

Introdução

Mestre não é quem ensina, é quem de repente aprende.
Guimarães Rosa

Esta tese de doutorado consiste em uma análise interpretativa da relação pedagógica construída, durante oito meses de duração de um curso de inglês, por mim, a professora, e um grupo de sete alunos adultos na empresa em que estes trabalhavam. O fenômeno descrito nesta pesquisa é singular, ou seja, uma parte da vida cotidiana de uma professora de inglês como ILE registrada em forma de relato diário.

Com base nesse relato, em atividades pedagógicas realizadas pelos alunos e em e-mails enviados por eles a mim, pretendo proceder a uma análise de minha prática profissional com o intuito de obter entendimentos mais profundos sobre a natureza da relação pedagógica que construímos.

Assim, apresento a questão de pesquisa que norteará a análise da experiência registrada no diário profissional e no material produzido pelos alunos.

- Que tipo de relação se estabeleceu entre mim, a professora-pesquisadora, e os alunos? Por que ela se estabeleceu daquela forma? Em outras palavras, qual a natureza desse vínculo?

Como desdobramento desse questionamento tão amplo, surgem outros *puzzles*, ou seja, questionamentos mais específicos que serão apresentados no capítulo da análise da experiência vivida e que estão resumidos aqui nas seguintes questões:

- Que aspectos conscientes e inconscientes estão envolvidos e podem ser identificados nessa relação? Por que eles comparecem à sala de aula? E de que forma eles podem participar na construção da autonomia dos alunos e na qualidade de vida na sala de aula?
- Como esses aspectos aparecem no discurso co-construído pelos participantes (professora-alunos) dessa relação? Refiro-me a marcas discursivas – já que tanto professor quanto aluno são efeitos do discurso pedagógico, o qual é estabelecido na e pela

linguagem – que possam nos auxiliar a entender melhor a questão.

- ❑ Que recursos práticos e teóricos pode um professor lançar mão para desenvolver sua percepção e reflexão sobre esses aspectos?
- ❑ Qual a função do professor e do aluno na relação pedagógica?

Para realizar a análise e tentar responder a essas perguntas, dada sua complexidade, proponho uma aproximação entre o discurso da Psicanálise, o da Prática Exploratória e o da Filosofia da Linguagem¹. Procurar entender o tipo de relação que se estabelece entre professores e alunos, sua natureza, é uma postura que está diretamente relacionada à busca por entender a qualidade de vida na sala de aula, prioridade máxima da Prática Exploratória (Allwright, 2002c; 2004a:7)².

Como tomarei os enunciados³ dos sujeitos envolvidos e registrados em meu diário, nas atividades pedagógicas e nos e-mails como material de análise para entender a natureza da relação pedagógica que construí com os alunos, buscarei na Psicanálise o saber sobre o sujeito do inconsciente e na Filosofia da Linguagem de M. Bakhtin e seu Círculo o embasamento teórico relativo à linguagem, dado que estas idéias trouxeram uma análise das várias formas de interação entre os sujeitos, estabelecendo a questão da intersubjetividade no âmbito dos estudos da linguagem.

1.1 O interesse na relação pedagógica

A relação pedagógica tem sido abordada por diversos estudiosos de várias áreas do conhecimento e por ângulos diferentes (Pereira da Silva, 1994:12). No

¹ No capítulo 3 desta tese, aproximo esses discursos para propor uma nova abordagem à relação pedagógica.

² Aproveito para informar que todas as citações de autores ainda não traduzidos para nossa língua foram traduzidas por mim. Aproveito também para informar que há muitos outros trabalhos, inclusive em português, sobre essa forma de estar e agir em sala de aula que não foram citados nesta tese, mas que podem ser encontrados no site da Prática Exploratória, a saber, www.ling.lancs.ac.uk

³ Baseio-me na definição de enunciado elaborada por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, a saber, como unidade real da comunicação verbal, o qual pode provocar uma atitude responsiva, ou seja, discordar, julgar, refutar, etc. Essa definição possui uma estreita vinculação com signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, entre outros elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (Ver Brait e Melo, 2005:65). Por essa razão, aproximo esse conceito da forma como percebo que a Psicanálise freudilacianiana o entende, ou seja, como tudo que é dito com ou sem a intenção de dizer.

que tange à sua história, Manacorda (2004), pedagogo italiano, conta a evolução desse relacionamento no tempo enfocando os diversos métodos de ensino, conteúdos e objetivos desde o antigo Egito até o século XX.

Da mesma forma, George Steiner (2005:11-2) buscou traçar o papel desempenhado por alguns mestres famosos desde os pré-socráticos, buscando revelar toda “a magia da transmissão”, a saber, a forma de transmitir, o que transmitir, a intensidade dessa relação e o fascínio que mestres famosos provocaram em seus discípulos por causa de sua intelectualidade, fato também constatado pela Psicanálise. Afinal, se pergunta o autor, “o que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a um outro ser humano, de onde provém essa autoridade? [...] O que significa transmitir (*tradendere*) e de quem para quem é essa transmissão legítima?” Ainda de acordo com esse autor (Idem:217),

a necessidade de transmitir conhecimentos e técnicas e o desejo de adquiri-los são constantes da condição humana. Ensinar e aprender, a instrução e sua aquisição devem persistir enquanto houver sociedade. A vida como nós a conhecemos não poderia continuar a existir sem elas.

