aluno, pode levar o professor a refletir suas práticas pedagógicas a partir das próprias experiências registradas em sua memória educativa.

Logo podemos entender que, a partir do resgate das próprias vivências que permeiam a história de vida do professor, pode haver uma possibilidade por meio da (re)elaboração da memória educativa de como propiciar a esses profissionais (re)pensarem o processo de constituição da sua subjetividade tanto pessoal como profissional. Assim reconhecemos que o trabalho com a Memória Educativa do professor constitui-se como um dos dispositivos mais valiosos e estimulantes de pesquisa, lugar de expressão da subjetividade do percurso atravessada por pessoas e experiências que ajudaram na constituição de sua identidade como educador, um material do qual, como sujeito histórico, somente ele possui os registros.

Assim como procedimento, foi realizado a leitura das 26 memórias educativas produzidas pelos professores, entregues após o término do curso de extensão: “Psicanálise e Educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência”.

A memória educativa, como dispositivo de pesquisa, possibilitou registros de fatos, concepções, angústias da trajetória pessoal e profissional, que marcaram a caminhada da constituição do sujeito-professor no seu percurso de formação.



#### 4.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Após a leitura e análise das memórias, foram selecionados seis professores para participarem da entrevista, tendo sido utilizado o seguinte critério: aquelas que mais se aproximaram do interesse deste trabalho, que pudessem possibilitar a obtenção de informações necessárias para análise das questões levantadas pela pesquisa, em especial, como identificar e compreender as dimensões do afeto e do conceito de transferência presentes nas relações entre professor e aluno no contexto de sala de aula.

A técnica da entrevista possibilitou uma coleta de dados mais direta com os sujeitos participantes, em que se observou uma maior liberdade para articular suas respostas. Dessa forma, a entrevista semiestruturada viabilizou contemplar outros dados da vida pessoal e profissional dos professores envolvidos na pesquisa: dados que ou não foram contemplados na escrita da memória educativa ou, simplesmente, esclarecem outras informações para a análise pretendida.

Foi entregue para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando aos participantes os critérios da ética na realização da pesquisa, a fim de que evitem, aos entrevistados, possíveis constrangimentos. Para tanto, os formulários são de caráter sigiloso e, na análise dos dados, foram utilizados nomes fictícios.

Para esse procedimento, foi marcado, antecipadamente, com cada professor, um horário dentro da disponibilidade, sem prejuízo de sua regência. Dentro das possibilidades da escola, foi escolhida uma sala afastada, que proporcionasse fluidez tanto na técnica como na devolutiva dos sujeitos com a mínima interferência do ambiente externo.

A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, degrevada para análise dos dados. Os conteúdos foram utilizados nesta dissertação, mas a identidade dos sujeitos, mantidas em sigilo, identificando-os como professoras A, B, C, D e E.

#### 4.3.3 ANÁLISE DE DADOS

Para o desenvolvimento e análise dessas questões, utilizou-se do método da análise de conteúdo para a interpretação dos dados obtidos, como abordagem metodológica desta dissertação e com o objetivo de não considerarmos os resultados de maneira fragmentada.

A análise do conteúdo, segundo Franco (2003, p. 14), “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, que pode ser entendida como “uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em

diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

O objetivo estabelecido para a utilização do método de análise de conteúdo pretendeu apresentar as informações obtidas por meio dos dados coletados, em que foi possível melhor analisar como a transferência pode atuar nas relações afetivo-relacionais professor-aluno e as possíveis influências no processo de ensino-aprendizagem, fundamentado nos teóricos da Psicanálise, em especial Freud, seu criador.

## 5 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 MEMÓRIA EDUCATIVA E ENTREVISTAS

É possível reconhecer que tanto a elaboração da memória educativa quanto as entrevistas dos professores foram fundamentais para esta pesquisa, pois proporcionaram o entendimento de questões, como: houve, no contexto familiar, de sua formação, alguma marca da presença ou ausência do afeto? Como as escritas dos sujeitos nos remetem às questões da presença do *afeto* e da *transferência* nas relações com seus professores? Em relação à constituição do sujeito, como as marcas dos professores que atravessaram suas vidas contribuíram de alguma maneira a sua formação enquanto profissional da educação? A maneira como o professor conduz, hoje, a sua relação com seus alunos pode estar relacionada com a identificação dos professores que marcaram seu percurso escolar e possibilitaram a observância quanto ao fenômeno da transferência?

Os questionamentos apresentados nos remetem à Nóvoa (1995, p. 16), quando interroga e reflete no seu livro:

As respostas à questão, por que é fazemos o que fazemos em sala de aula? obrigam a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos com professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Optamos unir todo o material coletado para que pudéssemos partir para a criação de eixos e melhor categorizar os dados, para, assim, conseguir demonstrar os resultados dos estudos propostos neste trabalho. Como afirma Bardin (2011, p. 27) “[...], gostaria de compreender o que as palavras dos meus clientes – os seus balbucios, silêncios, repetições ou lapsos - são susceptíveis de revelar no seu curso para uma superação das suas angústias”.

Logo passamos a compreender que, conforme Bardin (1977, p. 9-10),

A análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura, onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detective, espião... Daí a investir-se o instrumento técnico enquanto tal e a adorá-lo como um ídolo capaz de todas as magias, fazer-se dele o pretexto ou o álibi que caucione vãos

procedimentos, a transformá-lo em gadget inexpugnável do seu pedestal, vai um passo... que é preferível não transpor. O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional, que é a análise de conteúdo, reside - para além das suas funções heurísticas e verificativas - no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de “técnicas de ruptura” face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa.

Ao retomarmos os objetivos propostos para a conclusão deste trabalho, passaremos a colocar em prática a fase de análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, de acordo com a fundamentação teórica que sustenta esta investigação.

Em relação aos dados, Chizzoti (1995, p. 84) expõe que:

São fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Acerca dessa diretriz, nos mostraremos vigilantes quanto às diferentes manifestações apresentadas no decorrer do caminho construído. Vale ressaltar também, dentro do que se pretende alcançar para a conclusão deste estudo, a questão da ética, que norteia a fidedignidade ao que se refere às interpretações dos dados. Diante disso, Freud (1976) conclui o “Prefácio à Juventude”; e Aichhorn expõe uma observação importante para as análises dos dados coletadas pelo pesquisador:

[...] Se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteiros e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise; e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu caminho (FREUD, 1976, p. 343)

Logo, o pesquisador pode aproveitar-se das informações coletadas para interpretar, de maneira adequada e coerente, objetivando responder à problemática levantada e, assim, nortear a pesquisa. Podemos compreender, portanto, que o pesquisador age como um verdadeiro detetive à procura de vestígios e indícios que podem vir à tona durante o processo de investigação. Corroborando com esse pensamento, é “importante ressaltar que os resultados obtidos devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos capturáveis no âmbito das falas e do material produzido (FRANCO, 2007, p. 27).

Após esse breve delineamento em nossa investigação, organizamos os dados que, definidos em eixos, foram construídos e analisados a partir do referencial psicanalítico.

## 5.2 EIXOS DE ANÁLISE

Consideramos o uso de “eixos” para a estruturação da análise na pesquisa, por perceber que se constitui por um conjunto de temas que podem funcionar como um suporte para a compreensão do estudo. Assim os “eixos” também podem auxiliar a limitar os conteúdos abrangidos pelo tema principal apontando para a conclusão do trabalho.

Partindo desse pressuposto, podemos entender como eixos temáticos os agrupamento de temas que podem auxiliar tanto na parte da orientação como também no planejamento do trabalho de pesquisa, ao vislumbrarmos questões relacionadas, articulando-as com os demais assuntos pesquisados. Dessa forma, esses eixos temáticos não podem ser considerados estanques, pelo contrário, eles se apresentam abertos para discussão constantemente em construção.

Logo, os eixos de análise, que serão apresentados e discutidos, foram criados a partir da leitura e cruzamentos dos elementos presentes, no *Diário de Bordo*, na *Memória Educativa* e na *Entrevista Semi-estruturada*, encontrados nos *Apêndices*, bem como questões permeadas pelos objetivos delineados para esse estudo.

Assim foram criados quatro eixos de análise, a saber:

- 1) Marcas afetivas parentais;
- 2) Transferência afetiva na relação professor e aluno;
- 3) Influência da transferência na constituição profissional do sujeito;
- 4) Contribuições da transferência e afeto na relação professor e aluno.

### 5.2.1 MARCAS AFETIVAS PARENTAIS

Na memória educativa, apresentada no início do trabalho, tentamos demonstrar por meio de contexto histórico uma relação da ausência e busca de uma figura parental, por meio de uma identificação com o “Outro” que se fizeram presentes no decorrer da vida do pesquisador.

Essa intenção, além de nortear a fundamentação teórica, também levou-nos a buscar, em outros sujeitos, por meio da escrita da memória educativa e entrevistas, a compreensão de que as marcas deixadas pelos pais (em alguns casos podem ser representadas por outras figuras que têm significâncias parentais), no processo de constituição do sujeito, podem ser positivas ou negativas, sentimentos que tendem a acompanhá-lo por toda vida.

Na leitura da entrevista, podemos observar que a fala da **professora C** corrobora com o exposto acima:

*... minha mãe não sei por quê, ela trabalhava fora, ela não tinha muito tempo para se dedicar à família. Ela sempre foi ausente. Ir na escola e acompanhar as tarefas de casa era papel... era função da empregada, não era função dela. Quem me levava para a escola, quem ia às reuniões, quem conhecia os meus professores era a empregada. Ela era muito, sempre foi muito ausente. A minha relação com a minha mãe sempre foi muito difícil, até hoje. Hoje eu tenho 48 anos e para eu ter uma relação, pelo menos amigável com ela, eu tive que fazer terapia. Eu tive que fazer terapia durante seis anos pra gente tentar ter uma relação mais ou menos amigável né. (PROFESSORA C – ENTREVISTA).*

Ao analisarmos esse discurso, podemos compreender a “existência” do afeto, ou seja, a professora sentia falta de “algo” por saber a presença do que lhe faltava na figura da mãe. Podemos, logo, partir do pressuposto de que o afeto e o modo como cada sujeito o recebe pode viabilizar ou inviabilizar um suporte para uma vida “emocionalmente equilibrada”. Para tanto, é necessário entender que o vínculo entre pais, mães e filhos podem ser condicionantes para um desenvolvimento mental saudável.

Esse pensamento pode ser explicado quando Freud, em *Lembranças Encobridoras* (1901/1904), passa a criticar a ausência ou a pouca relevância atribuída às lembranças dos primeiros anos de vida, ao sustentar que as marcas do infantil estão na base da formação do sujeito. Dessa forma, o propósito de apresentar esse eixo é destacar a importância dessas marcas que atravessam a vida do sujeito e se presentificam em sua constituição como ser humano.

Ainda sobre essas marcas afetivas deixadas pelas figuras parentais, observamos que são recorrentes as questões da ausência do afeto nos vínculos familiares ao lermos:

*Tenho lembranças claras de sofrimento e rejeição por parte do meu pai biológico e sua família, fato que me acompanhou por toda a minha vida. Nunca consegui me inserir nos grupos em que frequento, sempre tenho a sensação de não estar agradando muito. (PROFESSORA B – MEMÓRIA EDUCATIVA).*

*Procurou até um jeito de abortar. Não teve coragem. Mas rejeitou muito aquela criança no seu ventre... não compreendia tanta rejeição na minha gestação. Isso apesar de ter amadurecido, ser adulta, compreender, prejudica meu relacionamento com minha mãe. (PROFESSORA E - MEMÓRIA EDUCATIVA).*

Vislumbrar que Freud já creditava a devida importância às vivências familiares, em que se acredita haver um desenvolvimento dos primeiros movimentos da criança, e descrevia esses movimentos como assentados, em especial, nos processos identificatórios que têm seu clímax justamente na época em que o ego encontra-se consideravelmente frágil e que o superego ainda está em processo de formação, pelas identificações com as figuras paternas. Como expressa Freud, em *O ego e o id e outros trabalhos*, texto publicado em 1923 (FREUD,

1976), o ego sai enriquecido das experiências de vida, que têm origem externa, pela vivência de relações de objeto com figuras parentais, relações promotoras de situações em que também o núcleo do superego vai se constituindo, fundamentalmente pela introjeção da autoridade dos pais.

Segundo Mahler (1993), podemos reconhecer como pode ser importante o papel do afeto dos pais no desenvolvimento de seus filhos e a interação que pode caracterizar fatores que envolvem o desenvolvimento cognitivo e social, facilitando a capacidade de aprendizagem e a integração da criança na comunidade. A experiência clínica, segundo GOMES (2004) tem mostrado que, na vida adulta, as representações dessa vivência aparecem nas várias possibilidades de construção psicoafetiva, com repercussão nas relações sociais.

