

2

O contexto teórico ou os discursos que orientaram meu olhar sobre o vivido

“O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento, que lhe confere alguma ordem”.

Lya Luft

Por entender que o sujeito humano é sobredeterminado, ou seja, como Freud descobriu em relação aos sonhos, determinado por vários fatores, esta pesquisa se orienta por três discursos¹: a Psicanálise, a Filosofia da Linguagem e a Prática Exploratória.

A Psicanálise freudiana foi minha primeira formação e é o saber sobre a constituição psíquica do sujeito humano com o qual, há mais de vinte anos, procuro entender a vida em vários contextos. Além dos ensinamentos de Freud, sempre que necessário, buscarei na leitura que Jacques Lacan fez de Freud, à qual ele associou o saber da Lingüística saussuriana e da Filosofia, conceitos que me auxiliassem a entender melhor a relação pedagógica.

Recorri ao discurso lacaniano dentre os outros psicanalíticos, sobretudo, por suas relações explícitas com a Lingüística e por ser uma das correntes de maior expressão no campo dos estudos psicanalíticos. Segundo Coutinho (Apud Roudinesco, 1994: orelha), “nenhum outro teórico da Psicanálise, além de Melanie Klein, imprimiu tamanha vitalidade ao movimento psicanalítico internacional”.

Os textos freudianos são, no entanto, a referência conceitual para o entendimento das questões aqui levantadas por ser o discurso originário, fundador, sendo os outros derivações e variações dele, embora, é preciso dizer, esses outros discursos tenham ampliado a descoberta freudiana.

Cabe lembrar que o próprio Lacan insistiu no “retorno a Freud”², não o fez, contudo de forma isenta, porque ler não significa reproduzir especularmente um

¹ Tomo esse termo de uma perspectiva bakhtiniana, não enquanto fala individual, mas sim como instância significativa, entrelaçamento de diversos discursos que, veiculados socialmente, realizam-se nas e pelas interações entre sujeitos.

² Significa voltar aos fundamentos da teoria freudiana que haviam sido, em sua opinião, mal-interpretados pelos psicanalistas da época. Para realizar essa (re)leitura da obra freudiana, Lacan

texto, mas produzir a partir dele um novo texto, um outro discurso. Ao estabelecer sua leitura singular da teoria e da prática freudianas, Lacan confirma a inesgotabilidade da palavra de Freud, que se dá em função dos múltiplos sentidos que dela borbulham.

No que se refere à Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, é nesse discurso que encontro uma concepção de linguagem compatível com os outros discursos que embasam este estudo, além de um entendimento sobre a interação entre falantes e sobre os fatores sociohistóricos determinantes do sujeito. No caso específico desta tese, esses fatores podem ser lidos como a ideologia das instituições que me contrataram (faculdade e empresa), as crenças sociais-históricas sobre aprender e ensinar, entre outros.

Ademais, embora não tenha se detido explicitamente sobre questões de ensino e aprendizagem, muitos dos conceitos estabelecidos por Bakhtin e seu Círculo têm servido de motivação para vários campos, entre eles, dois que interessam de perto a esta pesquisa, a saber, a Educação e a Psicologia (Freitas, 1996:172; Brait, 2005:8). Para esse discurso, a compreensão das relações humanas passa sempre e necessariamente pelos processos inter-relacionais, sendo um deles a relação pedagógica, foco desta pesquisa.

Por último, mas não menos importante, busquei o terceiro saber na Prática Exploratória e em seus princípios gerais, por ser um paradigma da pedagogia de ensino de línguas e uma forma de pesquisar a prática pedagógica por meio da linguagem, a qual orientou e orienta meu trabalho em sala de aula.

Passo a seguir a apresentar o campo do saber em que minha tese se insere.

2.1

O contexto das Ciências Humanas e Sociais

Esta pesquisa se insere no campo das Ciências *Humanas e Sociais*, sendo, portanto, interdisciplinar, e se orienta pela abordagem qualitativa e interpretativa. O grifo nas palavras “humanas” e “sociais” tem o intuito de chamar a atenção para a existência de um campo do saber específico que, nos últimos anos, tem aproximado as Ciências Humanas das Sociais e até mesmo confundido suas

tomou como discursos orientadores a Lingüística, a antropologia estrutural, a lógica e a matemática (Dor, 1992:26-34).

fronteiras (Denzin e Lincoln, 1998:vii; Amorim, 2001:32) por entender que esses termos são indissociáveis.

Vale mencionar também, neste ponto, a questão da incompatibilidade entre os termos “ciência” e “humano” na expressão “ciências humanas” (Japiassu, 1978 e 1999). Segundo Japiassu (1978:9; 100; 145), “o ‘homem’ e a ‘ciência’ sempre constituíram termos exclusivos um do outro, porque a ciência se instituiu pela rejeição de seu sujeito”, o que podemos observar na própria história do conhecimento.

Ao longo dos séculos, as explicações sobre o homem e a natureza passaram pelas mãos da Igreja e pelas dos filósofos até que, com o surgimento das ciências modernas, chegaram às dos cientistas. Para descobrirem “a verdade”, cientistas pensaram, e ainda pensam, ser fundamental se desembaraçarem de seus preconceitos, posições políticas e de suas emoções e, com isso, julgaram atingir uma neutralidade.

As Ciências Humanas, quando surgiram, buscando se alçarem ao status de ciência, também adotaram as práticas que “se referiam a fatos humanos mais ou menos ‘objetivamente’ acessíveis”, como faziam com os do mundo físico ou biológico, e também não questionaram o que entendiam por “sujeito humano”, aceitando e transplantando para seu corpo teórico as idéias correntes nas ciências naturais sobre ele e sua natureza, a qual consideravam dotada de uma consciência autônoma (Japiassu, 1978:200; Jobim e Souza, 2003:20). A própria Psicologia, quando surgiu, foi tratada como ciência natural (França Neto, 1998:14).

Porém, a insatisfação crescente com os modelos teóricos de base positivista, que não forneciam respostas adequadas, mas simplistas, às complexas questões humanas, foi, aos poucos, distanciando as Ciências Humanas do modelo das ciências clássicas da natureza. Segundo Chizzotti (2000:78),

a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

E com isso denunciaram as ilusões da consciência do sujeito pensante clássico, assumindo, assim, um espaço epistemológico próprio. O espaço epistemológico conquistado pelas Ciências Humanas, contudo, de acordo com Japiassu (1978:98; 166; 216), não se define de modo unívoco, recobrando uma pluralidade de discursos, e mesmo essa pluralidade de discursos não constitui uma ciência, mas outros discursos. Não há, portanto, “a ciência”, mas “ciências”. Japiassu sempre coloca o termo “ciências” entre aspas quando se refere às Ciências Humanas por considerá-lo, conforme já mencionado, incompatível com o que é humano.

De fato, se considerarmos os pressupostos que norteiam o que tradicionalmente se entende por ciência e adotarmos o modelo explicativo-mecanicista em que o homem é tratado como um objeto e submetido a determinados controles, estaremos fazendo ciência, mas certamente não humana, pois deixaremos de fora justamente o que é humano³. Isso porque o que é humano, ou seja, a linguagem e as emoções, não se submete a controles rígidos, arranjando sempre um jeito de escapar deles. As Ciências Humanas são ciências cuja alteridade é humana, sendo seu objeto o texto ou o enunciado, que nada mais é do que linguagem, marca do humano e meio pelo qual ele constrói seus significados e entende a vida.

Uma solução talvez esteja não em abrir mão da palavra “ciência” e a aura de respeito que ela possui, mas sim em construirmos uma outra definição para ela e um outro entendimento dela. Uma tentativa, a meu ver bem-sucedida, é a de Demo (2001:39-40) quando ele sugere que a expressão ‘arte de argumentar’

pode servir como definição sucinta de ciência, desde que se ultrapasse o reducionismo positivista. Por reducionismo positivista entendemos a tendência da ciência de reduzir a realidade àquilo que o método consegue captar dela, ou seja, ao mensurável, lógico e formidável.

O autor esclarece ainda que a argumentação precisa ser construída com consciência de seus limites, de forma plausível, sendo a fundamentação dos argumentos sempre aberta. E, podemos entender com isso que a argumentação precisa estar aberta à dialogia, ou seja, à inserção de novas argumentações, de

³ O processo de humanização do ser falante se caracteriza pela inscrição no mundo dos símbolos, o qual só existe porque há linguagem. Esse processo se torna sinônimo de constituição de uma estrutura psíquica, que é formada pelo simbólico (universo da palavra e da lei), pelo imaginário (campo do sentido e da imagem corporal) e pelo Real (registro do impossível).

outros pontos de vista, outras vozes, que podem se contrapor parcial ou totalmente e polemizarem velada ou explicitamente, provocando uma tensão constante que dá conta da complexidade da experiência humana.

Ciência se faz com conceitos, usando a linguagem como matéria prima. As Ciências Humanas têm na linguagem seu liame e, de acordo com Japiassu (1978:233), a possibilidade que têm de se tornarem ciências “talvez resida na capacidade que tiverem de definir-se como ciências daquilo que, no dizer de Foucault, não cessa de escapar ao homem há mais de um século. E o que escapa ao homem é justamente o espaço do sentido”. Isso porque, como lembra Japiassu (1978:9; 176), “toda a desgraça das ciências humanas reside no fato de terem que lidar com um *objeto que fala*”. Ou seja, um sujeito definido como lugar de toda enunciação, a qual tem seu sentido construído na interação com um outro sujeito falante. E essa enunciação traz em seu bojo sempre mais sentidos do que o pretendido pelo sujeito.

Segundo Bakhtin (2003: 395), “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”, pois este, ao se expressar, produz discursos, cria textos que constituem subjetividades (Amorim, 2002:8). Esses textos são reflexos subjetivos de um mundo objetivo (Jobim e Souza, 2003:25). Segundo Bakhtin (2003:310), “o espírito (o meu e o do outro) não pode ser dado como coisa (objeto imediato das ciências naturais) mas apenas na expressão semiótica, na realização em textos tanto para mim quanto para o outro”. Assim, esse sujeito pode ser conhecido através de seu discurso, linguagem que se materializa em textos orais e escritos e que podem ser analisados e interpretados.

A análise e interpretação do discurso do sujeito revela as vozes discursivas que o constituíram. Como lembra Mrech (2003: 13), “a linguagem específica de cada área estrutura o pensamento daqueles que exercem aquela determinada atividade. Esta estruturação se dá tanto em termos de inconsciente quanto de consciente”. São discursos prévios, padronizados, reificados e cristalizados, que antecedem o contato do sujeito com a realidade e definem seus papéis. Esses discursos podem ser encontrados no âmbito da própria linguagem, pois sabemos que a linguagem não é transparente e é composta de hábitos, repetições e estereótipos.

Sendo o discurso pedagógico constituído em um processo sociohistórico, ele tece ações ou posições simbólicas e imaginárias prévias para o professor e para os alunos, além do que estes escutam, dizem e fazem.

Assim, a profissão de um sujeito não escapa à estruturação do processo ideológico. Tampouco o fazem as salas de aula que, por serem “espaços sociais compartilhados” e “também espaços institucionais”, “não podem funcionar sem a comunicação entre os participantes”, havendo “uma dinâmica de poder que deriva da natureza da relação pedagógica assim como da instituição que a abriga” (Gieve e Miller, 2006) e que não pode ser desconsiderada se se pretende entender a natureza da relação pedagógica em toda sua complexidade e sutileza e a qualidade de vida no contexto instrucional.

2.1.1

As noções de subjetividade e objetividade nas Ciências Humanas e Sociais

Em Ciências Humanas, portanto, a subjetividade e a objetividade são de outra ordem. “Aquela produzida na e através da linguagem e da fala. Aquela que é estabelecida a partir do registro do real”⁴ e não da realidade (Mrech, 2003:ix).