Cabe mencionar que ambos os autores ressaltam a transmissão oral como a forma mais utilizada de ensino ao longo de toda história. Segundo Steiner (2005:20),

antes da escrita, ao longo de toda a história da escrita e desafiando a própria escrita, a palavra falada é parte integrante do ato de ensinar. O Mestre *fala* ao aluno. De Platão a Wittgenstein, o ideal da verdade vivenciada é o da oralidade, o da palavra dita face a face e da sua resposta.

Porém, não se pode negar que a possibilidade de acesso a um mundo de informações na Internet trouxe para cada sujeito uma outra forma de interação com a informação e a aprendizagem. Como lembra Steiner (Idem:218),

a tela do computador pode ensinar, examinar, demonstrar, interagir com uma precisão, uma clareza e uma paciência que excedem a de um instrutor humano. Os recursos podem ser disseminados e requisitados à vontade.

No entanto, apesar da existência dessa e de outras formas de ensino e aprendizagem, a saber, livros, ensino a distância, entre outros, o outro humano, presencial ou por traz da tela do computador, é importante para que, no diálogo, possam se articular as idéias. Ademais, a palavra do mestre, sua voz, exemplo e presença ainda são essenciais em função da possibilidade de trocas afetivas entre olhares e expressões. E é novamente Steiner (Idem:219) quem afirma: “a aura

carismática do professor inspirado, o romance da *persona* no ato pedagógico certamente continuará a existir”.

No que se refere ao aspecto afetivo da relação, a leitura das duas histórias da educação também nos permite perceber que a relação pedagógica foi, na maioria das vezes, e em várias partes do mundo, marcada pelo exercício do poder por parte do professor e por laços afetivos intensos, como foram os casos de Alcebiades e Sócrates, Jesus e seus discípulos, Freud e seus seguidores, entre outros. O poder sempre se expressou de forma autoritária, por via psicológica, social ou física, podendo ser sua autoridade “institucional ou carismática ou ambas as coisas” (Steiner, 2005:14).

A importância dos laços afetivos entre professores e alunos também foi abordada por Freud que, ao falar sobre sua admiração pelos mestres que teve, afirmou a dependência entre a aquisição de conhecimentos e a relação do aluno com seus professores. Sobre um de seus mestres mais apaixonantes, Charcot, Freud escreveu (v. I: 44):

A informalidade que prevalecia no relacionamento e a maneira como um era tratado, com cortesia e em condições de igualdade – o que constituía surpresa para os visitantes estrangeiros – facilitavam a situação, de modo que até os mais tímidos tinham a mais viva participação nos exames de Charcot.

Ainda sobre esse mestre, lemos nas palavras de Freud o fascínio que alguém que ama seu ofício pode exercer no outro (v. I: 41):

O homem que chefiava toda essa organização e seus serviços auxiliares tem, atualmente, a idade de sessenta anos. [...] mostra a paciência e o amor pelo trabalho [...] A atração exercida por semelhante personalidade logo me levou a limitar minhas visitas a um único hospital e a buscar os ensinamentos de um único homem.

E, em 1914, para homenagear os cinquenta anos do colégio em que estudara dos 9 aos 17 anos, Freud escreveu (v. XIII:248):

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.

Esses depoimentos revelam o que está em jogo na relação pedagógica, a saber, muito menos um conteúdo programático dominado pelo professor do que a expressão de sentimentos de acolhimento, investimento e amor pelo outro, o aluno, e de envolvimento profundo e de prazer com o fazer pedagógico. Foi a isso,

provavelmente, que Steiner chamou de “aura carismática” (*op.cit.*) e que, a meu ver, facilita a aproximação com o aluno e a construção de conhecimento. Em resumo, algo que é construído e percebido na relação e por meio da linguagem.

Nesses textos, de acordo com Ferreira (1998:122), Freud “anuncia a importância não do que o professor ‘é’, mas do que ele representa na economia psíquica do sujeito”.

A relação afetiva entre professores e alunos também tem sido foco de interesse de vários estudiosos contemporâneos, psicanalistas ou não, entre eles, Kupfer (1982); Prabhu (1992); Spitalnik (1996); Arnold e Brown (1999), Moraes de Souza (2002), Achkar (2003) e Kuschnir (2003). Pode-se ler nesses autores, de formas diferenciadas, a relevância de estarmos atentos para os aspectos afetivos do vínculo entre professor e aluno e para a qualidade de vida na sala de aula. Um outro traço em comum entre esses autores é que eles se opõem à idéia mais comumente encontrada de que, seja qual for o tipo de curso ou matéria ministrada, a sala de aula é um lugar dedicado apenas ao ensino, o qual, em geral, reproduz um ritual de pura transferência mecanicista de conteúdos programáticos⁴, e a relação entre professor e alunos é apenas profissional.