Em relação a isso, lemos o seguinte depoimento:

*Bom eu acredito que a ausência afetiva partiu mais do meu pai, por ele ter abandonado, por ter nos rejeitado até antes na própria barriga de minha mãe. Então isso aí criou um certo problema, mas depois o que mais contribuiu foi mais a sociedade em si, porque a gente era mais rejeitado porque não tinha um pai, então era aquela cobrança, e depois logo eu tive meu pai adotivo que supria essa carência, esse afeto, ele foi suprindo, de certa forma. Mas a cobrança da sociedade que afetou, que contribuiu mais para essa rejeição que, por conta disso, eu não consegui me incluir tanto nos grupos, pois sempre tinha alguém olhando de rabo de olho, estava sempre fazendo alguma pergunta que a gente não gostava muito.*

*Você sentia a falta, você não entende porque foi rejeitado sempre e nem te conhecia, gostava de um outro que estava ali do seu lado, que era um irmão, mas que você que não gostava de você, mas que nem deixava que eu demonstrasse que você também valeria a pena. Eu acho que afetou sim.*

*Eu teria sido, se tivesse tido o afeto do meu pai, teria sido uma pessoa menos revoltada, porque quando eu era mais nova, eu era muito revoltada, sem entender o motivo, então eu acho que poderia ter sido melhor, me incluído melhor na sociedade, não ter sido tão revoltada, ter brigado, tão à toa.*

**(PROFESSORA B – ENTREVISTA).**

Ao dar sequência às declarações dos sujeitos, em relação ao afeto observamos:

*Quando criança lembro-me do zelo que meus pais tinham comigo e com minhas cinco irmãs. Ah!!! Que tempo bons que não voltam mais.*

**(PROFESSORA D - MEMÓRIA EDUCATIVA).**

*Um fato marcante em minha vida foi a separação de meus pais quando eu tinha 6 anos, e aí mudamos da casa onde morávamos, eu minha mãe...nessa época a vida ficou difícil, pois dependíamos de uma pensão para viver... sofremos muito, pois éramos muito apegadas ao meu pai.*

**(PROFESSORA F - MEMÓRIA EDUCATIVA).**

Assim, podemos visualizar que tanto a presença e a ausência quanto às ações ou fala dos pais têm sido recorrentes nas questões socioafetivas vivenciadas dos participantes da pesquisa. Ao pontuarmos essas experiências familiares, na perspectiva da Psicanálise,

observamos a busca de um dos principais elementos constitutivos, *a identificação*. Sob esse referencial teórico, para que um novo “ser” venha a se constituir como sujeito, torna-se preciso, nas primeiras experiências, os processos de identificação, particularmente nas interações familiares, nos vínculos emocionais que ali são constituídos.

Referente ao conceito de identificação, podemos ver que ele tem suas origens em escritos freudianos, da *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), caracterizada em seus aspectos centrais. Freud (1976) reconhecia a importância da família para os destinos da subjetivação, afirmando que as experiências iniciais de identificação vividas pela criança no contexto familiar tendem a produzir efeitos não apenas extensos, mas também profundos, marcantes e duradouros, os quais, na maioria das vezes, acompanham-na pela vida afora.

A entrevista com a **Professora A** corrobora esse pensamento, quando ela expressa:

*Bom, eu sempre me senti amada pelos dois né... mas eu sempre tive meu pai muito distante, porque ele trabalhava o dia todo, por ser comerciante, ele saía muito cedo e retornava muito tarde e minha mãe sempre gostava que a gente deitasse cedo, então de segunda a sábado a gente não tinha muito contato com ele. Então eu acho assim que a distância dele foi devido a isso né. Apesar disso, ele sempre procurou ser muito presente. Sempre conversava, sempre fazia com que aqueles momentos tivessem qualidade, ter poucos momentos, mas ter qualidade.*

*Já a minha mãe, ela ficava o tempo todo em casa, só que ela, eu não sei, hoje eu entendo assim, que de repente ela jogava todas frustrações dela, enquanto esposa, em cima da gente, que ela cobrava coisas da gente, que às vezes a gente não entendia né, então assim, aquele tanto de tempo que ela tinha com a gente não tinha qualidade que o meu pai tinha. Então acabava assim, eu sempre que pude suguei tudo o que pude, mas ficava uma defasagem em algumas coisas, assim que, que eu hoje, percebo em muitos relacionamentos, de pai e filho que eu penso assim, eu não tive isso.*

*Essas frustrações de minha mãe, na minha vivência hoje enquanto mulher, esposa e mãe, eu acho assim que ela tinha um pouco de ciúmes de mim, por ser a filha mais velha e ser mulher né, é... Quando eu tive minha filha, ela disse assim: você vai ver agora tudo que ele trazer da rua vai ser pra ela, não vai ser mais pra você e eu senti um carga assim, tipo assim, agora ela vai ver o que eu vivi, entendeu. E aí assim eu comecei a de repente a dar sentido a algumas coisas que eu não entendia do comportamento dela, às vezes assim dela, a forma dela me repreender, parecia assim, então ela não gostava de mim. Mas não era, porque assim, ao mesmo tempo ela era sempre cuidadosa, estava sempre presente né. Então assim, acho que ela tinha um certo ciúmes por eu ser a mais velha e de repente, assim, roubar a atenção dele, do meu pai, entende.*

**(PROFESSORA A – ENTREVISTA).**

Para Roudinesco e Plon (1998), fundamentada na concepção freudiana, a identificação pode ser entendida como a própria *constituição do sujeito*, que, particularmente nas primeiras e decisivas etapas do seu desenvolvimento, assimila aspectos das pessoas com as quais interage e convive, e deles se apropria, tornando-os agora seus, em certa medida.

Não obstante, ainda acerca do que foi exposto, torna-se preciso considerar que, segundo pressupostos freudianos, a identificação encontra-se na base da instauração e



resolução do Complexo de Édipo, a partir das identificações com os papéis sexuais, elementos centrais na configuração de cada sujeito. Cumpre, assim, direcionar o olhar, buscando entender e definir as demandas identificatórias, que inicialmente se encontram no outro (vale ressaltar, nesse contexto, a presença do contexto transferencial) e vai gradualmente se estruturando, moldando ou transformando o seu psiquismo, sempre em referência às figuras que lhe são significativas.

Também podemos compreender conforme relatado por Reis (2006) que estudiosos das ciências sociais e humanas têm ampliado o olhar e dispensado atenção para este assunto, com o intuito de entender como essa instituição (a família) se mantém na atualidade. Estudos acerca das modificações ocorridas na estrutura familiar têm sido amplamente investigados na literatura, bem como efeitos que acometem o desenvolvimento dos membros que a compõe.

Diante disso, podemos recorrer a três noções que desempenham um importante papel na teoria freudiana apresentados em Almeida (2001, p. 2 ):

1- não é a experiência vivida pela criança que é considerada traumática, mas a sua lembrança. São as representações reinvestidas num *après coup* que vão produzir um efeito traumático e não o acontecimento na sua forma original 2- as lembranças encobridoras são recordações de acontecimentos infantis que se caracterizam pela insignificância dos seus conteúdos, mas que, apesar disso, não apenas não foram esquecidos como permaneceram na memória com uma nitidez surpreendente. A tese de Freud é de que tais lembranças encobrem outras, estas sim importantes, numa solução de compromisso semelhante à do sintoma. 3- um terceiro fato que atesta a importância da memória na teoria psicanalítica é a amnésia infantil, responsável pelo esquecimento de quase todos os acontecimentos dos primeiros anos de vida de um indivíduo.

Entende-se, dessa forma, que a instituição familiar possui um grau de responsabilidade no processo de socialização primária de seus filhos, apresenta-se como a mediadora entre o sujeito e a sociedade, sendo através dela que ocorre a compreensão dos conhecimentos sobre a realidade objetiva e se apreendem os valores necessários que preparam para a vida. Forte (1996) lembra que, sendo a família a primeira instituição socializadora da criança, as interações afetivas construídas entre elas permitem que as figuras parentais exerçam certo controle sobre os relacionamentos que a criança estabelece dentro ou fora do âmbito familiar, desempenhando papel principal e função de organizadora primária das relações. Além disso, constroem entre si laços de dependência emocional que regulam o desenvolvimento das competências individuais, tanto físico e socialmente quanto afetivo e emocionalmente, em relação aos componentes que a integram.

### 5.2.2 TRANSFERÊNCIA AFETIVA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Em *O Interesse Científico da Psicanálise*, de 1913, Freud assinalou a importância da memória ao escrever que

A Psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existem, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações fragmentadas sobrevivem. Pode-se dizer que a Psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem. (FREUD, 1913, p. 185).

Acerca desse entendimento, buscamos, a partir dos dados coletados, apontar como o sujeito se apresenta na sua incompletude em virtude da ausência do afeto familiar (pai/mãe). Diante disso, trazemos para um melhor entendimento a compreensão das questões transferenciais que demonstram a importância do “Outro” na tentativa de preencher a ausência do afeto. Consideramos o espaço escolar como o segundo ambiente social do qual a criança é inserida. A partir desse lugar, pretendemos demonstrar que ela busca uma relação similar ao seu convívio familiar, pois, *a priori*, pode haver uma mistura de sentimentos. A partir desse ponto, propomos traduzir as questões transferenciais e a importância do papel do professor em relação aos afetos.

A respeito disso, Justo (2004, p. 100) salienta que

A figura do professor na sala de aula funciona como a dos pais no grupo familiar. É a partir dela que se constituem os lugares específicos de cada aluno e é por ela que passam os vínculos afetivos e os relacionamentos estabelecidos entre os alunos. O professor precisa ter noção de toda essa sua implicação como elemento mediador das relações do aluno com o objeto do conhecimento e de toda a rede de relacionamentos constituída na sala de aula.

Notoriamente, podemos afirmar que a imagem do professor passa a se resignificar na vida da criança ao nos atermos ao relato das professoras C e F:

*Eu sempre procurava aquele professor, ou aquela professora que iria cobrir ausência afetiva da minha mãe. No jardim, eu só consegui ir para escola tranquila, quando a professora foi na minha casa e almoçou conosco e aí ela passou a ser a minha mãe. A professora Helena. Até hoje me lembro dela. Vem na minha cabeça a imagem dela direitinho. Cuidando, me colocando no colo dela. Então pra mim ela era a minha mãe. E aí depois, ano após ano, eu ia buscando um professor pra suprir essa carência, procurando um professor para me identificar. (PROFESSORA C – ENTREVISTA).*

*A professora da 1ª série, eu tinha em torno de 06 anos de idade, logo após a separação dos meus pais, ela meio que fez o papel de minha mãe, por que minha mãe estava totalmente abalada, dona de casa né, naquela época ficar separada era uma questão muito difícil, um tempo aí ela bebia muito, porque, assim, minha mãe não bebe, mas, assim, por estar passando por aquilo dali, ela ficou um pouco perdida, né, de estruturar uma família. E aí minha professora, o nome dela era Docelina, tia “doce”, e ela me tratou, tratava a gente na sala de maneira muito especial, ela era muito carinhosa, acolhia demais a gente, tratava super bem. (PROFESSORA F – ENTREVISTA ).*

Nesses relatos, podemos ter um recorte da fala da professora que retrata a tamanha significância que ela outorgou à figura de suas professoras “...pra mim ela era a minha mãe”. Nota-se que, a cada ano, conforme exposto, ela buscava a imagem da figura materna. Podemos nos atentar para essas colocações que, no cotidiano escolar - logicamente não de uma forma geral – é que podemos entender que nas ausências afetivas, as crianças podem acabar por buscar um referencial, e assim transferem-no para o professor, na busca do preenchimento de omissão do afeto no “Outro”, na figura da professora ou dos professores em que se busca, a cada ano, a “imagem” da mãe.

Na leitura da entrevista da professora B, ousamos analisar lembrando Freud (1910):

*No 1º ano, eu sentia um carinho muito grande, uma recepção muito grande da primeira professora que eu até a rejeitei num primeiro momento porque eu achava que ela seria a professora da minha irmã. Ela era famosa na escola, todo mundo estudava com ela, porém né, ela acabou sendo até melhor, porque depois que a gente a conhecia. Ela era muito mais carinhosa. Então ela me tratava com muito carinho, com muita atenção. Então, mas essa professora foi única. Que eu nunca esqueci. Então essa carência afetiva, ela conseguia suprir sim, é tanto que, com ela, eu tinha um comportamento diferente. (PROFESSORA B – ENTREVISTA ).*

Vamos nos ater às primeiras linhas e logo passaremos para as outras, em que ela conclui a fala. Se tomarmos o contexto relatado no primeiro eixo apresentado, veremos que, quando a professora B pensou que a professora seria da irmã, e não dela, já criou uma rejeição. Por ter sofrido em relação ao contexto familiar, ao questionar porque o pai “gostava de um outro que estava ali do seu lado, que era um irmão, mas que não gostava de você” (no caso, a professora B), podemos verificar, após ter tido a conformação de que a professora seria “sua”, que ela passou a gostar da docente, guardou na memória o que viveu e tinha o afeto, segundo a entrevistada, suprido pela professora, conseguindo até mesmo mudar o seu comportamento, “é tanto que, com ela, eu tinha um comportamento diferente”.