É justamente aí que reside a diferença, lembra Bakhtin (2003:400), entre as disciplinas das Ciências Humanas e as das naturais, a saber, a relação que estabelecem com o objeto – que em Ciências Humanas é um sujeito produtor de discurso –, se monológica ou dialógica. Para as ciências naturais, o objeto é mudo.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

Em suma, entender o conhecimento sobre o sujeito como dialógico supõe um encontro com outras vozes, por vezes antagônicas, e, portanto, a necessidade

⁴ “Real” significa, na perspectiva psicanalítica, aquilo que não encontra expressão na linguagem e por ficar de fora tenta retornar e se inscrever. O Real não cessa de não se inscrever, mas causa efeitos no discurso do sujeito.

de negociação dos sentidos construídos nessa interação por meio da argumentação, pura linguagem.

Essa me parece ser justamente a especificidade do pensamento das Ciências Humanas apontada por Bakhtin. Segundo esse pensador (2003:307-10), o interesse das Ciências Humanas está “voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto* [grifo do autor]”. Por texto, ou enunciado, Bakhtin entende ser “qualquer conjunto coerente de signos [onde] reside a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”, sendo que “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)”.

Logo, o que se produz de conhecimento sobre o homem em Ciências Humanas é fruto de

pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados das sentenças e enigmas anônimos, etc.). [...] todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve) [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. [...] Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (Idem:307; 312).

O que ocorre nas Ciências Humanas é, portanto, um encontro entre textos, o pronto e o a ser construído. Logo, “é o encontro entre dois sujeitos” (Bakhtin, 2003:311), uma vez que “atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (Faraco, 2003:43).

Assim, os textos, os outros do pesquisador da área de Ciências Humanas, com quem ele dialoga, são fundamentais. Tanto assim que Bakhtin concebe as Ciências Humanas como ciências do discurso (Amorim, 2001:25), sendo, portanto, a linguagem o que dá a esse “campo do saber sobre o homem e suas relações com a cultura e com a sociedade” uma identidade (Jobim e Souza, 2003:27).

De acordo com Jobim e Souza (2003:32-3), a inserção “da história e da cultura como fonte de saber sobre o homem questiona os modelos explicativos da ciência rigorosa”, sendo que “o objetivo desse novo eixo histórico-cultural consiste em se chegar a uma tomada de consciência da realidade humana no seu

conjunto [...] para além do conhecimento objetivo”. A ênfase dada à história e à cultura põe em destaque a linguagem.

Linguagem que, pela sua natureza dialógica, deixa entrever “um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosas” (Brait, 1997:91), nas quais podemos ver a história, a cultura, o vínculo com o social e, ao mesmo tempo, a singularidade do sujeito, pois este está implicado no sentido e inscreve seu desejo inconsciente nas palavras que enuncia.

Assim, sujeito e linguagem estão de tal forma imbricados que não há um sem o outro. A linguagem não é neutra em nenhum aspecto, sendo o sentido uma construção provisória e situada, efeito de uma leitura e do encontro ou confronto entre textos. A cada nova leitura, uma nova relação dialógica ocorre e, portanto, um novo sentido. Até porque “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003:311). Para Bakhtin (2003:312, 313), “como enunciado (ou parte do enunciado), nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)”. A cada nova enunciação há mudança no tempo, de lugar e de função do enunciado.

Logo, estudar o humano significa estudar a linguagem e vice-versa (Rajagopalan, 2003:7), estrutura⁵ comum a todos os seres humanos, pois o discurso é justamente o que faz laço social, seja ele veiculado por via oral ou escrita. Porém, como também já nos disse a Psicanálise, o sujeito dele se apropria de modo singular tanto ao proferi-lo quanto ao lê-lo.

Vale lembrar que uma apropriação desse tipo deu-se com Jacques Lacan. Ele e Freud nunca se encontraram pessoalmente, seu encontro se deu pela via do discurso. Lacan leu Freud de maneira singular e ao fazê-lo não só criou uma escola como manteve a Psicanálise viva e pulsante.

De acordo com Birman (1996:55), o leitor é afetado pelo que lê, ou seja, “o leitor é desconcertado pela leitura, que o desarruma nos seus sistemas de referência”. O que ocorre quando ele é tomado pelo texto é “algo da ordem da

⁵Para Lacan, estrutura diz respeito ao processo de funcionamento do sujeito, isto é, ao modo como ele foi constituído ao longo de sua história pelo Outro. Essa história se estrutura a partir da relação do sujeito com o Outro (família, cultura, sociedade, simbólico) (Kaufmann, 1996:174-8). É essa singularidade que a Psicanálise vem instituir e com ela se diferenciar da abordagem psicológica do sujeito.

provocação”, porque o leitor é “surpreendido e desarticulado pelo impacto da leitura” e ao tentar compreender, refletir sobre o que leu, se reordena, reconstruindo-se ao articular o novo sentido revelado no diálogo com o texto aos sentidos já construídos em outras leituras. Cabe destacar que nem todo esse processo é consciente.

Da mesma forma, para Bakhtin, na compreensão também há apropriação pelo sujeito, já que ela é responsiva, ou seja, implica a colocação pelo sujeito de sua contrapalavra, estabelecendo com os textos uma relação dialógica.

Podemos ler nessas afirmações que os enunciados do sujeito envolvem a singularidade de sua leitura da vida, da qual participam sua história pessoal e o momento histórico e a sociedade em que vive. E, eu acrescentaria, seu desejo inconsciente.

No que tange a atitude do pesquisador em relação ao que observa e lê, Bakhtin afirma o total envolvimento deste (2003:332): “um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”. Não há, portanto, desse ponto de vista, isenção por parte do pesquisador. Este não é neutro, isto é, ele é um elemento ativo que influencia ou “falseia” a apreensão do real por causa de sua subjetividade. Em outras palavras, só conseguimos enxergar o que nosso aparelho psíquico nos permite.

2.1.2

A Psicanálise como “contraciência”

Com relação à Psicanálise, saber que se situa relativamente às Ciências Humanas em geral e à Psicologia em particular como uma “contraciência” por causa da especificidade de sua prática (Japiassu, 1978:219), ela nos mostrou que nossa “miopia” se deve ao fato de o sujeito humano ser clivado, ou seja, está dividido entre o consciente e o inconsciente, entre o que deseja e o que pode fazer.

A Psicanálise, ciência interpretativa, não opera com fatos observáveis, mas com interpretações, com sentidos e, ao resgatar o que a ciência natural havia desprezado, a saber, a subjetividade do sujeito, insere o singular, apontando para a impotência do princípio do Um (Garcia, 1998:26). Assim, “interpretar quer dizer extrair um sentido daquilo que o discurso tem para o sujeito. [...] dar um sentido ao sentido que podemos descobrir no sujeito. Dar sentido ao sentido” (Filloux,

2002: 79), pois “o mundo só existe para o homem enquanto feixe de possibilidades de sentidos, ou seja, o mundo propriamente humano é o mundo do sentido” (Sobral, 2003:3).

Dessa forma, a Psicanálise recupera o valor da palavra ambígua, ou seja, daquela que revela e oculta ao mesmo tempo, realizando a desconstrução do lugar fundamental conferido ao sujeito desde Descartes. De acordo com Mokrejs (2002:9),

conquanto no período moderno de Descartes a Hegel tenha despontado com diferentes vértices o conceito de subjetividade, este ainda foi enunciado sob o primado da racionalidade e, acima de tudo, referindo-se a um sujeito dotado da lógica pura de um *cogito* transcendente.

No entanto, os sonhos, o sintoma, os chistes, os atos falhos e os lapsos de língua, manifestações do inconsciente, denunciam constantemente a ocorrência de lacunas em nossa vida mental consciente. Essas lacunas apontam para “a existência de um o(O)utro texto, [o qual] não cessa de se manifestar como um saber que não sabendo de si, exige que se produza um sentido para ele” (Garcia, 1998:79-80).

Muitas disciplinas tiveram de repensar o problema da objetividade do conhecimento a partir do instante em que se mostrou o papel do desejo inconsciente na constituição da racionalidade.

No que tange, por exemplo, à Filosofia, Freud já antecipara a necessidade dessa reflexão em 1913: “A filosofia, até onde se apóia na Psicologia, não poderá deixar de levar integralmente em conta as contribuições psicanalíticas à psicologia e de reagir a esse novo enriquecimento de nossos conhecimentos” (v. XIII:181).

Dessa forma, a Psicanálise tornou-se um dos marcos teóricos que possibilitaram o rompimento das ciências humanas com o paradigma positivista e “passaram a ser não uma análise daquilo que o homem é em sua natureza empírica, mas a análise do homem como fonte de representações suscetíveis de exprimir suas relações com a vida, com o trabalho e com a linguagem” (Jobim e Souza, 2003:56). Sempre partindo do particular, da singularidade, do fato isolado, esperando “que dele jorre, por si mesmo, o universal” (Freud, apud Coutinho Jorge e Ferreira, 2005:23). Nesse sentido, a Psicanálise se constitui como ciência do particular.

Assim, a Psicanálise, ao mesmo tempo inovadora e transgressora, se distanciou também da Psicologia, que se dirige à consciência (Filloux, 2002:17), subvertendo o ideal científico desta, sobretudo no que se refere à noção de sujeito unitário proposta pela Filosofia e adotada pela Psicologia⁶. Essa noção de sujeito clássico que se pensa a si mesmo foi criticada por Lacan no final da década de 1950 e início da década de 1960 (Mrech, 2003: 72). Outra crítica que Lacan fará à Psicologia e à Pedagogia é com relação à crença que ambas têm de que “o sujeito se desenvolve naturalmente passando por diversas etapas e processos”, modelo desenvolvimentista universal. O psicanalista francês afirma que “as estruturas de linguagem e parentesco em cada cultura e sociedade são diferentes e acabam determinando rumos distintos aos sujeitos” (Idem: 131).

Para Jobim e Souza (2003:16), as descobertas da Psicanálise afetaram os conceitos das ciências humanas e proporcionaram

a possibilidade de um radical rompimento com os paradigmas positivistas e cientificistas no interior das ciências humanas. Esse rompimento, no entanto, irá exigir um aprofundamento na discussão de uma concepção de linguagem que restaure o valor do sentido da palavra humana. A Psicanálise devolve ao sujeito humano não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar de seu desejo no confronto com a realidade, sendo por isso um referencial teórico extremamente poderoso para re-significar a própria linguagem, os objetos e a infância num mundo que, cada vez mais, está destituindo o valor da experiência sensível na relação do homem com a vida.

Ainda de acordo com a autora (Idem:21),

uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade. É *na* linguagem, e *por meio* dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história.

A linguagem é, portanto, central para as ciências humanas por ser constituidora do sujeito, da história e da cultura.

E, qual seria então a concepção de linguagem adotada pelas ciências humanas e sociais que seria capaz de resgatar o humano? Certamente é a que

⁶ A concepção de ser humano é apresentada, na Psicologia e na Pedagogia, por meio de um modelo universalista, linear e a-histórico. O indivíduo é visto apenas através de seu comportamento manifesto e em ligação estreita com as circunstâncias que o fazem reagir. Há uma distinção clara entre dentro e fora, ou seja, entre individual e social e considera-se que todos os indivíduos passem pelas mesmas etapas de desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, etc. A Psicanálise assume posição contrária ao afirmar que não há dentro nem fora que sejam marcados de forma rígida, sendo que a leitura que o sujeito faz do mundo é tecida pela linguagem, logo, não há uma realidade pré-discursiva concreta (ver Mrech, 2003).

restaure “suas relações com o inconsciente, pois este determina suas formas e sua emergência” (Japiassu, 1978:217). E, eu acrescentaria, é também aquela da perspectiva bakhtiniana, isto é, que considera “a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (Brait e Mello, 2005:65), ocupando assim um lugar de interseção entre a singularidade e o coletivo, o social, e a história.

Ao terminar esta seção, pretendo destacar a importância de toda essa discussão sobre essa problemática no campo das Ciências Humanas e Sociais nesta pesquisa. Acredito na pertinência da discussão na medida em que, apesar de toda crítica que vem sendo feita à pesquisa quantitativa desde a década de 1970 (Chizzotti, 2000:32), o conhecimento científico ainda está fundamentado, de acordo com Japiassu (1999:9),

na rocha do “método experimental” e sobre a análise rigorosa dos “fatos”. Ademais, só os cientistas são seres racionais e objetivos. Fornecem verdades independentes das condições de sua descoberta, cuja validade escapa a todo critério histórico e a todo juízo de valor. No processo de descoberta da verdade, fazem abstração de sua subjetividade.