Subjacente à visão da sala de aula como um lugar puramente instrucional, que visa somente o desenvolvimento cognitivo dos alunos, encontra-se a idéia de que o indivíduo pode ser dividido numa metade cognitiva e outra afetiva, sendo esta última considerada a parte que se espera esteja ausente da sala de aula, sob pena de que, se presente, atrapalhe a aprendizagem.

Acredito que essa situação pode ser explicada pelo fato de que, segundo Araújo (1999:10), “o modelo de ciência e educação que prevalece nas sociedades contemporâneas” teve origem na cultura grega clássica, o qual “privilegia o desenvolvimento do raciocínio e da cognição e ignora os interesses e conteúdos presentes no cotidiano da maioria das pessoas”. Da mesma forma, Steiner (2005:10) se aproxima de Araújo destacando a perpetuação de uma maneira de ensinar e aprender ao afirmar que

⁴ O termo “conteúdo” adquire aqui sua força de expressão de que algo é literalmente “contido”, aprisionado, limitado. Se consideramos a língua como muito mais do que um código, ou seja, uma linguagem, uma forma de expressão repleta de possibilidades de (re)significação, constitutiva do sujeito, não há mais conteúdos a serem transmitidos, mas sim difusão, abertura, que conduz a outras alternativas, a conteúdos latentes que, como veremos adiante (Capítulo 5), buscam uma brecha no discurso ou um gancho na língua para também se fazerem ouvir.

o ato de ensinar, falado ou representado, por meio da palavra ou da demonstração exemplar, é obviamente tão antigo quanto o homem. [...] Em grau surpreendente, os costumes, os temas que continuam a orientar nossa vida escolar, nossas convenções pedagógicas, nossa imagem do Mestre e seus discípulos, juntamente com as rivalidades entre escolas e as doutrinas que competem entre si, têm mantido as mesmas características desde o século VI a.C.

Quanto aos temas que orientam nossa vida escolar, mais comumente no ensino de inglês como língua estrangeira, nem sempre eles refletem uma situação autêntica de comunicação e quase sempre não permitem que o aluno integre sua vida e experiência ao trabalho de aquisição de uma outra língua. Cruz e Jouet-Pastré (2000:7) constataram em sua pesquisa que “os alunos [de língua estrangeira] encontram dificuldade quando solicitados a se manifestar em situação de enunciação livre, porque as estratégias utilizadas na aprendizagem impedem-nos de se exprimir livremente”.

A situação de perpetuação da maneira de ensinar e da exclusão da vida da sala de aula se mantém porque, apesar da Psicanálise ter se interessado pela Educação desde Freud, em geral, a metodologia adotada nas salas de aula é orientada pela perspectiva comportamentalista, a qual, segundo Corrêa (2002:43), “se baseia na transmissão da informação, que considera o aluno como receptor de informações necessárias à sua formação”. As formas de transmissão do saber se baseiam no método tradicional que é conhecido como conduíte (Kern, 2000) ou, mais popularmente, como “método cuspe e giz”. Por sua vez, esse método se apóia em um modelo de comunicação simples, que prevê uma leitura direta da linguagem e da fala, ou seja, dentro da ilusão de que o professor ensina e o aluno aprende.

Assim, essa forma de ensino assume um fluxo comunicacional unidirecional, “em que o professor transmite informações para os alunos, o que impossibilita o diálogo, a interação, mantendo os alunos como meros receptores da informação, sem nenhuma possibilidade de interlocução” (Corrêa, Idem:44). Nessa forma de relação pedagógica, o saber foi reificado e, ao virar coisa, excluiu o sujeito de sua (re)construção porque dele se espera apenas que reproduza o que já foi dito.

A perpetuação desse modelo também pode ser explicada por Corrêa (Idem, Ibidem) que destaca que, “num processo de naturalização⁵, incorporamos formas de trabalho sem perceber” e, apesar do discurso contrário, acabamos reproduzindo essa forma de ensino-aprendizagem de mão única com a qual estamos acostumados. Para a autora,

Normalmente, consideramos que somos imunes a essa perspectiva, mas creio que é muito difícil enxergar a nossa própria prática. De modo que continuamos, com boa intenção, transmitindo um discurso crítico para nossos alunos, uma visão avançada, até mesmo construtivista, mas ainda por meio de uma prática transmissiva. Sabemos que não é fácil essa coerência, porque a cultura nos constitui como sujeitos sociais, nossa maneira de pensar, interagir, sentir conduz nosso olhar, nossa percepção e muitas vezes não percebemos nossa prática.