Esse “diferente” está também por ela relatado no primeiro eixo “porque quando eu era mais nova, eu era muito revoltada, sem entender o motivo, então eu acho que poderia ter sido melhor, me incluído melhor na sociedade, não ter sido tão revoltada, ter brigado, tão à toa.”.

O relato pode ser uma demonstração de como a presença dessa primeira professora teve um significado, afinal, o afeto se fez presente, na medida em que a criança desejava a presença de alguém que olhasse somente para ela e tinha o medo de ser ofuscada pela irmã, como acontecera em relação à figura paterna. A partir desse momento, houve a concretização, ou seja, houve um “elo de ligação”, uma transferência de “alguém” que seria capaz de preencher uma “ausência”, um “vazio” afetivo.

Segundo Goulart (2000, p. 128),

[...] A identificação é um processo inconsciente, embora às vezes se confunda com o esforço deliberado de modelar-se segundo uma pessoa da vida real ou um herói de ficção. Este mecanismo encontra-se na base de toda a aprendizagem, desde aquela da criança com a mãe até a que se processa no interior da escola, onde o aluno tem o desejo de tornar-se igual à pessoa admirada, de tornar o professor, seu conhecimento e suas qualidades, parte de si próprio.

Podemos, assim, perceber que o processo de identificação da criança com o professor torna-se importante não somente para a sua aprendizagem, mas também pode contribuir para ajudar no desenvolvimento da sua personalidade. Nas escritas dos sujeitos quanto ao que nos remete às questões da presença do *afeto* nas relações com seus professores, podemos ler em suas enunciações:

*Tive uma professora de Português que me marcou muito positivamente pela paciência, por ter uma voz linda e gostar muito de cantar. Porém tive outra professora, também de Português, que me marcou muito de forma negativa, pois era muito severa e me ridicularizou diante da classe, dizendo que eu não sabia escrever meu nome. (PROFESSORA A - MEMÓRIA).*

*Fui para a segunda série e fiquei na sala da tia Ester, professora mais braba e mais grossa que já conheci na minha vida. O que mais se destacou foi em um dia chuvoso e de prova de Matemática. Tia Ester entregou as provas de problemas e operações. Eu adorava. Resolvia tudo de cabeça sem quaisquer dúvidas e me orgulhava disso... Ela estava na porta conversando com outra professora e eu tinha muita vergonha de falar na frente das pessoas. Então levantei a mão e esperei, ela perguntou logo o que era de uma forma nada educada e eu disse terminei. Ela começou a gritar que eu não tinha feito direito ou então havia copiado de alguém. Quase morri de vergonha! Engasguei, quis chorar, olhei pros meus colegas e ninguém havia terminado e todos pararam pra me olhar. Ela conferiu todas as respostas, mas não tinha todos os passos da operação. Perguntou-me então de onde eu havia tirado aquelas respostas. Eu não conseguia falar. Perdi a voz. Ela mandou que eu sentasse e apagasse tudo e refizesse todos os cálculos com todas as etapas que ela havia ensinado. (PROFESSORA B - MEMÓRIA).*

*Tive professores que marcaram minha vida. Uns de maneira positiva, como a irmã Clotildes. Me lembro que ela sempre carregava um grande molho de chaves. Brincávamos que eram as chaves do céu. Ela nos tratava com muito carinho, incentivava os bons hábitos, sem tanta cobrança da disciplina, apesar de ser freira. Cantávamos muito em suas aulas.*

*Também tive o professor Milton que carinhosamente era chamado de 'Milton, o monstro', porque era professor de Matemática. Seu jeito de ensinar encantava. Ele fazia da Matemática um gostoso aprendizado. Tudo parecia tão fácil depois de sua explicação" (PROFESSORA C - MEMÓRIA).*

Ao nos atermos a esses inscritos que se presentificaram na memória dos sujeitos participantes, podemos compreender que este dispositivo proporcionou, aos participantes da pesquisa, não somente (re)mexer no passado, mas também os fizeram perceber como as lembranças, as “marcas”, que atravessaram suas vidas presentificaram-se a partir do momento em que lhes foi proporcionado um momento de “escavação” de suas vivências na infância, inscritas no inconsciente e emergidas durante o momento da escrita.

Diante disso, podemos entender Freud (1900, p. 616), ao expor que

*É perfeitamente verídico que os desejos inconscientes permanecem sempre ativos. Representam caminhos que sempre podem ser percorridos, toda vez que uma quantidade de excitação se serve deles. Na verdade, um aspecto destacado dos processos inconscientes é o fato de eles serem indestrutíveis no inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido [...] uma humilhação experimentada trinta anos antes atua exatamente como uma nova humilhação ao longo desses trinta anos, assim que obtém acesso às fontes inconscientes do afeto. Tão logo se roça em sua lembrança, ela ressurgiu para a vida e se mostra mais uma vez catexizada com um excitação que encontra descarga motora num ataque.*

Ao darmos prosseguimentos às leituras, temos os seguintes depoimentos:

*A professora que marcou a minha vida foi a da quarta série. O nome dela era 'Tia Graça'. Nossa! Como ela era boa, doce e compreensiva!. 'Tia Graça' foi marcante para mim. Ela percebia minhas dificuldades financeiras e sempre tentava me ajudar. Quando eu não tinha material, ela sempre dava um jeito para que eu não ficasse fora das atividades. (PROFESSORA D - MEMÓRIA).*

*O nome da professora era Minemi, uma japonesa brava. Essa professora logo teve que sair da escola e entrou outra que eu amava - Maria das Graças. Ela brincava, cantava, deixava a gente muito feliz. Amei meu primeiro dia de aula.*

*Na segunda série, foi uma professora chamada Dinorá. Ela morava em Formosa e dava aula em Planaltina. Lembro-me disso dela. Não sei porquê. Muito legal também. Ah foi ela quem me fez descobrir que meu nome tem acento*

*Na quinta série, o modo da escola tinha mudado, vários professores, onde três se destacavam: o professor Tibúrcio, de Matemática, que cantava ópera e ensinava muito bem, e a professora Marisa, de Ciências, linda e meiga... a professora Maria Conceição, de História, ela era muito brava e quando chegava na sala tínhamos que estar com o livro e o caderno em cima da mesa, senão levava ponto negativo. (PROFESSORA E - MEMÓRIA).*

Também podemos vislumbrar, por meio da memória educativa dos sujeitos, que, com o passar dos anos, as atitudes, as ações dos professores que se fizeram presentes na vida dessas pessoas, a presença do afeto atravessado nas relações com seus professores, as marcas

deixadas através das ações (negativas/positivas) que comparecem, na medida em que o sujeito escreve e se inscreve em suas lembranças.

Para Freud (1913, p. 190):

Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. A Psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância.

Inspirados em Freud, podemos, assim, refletir sobre as falas dos sujeitos e nos questionar se as questões relacionadas ao afeto caíram no esquecimento quando um professor se põe diante de seus alunos? Pois, mesmo nos relatos dos professores contidos nos escritos de suas memórias, em relação às ações ou falas dos docentes que tiveram no passado, para muitos, é oportunizado observar esses discursos se repetindo nos dias de hoje, ou pela própria criança na idade escolar ou pela própria vivência no ambiente da escola.

De acordo com Blanchard-Laville (2005, p.130), parece que não somente os professores, como também os formadores de professores, com frequência perderam o contato com sua interioridade psíquica, tendo transformado numa espécie de dever a erradicação da dimensão pessoal de seu ato de ensinar e de formação. Este, inclusive, figura-se como um pressuposto do discurso (psico)pedagógico hegemônico na educação ao longo dos séculos. Assim relata que

Parece que se ensinou os professores a compreender ou então eles “acreditaram” compreender que deveriam responder, profissionalmente, às questões que surgem no exercício de seu ofício. Trata-se daquilo a que dou o nome de mal entendidos da formação, a saber, que responder profissionalmente significa para eles erradicar toda uma parte de si mesmos, e principalmente as emoções e os movimentos psíquicos internos que as situações profissionais fazem surgir. Isso, com muita frequência, os levam a uma ponderável clivagem entre a parte profissional de seu eu-professor (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 134).

Pensamos assim que essa pesquisa pode ser um instrumento de grande valia, principalmente para docentes que atuam nas séries iniciais, em que se fazem presentes crianças em fase de estruturação afetiva e emocional, em que, por meio dos dados coletados e por nossa própria experiência, percebemos uma busca mais visível da presença, do afeto familiar. Logo também, é pertinente poder proporcionar aos professores uma reflexão frente a novas posturas e a falas nas relações com seus alunos, ao entendermos que as “marcas” deixadas pelos adultos (pai/mãe) podem emergir a todo instante nas relações de sala de aula.

### 5.2.3 INFLUÊNCIA DA TRANSFERÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO SUJEITO

Em relação à constituição do sujeito, segundo o conceito da transferência, fica claro, quanto às marcas dos professores que atravessaram as vidas dos sujeitos, o quanto contribuíram para sua formação enquanto profissional da educação. Vislumbramos que, na memória, em seus escritos, há uma enunciação mínima do sujeito do inconsciente que comparece em seus registros:

*Tia Vania me surpreendeu tanto que associava a imagem dela a um anjo. Sempre tranquila. olhava para ela e dizia pra Deus que queria ser igual a ela quando eu fosse professora.*

*Eis que chegou o momento de deixar tia Vania meu eterno amor, quem até hoje me serve de espelho em minha profissão... fui para a segunda série e fiquei na sala da tia Ester ... tia Ester veio também me ensinar atitudes que jamais deveria ter com meus alunos. (PROFESSORA B – MEMÓRIA).*

Ao observarmos essas escritas, podemos acreditar que, conforme a hipótese freudiana, o nosso aparelho mental possui a capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, registra delas traços mnemônicos permanentes, embora não inalteráveis, tornando possível encontrar respostas para questões suscitadas pela leitura e análise da memória educativa do educador (ALMEIDA, 2007).

Sob esse enfoque, revela-se, na constituição do sujeito em especial, em suas escolhas profissionais, alicerçado pelo fenômeno transferencial, que podemos pensar que, segundo exposto por Blanchard-Lavilleque (2005, p. 143), na sala de aula existe uma interação entre os psiquismos criando uma atmosfera transferencial.

Digo que o sujeito que ocupa o lugar do professor no espaço didático tem uma grande parcela de responsabilidade pela condição desta atmosfera e aquilo que o professor vai poder manifestar, atualizar sua relação com o saber na situação didática, está ligado à atmosfera transferencial que se instala com o concurso dos alunos.

Sequenciando a escrita dos participantes, ainda podemos ler:

*Passei a me dedicar ao curso (Magistério), lá passei a amar esse mundo que não estava nos meus planos. Ali, conheci e me apaixonei por professores inesquecíveis: a professora Delza, M<sup>a</sup> do Carmo, a Taís, a minha professora preferida... com ela conheci o amor à língua portuguesa, os livros. Ela era um ídolo que queria copiar. (PROFESSORA C - MEMÓRIA)*

*Numa mesma escola, estudei grande parte de minha vida, da 1ª série ao Ensino Médio. Fiz amigos para toda a vida, fui influenciada por professores, principalmente por serem de esquerda na época. Sempre fui envolvida em projetos e apresentações. Estava sempre ligada às atividades que envolviam questões sociais... terminei o segundo grau... fazia cursinho de inglês e comecei a dar aulas para ajudar os professores do curso de inglês. Acho que começou aí minha vocação profissional.*

**(PROFESSORA F - MEMÓRIA).**

Logo podemos entender que, na relação professor e alunos, o professor também é um sujeito que transfere. Ele próprio dirige certo número de demandas aos seus alunos, que não são estritamente de ordem didática. Suas expectativas podem ser frustradas, quando demonstram demasiada defasagem com relação à situação vivida, ou demasiadamente intensas (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 190).

Dessa forma, por meio de atitudes verbais ou não-verbais, o professor, em sua prática pedagógica, instaura, inconscientemente, um certo “clima” no espaço didático. Assim podemos compreender que

A essa força modeladora, segundo a qual o professor molda o espaço no nível psíquico, propomos dominar a transferência didática do professor. É a ecologia, ou economia dessa transferência didática que nos interessa no sentido de que essa transferência didática instaura no espaço da classe uma atmosfera psíquica singular, no interior da qual se desenvolvem os movimentos do pensamento e da aprendizagem dos alunos. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 234).