Apesar de todos os conhecimentos construídos pelas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, estes muitas vezes ainda não merecem, por parte de muitos pesquisadores, sua consideração por não terem sido cientificamente “comprovados”. Segundo Japiassu (1978:208),

trabalhos teóricos [...] ainda hesitam bastante em reconhecer uma real validade epistemológica, conseqüentemente, científica, a esse conjunto esfacelado de discursos das disciplinas de conhecimento ditas humanas ou do homem. Os trabalhos teóricos sobre essas disciplinas vêm mostrar que a expressão ‘ciências humanas’ deixou de significar este domínio da investigação científica que é o ‘homem’, para significar algo que também não coincide mais com aquilo que se convencionou chamar de ‘ciência’.

Para Japiassu (1999:13; 18; 208), “encontramo-nos num estágio da evolução histórica em que são desqualificados os saberes não-científicos e não-técnicos”, relegados para os campos da filosofia e da literatura. No entanto, acrescenta, “uma idéia absurda pode tornar-se amanhã, um conceito essencial”. Muito do que se sabe hoje sobre o sujeito, por exemplo, partiu do que foi considerada, na época, uma idéia absurda. Refiro-me especificamente aos conceitos de inconsciente e sexualidade elaborados por Freud no final do século XIX, o qual sempre considerou a literatura uma prática significativa, tanto assim que usou-a como fonte de conhecimento sobre o humano. Assim como também o fez Bakhtin.

As Ciências Humanas mudaram a forma de conceber e interpretar os fatos humanos, constituindo-se em um campo do saber peculiar, pois não exclui contradições para chegar a uma verdade. Para Jobim e Souza (2003:34), “a verdade que as ciências humanas buscam desvendar não se encontra, de modo algum, na univocidade de seus métodos, mas, ao contrário, está na possibilidade permanente de rever e enfrentar suas contradições”, as quais são inerentes à experiência humana. Dessa forma, as Ciências Humanas colocam em questão o próprio conceito de ciência que se defina como objetiva e que pretenda atingir resultados que possam ser aplicados em caráter universal e perene (Japiassu, idem:214-16).

2.2

Rompendo paradigmas

Vejamos como as três áreas pertencentes ao campo das Ciências Humanas e Sociais, e nas quais se inserem os discursos que orientam esta tese, a Psicanálise, a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e a Prática Exploratória, romperam com os paradigmas positivista e cientificista e, nesse contexto, qual o lugar ocupado por esta pesquisa.

2.2.1

O surgimento do discurso psicanalítico na área da Psicologia

Na Psicologia, até o século XIX, também vigorou a doutrina filosófica do positivismo. A filosofia, desconsiderando as forças inconscientes, tomou como ponto de partida o *Cogito* cartesiano,

pensava definir um domínio de racionalidade, de trabalho e de discurso absolutamente autônomo e, nessa autonomia pura, universalmente humano. Em seu exercício, de Descartes a Hegel, acreditou poder recuperar, no interior desse campo de racionalidade, a totalidade objetiva da realidade efetiva, inclusive a individualidade concreta do Universo e do Homem (Japiassu, 1978:198).

O tratamento dado ao inconsciente pelos filósofos era considerá-lo

algo de místico, intangível e indemonstrável, cuja relação com a mente permaneceu obscura, ou identificaram o mental com o inconsciente e passaram a deduzir dessa definição que aquilo que é inconsciente não pode ser mental nem assunto da psicologia (Freud, v. XIII:181).

Após o surgimento da Psicanálise, há um descentramento do sujeito, ou seja, da consciência do eu para o registro do inconsciente. Este deixa de ser uma realidade aquém ou abaixo da consciência, pois Freud vai mostrar que há nela formações que apontam para uma não-consciência (inconsciente e pré-consciente). Essas formações constituem uma “patologia”, ou seja, um desvio em relação ao que é próprio ou considerado normal, que são os sonhos, chistes e atos falhos. Logo, a consciência não pode ser autônoma, seu poder é limitado por forças desconhecidas, estando vedado ao sujeito o acesso direto a elas.

O sujeito todo consciência do *Cogito* cartesiano acreditou poder saber tudo, expondo a megalomania infantil de seu narcisismo⁷, mas teve de enfrentar o fato de que certa realidade lhe escapa à consciência, mas se revela em palavras e ações inesperadas, das quais não é autor, mas simples porta-voz.

No entanto, de acordo com Japiassu (1978:205), “não se nega que a consciência seja capaz de validar o *ato do pensamento*. O que não consegue fazer é validar o *ser* do sujeito”. Não entrarei aqui na discussão empreendida por Japiassu e outros estudiosos, antes e depois dele, acerca da impossibilidade de afirmação do ser pela consciência. Meu intuito é somente ressaltar a divisão do sujeito que a Psicanálise nos revelou e que não nos permite ter certezas absolutas sobre os enunciados que produzimos, uma vez que a linguagem que usamos nos ilude e diz o que conscientemente muitas vezes não desejamos dizer.

Cabe mencionar, no entanto, que, inicialmente, Freud também pretendeu transformar a Psicanálise em uma ciência com o mesmo reconhecimento teórico que as ciências naturais. Somente depois de quase 20 anos de reflexão e revisão constante de suas teses com base em sua clínica, Freud rompeu definitivamente com o ideário científico, definindo a Psicanálise como

uma ciência especializada, ramo da psicologia – psicologia profunda, ou psicologia do inconsciente – , ela é praticamente incapaz de construir por si mesma uma *Weltanschauung* [visão de mundo] [...] Ademais, marcam-na características negativas, como o fato de se limitar àquilo que no momento presente é cognoscível e de rejeitar completamente determinados elementos que lhe são estranhos. Afirma

⁷Freud se baseou no mito de Narciso para formular seu conceito de narcisismo. Segundo a Psicanálise, narcisismo é um “estágio normal da evolução da libido” em todo ser humano, sendo a libido “a energia sexual que parte do corpo e investe os objetos” (Nasio, 1993:48). O narcisismo é, portanto, um investimento que a criança faz de sua libido em si mesma. Ele é o amor extremado por si mesmo e é básico no trato com o outro com o qual nos relacionamos.

A Psicanálise revelou-nos que a cultura gera o fenômeno da fascinação pela própria imagem apresentada no espelho e que também a buscamos nos outros, pois procuramos conviver com quem pensa da mesma forma que nós, com os que possuem os mesmos valores, etc.

que não há outras fontes de conhecimento do universo além da elaboração intelectual de observações cuidadosamente escolhidas – em outras palavras, o que podemos chamar de pesquisa – e, a par disso, que não existe nenhuma forma de conhecimento derivada da revelação, da intuição ou da adivinhação (v. XXII:155).

Em outras palavras, a área da Psicologia e o campo da ciência tinham agora de enfrentar o fato de que o sujeito é clivado, que porta uma ambigüidade inapreensível pela consciência e que não tem mais certezas absolutas. Dessa forma, o sujeito perdeu o domínio que pensou possuir sobre si mesmo, sendo estrangeiro em sua própria casa, pois sua linguagem dissimula tanto quanto revela, isto é, o dito, o que se pode ler na estrutura da lingua(gem), e o não dito, o que está aquém da estrutura, o presumido, se expressam quando o sujeito fala. Esta é a tese radical da Psicanálise e se constitui na terceira⁸ “ferida narcísica”⁹ para a humanidade cujo campo se circunscreve pela linguagem e pelos impasses do dizer.

No que tange à questão da verdade, para a Psicanálise, a verdade não é a dos fatos, mas a do desejo inconsciente do sujeito. A realidade captada pelo sujeito não é a realidade em si, porque esta é percebida pelo sujeito sempre mediada pela linguagem. Portanto, a realidade que interessa à Psicanálise é a realidade psíquica, a qual se revela no discurso formado por diversas vozes constitutivas. Para Lacan (1983: 33), “Freud toma, sem mais, o discurso como uma realidade enquanto tal, uma realidade que está lá, maço, feixe de provas como se diz também, feixe de discursos justapostos que se recobrem uns aos outros, se seguem, formam uma dimensão, uma espessura, um dossiê”.

São as representações e a relação do sujeito com a verdade de seus afetos que estão no foco de interesse da Psicanálise. Nas palavras de Lacan (1983:31): “insisto no fato de que Freud avançava numa pesquisa que não é marcada pelo mesmo estilo que as outras pesquisas científicas. O seu domínio é o da verdade do

⁸ A primeira foi a revolução copernicana na cosmologia que deslocou a Terra do centro do cosmo, atribuindo-lhe uma posição secundária no sistema planetário ao redor do Sol. A segunda ferida foi infringida por Darwin na biologia. Com a leitura darwiniana da evolução das espécies, o homem perde seu lugar privilegiado na ordem da natureza e se inscreve nesta como uma espécie derivada de outras espécies na evolução biológica (continuidade entre o animal e o homem) (Marcondes Filho, 2000:254).

⁹ Freud usou esse termo para se referir à perda de um objeto de amor (“Alguns mecanismos neuróticos do ciúme, v. XVIII). É assim que os psicanalistas em geral se referem à revolução psicanalítica (ver, por exemplo, em Birman, 1997:19). Essa referência ao golpe de natureza psicológica que a Psicanálise deu no “narcisismo universal dos homens”, no entanto, já tinha sido feita por Freud em “Uma dificuldade no caminho da Psicanálise”, vol. XVII:149).

sujeito. [...] Certamente, a análise como ciência é sempre uma ciência do particular”.

De acordo com Jobim e Souza (2003:54-6), “a originalidade da psicanálise se define muito mais por ser ela uma ciência exegética, hermenêutica ou interpretativa do que uma ciência do comportamento”. Por tomar o inconsciente como dimensão da realidade interior, a Psicanálise se distingue da Psicologia, uma vez que esta tenta explicar o humano de forma objetiva e “estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias”. No entanto, “o inconsciente não é o que se oferece benevolente, mas o que teima em se ocultar. [...] Nessa vertente, a psicanálise se constitui como um *saber transgressor*, ou seja, inovador, instituinte e subversivo”.

2.2.1.1

A Psicanálise e a Educação

Nos últimos anos, vários autores (Cerisara, 2004; Coutro, 2003; Kupfer, 2001; Cefali e Imbert, 1999; Araújo, 1999; Bacha, 1998; Cury, 1998; Ferreira, 1998, entre outros) se debruçaram sobre o tema Educação e Psicanálise e muitos, ao fazê-lo, proporcionaram um reencontro entre esses dois campos do saber que me parece ter sido profícuo para ambos. Segundo Filloux (2002:21),

Nos últimos vinte anos estão sendo feitas pesquisas para obter saber sobre Educação, um saber de ordem psicanalítica. Esse saber foi fundado pouco a pouco, principalmente na França, e diz respeito à natureza profunda da relação pedagógica no nível das pulsões, dos recalques, mas também da sublimação.

Não é minha intenção apresentar, nesta tese, uma síntese das idéias freudianas sobre a educação e, muito menos, historiar a produção de diferentes autores sobre as contribuições ou (im)possibilidades de articulação entre Psicanálise e Educação. Porém, faço uma breve apresentação de pesquisas mais recentes que abordaram essa questão destacando suas contribuições para a ampliação de nossos entendimentos sobre a vida em sala de aula.

Maria Cristina Kupfer, professora e psicanalista, inicia *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação* (2001) citando Catherine Millot quando esta afirma categoricamente ser impossível aplicar a Psicanálise à Educação, ou seja, uma transposição do método psicanalítico para o pedagógico em função da estrutura da Psicanálise. O trabalho dessa autora havia servido de fonte

inspiradora para um outro de Kupfer, publicado em 1989, em que esta concordava com as afirmações de Millot acerca do diálogo entre Psicanálise e Educação.