Uma maneira de desnaturalizar nossa percepção e “enxergar” nossa própria prática e as vozes que a constituem é o que propõe a Prática Exploratória (Allwright, 2001a), ou seja, uma reflexão sobre a vida como um todo e não dividida e passível de ser deixada do lado de fora da sala de aula. Sua proposta específica é refletir sobre a vida em sala de aula em conjunto, ou seja, envolvendo todos os participantes desse evento nessa reflexão cujo foco é a qualidade de vida. Em outras palavras, proporcionar uma interação verdadeiramente dialógica, onde as vozes de todos possam ser ouvidas, através de seus enunciados, e aí incluídas as inconscientes⁶ também, sem parar o processo de aprendizagem da matéria a ser aprendida.

Entendo que, na Prática Exploratória, os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos distintos e tratá-los dessa forma significa reforçar a arcaica concepção de que existe uma fronteira separando claramente o emocional do racional, o senso comum do pensamento científico, descontextualizando este último e, portanto, separando-o da vida.

⁵ Por naturalização do mundo, entenda-se algo que nos faz pensar “que existe um mundo natural ao qual poderíamos aceder diretamente e sem mediação pelo simbólico” (Kupfer, 2001:35).

⁶ A razão para essa inclusão é porque tomo o conceito de inconsciente de Lacan (1988: 143): “O inconsciente, são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. O sujeito do inconsciente é feito e efeito de linguagem. Isso significa dizer que ele só é humano por sua capacidade de expressão verbal, porque o inconsciente se estrutura como uma linguagem, ou seja, não é caótico, sendo sua estrutura formada por elementos simbólicos, os significantes. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, tampouco um simples código (Rajagopalan, 2003:93), mas a trama mesma de que é feito o sujeito. Por outro lado, a linguagem só se renova no próprio sujeito. Há, portanto, uma relação de mão dupla com o sujeito que se utiliza da linguagem e é por ela constituído.

Penso que o contexto de ensino-aprendizagem pode ser considerado, segundo Prabhu, como uma “arena de interação humana” (1992:227), ou seja, um ambiente em que um grupo de indivíduos (professor e alunos) com personalidades, motivações, desejos, auto-imagens, medos e aspirações diversas, além de níveis de tolerância e maturidade diferentes, interagem.

Seguindo essa mesma linha, Allwright nomeia o contexto pedagógico como uma “teia de interrelacionamentos”⁷ (2001:123), imagem que, a meu ver, traz consigo uma complexidade e, ao mesmo tempo, a feitura laboriosa e a delicadeza das relações que se estabelecem nesse ambiente.

Outro estudioso da relação professor-aluno, Morales (2001:10, 16), que também atribui importância à inclusão da vida como um todo na sala de aula, afirma que

toda a vida na classe é relação de um tipo ou de outro [e] se nos fixamos apenas no formal [métodos, exercícios, etc.] e deixamos fora do campo de nossa atenção o informal, podemos deixar de fora a própria vida.

Da mesma forma, Chalita (2003) afirma que “a tarefa da educação [é uma] forma de preparar para a vida, como um todo. Construir homens e mulheres capazes de não apenas viver, mas, principalmente, entender a vida e participar dela de forma intensa”.

Pereira da Silva (1994: 69) constatou nos discursos de professores por ela analisados que “formar” para eles é dar “maior importância ao relacionamento com os alunos do que ao conteúdo”. Entender a vida em sala de aula como um todo e não apenas uma parte dela, privilegiar a qualidade da vida e das relações ali construídas, respeitando as diferenças, é justamente o que fazem os professores praticantes da Prática Exploratória (ver Braga, 2002; Cunha, 2003, entre outros).

Portanto, se a distinção entre a vida dentro e fora da escola é, no mínimo, fictícia, por ser impossível, os conteúdos do cotidiano, constituídos de afetos, deveriam ser igualmente considerados no trabalho de sala de aula juntamente com os conteúdos programáticos, uma vez que aqueles conteúdos estão sempre presentes e podem interferir, e de fato o fazem, e comprometer ou auxiliar, dependendo do caso, o processo de ensino-aprendizagem. Ignorar ou mesmo

⁷ O autor usa o termo “complex web of interrelationship”. Ao traduzir a palavra “web”, optei por teia, entre outras possíveis, porque me pareceu a que melhor expressava o sentido que li em seu texto.

subestimar o aspecto afetivo pode afetar a qualidade de vida na sala de aula e os objetivos pedagógicos desejados. De acordo com Morales (Idem:10, 13),

a qualidade de nossa relação com os aprendizes pode ser determinante para conseguirmos nosso objetivo profissional, [... sendo que] o modo como se dá nossa relação com os aprendizes pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional.

Uma proposta para uma educação abrangente e holística é sugerida por Chalita (2003):

no mundo globalizado, para que o professor consiga cumprir o seu compromisso de preparar de forma ampla para a vida cada um de seus alunos, é preciso ter em mente mais do que um bom projeto pedagógico, um bom aparato didático – é indispensável ter coragem e dar afeto.