Podemos caracterizar esse processo de identificação e a constituição do sujeito, enquanto professor, de sedução. De acordo com a interpretação de Morgado (2002, p. 27), a Psicanálise confere importância capital às primeiras relações da criança com seus genitores, entendendo-as como protótipo das demais relações sociais (o que podemos também transpor para o contexto de sala de aula). Nessas relações originais, instaura-se o processo de sedução e, na relação sedutor e seduzido, a criança ocupa o papel de passivo e tem, nessa desigualdade, sua primeira relação com a autoridade.

Assim o processo de sedução que se instala na relação pedagógica, que é a sedução do professor e o desejo do aluno de ser seduzido, remonta às primeiras seduções de suas vidas e às relações de autoridade que se configuram nesse percurso. Existe, dessa forma, uma ligação entre sedução original e a sedução nas relações pedagógicas. Assim, a sedução se atualiza na relação pedagógica, pois – dada a assimetria existente entre professor e aluno- remete à polaridade inicial entre um que sabe mais – um suposto genitor – e um que não sabe e quer saber – a criança. Dessa forma, o aluno passa a atualizar seus conflitos (edipianos) na sala de aula, onde a autoridade cindida do professor personifica no conhecimento, ao ocupar o lugar



superegóico da lei e da ordem – da onipotência das figuras parentais introjetadas. (MORGADO, 2002)

Morgado (2002, p. 83) ainda afirma que a sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor, ao vislumbrar, nele, aquele que poderá prover o conhecimento e o aluno o elege como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui, estabelecendo, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original.

Podemos concluir, assim, que, ao que se refere às questões da constituição do profissional de educação, inspirados pela Psicanálise, sob o enfoque do conceito da transferência, fundamentado na escrita da memória dos sujeitos, podemos compreender as ações dos professores que cruzaram a vida dos sujeitos e puderam contribuir no momento de sua escolha enquanto profissional do magistério.

A maneira como o professor conduz, hoje, a sua relação com seus alunos, pode estar relacionada com a identificação dos professores que atravessaram o seu percurso escolar e que repercutiram, no fenômeno da transferência, tais como transcrevemos de suas memórias:

*Até entrar para o Curso Normal, eu não queria ser professora, quem escolheu foi meu pai, né, eu queria fazer, na época, o segundo grau regular, no colégio com os meus demais amigos da época. E quando eu fui fazer o Normal, eu conheci a professora Thais, e como ela era muito encantadora, ela passava pra gente esse amor pela profissão, e eu tive outros professores também que sempre dedicavam muito carinho. A Deusa, a Maria do Carmo, e aí eu fui gostando de dar aula, porque ela, naquela época, o Curso Normal ensinava a gente a ser professora, e aí elas falavam, olha você vai dar aula assim, você vai falar assim, você vai fazer cartaz assim, explicar o cartaz assim, então tudo te levava a te ensinar a ser um professor. E aí eu fui me apaixonando. Então essas professoras do Curso Normal, principalmente a Deusa, a Maria do Carmo e a Thais foram marcantes para que eu fosse professora. (PROFESSORA C – ENTREVISTA).*

No contexto de relação-sedução, Almeida (2001) afirma que os vínculos de transferência (positiva-negativa) e contratransferência estão implicados com o conceito de identificação, tratado e definido por Freud no texto *Além do Princípio do Prazer*

Como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa.[...] A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém,[...] frequentemente acontece que, sob as condições em que os sintomas são construídos, ou seja, onde há repressão e os mecanismos do inconsciente são dominantes, a escolha de objeto retroaja para a identificação: o ego assume as características do objeto. É de notar que, nessas identificações, o ego às vezes copia a pessoa que não é amada e, outras, a que é. Deve também causar-nos estranheza que, em ambos os casos, a identificação seja parcial e extremamente limitada, tomando emprestado apenas traços isolados da pessoa que é objeto dela. (FREUD, 1920, p. 26).

O processo de identificação torna-se também presente no dia a dia da sala de aula, conforme adverte Filloux (2002, p. 86),

Identificação é a interiorização da imagem que outra pessoa representa. Podemos dizer, de modo mais geral, que, no desenvolvimento da nossa personalidade, passamos por várias identificações com outras pessoas. A personalidade não pode se construir sem a constituição de uma ordem identificadora. Esse processo de identificação, evidentemente, aparece na sala de aula. O mestre é o pólo identificador. Existe uma ligação com o desenvolvimento da relação com o saber e o desenvolvimento com a identificação com o mestre que aparece para o aluno.

Assim dentro dessas observações, podemos nos ater para as seguintes leituras:

*Nesse colégio (...), o bom comportamento era cobrado o tempo todo. Vivíamos sob frequente vigilância. Tínhamos que cantar corretamente o Hino Nacional, perfilados e com postura correta. Nosso uniforme era limpo e muito bem passado. Os sapatos sempre estavam engraxados e brilhando. A aparência era supervisionada pelas freiras. Os professores eram energéticos. Por vezes, a professora Ivone puxava minhas orelhas, cobrando caligrafia perfeita, leitura com entonação e pontuação adequadas e a tabuada decorada.*

*Engraçado como o passado é tão presente. Hoje, na minha escola (local de trabalho) cantamos o Hino Nacional toda segunda-feira. Particularmente não gosto desse momento, mas cobro postura correta dos meus alunos. Sou rígida na disciplina de sala, como se isso fosse primordial para o sucesso de minhas aulas. Apesar de tudo que passei nas escolas de freiras, me vejo atuando, na maioria das vezes, exatamente como atuavam na minha época de estudante.*

*Procuro ensinar matemática da melhor forma possível, mas cobra a tabuada decorada de meus alunos. Procuro despertar o gosto pela leitura e pela escrita, mas também me preocupo com a caligrafia e a ortografia dos meus alunos. (PROFESSORA C MEMÓRIA).*

Dessa maneira, podemos compreender que o mestre, objeto de identificação, é também objeto de transferência positiva ou negativa frente aos seus alunos. Para Filloux (2002, p. 86-87), o aluno pode ter ódio ou amor pelo professor, mas isso não aparece diretamente, mas é metaforizado por meio dos comportamentos. O aluno não percebe que o professor se constitui como uma fonte de transferência.

Ao relacionarmos esse pensamento às transcrições das memórias educativas dos professores, podemos ter o entendimento de que a criança não é um “objeto pedagógico”, antes ela é uma fonte viva de transferência e de necessidade de identificação. Essa criança quer se identificar com o outro, absorver a identidade do outro em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, existe uma espécie de dinâmica em que precisamente o professor passa a ser identificado com outra pessoa pelo viés do inconsciente. Isso, logo, caracteriza o processo de

transferência. Quando há demanda por identificação, a imagem idealizada desse mestre é a identificação. (FILLOUX, 2002, p. 87).

Diante do exposto, podemos entender que a memória educativa visa a compreender melhor os laços entre a história de vida do professor e suas práticas profissionais, notadamente com a sua história enquanto aluna resgatada e reinventada por meio da escrita da memória. Assim possivelmente a prática docente pode ter sofrido grande influência da trajetória de vida do profissional de educação por intermédio de suas experiências escolares. Logo, podemos entender porque a Psicanálise sustenta a ideia de que os processos psíquicos, subjetivos e inconscientes afetam o desenvolvimento pessoal e as escolhas profissionais dos sujeitos, compondo sua identidade subjetiva tanto pessoal como profissional.

#### 5.2.4 CONTRIBUIÇÕES SOBRE TRANSFERÊNCIA E AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Além de buscar apontamentos que auxiliem o processo transferencial e respostas às questões afetivo-relacionais presentes na prática docente, por meio dos estudos da Psicanálise, pretendeu-se, também, apresentar, por meio da fala dos professores participantes, algumas “clareagens” frente às contribuições e às ações que podem ser reelaboradas para a reflexão de outros profissionais da educação.

Entendemos que a educação escolar torna-se, portanto, o espaço para trabalhar a criança, na medida em que são respeitadas suas diferenças e suas pluralidades. Nesse contexto, pressupõe-se que o professor pode assumir um papel de destaque, como articulador e mediador da realidade. Conforme Lajonquière (1999, p. 14), “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima”. Seguindo esse pensamento, o professor passa a construir e a coordenar o fazer pedagógico por respeitar e compreender a criança ao considerar o referencial dela, do seu modo de pensar, sobre si e sobre os outros, bem como o que está à sua volta.

Podemos, portanto, compreender que o professor deve observar que tipo de vínculo a criança procura estabelecer com o docente: se procura reduzi-lo, confundi-lo, evitá-lo, manter-se a distância, depender excessivamente dele etc., porque isso indica que maneira específica a criança sente seu contato com ele: perigoso, invasor maternal etc. (PORTO, 2011, p. 33).

Diante disso, podemos nos ater para o seguinte depoimento:

*Eu acho que, assim, o essencial de um professor é fazer tudo com muito amor, eu sei que eu tenho 30 anos de secretaria de educação, e ao longo desses 30 anos, eu errei muitas vezes, mas eu acredito que tenha errado tentando acertar. Agora todas as minhas ações sempre foram com muito amor, com muita dedicação, com muito zelo, com um cuidado muito grande, porque eu estou mexendo com uma vida, e aí eu posso interferir naquela vida de uma forma positiva ou negativa, então eu quero deixar plantado no coração dos meus alunos uma sementinha do bem, uma sementinha do amor, então eu acredito que todo profissional que vá mexer na área de educação, ele tem que ser um profissional consciente disso, que tudo que ele vai fazer, ele precisa fazer com amor, com dedicação, com muito cuidado. Pois mexer com a vida é uma coisa muito preciosa.*

*As questões objetivas do ensino e as subjetivas que envolvem as questões educacionais precisam estar tudo dentro de uma balancinha muito bem equilibrada, quando eu observo que meu aluno tem uma dificuldade, eu tenho que trabalhar aquela dificuldade dele, lembrando que ele é um ser humano e que precisa ser respeitado, dentro das suas limitações.*

*Então não adianta eu querer ser uma ‘super’ professora, pois o professor tem as suas limitações, e assim as crianças também têm, que fogem da vontade do professor. Então tudo tem que ter um equilíbrio. Então o professor precisa sempre estar se atualizando, sempre pesquisando, procurando novas maneiras de ministrar os conteúdos que são importantes, porém lembrando que junto com aquele ensinar tem envolvido nas ações do professor tem a parte afetiva.*

**(PROFESSORA C – ENTREVISTA).**

Assim, “[...] a base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças desta idade na escola é a relação afetiva que se cria entre a criança e o professor” (GHIARDELLI JR., 1994, p. 66). Lajonquière (1992, p. 183) ainda completa esse pensamento referente à construção do processo de ensino e aprendizagem, ao afirmar que “na medida em que o sujeito (re)constrói o conhecimento no campo do Outro, as ações são, efetivamente, engendradas desde ‘fora’ ou, em outras palavras, as aprendizagens resultam possíveis graças à ‘presença’ dum outro”. Assim,

(...) é de fundamental importância ouvir o aluno na sua individualidade para que a palavra seja resgatada em toda a sua autenticidade a partir das diferenças. Obviamente, o professor, diante da realidade cotidiana, não poderá se tornar um clínico, nem poderá escutar o aluno como faz o psicanalista, dando lugar ao inconsciente. Mas poderá, através de uma ética, que leva em conta os fenômenos inconscientes presentes na sua relação com os alunos, ajudá-los a avançar diante das muitas questões que os mesmos encontram no curso de sua trajetória escolar (NUNES, 2004, p. 14).

Ao dar sequência a esse pensamento,

o educador, livre de ideias pré-concebidas sobre o aluno, pode respeitá-lo e investir nele, bem como na sua ação educativa. Desta forma, haverá uma relação professor-aluno genuína, fundamentada na afetividade, na confiança mútua e na sinceridade. Entretanto, só o amor não basta. É preciso que, além desta relação professor-aluno, autêntica e afetiva, haja uma prática pedagógica estabelecida no respeito, na autoridade humana e no estabelecimento de limites, de modo que o professor permita o desenvolvimento e o fortalecimento do eu do educando para que ele desenvolva a autoestima, confiança, respeito a si e ao outro (PESSOA, 2000, p. 99).

Assim, a compreensão das emoções é bastante diferente de simplesmente “saber” de algo cognitiva ou intelectualmente. O conhecimento emocional é visceral e existe em meio a memórias de procedimento profundamente arraigadas no corpo e na personalidade (MUSIC, 2005, p. 73).

Logo podemos supor que, no relacionamento afetivo, existam a interação, o respeito pelas ideias, pelas opiniões do outro, a dedicação, a troca e a vontade por parte dos envolvidos. Ao conhecer seus alunos e escolher a melhor forma de trabalhar com eles, o educador poderá propiciar oportunidades para melhorar o rendimento escolar dos educandos e, logo, elevar a autoestima desses, por tornar a aprendizagem mais agradável e produtiva. Essa percepção pode vir ao encontro dos anseios dos educadores que convivem no seu dia a dia com pessoas que dependem da sua forma de conduzir as relações, e podem determinar o quanto serão bem sucedidas na vida escolar e, conseqüentemente, na vida como um todo.