No livro mais recente, Kupfer reconhece a vigência de algumas idéias de Millot, sobretudo no que se refere ao fato de que “o mal-estar na civilização não se ‘remove’ por meio de nenhuma prática educativa” (2001:39), mas faz algumas objeções à tese geral de Millot, “segundo a qual não pode existir, de modo algum, uma educação psicanaliticamente orientada” (2001:30). A essa afirmação, a autora se contrapõe citando haver experiências na França, Argentina, Bélgica e Brasil que demonstram, na prática, a possibilidade de uma educação psicanaliticamente orientada (Idem:10).

Segundo Kupfer (Idem: 31), os trabalhos de Annie Cordié na França, em 1933, retomam o diálogo encerrado entre psicanalistas e educadores ao explicar as origens dos problemas de aprendizagem com base na Psicanálise, trabalho que obteve um enorme sucesso. A autora destaca ainda o restabelecimento do diálogo entre Educação e Psicanálise em nosso país, em 1995, pela Escola Brasileira de Psicanálise.

O próprio trabalho dessa autora é uma prova da possibilidade de aproximação entre esses dois saberes. Kupfer é inventora de uma prática denominada “Lugar de Vida” que levou à criação de uma Pré-escola Terapêutica e um campo teórico denominado “educação terapêutica” que aborda a educação especial de crianças com transtornos graves.

O trabalho da Profa. Ana Beatriz Cerisara busca “mapear as possíveis contribuições que o discurso freudiano pode trazer para a compreensão do sujeito do professor e quais as possíveis decorrências disso para a organização de estratégias de formação de professores em serviço mais eficazes”. Essa compreensão do sujeito do professor, contudo, é obtida por um outro e não por ele mesmo.

Apesar de apontar para a falta de um espaço nos cursos de formação para a subjetividade manifesta e latente, para que a palavra do professor circule, a autora não sugere o contato direto do professor com os textos psicanalíticos.

O objetivo do trabalho de Maria Cecília Pereira da Silva é, como a própria autora afirma, “relacionar o campo psicológico com a educação”, procurando buscar entender a paixão que alguns professores têm por formar, apesar de que, no

Brasil, a profissão é pouco valorizada, mal paga e as condições e os locais de trabalho nem sempre são os melhores. Com base em depoimentos de vários professores, a autora pretendeu “verificar que tipo de estruturas psíquicas possui o professor para sustentar uma relação pedagógica que fascine o seu aluno, mas que também possibilite o próprio desenvolvimento” (1994: 6, 7, 12). O trabalho da autora nos permite aproximarmos da educação e entender que a paixão é uma vivência ligada ao narcisismo e ao instinto de morte e, segundo a maior ou menor frequência dessas configurações na estrutura psíquica do sujeito-professor, este vai “aproximar-se de uma relação puramente narcísica ou de uma relação de amor” (Idem:102). Pereira da Silva afirma que a “paixão de formar” “é produto de desejos infantis que se atualizam racional e amorosamente no dar aula” (Idem:104).

Embora não tenha sido essa a tônica de seu trabalho, pode-se entender pela afirmação da autora que a paixão de formar porta uma dimensão que pode trazer conseqüências indesejadas conscientemente pelo professor.

Na palestra proferida por Jean Claude Filloux (2002), são apresentadas as idéias centrais de Freud e de seus colaboradores contemporâneos, além de psicanalistas deste século que se debruçaram sobre esse assunto, idéias que contribuem para aproximar esses dois saberes e que serão discutidas aqui.

Apesar de Freud ter apontado a Educação como umas das profissões impossíveis, ele mostrou que ela colabora com o desenvolvimento do indivíduo porque este não dá conta sozinho da tarefa de se humanizar. Segundo Freud (v. XXII:145),

Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação da sociedade – ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através do seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação.

A impossibilidade da Educação não nos impede de buscar outras formas de pensá-la. Como lembra Mendonça Filho (1998:96),

o impossível da educação, tomado a partir de uma fraternidade com a Psicanálise – não são ambas profissões impossíveis? – pode conduzir então à possibilidade de que seja pensada uma *arte de educar* e, com isso, talvez redimensionar dados espaços no universo educacional. Criar outras possibilidades para o pensar (talvez o

repensar) da educação como um processo que possua outras inserções além da racionalidade cartesiana.

Assim, o que é impossível em Educação é uma certa forma de pensá-la, a saber, como sendo capaz de ser total, completa, não deixando escapar nada. Concordo com Garcia (1998:25) quando afirma que “a Psicanálise, desde Freud até Lacan, vai se apresentar como uma tentativa de inovação ao redefinir nossa relação frente ao saber.

É, portanto, a construção de um saber, de um conhecimento, que está em jogo quando se fala de Educação e esse processo ocorre numa relação que proporciona o encontro de desejos. Segundo Mendonça Filho (1998:100), “a relação professor-aluno implica em enunciação de dois desejos – o de ensinar e o de saber”, no entanto,

o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará.

Esse desejo de ensinar, no entanto, é visto por Filloux (2002:91) como “o desejo de ensinar a tais ou tais alunos [...e] o desejo do instrutor pode ser, também, de que o aluno não aprenda, não saiba. Se, como hipótese, o aluno souber tudo o que sei, então não terei mais poder sobre ele!”. É necessário, portanto, ficar atento a uma dimensão oculta nesse desejo tão bem intencionado de ensinar e, nela, há vários fatores envolvidos, como, por exemplo, o narcisismo do professor que exerce uma grande influência sobre os alunos, como nos alerta Filloux (Idem:93-4): o “narcisismo do professor [...] pode ter conseqüências assustadoras para o aluno. [...] Talvez a Psicanálise possa auxiliar os professores para se preocupar com isso, prestar atenção às suas próprias contravenções”. Esse autor adverte também para o fato constatado por Marie Claude Baidet, psicanalista e educadora, de que o desejo de ensinar “deve estar relacionado com a pulsão de domínio, a necessidade de impor um poder”.

A aproximação entre a Educação e a Psicanálise lacaniana realizada por Leny Magalhães Mrech nos auxilia a entender a relação pedagógica operando com conceitos lacanianos. A autora (2003: 103) defende a idéia de que

É preciso que os educadores e os psicanalistas trabalhem em conjunto, resgatando o que no ciframento da Educação se apresenta da ordem do gozo. Para que os

aprisionamentos atuais deixem de existir e se introduzam novas modalidades de gozo. Mais condizentes com as necessidades dos sujeitos na escola contemporânea.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de entendermos a natureza da relação pedagógica e a qualidade de vida na sala de aula.

Dessas e de outras leituras, deduzi que, apesar de repressora, a Educação é necessária, ela é uma forma de discurso, uma prática social discursiva responsável pela intromissão do Outro no sujeito, isto é, por sua imersão na linguagem, o que ocorre quando da travessia do Édipo, tornando-o capaz por sua vez de (re)produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social.

De acordo com Mrech (2003:128), “as conexões entre Psicanálise e Educação precisam ser ainda estabelecidas. Mas, talvez, desde já a Psicanálise possibilite à Educação um outro olhar, não tão narcísico, não tão etnocêntrico”.

Termino esta seção com uma citação de Filloux (2002:69), no que se refere à aproximação entre Psicanálise e Educação, com a qual concordo. “Não sei se a Psicanálise poderá ajudar mais que Piaget, mas, certamente, nos levará a fazer uma análise sobre nós mesmos”. E esse é, a meu ver, um grande ganho.

Cabe levantar brevemente um último ponto com relação ao interesse da Psicanálise pela Educação. De maneira geral, seu olhar é atraído pelo que falha na escola e quase sempre os sujeitos estudados são crianças e adolescentes. No entanto, com base na Psicanálise, podemos afirmar que a criança persiste no adulto. Ao lidarmos com adultos em contextos pedagógicos, encontramos questões e comportamentos semelhantes como, por exemplo, dificuldades de aprendizagem.

A educação tem a qualidade de abrir possibilidades de ser e de se tornar. Nunca estaremos prontos, somos um eterno vir-a-ser, ou seja, algo a se tecer, porque não somos o que vivemos ontem e nem seremos o que viveremos e perceberemos amanhã. Logo, é pertinente trazer as reflexões sobre a educação de crianças para a de adultos, pois a educação exerce sua força remodeladora também nestes últimos.

2.2.2

A Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu Círculo e os Estudos da Linguagem

No início do século XX, nos Estudos da Linguagem, surgiram as idéias de Mikhail Bakhtin, as quais realizaram uma “virada lingüística” no próprio campo da Lingüística (Flores e Teixeira, 2005:45).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2002: 83), Bakhtin faz uma crítica epistemológica radical às duas grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea – as quais nomeou de: objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Saussure; e subjetivismo idealista, representado pelo pensamento de Humboldt –, e afirma que “o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico” (Jobim e Souza, 1994:97).

No que se refere à lingüística saussureana, ela não é descartada por Bakhtin. Sua crítica, que parte dos enquadres terminológicos de sua época, é dirigida à forma como ela realiza a dicotomia entre língua e fala (*langue x parole*), ou seja, entre o social e o individual (Emerson, 1986:22).

Ao abordar esses dois polos saussureanos, Bakhtin tenta realizar uma síntese deles, isto é, uma integração, ou melhor, interação entre social e individual, lançando, ao mesmo tempo, luz na interação entre linguagem e consciência.

Assim, para Bakhtin, a lingüística de Saussure é “insuficiente para dar conta da enunciação e da significação lingüística, realidades eminentemente sociais”, por focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno puramente verbal (Idem, *Ibidem*).

Em suma, a lingüística saussureana não deixava espaço para o sujeito e o evento dialógico, olhando apenas para a palavra, a língua, o código, considerando a palavra como centro de observação dos fenômenos lingüísticos. Porém, tratada de forma abstrata, “desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar-ouvido fixo do observador”, fora de sua boca. A revolução bakhtiniana nesses estudos traz um ponto de vista completamente distinto desse ao considerar o uso não apenas da palavra, mas

também da linguagem em geral. A forma de Bakhtin e seu Círculo conceberem a linguagem não a considerava “nem só sistema abstrato, nem só expressão individual” (Faraco, 2003:70 e 120-1).

Ao excluir de seu campo de estudos o extralingüístico, as lingüísticas contemporâneas deixaram de registrar a relação da língua com a ação humana e com a vida (Jobim e Souza, 1994:99). Se observada, a realidade contribui para desconstruir a visão homogênea de linguagem, uma vez que há diferentes modos de falar, diferentes linguagens que refletem a diversidade da experiência social.

No que se refere ao falante, diferentemente dos lingüistas de sua época, Bakhtin pensou o sujeito de uma perspectiva dialógica e o discurso como construído de forma sócio-histórica e cultural entre e por interlocutores e entre e por outros discursos e não como uma estrutura descontextualizada. Segundo o pensador (Bakhtin, 2002:123), a linguagem é, por constituição, dialógica e de forma alguma ideologicamente neutra, uma vez que carrega historicamente as relações dialógicas dos discursos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Por ideologia, o pensador russo entendia “sistema de idéias”, determinado socialmente, algo que significa, ou seja, que é gerado pela realidade material da linguagem e só existe como uma relação entre falantes e ouvintes e, por extensão, entre grupos sociais.

No que tange à consciência individual, ela é um fato sócio-ideológico, podendo apenas ser definida por essa ordem. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Idem, *ibidem*). Cada grupo social tem seu dialeto, o qual reflete e incorpora um conjunto de valores e um sentimento de experiências compartilhadas. E como dois indivíduos nunca coincidem inteiramente em suas experiências e sempre pertencem a algum grupo social diferente, quando esses indivíduos interagem, a cada enunciação envolverá um ato de tradução.

Com relação aos signos criados, ele e seus efeitos ocorrem na experiência externa, a qual para obter significância tem de ser organizada socialmente. “Os

signos só emergem, decididamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. É necessário, portanto, haver dois indivíduos socialmente organizados para formarem um grupo (unidade social) e fazerem surgir signos nesse “território interindividual” (Idem: 35).