Na citação acima, destaco a palavra “coragem” e me alinho com a definição de Palmer (1998:11) para quem a coragem de ensinar pode ser definida como

a coragem de manter o coração aberto naqueles momentos em que ele é solicitado a agüentar mais do que é capaz para que professor, alunos e matéria possam ser entrelaçados na tecibilidade da comunidade que a aprendizagem e a vida exigem.

Entendo que a coragem a que Palmer e Chalita se referem seja estar disponível internamente e por inteiro para o outro, para recebê-lo igualmente por inteiro, não temendo expor seus próprios limites ou (im)possibilidades, tampouco temendo lidar com os limites e (im)possibilidades do outro. Com relação ao afeto, e com base em minha experiência, acredito que o sentimento que surge numa relação pedagógica onde o professor tem a coragem de ensinar e que pode transformá-lo e transformar o outro é o afeto positivo, mais especificamente, o amor.

Assim, concordo com o psicanalista Renato Mezan quando diz, ao comentar o livro de Pereira da Silva (1994), que “não é pelo intelecto, mas pelo afeto que transita a centelha que faz de um professor um grande professor”. Talvez por essa razão também é que entre as principais características esperadas de um professor, apontadas por pesquisas realizadas por Morales (2001:31), estão a compreensão, a educação, a paciência e a disponibilidade, ou seja, qualidades que também envolvem traços afetivos.

1.2

Por que entender a relação pedagógica?

A recorrência do tema na literatura consultada parece apontar para sua inesgotabilidade e necessidade de compreensão. Por isso, e por também me interessar por ele, penso que posso contribuir para o tema acrescentando minha reflexão a respeito.

O que me motiva a realizar esta pesquisa não é apenas uma exigência acadêmica para a obtenção do título de doutora em Letras, mas uma questão que me tem interpelado com insistência, a saber, qual a natureza da relação pedagógica? Por ela estar diretamente relacionada à minha profissão, a tomei como questão de pesquisa e à minha própria prática pedagógica como material para realizá-la.

A motivação para estudar minha experiência pessoal encontrou respaldo também nas idéias de Dewey (1916,1934, 1939, apud Connelly e Clandinin, 1998:155), pois, assim como ele, acredito que educação, experiência e vida estão relacionadas de forma inextrincável. O estudo da experiência é o estudo da vida, incluídos aí os atos cotidianos.

Pesquisar a própria prática, refletindo sobre os aspectos afetivos da relação professora-alunos com embasamento teórico da Prática Exploratória, da Psicanálise e da Filosofia da Linguagem, além de constituir uma forma de abordagem inédita ao tema, não apenas atende a uma necessidade pessoal, a pressões internas de me conhecer mais e entender melhor a vida em meu ambiente de trabalho. Essa iniciativa vai ao encontro de meu desejo de, conforme nos ensinou Lacan, “bem dizer”, o que não significa dizer bonito ou dizer do bem, mas dizer sempre mais um, isto é, acrescentar algo ao já dito, minha palavra como contrapalavra, contribuindo assim para a continuidade da cadeia discursiva. Em outras palavras, poder contribuir para ampliar os entendimentos de outros sujeitos.

Esta pesquisa contempla minha necessidade de registrar, refletir e produzir um saber oriundo da prática pedagógica, como um todo, e sobretudo de ILE, preenchendo uma lacuna nesse campo específico, onde, de acordo com Oliveira (2002:5), há uma escassez de teorias de ensino de segunda língua que partam da prática profissional dos professores desta área no Brasil. Essa situação, segundo Oliveira, além de “levar a uma imagem distorcida dos professores de línguas, que passam a ser vistos como meros consumidores de saberes produzidos por

pesquisadores”, pode levar à crença totalmente equivocada de que os professores são incapazes de produzir um saber teórico.

Porém, mesmo o fazendo e muito embora a linguagem nos permita viver e reviver uma experiência sem torná-la irreversível, penso que não conseguirei produzir um saber completo porque muitas vezes a linguagem não dá conta de expressar a experiência e, nesses momentos temos uma enorme dificuldade de colocar em palavras o que vivemos. Segundo Allwright (2002b),

entendimentos profundos não podem ser colocados em palavras [...] podemos tentar entender a vida na sala de aula de língua, mas apenas se ao mesmo tempo estivermos preparados para não cairmos na armadilha de acreditar que as palavras serão suficientes para transmitirem nossos entendimentos aos outros. Tudo que podemos fazer é inspirá-los.

Esse foi justamente o meu sentimento ao escrever um diário contando minha experiência amorosa com uma turma de alunos adultos em um ambiente empresarial. Até hoje ainda não consigo nomear grande parte das sensações que senti e acredito que a razão para tal seja não apenas o meu envolvimento com os “dados”, enquanto registro da experiência, mas minha imersão em minha experiência, pois sou parte dela e de seu registro.