No entanto, ao vislumbrarmos, sob outra vertente, o entendimento de “educar”, podemos perceber, sob o olhar da Psicanálise, que existe, nessa ação, mais do que o simples ato de transmitir algo a alguém. A esse respeito, já em 1914, Freud (1996, p. 191) dizia:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da Psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças.

Millot (1979, p. 157) alerta que “a Psicanálise não pode interessar à educação, salvo no próprio campo da Psicanálise, isto é, pela Psicanálise do educador e da criança”. Já Kupfer (2013, p. 10) relata que, pelas experiências vivenciadas em outros países, como a França, a Argentina e a Bélgica, pode-se concluir que essas “permitem demonstrar na prática que se pode educar de modo psicanaliticamente orientado”.

Observa-se que, hoje, a sociedade está atravessada por uma cultura da objetividade. Com isso, tem deixado passar despercebido o homem enquanto sujeito subjetivo, dotado de desejo, anseios e emoções. Contrariando a ideia de Rousseau (1762), de o homem nascer “dotado de bondade” e ser corrompido pela sociedade, Kupfer (2013, p. 14) expressa que “somos perversos de nascimento; e o máximo que a educação pode fazer é esforçar-se por transformar o ‘húmus de nossas piores disposições’ em algo que preste, e isso os educadores já fazem há séculos”.

Em conformidade com esse pensamento, transcreveremos as seguintes reflexões de professoras cursistas, vislumbrando o “ser humano” nas relações entre professor e aluno.

*Eu acho assim, que nós professores temos que ter um olhar diferenciado, valorizar as atitudes, valorizar as habilidades de alguns alunos, que a gente tem vários tipos de alunos na escola, né. E muitas vezes eu vejo colegas desestimulados. E hoje em dia a gente anda muito assim, cansados, cheios de trabalhos. Só que assim a gente não pode transferir isso pro aluno, que o aluno não tem culpa disso, isso aí é com a gente. Então assim tem colegas que não fazem por onde ver o crescimento do aluno e às vezes; porque às vezes o aluno pode passar batido por vários professores, mas você, você e a sua consciência como professor tem que te falar, você tem que tentar escutar isso para você poder atender aquele aluno. (PROFESSORA D- ENTREVISTA).*

*Eu acho que os que estão começando principalmente deveriam ter mais atenção na parte afetiva. Porque hoje em dia é assim, o tempo passa tão rápido e são tantos problemas na nossa profissão, e são tantas coisas negativas que se tem que estão deixando se levar por esse lado, prestando atenção nas coisas que a gente não tem, no que a gente tem, e andam esquecendo muito no que a gente precisa fazer. Então eu estou ali para alfabetizar, porém eu tenho, antes de tudo, uma pessoa.*

*Então temos que começar a pensar que a gente tem uma vida junto conosco. Poderia ser um filho, um sobrinho. Então as pessoas, eu estão chegando, deveriam prestar mais atenção, se informar, ir atrás de material psicológico, mesmo para você saber lidar com aquela criança, se você observar algo diferente, você vir algum comportamento que você não sabe como lidar, ir atrás ao invés de rejeitar, pois a primeira coisa que se observa é que tem muitos profissionais que param e colocam um muro entre o professor e o aluno. Chamam pai e mãe não resolveu, colocam um muro e às vezes o aluno só quer uma atenção, então ter uma paciência maior. (PROFESSORA B- ENTREVISTA).*

*Olha, o que eu sempre falo é sobre a afetividade mesmo, as crianças passam 5 horas conosco em sala de aula, ele dorme 8 horas, ele fica pouco tempo até com os pais dele, né, eu acho que a questão da afetividade, chegar com paciência... eu sei que às vezes a gente pede mesmo, porque a gente também tem problemas na vida fora da escola, mas a gente tem que ir pelo lado afetivo da criança e isso contribui muito, a afetividade é importante, muito. A criança alcança os objetivos que você propõe no que diz respeito ao conteúdo quando a afetividade passa a estar interligada na ação do professor. (PROFESSORA E- ENTREVISTA).*

Kupfer (2006), referente ao mal-estar presente na educação escolar, traz uma reflexão sobre aquilo que o sujeito professor vive no ambiente escolar e que pode ser caracterizado pelo sofrimento ou até mesmo pela impossibilidade de relacionamento com o mundo e com o outro. Assim, o mal-estar docente pode descrever os efeitos temporários ou permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, como ele ensina e a quem ele ensina.

Nesse sentido, Freud anunciou, no final dos anos 30, sob o título de *Mal-Estar na Civilização*, a condição *trágica* do sujeito no mundo moderno e empenhou-se para circunscrever o mal-estar do sujeito na modernidade. Era o estatuto do sujeito no mundo

moderno que instigava Freud, sendo, portanto, a Psicanálise, uma leitura da subjetividade e de seus impasses na modernidade. O mal-estar na civilização é inerente ao desenvolvimento cultural compreendido em sua acepção fundamental de humanização (BIRMAN, 2000). Isto significa que nenhuma reforma, nenhum abrandamento dos costumes, nenhuma estratégia educacional poderia pretender, exceto por ilusão, solucionar verdadeiramente a insatisfação que caracteriza a sexualidade humana.

Não se pode pôr em esquecimento, conforme afirma Kupfer (2013, p. 15), que “a principal mola propulsora do humanismo é a educação” e, seguindo o pensamento de Rousseau, que afirma que o homem nasce bom, porém a sociedade o corrompe, conclui-se que ele, o sujeito a ser construído, precisa ser “moldado” por um professor bem preparado.

Lanjonquière (2009) afirma que, em *O antipedagogo*, de C. Millot (1982), articula-se em torno da hipótese – sustentada também por Bigeault e Terrie (1978) – de que os impasses da “pedagogia moderna de inspiração psicanalítica” derivam de uma leitura parcial e insuficiente da obra de Freud. Essa “leitura deturpada” desconheceria a “evolução” do pensamento freudiano em direção à tese da irredutibilidade do mal-estar na civilização e, portanto, a impertinência de se adjudicar a Freud qualquer voto de mudança ou reforma educativa. Millot conclui que a impossibilidade tanto de prevenir as neuroses quanto de curar o mal-estar na educação é de natureza estrutural à luz da elucidação conceitual dos meandros na formulação definitiva do modelo pulsional freudiano. Assim, os almejados frutos da relação intercampos, com vistas à aplicação da Psicanálise à Educação, reduzir-se-iam a uma única frase: “tudo o que o pedagogo pode aprender da análise e pela análise é saber pôr limites à sua ação: saber que não pertence à ordem de nenhuma ciência, mas da arte” (MILLOT, 1982, p. 205).

Ao dar sequência a esse discurso, Freud (1930), Aguiar e Almeida (2007) afirmam que o mal-estar decorrente da vida em civilização é condição irremediável do humano, trazendo consequências ao corpo e à subjetividade. Esse mal-estar surge da inserção do homem na cultura e das suas relações com o outro.

Kupfer (1998) já afirmara ser a violência da Lei intrínseca à educação, portanto, nada disso se passa no registro das vontades pessoais, mas no registro da Lei, que ultrapassa as vontades pessoais. Ou seja, quando estamos falando de violência da Educação, não estamos nos referindo a pais violentos que gostam de bater em seus filhos, mas do caráter necessariamente violento que existe no estabelecimento da Lei (KUPFER, 1998, p. 132).

Para o psicanalista Cleon Cerezer, a educação de uma criança para a civilização ocorre a partir da intervenção de um adulto em um ato repleto de “conflitos, dúvidas e

arrependimentos” (CEREZER, 2005, p. 60). Esse adulto precisa estar em condição de compreender essa criança e cuidar dela, mas continuar mantendo-se como outro, adulto, e, portanto, estabelecendo uma diferença. Cerezer (2005) ainda ressalta que, atualmente, essa relação assimétrica está difícil de ser mantida entre professor e aluno.

Assim, na instituição escolar, observa-se que tanto os professores quanto os alunos vivenciam excesso de encargos e compromissos que, inevitavelmente, impedem maior aproximação, senão o estritamente indispensável para o funcionamento da escola. Além disso, enfrentam uma sala de aula com poucos recursos, sem o devido apoio para assistir mais de 30 alunos dentro de um “caixote” que, por si só, limita as atividades pedagógicas. E assim muito se questiona sobre qual é, de fato, o papel da educação e dos professores na vida do aluno.

Kupfer (2009) nos lembra de que o amor leva mais ao desconhecimento que à aprendizagem, embora tenha sua importância no acolhimento ao aluno. A autora ainda pontua que as “relações orientadas pela demanda de amor e reconhecimento trazem necessariamente a marca da ilusão”, pois “[...] a relação fundada no narcisismo e na sedução não pode ser a base da aprendizagem e do conhecimento” (2009, p. 23). Nesse sentido, emergem os questionamentos sobre o real papel que o professor exerce, na prática docente, e as relações transferenciais existentes em sala de aula com seus alunos.

Alguns professores podem até relatar que sua função é estritamente pedagógica e essencialmente voltada somente para o processo de ensino, ou mesmo encarar que as formações pedagógicas atuais ainda não entendem as adequações do manejo quanto aos fatores relacionais entre professor e aluno e não as atendem. Falar da educação como impossível não significa dizer que se deve desacreditar do ato educativo. Sobre esse impossível da educação, Voltolini (2011, p. 27) afirma que todo aquele que se aventura no campo educativo há de se confrontar, a qualquer momento, com a decepção, já que os resultados não chegarão jamais ao esperado, pois sempre haverá uma impossibilidade lógica. O mesmo autor ainda nos fala de mazelas outras que afetam o processo educativo, sobre o impossível no educar: não é raro que a expressão seja tomada como confirmação das dificuldades particulares de uma educação específica qualquer, como as mazelas da escola pública e o desinteresse do Estado em educar cidadãos, apenas para evocar seu exemplo mais frequente no discurso pedagógico. Tais abordagens só fazem retomar a dimensão da *impossibilidade* desse discurso, elidindo a dimensão do *impossível* (VOLTOLINI, 2011, p. 25).

Em consonância com esse pensamento, o relato da professora F traz uma reflexão pertinente quanto a essas questões:



*A gente está mais presos às questões de prontidão, né, dos resultados rápidos como a Prova Brasil e a Provinha Brasil, e a gente está se esquecendo de olhar o aluno num todo. Então eu penso que tem que haver essa outra parte na formação dos professores. Eu acredito que nós temos que olhar de maneira mais ampla o ser humano.*

*E também eu penso que as próprias escolas deveriam investir na própria questão da afetividade, do próprio lidar com os professores, porque acaba que também muitos professores, de certa forma também, eu tenho visto muito adoecimento dos professores, então eu acho que se houvesse o reconhecimento do professor como ser humano e dele para com o outro, muitas das questões que acontecem hoje não aconteceria tanto dos alunos como dos professores. Então eu acho que a formação vem de encontro a isso, eu penso que é a única maneira que vai mudar o quadro atual. Não colocando todos num mesmo patamar, respeitando as diferenças. (PROFESSORA F - ENTREVISTA).*

A despeito do discurso dos professores que adentram o espaço escolar, aparentemente pode este estar fundamentado na impotência relacionada ao ato de ensinar, e talvez alguns ainda podem considerar essa ação como tarefa impossível; e por meio dessa impossibilidade em controlar sua empreitada educativa, passam a vinculá-la aos demais sujeitos inerentes à sua ação em sala de aula, podendo desencadear nos seus alunos o fracasso no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se, dentro do contexto escolar, que algumas práticas apontadas em Lajonquière (1999) podem se tornar corriqueiras, na medida em que os sujeitos da educação, ao adentrarem a sala de aula para assumir o papel de agente de ensino, não conseguem entender que ser professor pode representar para o aluno um lugar de referência, do “não saber”, dos seus desejos, dos anseios. Devido ao não conhecimento na área da Psicanálise, passam a não compreender, no processo educacional, o conceito de transferência. Logo, certamente passam a não levar em consideração as disposições apresentadas pelo aluno que também podem ser determinantes, visto que este traz em si uma história, marcas, situações de uma realidade parental muitas vezes desestruturada.

ORNELLAS (2005, p. 178-179) registra que “[...] existe um ponto em que a relação transferencial favorece aos objetivos da relação pedagógica”, lembrando que isso ocorre quando o professor aceita a transferência, acata a ternura respeitosa e afetuosa do aluno para ajudá-lo, mas traz o conhecimento que legitima a sua prática de ensino, a qual lhe é outorgada pelo aluno.