Em outras palavras, o que era visto como uma criação interna passa a ser visto como criação externa. Mais do que aumentar a tensão saussureana entre sociedade e indivíduo, Bakhtin afirma que o indivíduo cria a sociedade na qual seu discurso ocorre, a qual por sua vez “cria” os indivíduos. O signo para Bakhtin é ideológico e “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”, sendo sua realidade totalmente objetiva, fenômeno do mundo exterior e não uma construção mental, como pensava Saussure (Idem: 32, 33).

Assim, para Bakhtin (2003) é impossível pensar o homem fora das relações com o outro. A interação dos interlocutores funda a linguagem, sendo a construção dos sentidos realizada no discurso através da interação social, não estando, portanto, preso na letra. A realidade da linguagem é o fenômeno social da interação verbal. Ou seja, os significados não são dados a priori, nem totalmente idiossincráticos, mas construídos no momento da interação. Para compreender um enunciado será sempre preciso articular o dado e o novo, o recorrente e o contingente. A sala de aula é um exemplo de espaço social onde os sentidos são (re)construídos na interação que articula o dado, os discursos prévios que trazemos para esse ambiente, e o novo, o que construímos na negociação de sentidos com o outro em que se somam o individual e o social.

De acordo com Faraco (2003:114; 117), para Bakhtin, a estabilidade de certos significados se dá em função de “certas recorrências, eventos e ações [que acontecem] no interior de cada atividade [o que] não impede que se reconheçam similaridades e que se gerem tipos relativamente estáveis de enunciados”¹⁰. E “adequamos sempre nosso dizer às formas típicas dos enunciados numa determinada atividade”, seja ela uma conversa familiar, narrativas espontâneas, ou atividades efêmeras do cotidiano.

¹⁰ Esses tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros, são constituídos pelos discursos prévios, que nos antecedem e determinam nossa forma de ouvir, ver e dizer.

Ao colocar a questão da centralidade da linguagem na constituição do sujeito e das ideologias, Bakhtin (2002) constrói o elo entre o individual e o coletivo. O signo lingüístico não é apenas parte de uma realidade, a subjetiva, mas também reflete e refrata uma outra realidade, a social, e é determinado por ela.

Para o pensador marxista (2003:31), o sujeito é um produtor de textos, discurso ou enunciado, sendo possível conhecê-lo através deles. Assim, o texto passa a ser o lugar central de toda a investigação sobre o sujeito e o objeto das ciências humanas por ser significante, isto é, ele significa, e essa significação é construída dialogicamente, ou seja, pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos.

2.2.3

A Prática Exploratória: na interseção da Educação com os Estudos da Linguagem

O terceiro e último discurso que embasa esta tese, a Prática Exploratória, está na interseção entre duas áreas, a saber, a Educação e os Estudos da Linguagem, sendo que, nesta última, ela se insere no discurso da Lingüística Aplicada dialogando com a visão que aí tem sido construída acerca do fazer pedagógico.

Segundo Allwright (2006), a função da Lingüística Aplicada nos anos 1960-70 era descrever o que o professor fazia em sala de aula para prescrever procedimentos mais eficazes. Gradualmente, no entanto, e a partir de pesquisas realizadas, principalmente, por Allwright (1988), entre outros, a complexidade da questão foi sendo revelada. O professor não era mais o único responsável pelos acontecimentos no contexto pedagógico. O foco da pesquisa passou então para o entendimento da vida em sala de aula e não mais na solução de problemas, sobretudo porque, de acordo com os entendimentos obtidos pelas pesquisas que vinham sendo realizadas, as situações humanas, apesar de apresentarem semelhanças, passaram a ser vistas como únicas, sendo os problemas considerados “locais” e, portanto, demandavam soluções “locais”.

Com base nessa visão da vida em sala de aula, passou-se a focar a qualidade de vida em vez da qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Assim, a “melhor” forma de ensinar, na perspectiva de Allwright (Idem:18-9), é “gerar o

máximo, e as mais produtivas, oportunidades de aprendizagem”. Essa produtividade, ainda segundo o autor, depende menos da qualidade do trabalho do que da qualidade de vida que surge nele. Esta última é que de fato importa tanto para garantir, por muito tempo, a “saúde mental da humanidade (e a saúde mental do professor de línguas!) quanto para motivar os alunos a serem aprendizes eternos, em vez de pessoas ressentidas por estarem gastando anos de suas vidas como aprendizes ‘cativos’ e desistirem de aprender”.

Outra mudança significativa nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem e na formação de professores de línguas orientadas pela Prática Exploratória, identificada por Allwright (2003), foi o pesquisador. Este passou a ser o próprio professor que, juntamente com seus alunos, buscam “obter *entendimentos* úteis, e não *conhecimentos novos*”. Os entendimentos úteis são obtidos enquanto se ensina e aprende, o que é feito com foco constante na qualidade de vida na sala de aula.

Essas mudanças foram significativas e vinham ao encontro de anseios por entendimentos mais abrangentes do fenômeno pedagógico. Isso porque, de acordo com Lüdke e André (1986:6), o tipo de pesquisa que vinha sendo desenvolvida predominantemente no campo da Educação era orientada pelo paradigma positivista, o qual, segundo Guba e Lincoln, vinha dominando “o discurso formal nas ciências físicas e sociais por aproximadamente 400 anos” (1994:108). Porém, a falta de solução para determinados problemas acabou por provocar uma insatisfação por parte dos pesquisadores com esse tipo de investigação pelo fato de que privilegiavam algumas variáveis em detrimento de outras, reduzindo a complexidade do fenômeno educacional e restringindo-o a apenas uma parte, perdendo-se com isso sua dinâmica complexidade (Ludke e André, Idem), como observado por Allwright acima. Hoje, contudo, segundo Kramer (2002:25),

a educação advoga para si o espaço da interdisciplinaridade [...porque] uma perspectiva interdisciplinar tem favorecido uma visão menos mecanicista ou reducionista dos feitos educacionais e tem promovido um entendimento mais problematizador das diferentes práticas.

Entendo a Prática Exploratória como uma forma de pesquisar a sala de aula que ocupa o espaço da interdisciplinaridade e que tem conseguido construir entendimentos mais problematizadores sobre a prática pedagógica.

Pode-se dizer que a Prática Exploratória teve seu caminho pavimentado por uma ruptura na área do conhecimento, ocorrida em meados da década de 1970, que problematizou pressuposições tradicionais como as de linguagem e de significado, além de reforçar o lugar de ser histórico, social e cultural ocupado pelo sujeito. Esse movimento criticava uma visão de linguagem como um sistema fechado, e de significado como literal, ou seja, localizado no significante, no texto, na mensagem, na palavra, afirmando a idéia de construção de significado no ato da recepção, ou seja, da leitura, e tudo o mais que esse ato implica.

Contribuíram para essa nova visão de linguagem novas perspectivas como o pós-estruturalismo, entre outras. Cabe mencionar que o termo “pós-estruturalismo” está sendo usado neste contexto de acordo com a definição estabelecida por Tadeu da Silva (1993:122-140; 2000:92-94) que considera o pós-estruturalismo como um conjunto de teorias vinculadas a uma concepção de linguagem que toma o processo de significação como incerto, indeterminado e instável. O pós-estruturalismo rejeita os dualismos e as oposições binárias, enfatizando o texto e o discurso como elementos constitutivos da realidade.

No campo da Educação, o termo pós-modernismo é mais utilizado do que “pós-estruturalismo” e tem como características o descrédito com relação as metanarrativas e aos significados universalizantes e transcendentais, a deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento (como a ciência, por exemplo), a tolerância para com a indeterminação e a incerteza, e a fragmentação e o descentramento das identidades culturais e sociais (Tadeu da Silva, 2000).

Segundo Demo (2001:61), as idéias pós-modernas trouxeram duas mudanças significativas no paradigma pedagógico, “incluindo na aprendizagem a formação ética e humanista; revisão radical da ciência positivista reducionista, em nome da razão sensível [além do] reencantamento pedagógico”. Segundo Denzin e Lincoln (1998:24), essas abordagens

contribuíram para o entendimento de que não há possibilidade de termos uma visão clara sobre a vida interior de um sujeito. Qualquer olhar passa necessariamente pelo filtro da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnia. Não há observações objetivas, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado. Sujeitos, ou indivíduos, raramente são capazes de oferecer explicações completas sobre suas ações e intenções; tudo que podem oferecer são relatos, histórias, sobre o que fizeram e porquê.

É justamente aí que se situa a Prática Exploratória que, na interseção da Educação com os Estudos da Linguagem, oferece “um conjunto coerente de idéias práticas para a pesquisa de ensino (e aprendizagem) de línguas e, muito mais importante, como um conjunto de princípios para qualquer tipo de pesquisa do praticante” (Allwright, 2003b:109). Vejo a Prática Exploratória como uma forma de se fazer pesquisa, orientada por uma ética, de maneira constante e sustentável, que toma a linguagem como seu campo de investigação para entender o que fazemos e por quê, sempre focando a qualidade de vida no ambiente pedagógico.

2.3

Do lugar teórico-metodológico de onde falo

Com esse pano de fundo e no intuito de situar o lugar desta pesquisa em relação ao que foi discutido acima, penso que o diário que escrevi, o material que coletei e a análise que farei deles constituem um olhar filtrado pela linguagem, esta tecida por discursos prévios e por tudo o mais que me define e direciona.

Toda discussão apresentada acima visa fundamentar o que poderia ser, nesta tese, do ponto de vista “científico”, inaceitável, ou seja, a análise da relação pedagógica da própria pesquisadora por ela mesma, que a registrou em forma de diário. A falta de “neutralidade” ou de “objetividade” na interpretação da experiência, no entanto, não torna esta pesquisa menos rigorosa. Essa avaliação só pode ser feita com base nos critérios adotados pelas molduras teóricas que se inserem no campo das Ciências Humanas e Sociais, ao qual pertence este trabalho.

O paradigma naturalista (Edge e Richards, 1998:336) e a abordagem qualitativa e interpretativa foram adotados, pois descrevi, em um diário, o ambiente natural, a saber, a sala de aula, como fonte da experiência que tive enquanto participante desse contexto durante oito meses. Ademais, acredito que, dada a natureza e a complexidade do fenômeno estudado – a relação pedagógica construída pela pesquisadora e seus alunos –, não há outra maneira de abordá-lo, e a seus sentidos, a não ser de dentro dele, de uma forma descritiva-interpretativa, pois, de acordo com Demo (2001:37), “não se pode estudar qualquer realidade sem interpretá-la. Observar, por mais formal que possa querer ser, também é interpretar”, pois, afinal, somos sujeitos humanos.

Vale ainda enfatizar que, segundo Demo (Idem), a realidade aqui descrita não é toda e nem a realidade como tal, já que sua apreensão é intermediada pela linguagem, em um determinado contexto socio-histórico. A análise realizada pode ser comparada a uma rede de pescar que, dependendo do tipo, apanha “mais isto ou aquilo, mas é impossível apanhar todos os peixes” (Demo, idem:37).

Contudo, acredito que minha observação e a descrição-interpretativa da realidade vivida por mim possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre ela, pois por mais dinâmica e complexa que seja a vida, ela não é puro caos, mas possui uma estrutura, a qual possibilita a indicação de padrões que, de certa forma, se repetem.

Por isso também acredito que, apesar de tratar-se de evento singular, “local”, minha experiência possui características que podem ser reconhecidas por outros sujeitos e, portanto, socialmente, superando, dessa forma, sua singularidade.

A análise do fenômeno analisado não pretendeu comprovar hipóteses definidas a priori. Os questionamentos e entendimentos foram surgindo e se consolidando ao longo dos momentos vividos desde o início do curso de inglês que ministrei e também quando da escritura, leitura e releitura deles no diário e nos documentos a ele anexados e, ainda, no momento em que estabeleci um diálogo entre o vivido e as teorias que embasam sua análise. Ademais, os entendimentos construídos com a análise possuem uma validade que é marcada por um contexto histórico e social.