Portanto, esse processo de registro, reflexão e produção de saber não está, de forma alguma, isento de motivações subjetivas, referindo-se apenas à questão de pesquisa em si. Pode-se dizer que não há uma sem a outra, embora ainda se encontre quem desaconselhe a união entre a vida interior do pesquisador e a construção e elaboração teóricas. A Psicanálise (Freud, v. XIII:182), no entanto, desconstrói essa ilusão ao revelar “as relações da disposição constitucional de uma pessoa e dos acontecimentos de sua vida com as realizações abertas a ela, em seus dons peculiares”.

Discutindo essa imbricação entre subjetividade e conhecimento teórico, Freud (v. XIII:182) diz que “a psicanálise pode indicar os motivos subjetivos e individuais existentes por trás das teorias filosóficas que surgiram aparentemente de um trabalho lógico imparcial”. Mas, acrescenta, o que “não invalida em nada sua verdade científica”. E a própria Psicanálise é um exemplo disso, pois está indissolivelmente associada às motivações conscientes e inconscientes de seu criador.

Assim, estando a construção de conhecimento e o desejo de obtê-lo associados à vida de uma forma abrangente e profunda, sendo, portanto, uma parte

integrante do sujeito, porque o que este aprende passa a fazer parte dele, penso ser importante que o professor conheça o discurso da Psicanálise, pois este inclui a dimensão do inconsciente, e assim possa estar mais aparelhado para entender a vida em sua sala de aula. Filloux (2002:18) expressa a necessidade desse saber para o professor ao perguntar:

Será que a partir da teoria da sexualidade⁸ infantil, a partir do funcionamento do Édipo e de suas conseqüências, não podemos dar uma indicação ao professor no sentido de levá-lo a apreender que ele deve saber ser um pólo de identificação, ser um pólo de transferência em relação ao aluno? Transferência de motivações ou pulsões endereçadas pelo aluno a outras pessoas, enquanto ocasião de um deslocamento, de uma projeção sobre a pessoa do mestre, um mestre que vai apresentar um pai demasiadamente odiado ou demasiadamente querido ou ainda outras possibilidades?

Esses questionamentos e os entendimentos daí derivados podem auxiliar o professor a entender com mais profundidade a vida em sala de aula do ponto de vista do aluno.

Mas, não é apenas para entender melhor os alunos que o professor pode se beneficiar do discurso psicanalítico. Filloux (Idem:18) também aponta para a importância desse saber para o autoconhecimento do professor.

O educador hesita em responder algumas questões que se colocam em relação ao saber psicanalítico, por exemplo, descobrir nos seus alunos o estado de sua problemática sexual num determinado momento, bem como o funcionamento da sua pessoa em relação a ele mesmo como mestre; aprender o funcionamento da sua própria personalidade, com relação às mensagens que recebe dos seus alunos; e será que é capaz de descobrir a relação de dependência dos alunos em relação a si mesmo ou então a relação de contra-dependência? Será que ele não pode descobrir em si próprio qual o padrão de exigências dele mesmo, quais são os seus desejos em relação ao aluno, as suas reações imediatas, aquilo que ele espera da sua própria situação de professor, os prazeres que estão ocultos por detrás das suas infelicidades? Em suma, uma apreensão, o conhecimento daquilo que a Psicanálise pode ensinar no âmbito do que está ocorrendo no nível dos alunos em relação ao mestre e vice-versa, considerando ao mesmo tempo um elemento de compreensão e de prática psicopedagógica. Isto não será justamente a possibilidade de uma outra teorização dessa prática?

⁸ O conceito de sexualidade para a Psicanálise inclui o inconsciente, tem caráter traumático para o ser humano, sendo mais do que um registro corporal. Logo, sexual ou sexualidade para a Psicanálise não se refere apenas ao funcionamento do aparelho genital, mas a toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam prazer. Nas palavras de seu mentor, “aquilo que a Psicanálise chamou de sexualidade não era em absoluto idêntico à impulsão no sentido de uma união dos dois sexos ou no sentido de produzir uma sensação prazerosa dos órgãos genitais: a sexualidade não é simplesmente uma função que serve aos fins da reprodução no mesmo nível que a digestão, a respiração etc. Trata-se de algo mais independente, que se coloca em contraste com todas as outras atividades do indivíduo” (v. XIII:183). Isto é, tem “muito mais semelhança com o Eros, que tudo inclui e tudo preserva, do *Banquete* de Platão” (v. XIX:243), mistura de amor e sexualidade.

Esses são alguns dos questionamentos que venho fazendo e para os quais não encontrei resposta na literatura pertinente. Acredito que a razão para tal seja que a perspectiva psicanalítica não tem sido contemplada, na atualidade, pelos cursos de formação continuada de professores, embora seja considerada de suma importância por estudiosos e professores que dela tenham ciência. De acordo com o Silva (2002),

os caminhos da prática educativa têm dado ênfase à vertente construtivista, que privilegia o papel do professor como mediador entre o conteúdo e o aprendizado do aluno. O professor deve conhecer muito bem as teorias de desenvolvimento cognitivo e como seu aluno raciocina, levanta as hipóteses, compreende ou não seu conteúdo. [...] Mas o ser humano tem seu comportamento influenciado pelos elementos subjetivos, afetivos, pelas forças mentais conscientes e inconscientes. Sua história de vida, sua personalidade e os elementos afetivos oriundos da sala de aula ajudam ou atrapalham seu aprendizado e o desenvolvimento sadio para a maturidade. Desprezar a transferência ou as projeções na sala de aula é praticar uma pedagogia míope e ineficiente.