Diferente do ensino – que exige um conteúdo a ser ensinado –, a transmissão está no campo do real, “aquilo que, para um sujeito, é expulso da realidade pela intervenção do simbólico” (CHEMAMA, 1995, p. 174). Não há transmissão sem desejo, “não se aprende de qualquer um, aprende-se daquele que está no lugar do saber; aprende-se de quem se supõe

saber”, “aprende-se o professor, a professora, e não o que ele/ela está ensinando” (DINIZ, 2011, p. 7-8). Aprende-se na relação.

Em seguida, Diniz ratifica que o campo que se estabelece entre professor-aluno favorece a influência que um pode ter sobre o outro. Mesmo que a educação esteja (pré)ocupada em passar o conteúdo, dar conta de um programa, haverá sempre, no ato educativo, o saber inconsciente, que afeta tanto o aluno quanto o próprio professor. Com isso, pode passar a produzir entre eles uma cena sobre a qual nada se conhece (DINIZ, 2011, p. 8). É será nesse cenário atravessado pelo inconsciente que poderão ser determinados, nos sujeitos, muitos dos seus desejos, suas possibilidades e impossibilidades de ensinar e de aprender.

## 6 À GUIZA DE (IN)CONCLUSÕES

Esta dissertação teve como objetivo geral a compreensão das questões afetivo-relacionais entre professor-aluno a partir do conceito psicanalítico da *transferência*. Em consonância com esse propósito, os objetivos específicos buscaram apresentar uma discussão acerca da dimensão do “afeto” e de sua possível implicação no processo transferencial na relação professor-aluno, ao levar em consideração que as práticas geradas pelo professor, na sua relação com aluno, podem provocar possíveis efeitos em salas de aula, bem como apresentar, na investigação, como o professor “lida” com a transferência atravessada pelo afeto, com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do relato de suas experiências e por meio do dispositivo da memória educativa e de entrevistas. O resultado é uma maior compreensão da dimensão do afeto nas relações de sala de aula. A retomada desses objetivos pretendeu inspirar nossas (in)conclusões.

É importante lembrar nossas impressões iniciais apresentadas como intuito da pesquisa para analisar os aspectos afetivos relacionais entre aluno e professor, para partir do conceito da *transferência* e do pressuposto de que esses afetos deveriam ser supridos, pelo ambiente familiar, mais propriamente dito, nas relações parentais, e de que, devido a algumas renúncias, por várias causas ou justificativas apresentadas pelos pais, as crianças acabam por buscar, inconscientemente, em outras pessoas, em especial, no professor, a partir do momento em que esses se fazem presentes em suas vidas.

A intenção do trabalho foi, portanto, compreender as incompletudes do sujeito enquanto criança em relação à ausência dos afetos, que, *a priori*, deveriam estar presentes no ambiente familiar. Para tanto, foi necessário trazer à tona primeiramente uma reflexão quanto à participação dos pais na vida das crianças, embora, muitas vezes, não tenham consciência de quão significativa podem ser suas influências e que frutos elas podem trazer para a formação de seus filhos. Segundo Winnicott (1994, p. 103-104), “...quando existe participação adequada da mãe e boa orientação dos pais, a maioria das crianças alcança saúde (...), e todas as relações ternas e riquezas pessoais íntimas compõem a vida da infância.”

Justo (2004, p. 97) afirma que tanto os professores quanto os pais são como um espelho para as crianças, e é através dessas imagens que o aluno irá se constituir enquanto pessoa e enquanto sujeito em desenvolvimento na busca de conhecimento.

Como sabemos, nem sempre a mãe ou o pai conseguem ocupar efetivamente o lugar que lhes cabe na relação entre si ou com os filhos. Podem se tornar extremamente distantes, recusando a função materna ou paterna, ou procurar uma aproximação

exagerada, transformando-se em ‘amiguinhos dos filhos’, ou então se colocar em oposição, produzindo verdadeiras colisões ou esmagamentos do lugar do filho. Em qualquer um desses casos, não há lugares bem delimitados e construídos na relação. No primeiro, há um esvaecimento de um e outro pela negação e recusa dos vínculos; no segundo, os lugares estão fantasmaticamente sobrepostos, colados, impedindo a diferenciação e, no terceiro, o antagonismo exacerbado cria a mesma dependência e a mesma confusão dos lugares pela negação, onde cada um se define não por afirmar o que é e pretende, mas por se afirmar em oposição ao outro (‘sou e quero o que ele não é e não quer’).

Em decorrência das leituras da Psicanálise, compreendemos que o inconsciente se faz presente a todo o momento em nossas vidas. Nossas falas, nossas ações, nossos sentimentos se apresentam “encharcados” do inconsciente, tal como observamos na escrita das memórias educativas, pois, à medida que escreviam, eles também se inscreviam. Até mesmo no momento das entrevistas, é possível pensar que o sujeito do inconsciente comparecia des(velando)suas dores, angústias, anseios, traumas, entre outros sentimentos.

Dessa forma, apresentar uma discussão sobre as relações na sala de aula nos remete à importância da figura do professor, que acaba por ficar “atrelada” também à vida pessoal do aluno, podendo, muitas vezes, refletir em sua escolha profissional.

A concepção psicanalítica permitiu, assim, levar-nos à compreensão de que a ação educativa se cumpre quando o aluno-sujeito investe no professor, ao supor nele um saber desejado; e o professor sustenta essa posição em que é colocado. Podemos compreender que a noção de transferência – mola mestra do processo psicanalítico – pode se apresentar na figura do professor como aquele que, inevitavelmente, é convocado para ocupar um “lugar” que transcende a prática pedagógica. Por meio desse entendimento, o docente poderá perceber e contribuir melhor para o desenvolvimento de seus alunos.

Percebemos que o professor pode ser um suporte dos investimentos de seu aluno, um sujeito de transferência. Indo além da configuração de profissional da educação, o docente também pode significar, para o aluno, uma das figuras parentais ou pessoais que lhe foram importantes, e passa a representá-lo como o lugar do “saber”, de idealização. Assim, o fundamento da relação pedagógica reside no vínculo que se estabelece entre professor e aluno, e este vínculo não é muito diferente do que é mobilizado pela transferência.

Nesse sentido, compreende-se que o professor se encontra em um lugar não tão fácil de ser sustentado. Nele, estão depositadas projeções alheias a ele. Em decorrência disso, Saltini (2002, p. 8) afirma que a criança deseja ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e aprendizado. O papel do professor é específico e diferenciado das crianças. Ele prepara e organiza o microuniverso onde as crianças brincam e se interessam por ele. A postura desse profissional se manifesta na percepção e na

sensibilidade aos interesses das crianças que, em cada idade, diferem em seu pensamento e no modo de sentir o mundo.

Nessa relação professor-aluno, o conhecimento só pode ser suscitado, no processo ensino e aprendizagem, por meio do desejo – desejo daquele a quem o conhecimento falta e desejo do professor de ensinar, pois, conforme Lajonquière (1999, p. 141), “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima”.

Contudo, acredita-se que exista o benefício de um novo fazer pedagógico orientado pela Psicanálise, em que o professor poderá ver o aluno na sua subjetividade, e não meramente sob o terreno da racionalidade e do cientificismo, das “certezas”, e, com isso, passar a acolher as possibilidades do “não saber”. Ante o exposto, este trabalho sinaliza que, para além dos discursos pedagógicos hegemônicos impregnados de ideologias, o processo educacional pauta-se na prática do dia a dia, nas relações humanas, em especial das dimensões da transferência do “EU” para o “OUTRO”, em uma via de mão dupla, em uma interdependência de coadjuvantes, pois todos transferem (in)conscientemente “algo” para o outro.

Logo, ao vislumbrarmos essas relações no contexto escolar, mais pontualmente em sala de aula, Kupfer (2000, p. 7) esclarece que

É a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidade, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias.

Desse modo, essa relação vivida entre professor e aluno permite entender o processo em que se efetiva a aquisição do conhecimento, por meio da força mediadora que engendra uma postura de escuta sobre o exercício da função de educar. Kupfer (2009) fala do desejo de que, na escola, o aluno aprenda o exercício de pensar e que o desejo de saber seja uma tarefa a ser recriada, e possivelmente os alunos não sejam repetidores, mas produtores do conhecimento.

Dentro do que se pretendeu apresentar para reflexão, fundamentados à luz dos estudos apresentados neste trabalho, podemos, portanto, entender que

A figura do professor na sala de aula funciona como a dos pais no grupo familiar. É a partir dela que se constituem os lugares específicos de cada aluno e é por ela que passam os vínculos afetivos e os relacionamentos estabelecidos entre os alunos. O professor precisa ter noção de toda essa sua implicação como elemento mediador

das relações do aluno com o objeto do conhecimento e de toda a rede de relacionamentos constituída na sala de aula (JUSTO, 2004, p. 100).

Dessa forma, entendemos que o professor pode contribuir na formação do aluno ao ajudá-los a equilibrar suas emoções na construção do “EU”, e, assim, o desenvolvimento e aprendizagem estarão mutuamente implicados. O professor precisa compreender que a Educação e a Psicanálise não podem prometer um Bem.

A contribuição da psicanálise à educação, portanto, consistiria essencialmente na descoberta da nocividade desta, ao mesmo tempo, que da sua necessidade. Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjetiva com a do analista, e adotaria ‘uma atitude analítica’ para com o educando. Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte (MILLOT, 2001, p. 154).

Parece ser assim salutar que o professor conheça a respeito do conceito de transferência em sua relação com a criança. O processo de identificação da criança com o professor é importante tanto para a sua aprendizagem quanto para o desenvolvimento da sua personalidade (GOULART, 2000).

[...] A identificação é um processo inconsciente, embora às vezes se confunda com o esforço deliberado de modelar-se segundo uma pessoa da vida real ou um herói de ficção. Este mecanismo encontra-se na base de toda a aprendizagem, desde aquela da criança com a mãe até a que se processa no interior da escola, onde o aluno tem o desejo de tornar-se igual à pessoa admirada, de tornar o professor, seu conhecimento e suas qualidades, parte de si próprio. (GOULART, 2000, p. 128).

Conclui-se, portanto, que as contribuições da Psicanálise têm fundamental importância com relação ao processo ensino-aprendizagem, porque, à medida que o professor apropria-se de referenciais psicanalíticos, tais como sobre o desejo, libido, pulsões, transferência e sublimação, existe a possibilidade de melhor compreender a natureza do outro no processo de aprendizagem individual.

As fantasias das crianças são expressas no brincar e na fala e o professor pode, desde a fase pré-escolar, ser orientado para lidar com elas. Os mecanismos de defesa, amplamente usados pelas crianças, devem ser identificáveis pelos professores, a fim de que eles possam auxiliá-las, retomando os problemas que as levaram a usar tais mecanismos e fazendo com que elas os encarem. A regressão, modo de lidar com uma ansiedade por um retorno a maneiras primitivas de consolo, deve ser percebida pelo professor, a fim de que ele ajude o aluno a superar suas dificuldades (GOULART, 2000, p. 128).

É preciso, também, resgatar a criança interior do professor como forma de aprimorar a relação ensino-aprendizagem, pois o professor analisado ou que tem algum conhecimento da Psicanálise pode compreender melhor os comportamentos infantis e atender às necessidades das crianças, bem como selecionar e adotar formas de fornecer as oportunidades escolares de que a criança pode valer-se em cada situação (GOULART, 2000).

Por fim, quanto à afirmação freudiana de que educar é uma das profissões impossíveis assim como o curar e o governar, trata-se do impossível de controlar, a priori, seus resultados nem sempre satisfatórios, pois trata-se de um processo vivo e permanente. Enquanto se vive, afinal, aprende-se por experiências.

Comecei a minha vida profissional como neurologista, tentando aliviar os meus pacientes neuróticos. Eu descobri alguns fatos novos e importantes sobre o inconsciente. Dessas descobertas, nasceu uma nova ciência: a Psicanálise. Eu tive de pagar caro por esse pedacinho de sorte. A resistência foi forte e implacável. Finalmente consegui. Mas a luta ainda não terminou. Meu nome é Sigmund Freud. (FREUD, 1938).

Partindo desse trecho, única gravação em áudio da voz de Sigmund Freud, em entrevista a British Broadcasting Corporation de Londres (Corporação Britânica de Radiodifusão), datada de 07 de dezembro de 1938, apesar de serem poucas, podemos presumir que essas apresentam, além de uma perceptível emoção, a ideia de um caminho longo ainda a ser trilhado.

Nesta pesquisa, respaldado pela teoria freudiana, também ao relatar angústias vividas, enquanto criança, bem como buscar compreender as ausências dos afetos que permearam as relações com meus pais e perceber o motivo pelo qual eu tinha um sentimento tão significativo perante os meus professores, vislumbrei porque se tornou uma identificação que me levou a escolher o magistério como profissão. De outro modo também, o conceito freudiano de transferência elucidou, dentre outros, o motivo pelo qual outorgava aos meus professores toda a autoridade e condicionava as relações de sala de aula aos afetos que eu tanto demandava.