A decisão de me alinhar com a abordagem qualitativa e interpretativista e com a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin também se deve ao fato de que não acredito haver uma ordem transcendental, anterior ao sujeito e à linguagem, não havendo, portanto, uma única realidade objetiva a ser apreendida.

Da mesma forma, entendo que o sujeito-pesquisador não está isento de conhecimentos quando questiona algo, nem pode, de forma alguma, se despir de seus princípios, valores, interesses, suas pressuposições e peculiaridades. Pelo contrário, “é a partir da interrogação que ele faz aos dados [ao fenômeno estudado], baseado em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado”.

O fenômeno de que trato aqui é relacional e educacional e vem sendo entendido, cada vez mais, como “situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (Ludke e André, 1986:6), inclusive as do desejo inconsciente.

O propósito desta pesquisa não foi atingir nenhuma verdade incontestável sobre a vida em sala de aula, mas sim o de produzir alguns entendimentos sobre ela. Segundo Miller (2003, comunicação oral em vídeo conferência na PUC-Rio), “pesquisar é procurar entendimentos”.

Por tudo isso, os entendimentos construídos durante esta pesquisa, não poderão ser generalizados. Como Freud advertiu em *O mal-estar na civilização*, qualquer generalização coloca o pesquisador “em perigo de esquecer a coloração multivariada do mundo humano e de sua vida mental” ([1930] 2001:v. XXI).

Logo, não podemos descartar o que a Psicanálise sempre considerou, a saber, os paradoxos, os quais são próprios da experiência humana, pois no inconsciente não há contradições, convivendo lado a lado idéias antagônicas. Ela mesma encarna um paradoxo ao afirmar que “o sujeito é marcado pelos destinos e pelas fixações de seus circuitos pulsionais, mas indica ao mesmo tempo a possibilidade de se romper com estes destinos e estas fixações aprisionantes” (Birman, 1996:222)¹¹.

A “validade” desta pesquisa será dada pelo que van Manen (Idem:27) chamou de “círculo validador de questionamento” (no original, *validating circle of inquiry*), o qual, a meu ver, se desenvolve na capacidade argumentativa dos pesquisadores. Para o autor, o pesquisador terá realizado uma boa descrição do fenômeno se este suscitar no outro o reconhecimento de que se trata de experiência já vivida ou possível de ser vivida. Essa descrição precisa ser sistemática e lógica e submetida a uma análise que provoque a argumentação.

O rigor desta pesquisa também pode ser notado no detalhamento das descrições interpretativas, na profundidade em que foram abordadas e nas relações

¹¹ Em sua prática, o psicanalista auxilia o sujeito a realiza um trabalho de desconstrução de seus destinos pulsionais, desafiar seu destino, para que este possa voltar a desejar. Ele o faz do lugar de objeto de amor, que lhe é conferido pelo discurso do analisando, a partir de sua fantasia. Do lugar de analista, ele opera a partir do lugar do Outro (linguagem) quando interpreta, e a partir do lugar do objeto que provocará o desejo, objeto *a*, quando fica em silêncio. Seus ouvidos estão abertos para os significantes e não para os significados. No entanto, o desfecho dessa empreitada é imprevisível.

ou nos diálogos que estabeleci com as teorias escolhidas para embasar a análise. Juntamente com van Manen (1990:16) e a própria Psicanálise acredito ser possível entender o mundo através dos textos orais e escritos e manter com eles uma relação interativa reflexiva e dialógica.

Assim, reuni aos entendimentos que construí, e num mesmo discurso, pontos de vista de múltiplos autores, diferentes vozes, estabelecendo assim um diálogo com eles e uma certa ordem, atingindo uma estabilidade que será sempre provisória, pois é constantemente perturbada pelo fluxo constante da vida que pode trazer outras perspectivas ainda não vislumbradas. Afinal, é parte constitutiva do texto, “objeto” de pesquisa em Ciências Humanas, não parar de se mexer, a cada vez que dele se fala (Amorim, 2002:11).

Essa definição difere da que estabelece a Filosofia e a Psicologia porque, para estas, o objeto apresenta características fixas e permanentes, independentes dos desejos e da subjetividade, e se aproxima da noção de objeto da Psicanálise, com a qual me alinho.

Para a Psicanálise, essa noção é fundamental porque se refere a algo que orienta a existência do sujeito. Ele pode ser uma pessoa, um objeto parcial (parte do corpo), um objeto real ou fantasmático¹². Ainda que de carne e osso, o objeto, para a Psicanálise, adquire sempre uma natureza simbólica, estando sempre ausente, ou seja, nunca está onde se imagina e, portanto, nunca satisfaz plenamente (Laplanche e Pontalis, 1970:407-16).

Meu “objeto” de pesquisa, inquieto e inquietante, é a relação pedagógica. Ela, contudo, não existe fora da interação entre sujeitos, os quais, além de sua natureza corpórea, possuem também uma natureza simbólica. Meu objetivo é buscar entender esse fenômeno e para tal foi preciso um processo reflexivo de construção e explicitação de sua estrutura de sentido, que comunico textualmente como narrativa ou prosa no meu diário. De acordo com van Manen (1990:39, 78), “ser humano é estar preocupado com o sentido, é desejar fazer sentido”. E é isso que ocorre quando entendemos.

Espero e desejo que meus entendimentos sobre a experiência que tive possam ser lidos por quem conheça situação semelhante e se identifique com ela,

¹² Segundo a Psicanálise, todo indivíduo tem dois objetos sexuais: ele próprio e as pessoas que o alimentaram e protegeram.

ou por quem não conheça, mas acredite poder aprender com ela, da mesma forma que, ao lermos uma biografia ou um estudo de caso em ensaios acadêmicos procuramos encontrar semelhanças e diferenças entre os fatos narrados e nossa história de vida. Esse pensamento é também compartilhado por Freitas (1998:76) quando afirma que

o fazer dos professores narradores de suas histórias poderá nos ajudar a compreender não só como pensam, agem e se desenvolvem profissionalmente, mas também a conhecer melhor o contexto em que vivem, a analisar de um outro ângulo o ambiente educacional. Ao focalizarmos vidas individuais de professores em suas singularidades, estaremos também identificando temas coletivos que atravessam suas trajetórias e refletem a estrutura social nas quais suas vidas individuais estão imersas.

Nunca esquecendo, contudo, que “a experiência dos outros só pode ser conhecida como a história manipulada e interpretada daquilo por que eles passaram” (Bauman, 2004:18), e que puderam enxergar. Corroborando essa idéia de “manipulação da história”, Steier afirma que “enquanto pesquisadores, criamos mundos através das questões que formulamos juntamente com o que nós e outros consideramos como respostas razoáveis para nossas questões” (1995:1).

Em outras palavras, criamos mundos com a linguagem, com nossas palavras, signos que não são idiossincráticos, pois, segundo Bakhtin (2002:31), o signo reflete e refrata a realidade, ou seja, a linguagem revela os múltiplos discursos/vozes sociais. Portanto, ao “inventarmos” mundos a partir de nossa experiência, construímos novos significados, e o fazemos socialmente, dialogicamente, porque todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem e inseridas em um contexto social e num determinado momento da história.

De acordo com van Manen (1990:38, 39, 60 e 61), a linguagem comum é “um grande reservatório no qual uma variedade incrível de riquezas da experiência humana é depositada”, sendo graças a ela que somos capazes de lembrar e refletir sobre essa experiência, além de que ela é também didática ao nos fornecer pistas sobre seu significado, as quais podem ter sido percebidas de forma consciente ou mesmo inconsciente já que tanto a experiência quanto o (in)consciente são estruturados como uma linguagem.

Se, por ventura, minha experiência e o entendimento sobre ela, minhas palavras, forem usados de forma a auxiliar outros entendimentos, o que aqui foi

registrado poderá gerar uma nova ordem, transformando-se em um dos elos da cadeia de significados que se constrói socialmente.

Acredito, juntamente com Edge e Richards (1998) e Demo (2001), que seja da minha capacidade de colocar em palavras, explicitar, uma experiência e de provocar novas argumentações e novos entendimentos que esta pesquisa derivará sua credibilidade e legitimidade.

Assim, as palavras registradas nesta tese, minha compreensão provisória sobre o vivido, a qual constitui “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin, 2002:113), pretende ser apenas um elo que contribuirá para enriquecer um pouco mais a cadeia do conhecimento já-dito, mantendo o liame social e, em certa medida, antecipando uma réplica ainda não-dita ao entrar no tecido dialógico da experiência humana.

A análise realizada, no entanto, não coletou itens lingüísticos aleatoriamente, nem considerou a priori nenhuma categoria, o que significaria saber de antemão qual o significado de uma questão. Foram destacados, de forma reflexiva, os temas que, a meu ver, melhor descreviam o fenômeno que procurei entender e que possuíam significado interpretativo e que darão uma ordem à pesquisa (van Manen, 1990:62, 79).

Cabe por fim lembrar que esta tese deixou de contemplar alguns aspectos relevantes percebidos por mim durante a análise dos documentos. Entre eles, estão as questões relativas às identidades de professor e alunos, às atividades curriculares, à interação em sala de aula e à interferência do contexto empresarial na relação entre mim e os alunos, os quais poderão ser abordados em trabalhos futuros e que certamente ampliarão os entendimentos até aqui construídos.

Passo agora a apresentar, em mais detalhes, os três discursos que contextualizaram e fundamentaram meu olhar sobre a experiência que vivi.

2.3.1

O que é a Prática Exploratória?

O olhar do sujeito voltado para a observação e para a análise da sua própria prática não é nenhuma novidade para os cientistas sociais (Adler e Adler, 1998:97). Refletir sobre a própria atividade também é uma prática comum entre os

professores, no campo do ensino de línguas, que se alinham com o paradigma da Prática Exploratória (Allwright, 2001).

Identificada e documentada no início da década de 1990, no Rio de Janeiro, por Dick Allwright (Miller, 2003), a Prática Exploratória não constitui um novo “método” de ensino de língua, mas sim uma forma de trabalhar em sala de aula que permite entender o que está acontecendo nela.

Assim, segundo seu mentor, a Prática Exploratória é “uma forma de professores e alunos em uma sala de aula de línguas desenvolverem seus entendimentos sobre o que acontece nas aulas, enquanto prosseguem no processo de ensino e aprendizagem” (Allwright, 2000:2).

Ampliando um pouco mais sua definição, a Prática Exploratória é uma forma de abordagem às questões sobre a vida¹³ que surgem em um determinado contexto, pessoal ou profissional. Ela é uma forma de os próprios praticantes pesquisarem a vida de forma ética, uma vez que se espera que todos os envolvidos (a comunidade de prática) possam desenvolver seus próprios entendimentos sobre a qualidade de vida que vivem e serem auxiliados pelos outros participantes (Allwright, 2003b:114; 2004:12).

Assim, a pesquisa realizada pelo praticante “deve se preocupar com a natureza da vida que as pessoas estão experimentando juntas na prática que investigam” (Allwright, 2004:13). Não se trata, portanto, de procedimentos a serem seguidos, mas da adoção consciente de uma certa prática, isto é, uma postura de pesquisa exploratória e reflexiva.

Resumindo em uma única sentença, a Prática Exploratória é para Allwright (2004:18-9):

uma maneira indefinidamente sustentável (não tem data para terminar) em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar (não é uma atividade parasita), buscam seus entendimentos (e não resolver problemas) (ênfase na pluralidade dos entendimentos e no fato de que nem sempre os entendimentos são expressos em palavras) sobre a vida (a vida é que é a grande questão)¹⁴.

¹³ Por vida, entendo tudo que um indivíduo viveu, tudo que o motiva e anima, que lhe dá entusiasmo e prazer. O que acontece em sua vida, os fatos vividos, são a sua história de vida, razão pela qual nomeei os relatos de fatos vividos como histórias, e não estórias, por considerar que eles são tecidos na história de vida dos indivíduos e, portanto, parte integrante dela.

¹⁴ As explicações entre parênteses foram incluídas para dirimirem alguma dúvida quanto aos termos usados nessa definição e constam do mesmo texto de onde ela foi retirada.