Da mesma forma, Bacha (1998:210) também critica o que se tem oferecido ao professor em formação como “Psicologia da Educação”, a qual a autora acusa de neutralizar, “ao invés de cultivar, a sua sensibilidade, ao invés de (im)plantá-la através de conhecimentos adequados e de despertá-la, levando-o a vivenciar dimensões da experiência de educar que ele jamais conheceu”.

Na mesma linha de pensamento, Mrech (2003: 4, 5) afirma que desde os cursos de formação até os de educação continuada “dificilmente o professor está preparado para lidar com a linguagem e a fala⁹”, sendo a primeira um discurso estruturado e a segunda, um discurso em estruturação, deixando escapar o aluno “real”, por causa de teorizações prévias estabelecidas a seu respeito. Para essa autora, os professores recebem um modelo a-histórico, a-cultural e linear¹⁰ do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, o qual exclui sua subjetividade entendendo que basta estimulá-lo que ele responderá.

Assim, a cultura exerce um papel fundamental ao determinar a forma como o aluno será concebido uma vez que a linguagem específica de cada área

⁹ Fala do sujeito é o “lugar” em que ele diz mais do que pensa que diz. A Psicanálise toma a linguagem enquanto constituição a partir do código – a língua –, mas estando esta sujeita à alíngua, ou seja, a recriação do sujeito de um sentido que nada tem a ver com a significação, pois comporta a relação com o Real, que se apresenta insistentemente como indizível, como resto a dizer. O termo “Real” foi cunhado por Lacan para se referir a algo que fica fora da cadeia de significantes.

¹⁰ É direto, por isso, linear. Por exemplo, “estimula que ele responde”.

estrutura, consciente e inconscientemente, o pensamento daqueles que exercem aquela determinada atividade.

No entanto, não há como dizer previamente como é o aluno se o entendemos como o faz a Psicanálise, ou seja, que ele está em constante construção, é sempre um vir-a-ser, já que seu pensamento se transformará no decorrer do tempo e de acordo com certas circunstâncias. Podemos concluir que cada aluno é único e, segundo Mrech (Idem: 7), “é preciso estudar um a um”. E o discurso psicológico que considera cada sujeito como único é o da Psicanálise.

Cabe esclarecer desde já que não proponho a inclusão da Psicanálise na sala de aula como prática de análise individual ou grupal, tampouco como um instrumento profilático. Acredito que a Psicanálise, não empregada como mais uma dentre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mas como um saber sobre os aspectos inconscientes dos sujeitos, pode contribuir para ampliar a capacidade do professor de entender a vida em sua sala de aula, sobretudo se associada a uma postura investigativa, a bem dizer, exploratória, como a adotada em vários lugares do mundo por professores que se orientam pelos princípios e fundamentos da Prática Exploratória.

Ao entrar em contato com o discurso da Prática Exploratória logo no início do doutorado, através da leitura de textos produzidos por seus mentores e por alguns de seus praticantes, constatei que os princípios¹¹ norteadores dessa prática se aproximavam de vários conceitos de um outro saber com o qual venho dialogando há mais de vinte anos, mais especificamente, desde minha primeira formação acadêmica, a saber, a Psicanálise.

Com base no que aprendi sobre essa nova maneira de estar em sala de aula, que é a Prática Exploratória, somado aos conhecimentos psicanalíticos, teóricos e práticos, construídos ao longo de mais de duas décadas, e a alguns conceitos-chave da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, passei a observar de forma mais consciente a vida em uma de minhas salas de aula de inglês como língua estrangeira, realizando e coletando atividades pedagógicas e registrando, em um diário, sentimentos e comportamentos afetivos expressos de forma verbal e não-verbal por mim e pelos alunos. É com esses três discursos, aproximados por mim

¹¹ Chamo de princípios aos entendimentos construídos pelos professores-exploratórios e publicados ao longo de mais de 10 anos de existência desse discurso, os quais têm construído um saber sobre a vida em sala de aula. Discuto essa Prática e seus princípios com mais profundidade no Capítulo 2.

de forma mais sistemática no Capítulo 3, que analisarei os enunciados registrados no material que consta dos Anexos.

Assim, o tipo de trabalho que me propus realizar, a saber, escrever um diário profissional e analisá-lo poderá, além de expor uma parte da dimensão oculta de minha relação pedagógica, revelar mitos e crenças conscientes enraizados e disseminados em minha prática pedagógica e, espero, possa inspirar outros professores e alunos e despertar seu interesse e/ou ampliar sua consciência para a importância de se refletir sobre essa questão com vistas a obter um maior conhecimento de seus alunos e de si mesmo e “agir com tato” (van Manen, 1990:21), sempre focando a qualidade de vida daquele ambiente.