Desejamos que, em estudos futuros, outras reflexões e olhares possam ocorrer sobre este fascinante cenário da instituição escolar e do ofício de educadores, a sala de aula, na qual relações humanas são estabelecidas, laços (des)construídos e marcas de (des)humanidade são inscritas e escritas para sempre na história de vida dos professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus (Coleção Papirus Educação), 1999.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **Análises preliminares: Memória Educativa**. Programa de Pós-graduação em Educação (Abordagens metodológicas transdisciplinares). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, Brasília, 1998.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor em sua relação com o saber**. Anais do VII Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **Do conceito de transmissão à formação de educadores**. Anais do VI Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **O ser infante e o ser professor na memória educativa escolar**. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 4., Anais eletrônicos. São Paulo, 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn). Acesso em: 16 abr. 2015.

ALMEIDA, S. F. C. de. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. In: Revista Temas de psicologia. n. 1, pp. 31-44, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERGAMASCHI, Rosi Isabel. **Dos rastros: morte-origem**. In: Escrita e Psicanálise. Rio de Janeiro: Cia. de Freud. Uerj, Instituto de Psicologia, p. 221-230, 2006.

BION, W. R. **As transformações**. Rio de Janeiro: Imago: 1991b.

BION, W. R. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago: 1991a.

BION, W. R. **Uma teoria do pensar. Melanie Klein hoje**. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, pp. 185-193, 1991c.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/infantil/rcnei.shtm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

CARVALHO, Paula de Oliveira. **Uma investigação sobre a memória em Freud**. 2010. Disponível em: <http://www.radarciencia.org/Record/oai-MAXWELL-puc-rio-br-3868/Details>. Acessado em: 23 jun. 2015.

BRUNER, Jerome. **Teorias de aprendizagem**. Disponível em: <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/MESTREM/MEMHTM/AP5.HTM>. Acesso em: 25 jun. 2014.



BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2003.

CENTRO DE MEDICINA PSICOSSOMÁTICA E PSICOLOGIA MÉDICA. **Conversão**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.medicinapsicossomatica.com.br/glossario/conversao.htm>>. Acessado em 23 mar. 2015.

CEREZER, Cleon. Escuta do mal-estar na sala de aula: um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade. In: CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHEMAMA, R. (Org.). **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Ed. Unisinos, 1995.

*COMO estrelas na terra*. Direção: Aamir Khan. Aamir Khan Productions. Índia. 2007. 1 DVD (165 min). Cor. *Taare Zameen Par*. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20287/resenha-critica-do-filme-como-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial>>. Acessado em 04 ago. 2015.

**DICIONÁRIO DE PSICANÁLISE**: Freud e Lacan. Salvador: Ágalma, 1997.

DINIZ, Margareth. Prefácio. In: MRECH, Leny; PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 7-14, 2011.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Pesquisa quantitativa e qualitativa**. Disponível em: <<http://monografias.brasescola.com/regras-abnt/pesquisaquantitativa-qualitativa.htm>>. Acesso em: 10 out. 2014.

ESTANQUE, Elísio. **Desafios e obstáculos ao desenvolvimento tecnológico em Portugal**: uma abordagem sociológica das implicações sócio-organizacionais da tecnologia. Coimbra: CES-FEUC, 2002. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/oficina/168/168.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

FERENCZI, Sándor. **Transferência e Introjeção**. Obras Completas Psicanálise I, 2.ed, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERZA, Rodrigo. **Interpretação dos Sonhos**, 2009. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/portl/modules/smartsection/item.php?itemid=1602>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

**FONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: <<http://www.fonteseducacaoinfantil.org.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FORTE, Maria José Paro. O Adolescente e a Família. In: **Artigos da Equipe Multiprofissional de saúde da criança**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 157-161, 1996. Disponível em: < <http://pediatriasaopaulo.usp.br/upload/pdf/238.pdf> >. Acesso em: 03 jun. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2006.

FREUD, Sigmund (1912). A dinâmica da transferência. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. In: SALOMÃO, Jayme (Org.). In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, pp. 131-143, 1980.

FREUD, Sigmund. A História do Movimento Psicanalítico. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, v. XIV 2006.

\_\_\_\_\_. Carta a Le Disque Vert. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Trad. de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. 19, p. 323, 1980.

\_\_\_\_\_. Charcot. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Trad. de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. 3, pp. 19-32, 1980.

\_\_\_\_\_. Charcot. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, v. III, 1994.

\_\_\_\_\_. Cinco Lições de Psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, v. XI, 1996b.

\_\_\_\_\_. Cinco lições de psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Trad. de Durval Marcondes e J. Barbosa Corrêa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1930.

\_\_\_\_\_. Fragmentos de uma análise de histeria. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Gesammelte Werke Frankfurt: Fischer Verlag. Band 5, pp. 161-286, 1973.

\_\_\_\_\_. O ego e o id e outros trabalhos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, pp. 23-259, 1976a.

\_\_\_\_\_. Pós-escritos de (1924b). “Um Estudo Autobiográfico”. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XX, pp. 77-78, 1988.

\_\_\_\_\_. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, pp. 91-179, 1976b.

\_\_\_\_\_. Totem e Tabu. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, p. 13-191, 1976c.

\_\_\_\_\_. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise.** 1912. Disponível em: <<http://monitoriapsicanalisesp.blogspot.com.br/2012/05/recomendacoes-aos-medicos-que-exercem.html>>. Acessado em 05 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Um estudo autobiográfico/Pós-escrito. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Trad. de J.. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. 20, pp. 11-78, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, A. J. ; RESENDE, V. R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 20, n. 2, p. 119-25, 2004.

GONDAR, J. **Memória e Espaço.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Sandra Garrido; HEDIN, Evandro; HAYNAL, André E., **A Técnica em questão: Controvérsias em psicanálise: de Freud e Ferenczi a Michael Balint.** São Paulo: Casa do Psicólogo: Clínica Roberto Azevedo, 1995.

GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da Mitologia Grega.** São Paulo: Cultrix, 1993.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise. De Freud a Lacan. A clínica da fantasia.** Rio de Janeiro: Zahar, v. 2., 2010.

KAHR, Brett. **Lições de Vida: Freud.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KENSKI, V. M. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. In: **Tecnologia Educacional**, v. 26 (143), p.65-69, 1998.

KENSKI, V.ani M (2001). Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação. **Revista de Educação e Informática “Acesso” SEED/SP**, n. 15, dez. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

KLEIN, M. As origens da transferência. In: \_\_\_\_\_. **As obras completas de Melanie Klein.** Tradução por Editora Imago. Rio de Janeiro: Editora Imago, v. 3. cap. 4, p. 70-79, 1991.

\_\_\_\_\_. **A técnica analítica através do brinquedo: sua história e significado.** São Paulo: Mestre Jou, 1980.

\_\_\_\_\_. **Nossa palavra para adultos e outros ensaios.** São Paulo: Mestre Jou, 1963.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise da criança**. 3 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Amor e saber: a psicanálise da relação professor e aluno. In: COHEN, Ruth H. P. (Org.). **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2013.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Violência na educação ou educação violenta? In: LEVISKY, David Léo (Org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

KLEIN, M. **Contribuições à psicanálise**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S. & RIVIERE, J. **Os progressos da psicanálise**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: J. LACAN. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário – livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACERDA SEGUNDA, Katarina Maria Matos de. **Memorial: uma escrita de si**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (PSICO) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 3, n. 5, p. 120-134, dez. 1998. ISSN 1981-1624. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60741>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Infância e ilusão (psico) pedagogia: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. São Paulo: Vozes, 2010.

LAGACHE, D. **A transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Autopoiesis: The organization of living system, its characterization and a model. In: **Biosystems**. v. 5, pp. 187-196, 1974.

- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. 10.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MAHLER, M. S. **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MANNONI, O. **Freud: uma biografia ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- MATURANA, R. H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MIERMONT, J. et al. **Dicionário de terapias familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.
- MONEY-Kyrle, R. **Introdução**. In: Klein (org.). 1980.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **A transferência de Freud**. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/60777/63826>>. Acessado em: 05 maio 2015.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **A transferência e a ação educativa**. 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre uma Especificidade do ensino da psicanálise na universidade: A formação de educadores**. 2005.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MUNDO DOS FILÓSOFOS. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/locke.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- MUSIC, Graham. **Afetos e emoções**. Trad. de Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Ediouro, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEVES, Flávio José de Lima. A psicanálise Kleiniana. In: **Pepsic – Periódicos Eletrônicos em Psicologia Reverso**. v. 29, n. 54. Belo Horizonte, set. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-73952007000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952007000100004)>. Acessado em 24 abr. 2015.

NUNES, Márcia Regina Mendes. **Psicanálise e educação**: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 1º out. 2013.

OLIVEIRA, Amanda de Carvalho Maia. Freud e a Educação. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC-UNESP**, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, v. 8, n. 2, pp. 239-248, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/220/192>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

O MENINO selvagem de Aveyron. Direção: François Truffaut. *Les Artistes Associés*. França. 1969. 1 DVD (83 min). Mono. *L'enfant sauvage*. Disponível em: <<http://www.crescimentoesabedoria.com.br/products.php?product=O-MENINO-SELVAGEM-DE-AVEYRON>>. Acessado em: 04 ago. 2015.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PAULO, Thais Sarmanho. **Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo**: uma tarefa possível. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

**PEDAGOGIA EM FOCO**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per03.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

PESSOA, Vilmarise Sabim. **A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana**. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/12/9>>. Acesso em: 1º out. 2013.

PINHEIRO, T. **Ferenczi: do grito à palavra**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Ed. UFRJ, 1995.

PORTO, Olivia. **Bases da psicopedagogia**: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

**PSICOLOGADO**. Disponível em: <<https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/transferencia>>. Acessado em 14 abr. 2015.

QUEIROZ, Tânia Dias; BRAGA, Márcia M. V. **Como obter sucesso em sala de aula**. São Paulo: Rideel, 2003.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. (Org). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REVISTA VÓRTICE DE PSICANÁLISE. **Notórios da psicanálise: Anna O**. Disponível em: <<http://www.revistavortice.com.br/2010/12/notorios-da-psicanalise-anna-o.html>>, 2010. Acesso em: 15 jul. 2015.

REVISTA VÓRTICE DE PSICANÁLISE. **Notórios da Psicanálise: Wilhelm Fliess**. Disponível em: <<http://www.revistavortice.com.br/2011/04/notorios-da-psicanalise-wilhelm-fliess.html>>. Acessado em: 29 abr. 2015.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá-MG, n. 4, p. 129-148, maio, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, Doris Luz. Do sujeito suposto saber ao desejo do analista. In: **Papéis: Revista do Corpo Freudiano**. Rio de Janeiro, v. 6, p. 18-23, 1997.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROSENFELD, H. Uma contribuição à psicopatologia dos estados psicóticos: a importância da identificação projetiva na estrutura do ego e nas relações de objeto do paciente psicótico. In: SPILLIUS, E. B. **Melanie Klein hoje – desenvolvimentos da teoria e da técnica**. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1991.

RUDGE, Ana Maria. **O Conceito de Regressão na Teoria Freudiana**. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1976.

SPIRE, A. **O pensamento Prigogine**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SAFRA, Gilberto. **A Transferência: a evolução do conceito**. A contribuição de Sandor Ferenczi ao estudo da transferência. São Paulo: Sobornost, 2011. CD-ROM. Arquivo .mp3.

SAFRA, Gilberto. **A Transferência: a evolução do conceito**. A contribuição de James Strachey ao estudo da transferência: A interpretação Mutativa. São Paulo: Sobornost, 2011. CD-ROM. Arquivo .mp3.

SAFRA, Gilberto. **A Transferência: a evolução do conceito**. As origens da transferência segundo Melanie Klein. São Paulo: Sobornost, 2011. CD-ROM. Arquivo .mp3.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade & Inteligência: a emoção na educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SIGNIFICADOS.COM.BR. **Educar**. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/educar/>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SILVA, E. A. SANCHES; J.A.R. **Os sonhos como manifestação de desejos inconscientes**. 2011. Disponível em: <<http://artigos.psicologado.com/abordagens/psicanalise/os-sonhos-como-manifestação-de-desejos-inconscientes>>. Acessado em 29 abr. 2015.

TANIS, Bernardo. **Memória e Temporalidade**: sobre o Infantil na Psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VARELA, F.; SAFRA, Gilberto. **A Transferência**: a evolução do conceito. As origens da Transferência segundo Melanie Klein. São Paulo: Sobornost, 2011. CD-ROM. Arquivo .mp3.

VERDE, R. L. V. **Memória educativa: marcas da subjetividade discente**. 130 f. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília. 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12459/1/2012\\_RadsonLimaVilaVerde.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12459/1/2012_RadsonLimaVilaVerde.pdf)> Acesso em: 15 Jun 2015.

VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Orgs.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.