Como uma metodologia de pesquisa, a Prática Exploratória se situa entre os três maiores processos de desenvolvimento de professores e alunos, sendo os outros, a Prática Reflexiva e a Pesquisa-Ação. No entanto, ela se distingue dessas últimas por ser “mais orientada para a ação que a primeira e mais orientada para o entendimento que a segunda” (Allwright, 2001).

Diferentemente dessas outras metodologias de pesquisa, a Prática Exploratória pode ser um processo indefinidamente sustentável e integrado à prática cotidiana de seus praticantes, sendo tanto a reflexão quanto os entendimentos daí decorrentes voltados para a qualidade de vida dos participantes do contexto de ensino e aprendizagem e não a resolução de problemas (Allwright e Miller, 2001; Allwright, 2000 e 2001; 2003a).

No que tange a Pesquisa-Ação, enquanto forma de investigação, ela é definida como

um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1996:14).

Ela serve para “propor soluções para problemas diagnosticados em situações específicas ou para melhorar de alguma forma um dado conjunto de circunstâncias” (Nunan, 1990:64).

Encontramos nessa definição uma diferença importante entre esse tipo de investigação e a Prática Exploratória. Esta última coloca em primeiro lugar a ação para entender, sendo a mudança uma conseqüência natural da reflexão sobre um questionamento e não o objetivo dela. A mudança que a Prática Exploratória visa é em primeiro lugar uma mudança de perspectiva. O professor reflete sobre o que o intriga, sozinho ou em conjunto com os alunos, e, após abordar seu *puzzle*, ou questão, de vários ângulos, sentindo-se mais seguro por saber mais sobre ele, se achar mesmo necessário, desejável e/ou possível, pode agir para mudar a situação. Muitas vezes, entender é suficiente e “tentar entender um problema [é] uma forma de mudar seu status de ‘problema a ser resolvido’ para ‘questão com a qual conviver’” (Allwright, 2002a:60).

Uma outra diferença entre a Prática Exploratória e a Pesquisa-Ação é que esta repete a demanda feita aos professores para que desenvolvam habilidades de pesquisa elaboradas na academia. Além disso, enquanto atividade extra para o

professor, ela representa uma sobrecarga de trabalho para esses profissionais já tão sobrecarregados (Allwright, 2004:3).

A Prática Exploratória é melhor definida, então, não apenas como uma forma de pesquisa, mas como uma forma de lecionar que não obriga o professor a parar as atividades cotidianas da sala de aula para trabalhar entendimentos. Pelo contrário, ele pode e deve aproveitar algum gancho com a matéria que ensina e utilizar uma atividade pedagógica, já conhecida, como ferramenta de investigação para introduzir uma reflexão a respeito de algum questionamento dele ou dos alunos.

Assim, a pesquisa passa a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, continuamente, não representa trabalho extra para o professor, nem para o aluno. E, ao envolver a todos na reflexão como parte do processo pedagógico, cumprirá, ao mesmo tempo, a função de ensinar e aprender. Em última análise, o que se pretende com isso é que o professor possa realizar “uma pesquisa que não interrompa o processo de aprendizagem da língua e que, de preferência, o auxilie” e não o sobrecarregue (Allwright, 2002a:55).

2.3.1.1

Participantes como sujeitos de suas práticas

Outro ganho dessa postura em relação aos outros tipos de pesquisa em sala de aula é que os participantes deixam de ser meros consumidores de pesquisa, desmistificando-a e descaracterizando-a como sendo uma prática parasita. Isso porque grande parte dos professores acredita que pesquisa é apenas aquilo que se faz na academia e que objetiva desenvolver um entendimento geral que tenha aplicação universal.

Tradicionalmente, o que acontecia era que um pesquisador, ao investigar outros sujeitos, obtinha entendimentos sobre uma determinada circunstância e então transmitia esses entendimentos àqueles outros. O que temos hoje, com a Prática Exploratória, é uma proposta que “elimina o intermediário” (Allwright, 2004:14), porque ela aposta que o professor e os alunos são capazes de produzir conhecimentos a partir de suas observações sobre suas próprias práticas.

A Prática Exploratória não confronta as experiências vividas em sala de aula com um saber já estruturado porque ela entende que cada evento social, que é a

sala de aula, é um tipo de cultura único e que a educação, os educadores e os alunos estão além das teorizações que fazemos sobre eles. Ademais, essa prática entende também que concepções oriundas de determinadas classes sociais, componentes ideológicos da Educação, estão internalizados nos próprios sujeitos em forma de crenças inconscientes, as quais determinam a forma como se lê os fatos da vida e devem, portanto, ser entendidas em seu contexto de elaboração.

O professor-exploratório é o que tenta primeiro entender suas questões e só depois procurar outros conhecimentos ou entendimentos estabelecidos, os quais possam auxiliá-lo a aprofundar seu entendimento prévio. Os entendimentos obtidos em nossa prática são situados, ou seja, locais. Logo, em função da complexidade e da singularidade de cada interação, a universalidade a que se pretende chegar é relativa, sendo o entendimento que se obtém localmente aquilo que nos levará ao mais geral e deste novamente para o local numa “interrelação circular [e não linear] entre o global e o local, em nossos pensamentos e ações” (Allwright, 2003b:116).

Repensando a pesquisa do praticante no ensino de línguas, Allwright (2003b:115) afirma que “deveríamos considerar a relação entre nosso pensamento global e nossa prática local. Precisamos de princípios globais para servirem de guia geral, mas devemos todos trabalhar para nossa prática diária local”. Assim, ao pensarmos de forma mais ampla, “globalmente”, ou seja, longe dos contextos particulares, podemos tentar identificar os princípios fundamentais que desejamos alcançar e, à luz desses princípios, agir “localmente”. A reflexão que fazemos para encontrar princípios para agirmos localmente acabam gerando mais reflexão sobre nossos princípios.

Resumindo, os fundamentos da Prática Exploratória estão enraizados no pensamento epistemológico e ético ao sugerir que os próprios praticantes conduzam suas pesquisas e aproveitem os conhecimentos teóricos existentes e as perícias dos pesquisadores acadêmicos (como consultores) como possíveis fontes para incrementar o entendimento dos eventos sociais de seus ambientes de trabalho (Miller, 2001).

2.3.1.2

Relação pedagógica como convívio de saberes

Podemos dizer, portanto, que a Prática Exploratória é uma forma de olhar a relação pedagógica que permite o convívio dialógico de dois saberes: saberes “pessoais”, quotidianos, espontâneos, transportados pela linguagem e inserido na ação dos participantes, que constituem nossas crenças, opiniões e sentimentos; e saberes “consagrados”, que discorrem sobre aqueles, saberes acumulados por séculos e registrados pela linguagem escrita e que constituem as ciências.

Embora ignoradas ou recalçadas do campo das ciências, consideradas inferiores ou simplesmente pseudo-saberes (Japiassu, 1999:13), outras vozes, outros saberes, formados por crenças, opiniões e, sobretudo, sentimentos e emoções, retornam e provocam efeitos no cotidiano dos sujeitos, haja vista a história de vida estudada nesta pesquisa.

Assim, trabalhando na Prática Exploratória, não ignoramos a existência de outros saberes, por mais leigos, do ponto de vista científico, que sejam, que continuam à margem, e nos dirigimos *apenas* aos cientistas para obtermos as respostas para nossas questões. Todos os saberes podem e devem conviver dialogando.

2.3.1.3

Construção colaborativa dos Princípios da Prática Exploratória

O processo de reflexão contínuo que levou à construção colaborativa das idéias da Prática Exploratória como ela é hoje em dia também provocou alterações na definição e no desenvolvimento e estabelecimento de seus princípios.

Refletindo sobre suas próprias idéias continuamente, Allwright, com a colaboração de outros praticantes de várias partes do mundo, entre eles, a Profa. Inés Miller, no Brasil, re-elaborou-os até estabelecer um conjunto de princípios que expressavam sua preocupação com a ética que deve embasar uma determinada postura assumida pelo praticante em seu ambiente de trabalho. São eles:

Princípios éticos da/para a Prática Exploratória:

1. colocar a “qualidade de vida” em primeiro lugar;
2. trabalhar para entender a vida em sala de aula;

3. envolver todos neste trabalho;
4. trabalhar para a união de todos;
5. trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
6. a fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as atividades cotidianas da sala de aula; e
7. fazer com que o trabalho [de pesquisa/entendimento] seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto (Miller, 2003).

Esses sete princípios são, na verdade, um só, ou seja, o primeiro está ligado ao segundo que está ligado ao terceiro e assim por diante.

Ao colocar a qualidade de vida como primeiro princípio, a Prática Exploratória leva o foco para a natureza da relação pedagógica, o tipo de interação que professor e alunos desenvolvem enquanto ensinam e aprendem. Esse primeiro princípio se opõe ao que vem sendo feito de uma forma geral nas instituições de ensino. Estas estão interessadas apenas na obtenção de resultados positivos, no sucesso escolar. No entanto, o que se escuta em encontros com professores e seus alunos, promovidos pela Prática Exploratória, é que eles estão preocupados com seus relacionamentos dentro e fora da sala de aula.

Para buscar o entendimento da qualidade de vida, o professor precisa estar atento para a própria vida em sala de aula, o que vê, ouve de seus alunos e o que percebe em suas atitudes, além de prestar atenção em seus próprios sentimentos com relação ao que vê, ouve e percebe. Essa atenção e percepção leva-lo-á a refletir sobre o que sente e percebe e procurar entender as questões daí oriundas juntamente com os outros participantes, buscando com eles uma reflexão coletiva e, portanto, social, onde todos se beneficiam.

A busca dos professores guiados por esses princípios visa, a meu ver, responder a uma questão que, segundo Mendonça Filho (1998:82) “tem resistido vigorosamente a ser definida de um modo único, claro e inequívoco”, a saber, o que é ensinar? Os professores-exploratórios sabem que essa pergunta não tem uma única, clara e inequívoca resposta. Eles sabem também que as respostas para essa pergunta devem ser procuradas por eles mesmos e, por isso, estão em constante observação e questionamento na busca por entender o que ensinar significa, quem

é o sujeito a quem se ensina e qual a relação daqueles sujeitos, naquele momento, frente ao saber, aí envolvida a relação com o professor, sujeito suposto saber¹⁵.

Assim, no que tange a adoção de alguma metodologia ou teoria de ensino, numa formação de professores orientada pela Prática Exploratória, nenhuma metodologia ou fórmula ou receita de como atuar é ensinada. Até porque seus mentores e praticantes não comungam da crença no Outro absoluto, onipotente, que tudo sabe, que tem resposta para todas as situações. Em vez de uma técnica a ser seguida, a Prática Exploratória oferece seus princípios éticos.

Dentro da perspectiva da Prática Exploratória, remete-se o professor à observação do tipo de qualidade de vida que está sendo proporcionada em sua sala de aula, porque a Prática Exploratória acredita que esse seja o fator determinante do ensino e aprendizagem, uma vez que os professores-exploratórios sabem que “os métodos de transmissão dos conhecimentos importam pouco frente ao desejo de aprender” (Milot, 2001:146). Mas eles sabem também que esse desejo pode ser afetado, para o bem ou para o mal, pelo tipo de relação que se estabelecer entre o professor e o aluno e pela qualidade de vida na sala de aula.

Os princípios da/para a Prática Exploratória não pretendem ser uma norma prescritiva, mas uma orientação ética que deixa espaço para a diferença, para a singularidade, cada vez mais excluída de nossa sociedade contemporânea (Mrech: 2003: 19), para as questões que levantamos ao trabalharmos para entender a vida em sala de aula, as quais são bem mais importantes do que as próprias respostas que possamos obter desses questionamentos. Isso porque as questões têm o papel fundamental de abrir brechas em nossas crenças e nos levam a buscar respondê-las juntamente com os outros participantes de nossa vida.