Minha esperança de poder contribuir para provocar uma reflexão por meio da minha escrita, não só em mim mesmo mas também em meus leitores, encontra respaldo na Psicanálise. Segundo Birman, toda escrita diz algo de forma singular e pode provocar uma “experiência de inconsciente” (1996:72-3), dado que tanto a leitura quanto a irrupção do inconsciente são de caráter pontual. Assim, a experiência da leitura se assemelharia, guardadas as devidas proporções, à experiência psicanalítica.

Embora a leitura seja de caráter pontual e a análise de caráter extenso, Birman lembra que o texto pode “ser uma condição de possibilidade para a construção de um campo transferencial” (Idem:82), além de ser capaz de interromper a continuidade da consciência. E como isso se daria?

De acordo com Birman, assim como na fala, o sujeito, ao escrever seu texto, sempre diz mais do que pretende por não possuir domínio completo do fluxo de sua consciência, não obstante as tentativas de controle nos diversos retoques que possa fazer ao seu texto. Se imprimiriam, portanto, na literalidade textual e também nas entrelinhas ou lacunas de qualquer discurso, as marcas do desejo do sujeito. A escritura funciona como algo que nos soa familiar, mas que, ao mesmo tempo também produz a sensação de estranheza, sendo esse efeito possível em vários tipos de texto, inclusive no texto acadêmico. De acordo com Amorim, “todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar” (2001:26).

Dessa forma, o leitor, ao empreender esse encontro singular que é a leitura, é colocado no papel de intérprete e tenta preencher as lacunas que os textos sempre deixam. Para Birman, essas lacunas são como “feridas expostas na pele da

escritura” e funcionam como um “convite para a participação do leitor no universo apresentado [...] condição de possibilidade para que o leitor pudesse se inscrever e pensar, a partir daquilo que falta no texto” (Idem:80). O leitor é aquele

que lê o texto à sua maneira, com os seus olhos e suas entranhas. Nesse contexto, mesmo que o texto seja construído de maneira ordenada e concatenada, como uma narrativa aparentemente sem brechas, o leitor vai construir inevitavelmente a sua ordem e imprimir a sua leitura ao texto. É desta maneira que se diz modernamente que lemos um texto, quando nos apropriamos dele ao nosso modo e fazemos com que ele nos diga outras coisas que ultrapassam em muito a literalidade de seus enunciados (Idem: 82).

Assim, além desse efeito, do ponto de vista da Psicanálise e também da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo, o relato do cotidiano, ou seja, das experiências vividas, também compõe uma enunciação e gera histórias e, ao contá-las, (re)significamos o que vivemos, as (re)afirmamos, modificamos ou inventamos novas. As histórias¹² de vida são narrativas, ou seja, formas estruturadas de apresentarmos uma experiência. Por essa razão, penso que elas possuem uma função pedagógica, ou seja, por meio delas “educam o eu e os outros” (Connelly e Clandinin, 1998:155).

Para concluir, cabe ainda dizer que esta pesquisa pretende, em última análise, ter uma relevância social na medida em que, embora tenha sido realizada em ambiente particular de ensino e tendo como matéria ensinada uma língua estrangeira, ao ampliar o entendimento sobre o vínculo professor-aluno, ela pode auxiliar a conscientizar professores e alunos sobre a importância dessa relação no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Steiner (2005:222),

a libido sciendi, um desejo intenso de saber, uma angústia de compreender, está inscrita nos homens e nas mulheres, no que eles têm de melhor. O mesmo ocorre com a vocação do professor. Não há trabalho mais privilegiado. Despertar em outro ser humano poderes e sonhos que vão além dos seus próprios; induzir em outros o amor por aquilo que se ama; fazer do seu presente o futuro deles; esta é uma ventura tríplice que não tem igual.

Finalizo esta seção com mais uma citação de outro mestre e pesquisador, Araújo (1999:10), que resume o que me motiva e o que, de forma ambiciosa, desejo instigar com este trabalho, a saber, uma “virada” pedagógica feita com o coração.

Uma educação que tenha como objeto de ensino e aprendizagem também os sentimentos pessoais e interpessoais, trabalhados na escola não como apêndice, mas

¹² Com “h” porque vejo as estórias como parte indissociável da história da vida dos sujeitos.

como uma finalidade da estrutura curricular. [...] Abordar os sentimentos humanos como um conteúdo escolar, de forma sistematizada, é algo insólito em nossa realidade educacional.

Antes, porém, de passar ao relato de um caso específico, o meu, momentos que vivi em sala de aula como professora e nos quais a emoção e a razão estiveram inexoravelmente imbricados, desejo discutir o contexto teórico-metodológico em que me vejo inserida e que embasou meu olhar analítico sobre minha experiência pedagógica.