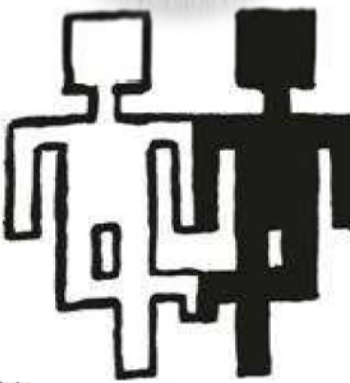
VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – *Folder* do Curso (autoexplicativo)

<p>Referências:</p> <p>ALMEIDA, Ines Maria M. Z. de Almeida. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. Scielo Proceedings. Disponível em: <a href="http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=MSCO000000032010000100027&amp;lng=en&amp;nm=iso">http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=MSCO000000032010000100027&amp;lng=en&amp;nm=iso</a> Ano 8 Col. LEPSI IP/FE- USP 2011</p> <p>Freud, S. (1980). A dinâmica da transferência (J. O. A. Abreu, Trad.). Em J. Salomão (Org.), Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud (Vol. XII, pp. 131-143). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1912)</p> <p>Freud, S. (1980). A história do movimento psicanalítico (T. O. Brito, P. H. Brito &amp; C. M. Otíctica, Trad.). Em J. Salomão (Org.), Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud (Vol. XIV, pp. 13-82). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1914)</p> <p>JORGE, Marco Antônio Coutinho; FERREIRA, Nádia P. <b>Freud – Criador da Psicanálise</b>. - 2ª. ed –Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2005</p> <p>KUPFER, Maria Cristina Machado. <b>Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação</b>. 2ª. Ed. São Paulo: Escuta, 2011.</p> <p>LAJONQUIÈRE, Leandro de. <b>Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças</b>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.</p> <p>SAFRA, G. (2011). A contribuição de Sandro Ferenczi ao estudo da transferência. (CD-AUDIO). Curso sobre a Transferência: a evolução do conceito. Aula 01 ministrada em 18/10/2011. São Paulo: Edições Sobornost, 2011.</p>	<p style="text-align: center;"><b>COORDENAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">Prof. Dr. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida</p> <p style="text-align: center;"><b>ORIENTAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">David Almeida dos Santos (Orientando-Mestrado)</p> <p style="text-align: center;"><i>Realização</i></p> <div style="text-align: center;">     <p>Universidade de Brasília</p> </div>	<p style="text-align: center;"><i>Psicanálise e educação: pensando a relação professor- aluno a partir do conceito de transferência</i></p> <div style="text-align: center;">     </div> <p>Fontes:  <a href="http://cadernodopsicologo.blogspot.com.br/2013/09/transferencia.html">http://cadernodopsicologo.blogspot.com.br/2013/09/transferencia.html</a>  <a href="http://www.jorgeforbes.com.br/cursos-e-conferencias/sabados-igla-inconsciente-repeticao-transferencia-pulsao.html">http://www.jorgeforbes.com.br/cursos-e-conferencias/sabados-igla-inconsciente-repeticao-transferencia-pulsao.html</a></p> <p><b>Período: 18/03 a 29/04/13</b>  <b>Local: Escola Classe 614 de Samambaia Samambaia Norte</b></p> <p style="text-align: center;">Brasília – DF</p>
---	--	---

**1º ENCONTRO**

- Apresentação da pesquisa
- Palestra inicial: - Conhecendo a psicanálise- criador e criação.

Sugestão de vídeo:

Documentário Sigmund Freud Legendado

<https://www.youtube.com/watch?v=G3VaLvPPtc>

**2º ENCONTRO**

- Transferência- uma “clareagem” sobre o conceito

Sugestão de vídeo:

<http://www.youtube.com/watch?v=JHYo0gOa8NA>

**3º ENCONTRO**

- Psicanálise- e a (im)possibilidade de educar  
Uma abordagem sobre o filme O Selvagem de Aveyron

Sugestão de vídeo:

<http://www.youtube.com/watch?v=VvIRuYgoPsc>

**4º ENCONTRO**

- Repensando a prática docente sob o enfoque da transferência

**5º ENCONTRO**

- A Memória na Constituição do Sujeito
- Construção da Memória Educativa

**6º ENCONTRO**

- Educação e psicanálise o (im)possível poder acontecer

Sugestão de vídeo:

<http://www.youtube.com/watch?v=k11vFj0qNw0>

**7º ENCONTRO**

- Uma abordagem acerca do filme “ como Estrela na terra”

**Horas indiretas:**

Sugestão de Filme:

- ▶ Sigmund Freud: A invenção da Psicanálise
- ▶ Freud Além da Alma
- ▶ O jovem Freud

Sugestão de Filme:

- ▶ A onda
- ▶ No limite do Silêncio
- ▶ Um método perigoso

Sugestão de Filme:

- ▶ O Menino Selvagem de Aveyron

Sugestão de Filme:

- ▶ Efeito Borboleta

Sugestão de Filme:

- ▶ Como estrelas na terra

⊗ Construção da Memória enquanto constituição do sujeito docente

Sugestão de carga horaria

Horas diretas: 20h

Indiretas: 60h

Total: 80 horas

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

A respeito do tema da minha pesquisa sobre **Transferência: o lugar do afeto na relação professor aluno**, foram elaboradas algumas perguntas que poderão nortear e auxiliar outras observações para a conclusão desta pesquisa.

1) Na leitura realizada de sua Memória educativa, percebi que há uma ausência afetiva por parte de seus pais. Você poderia falar sobre com qual deles (pai e/ou mãe) esse sentimento foi mais intenso e por que marcou?

2) Pode relatar se, na sua vida acadêmica, houve algum professor pelo qual, de alguma forma, você sentia suprida essa dimensão do afeto?

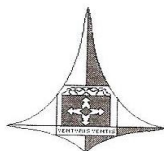
3) Teve alguma contribuição, por parte dos professores, que atravessaram sua vida acadêmica, que a afetou na escolha do magistério, especificamente para o trabalho com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental?

4) Hoje, após ter participado do curso **Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência**, você consegue vislumbrar que, enquanto professor, você também pode ser um referencial para que seu aluno possa não somente ter sucesso no processo de aprendizagem durante o ano letivo, mas também na escolha da profissão?

5) Quanto ao entendimento sobre as questões da transferência e do afeto na relação professor-aluno, você gostaria de deixar algumas sugestões como contribuição para os demais docentes, ao perceber que suas ações podem interferir na formação de seus alunos?



## APÊNDICE D – Solicitação de Autorização para Pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
<b>A) Informações Pessoais</b>	
Nome: <u>David Almeida dos Santos</u>	
Endereço: <u>SE 916 Conjunto A Lote 03 Al. B ap. 1002</u>	
Telefones-Residencial: <u>3083-5754</u> Trabalho: <u>3901-7727</u> Celular: <u>9946-3661</u>	
e-mail: <u>denteduc@gmail.com</u>	
<b>B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)</b>	
Matrícula: <u>3169118</u>	Data de Admissão: <u>24/02/2011</u>
Cargo: <u>Professor</u>	Função: _____
Órgão de Lotação: <u>Coordenação Regional de Domombuca</u>	
Órgão de Exercício: <u>Escola Classe 410 de Domombuca</u>	
<b>C) Outras Informações</b>	
Local de Trabalho: <u>Escola Classe 410 de Domombuca</u>	
Empresa Interessada: <u>Escola Classe 614 de Domombuca</u>	
Finalidade da Pesquisa: <u>Busca por meio dos estudos da preparação de contribuintes de consulta de "manutenção" para o processo de ensino e aprendizagem relacionados ao desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno</u>	
<b>D) Parecer Final da Direção da EAPE</b>	
( ) Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEEDF	Assinatura e Carimbo - EAPE
( ) Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEEDF	

Anexar: - Carta da Instituição

- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc...) + Termo de Concordância do Estud.

\* Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Núcleo de Documentação da EAPE (Sala 29).

\* Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: 05/03/2015Assinatura: David Almeida dos Santos

Recebido em <u>05/03/2015</u>
Ass./Mat. <u>391584</u>
Hora: <u>17:05</u>
Expediente EAPE

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377

## APÊNDICE E – Carta de solicitação para pesquisa.



www.unb.br

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas  
Coordenação de Formação Continuada de Professores



NEAL/CFORM

Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas

Coordenação de Formação Continuada de Professores

Brasília, 05 de março de 2015.

Na condição de professora credenciada no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, atendendo às exigências da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do GDF, encaminho carta solicitando autorização para pesquisa a ser desenvolvida pelo professor e mestrando **David Almeida dos Santos**, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação sob minha orientação.

Prof.ª Dra Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Professora do PPGE/ FE/UnB  
Vice- Coordenadora NEAL/CFORM

## APÊNDICE F – Termo de Concordância e Ciência



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE SAMAMBAIA  
ESCOLA CLASSE 614 DE SAMAMBAIA

**TERMO DE CONCORDÂNCIA E CIÊNCIA**

Brasília, 05 de março de 2015.

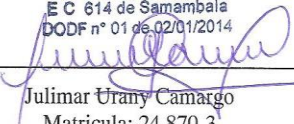
Eu, **Julimar Urany Camargo**, diretora da Escola Classe 614 de Samambaia, matrícula: 24.870-3 declaro pelo presente instrumento **concordar** com o curso de carga horária a ser ministrado nesta Instituição de Ensino para os professores, cujo tema é “**Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência**” a ser ministrado pelo professor David Almeida dos Santos, professor da Secretaria de Educação, matrícula 216.911-8, estudante de Mestrado pela Universidade de Brasília, da Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE seguindo a devidas orientações solicitadas pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação)

Na oportunidade afirmo também estar **ciente** que este será ministrado às quartas feiras, nos momentos das coletivas, sendo 07(sete) encontros sequenciais, no período matutino, compreendido no horário das 8h às 10h e vespertino das 14h às 16h, a título formação continuada dos professores nesta escola lotados.

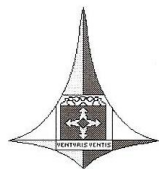
Sem mais para o momento,

Atenciosamente,

Julimar Urany Camargo  
Diretora-Mat 24870-3  
E C 614 de Samambala  
DODF nº 01 de 02/01/2014

  
Julimar Urany Camargo  
Matrícula: 24.870-3  
Diretora

APÊNDICE G – Autorização para realização da pesquisa.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Memorando Nº 87/2015 – EAPE

Brasília, 19 de março de 2015

**PARA:** CRE Samambaia

**ASSUNTO:** autorização para realização de pesquisa


Senhor Coordenador

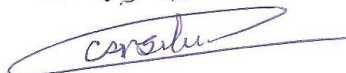
Autorizamos **DAVID ALMEIDA DOS SANTOS**, aluno regular de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “A Análise do Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência a luz da teoria psicanalítica de Freud” tem como objetivo buscar por meio dos estudos da psicanálise a contribuição do conceito de transferência para o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno.

Informamos que o projeto de estudo foi analisado, e está em conformidade com as normas da SEDF.

Atenciosamente,

  
**Luiz Fernando de Lima Perez**  
Diretor da EAPE

*Ciente em:*  
23-03-15  




## APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

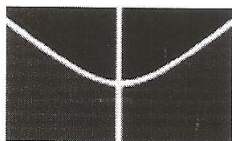
Eu \_\_\_\_\_,  
cargo: \_\_\_\_\_, matrícula: \_\_\_\_\_, local de lotação:  
\_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador **David Almeida dos Santos**,  
mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília/UnB, cujo projeto de pesquisa é denominado “**Transferência: o  
lugar do afeto na relação professor-aluno**”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Maria Marques  
Zanforlin Pires de Almeida, a utilizar-se das informações obtidas em sua pesquisa, da qual  
participo, por meio do dispositivo da Memória Educativa e entrevista por meio de respostas  
escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, em que será assegurado o total sigilo e  
anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o exposto acima

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante/Matrícula

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

## APÊNDICE I – Avaliação informal e voluntária do cursista



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### AVALIAÇÃO INFORMAL E VOLUNTÁRIA DO CURSISTA

Nesse período em que estivemos juntos, afetando e nos deixando afetar através do curso “*Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência*”, espero ter podido contribuir através de “clareagem” frente ao conceito de transferência no contexto relacional professor aluno.

Neste momento, solicito a gentileza, para que avalie tanto a desenvoltura do curso, como os possíveis “efeitos” do aprendizado adquirido sobre sua formação pessoal/profissional, em especial, quanto à prática docente.

Atenciosamente,

David Almeida dos Santos  
(Orientando- Mestrado)

Prof. Dr. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida  
Orientadora

O curso no geral levou-me a refletir sobre vários aspectos de transferência relacionadas a fatos passados que interferem na sua profissão, nos relacionamentos e no cotidiano, foi com certeza um roteador que muito contribuiu para crescimento pessoal e profissional.  
Tenho certeza que irão melhorar meu desempenho profissional e pessoal.