A postura ética explícita nos princípios não se encontra apenas na procura por unir a todos num esforço comum de reflexão e obtenção de entendimentos que possam beneficiar quem pergunta e quem tenta responder. A Prática Exploratória resgata a voz do outro, seu desejo, expressão e dignidade, constituindo, portanto,

¹⁵ Termo usado por Lacan para designar, grosso modo, o lugar em que o analisando coloca o analista, ou seja, o analisando atribui ao analista um poder de saber tudo sobre ele ou de possuir a chave para a felicidade dele (analisando). Esse poder é atribuído ao analista pelo analisando na fantasia e ele nem sempre está consciente disso desde o início de uma análise. É esse poder de possuir “a chave das respostas” que o aluno acredita que o professor possua e, por isso, lhe atribui o lugar de sujeito suposto saber.

uma postura ética ao respeitar o outro e procurar entender a natureza e a qualidade da relação que se estabelece com ele.

Ademais, há uma preocupação por parte de seus mentores e praticantes quanto ao uso dos entendimentos obtidos, do que se ouve e sente do outro e de si mesmo. O acolhimento e o respeito pelos sentimentos expostos se compara à atitude ética do psicanalista no que se refere a tentativa constante de mantermos isenção no que se refere à emissão de juízo de valor sobre o que se ouve ou vê.

2.3.2

Por que tomar a Psicanálise como moldura teórico-psicológica para entender o sujeito e a relação pedagógica?

A escolha das Psicanálises freudiana e lacaniana para entender a relação professor-aluno, apesar de haver várias teorias psicológicas que abordam as questões do contexto pedagógico, se deve ao fato de ela ter sido a perspectiva de minha formação acadêmica e profissional por muito tempo. Essa perspectiva teórica, da qual nunca me afastei mesmo não mais exercendo a profissão de psicanalista, tem embasado meu olhar sobre a vida pelo fato de nela encontrar as respostas para a maioria de meus questionamentos.

Do ponto de vista teórico, a adoção da Psicanálise nesta tese se justifica pelas seguintes razões:

1 – por ela ser uma forma de investigação das formações de pensamentos inconscientes cujo caráter revolucionário, do ponto de vista do campo das idéias sobre o sujeito humano, tem muito a nos dizer sobre ele, sua educação, sua relação com o mundo e sobre os afetos aí envolvidos, sobretudo aqueles que se tecem além do plano da consciência e que determinam as ações do sujeito e o fazem retornar ao mesmo lugar.

Contudo, sobre essas questões, a Educação parece não ter conhecimento, pois, conforme adverte a professora e psicanalista Mrech (2003: 30),

Normalmente se acredita que os sujeitos em Educação têm plena consciência de seus atos e conseguem discriminar claramente a situação em que se encontram. No entanto, não foi isto o que acabamos por encontrar na realidade escolar.

O que percebemos é que alunos, professores, pais, funcionários e equipes técnicas atuavam de maneira inconsciente, sem ter um pleno conhecimento dos seus atos. Atuavam de forma estereotipada.

A disparidade apontada por Mrech entre as crenças sobre os sujeitos existentes em Educação e o que se vê na realidade escolar mostra que as teorias psicológicas disponibilizadas aos educadores não têm dado conta de ajudá-los a entender seu contexto.

Tradicionalmente, o que tem sido oferecido aos professores durante sua formação é o arcabouço teórico da Psicologia da Educação. Segundo Ferreira (1998:140), “a Educação, tendo na psicologia seu lugar de ancoragem, desconsidera as emergências do inconsciente na prática educativa”.

Basicamente, essa disciplina apresenta teorias psicológicas que abordam o desenvolvimento cognitivo do sujeito, processos de aprendizagem e de desenvolvimento (Mrech, 2003:4), porque os psicólogos acreditam que quanto mais os professores sabem sobre a forma de aprender, mais chances têm de melhorar suas práticas pedagógicas (Bacha, 1998:17). De acordo com Mrech (2003:5),

Há uma crença geral de que basta saber como o aluno em geral funciona – a chamada criança psicológica das teorias de aprendizagem e desenvolvimento – para saber como ele se apresenta na prática, de forma específica. A crença é que o aluno, em geral, traz em seu bojo o aluno de uma forma específica ou particular.

Essa crença na existência de uma “criança psicológica”, que seria a mesma sempre, descon sidera as diferenças, as singularidades, expulsando-as, quando ocorrem, da sala de aula. Segundo Mrech (2003:6),

a concepção teórica tradicional de aluno trazida pela Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento o apreende como se ele permanecesse inalterável no tempo e no espaço. Como se o seu pensamento fosse o mesmo desde o homem primitivo até os nossos dias.

Além da homogeneização dos indivíduos e de sua imutabilidade, a Psicologia da Educação também os tem dividido em duas partes, sendo que uma delas também deve ficar fora do ambiente pedagógico. Segundo Kupfer (2001:19),

Em nossos dias, ainda é habitual, entre os educadores, o uso de uma concepção teórica segundo a qual uma criança pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Para o estudo da “metade” cognitiva, existem os instrumentos teóricos fornecidos por Piaget e pelo construtivismo. Para o estudo da “metade” afetiva, a psicologia e, mais recentemente, a psicanálise.

A crença de que há uma divisão entre cognitivo e afetivo, devendo cada parte ser abordada por áreas do conhecimento específicas, também não tem ajudado os professores que buscam mais informações práticas para seus problemas em sala de aula. De acordo com Kupfer (Idem:18), as declarações de inutilidade da Psicologia da Educação para a prática do professor são inúmeras e freqüentes e dizem respeito ao distanciamento entre o conteúdo da Psicologia da Educação que, como já dito anteriormente, foca nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, e a prática escolar, parecendo desconhecer os problemas cotidianos enfrentados pelo professor.

Portanto, falta à Educação um saber sobre o inconsciente que possa auxiliar os participantes do encontro pedagógico a entenderem o que de fato acontece, e de uma forma mais ampla, pois a verdadeira realidade não é a mais manifesta. Esse saber é o da Psicanálise, pois ela, ao estudar o funcionamento psíquico, resgatou a dimensão inconsciente, nos ensinando que a maior parte de nossa vida mental é regida por ele, atribuindo-lhe assim um outro estatuto, considerando-o como uma estrutura dinâmica que interfere na vida consciente e não mais como um lugar escuro no fundo de nossas cabeças para onde é lançado tudo que não está na consciência.

O sujeito da Psicanálise não é uma unidade, indiviso, e não possui uma essência. O sujeito está dividido entre seu inconsciente, que o determina e também a forma e emergência de sua linguagem, e o seu consciente.

Assim, habitam no mesmo indivíduo dois sujeitos inconciliáveis: o sujeito do inconsciente e o da consciência. O sujeito da consciência não controla totalmente o do inconsciente, estando este presente em todas as nossas ações, aí incluídos o ensino e a aprendizagem. Conforme Lacan (1998:518), “a experiência psicanalítica não é outra coisa senão estabelecer que o inconsciente não deixa fora de seu campo nenhuma de nossas ações”.

Além dessas duas instâncias, Freud construiu a arquitetura psíquica incluindo nela o social e a cultura. A Psicanálise nos ensinou que a cultura se inscreve no psiquismo de cada indivíduo formando seu superego¹⁶. O sujeito

¹⁶ Instância psíquica cujo papel é comparável ao de um juiz ou censor relativamente ao ego. Suas funções são a auto-observação, a formação dos ideais e a consciência moral. É herdeiro do complexo de Édipo (Freud, v. XIX:48) e é formado pela internalização das exigências e interdições parentais (ver Laplanche e Pontalis, 1970: 643). Em termos bakhtinianos, o superego

nasce numa cultura que lhe é “apresentada” por seus pais e professores através da linguagem que nos apresentam em suas histórias e significados sobre elas. O social faz, portanto, parte integrante do sujeito.

Apesar de a Psicanálise ter mostrado interesse pela Educação desde Freud, ela não tem comparecido ao contexto pedagógico e sua ausência nas grades de formação de professores tem sido sentida e lamentada por alguns estudiosos do assunto. Um deles, Senatore (2003:2), afirma que

Nos cursos de formação de professores, o pequeno espaço destinado ao ensino da Psicanálise não dá conta de repensar os problemas de sala de aula, colocando em dúvida sua aplicabilidade para explicar o cotidiano escolar. Quando muito, restringe-se ao estudo das fases de desenvolvimento psicosssexuais: oral, anal, fálica e genital.

E, segundo Mrech (2003:ix-x),

o inconsciente da educação tem sido muito pouco estudado. Ele tem sido fundamentalmente abordado através da clínica psicanalítica. Para muitos puristas, inclusive, é considerado um anátema, se falar em Psicanálise fora do contexto clínico.

Concordo com os autores e acredito que a Psicanálise possui conceitos que podem auxiliar o professor a entender melhor seus alunos, como, por exemplo,

a natureza da criança, seu desenvolvimento, principalmente nos estágios psicosssexuais, a forma pela qual se constrói o período edipiano, e também o que se faz para utilizar a transferência e a contra-transferência. [...] O que podemos extrair desses novos conhecimentos são instrumentos de ação e um conjunto de práticas pedagógicas, através de estratégias de formação de professores ou, então de formadores (Filloux, 2002:75, 76).

Porém, a meu ver, a grande contribuição em trazer a Psicanálise para o campo da Educação é que os “resultados da pesquisa psicanalítica podem conduzir a um trabalho sobre nós mesmos” (Filloux, 2002:78), sobretudo se associarmos a esse saber sobre o inconsciente os princípios práticos e teóricos da Prática Exploratória e os levarmos para dentro da sala de aula pelas mãos do próprio professor.

2 – por ela ser um “método de pesquisa” (Freud, v. XXI: 45) ou um estilo de pesquisa que, de acordo com Gay (1989:43), “fornece respostas que – antes se

poderia ser definido como uma exterioridade internalizada, uma voz que, em pessoas “normais” e mesmo nos neuróticos, perdeu o som, e como palavra sem voz se transformou nessa instância psíquica.

pensava que não estivessem disponíveis, ou – o que é mais importante ainda –, sugere questões que ninguém havia pensado em formular”.

Esse método de pesquisa que é a Psicanálise se assemelha ao que se propõem fazer os professores-exploratórios, a saber, refletir sobre a vida levantando questões sobre crenças enraizadas. Por essa razão, a considerei a teoria psicológica mais adequada para a exploração que me propus realizar sobre minha prática pedagógica.

3 – pelo impacto da obra freudiana em nossa cultura, fato incontestável, haja vista sua aplicação até hoje a uma variedade de campos culturais, desde a arte até as ciências. A descoberta freudiana dos processos psíquicos inconscientes nos permite pensar o sujeito social sob uma perspectiva diferente das existentes no campo das Ciências Humanas e Sociais. Pode-se constatar que as questões exploradas por Freud continuam vitais para nós. Por exemplo, noções de identidade, sexualidade, violência e sentido, este último revelado pela investigação dos desejos inconscientes.

4 – por ela tomar a linguagem como central, ou seja, como constituinte do próprio sujeito e não somente instrumental, constituindo-se mesmo como o limiar pelo qual passamos da natureza à cultura. Para a Psicanálise, há algo que se tece através das palavras, entre elas e além delas, além de algo que as palavras não conseguem tecer. É por esse algo tão fugidivo que a Psicanálise se interessa e que escapa ao campo de visão das demais teorias psicológicas.

5 – pelos vínculos com a cultura e com a Educação, haja vista os trabalhos de Freud sobre essas questões¹⁷. Ao trazer o ponto de vista da Psicanálise para a Educação, não se pretende aplicá-la a esse campo, mas utilizar seu saber teórico e prático para construir algumas observações e hipóteses sobre questões pedagógicas, visando produzir novos conhecimentos sobre esse campo.

As contribuições ao campo da Educação também têm vindo da Psicanálise de orientação lacaniana, que tem feito críticas severas ao modelo tradicional de ensino que se baseia na crença de que há um canal de comunicação direto entre o professor e o aluno. Para esse saber, “aquilo que foi transmitido, assim como aquilo que vai ser capturado, extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido

¹⁷ Abordo esses vínculos com mais profundidade no Capítulo 3.

originalmente”, isso porque não há apenas um sentido para o que nos é apresentado (Mrech, 2003: 9).

Penso que essa noção de sentido e também a de sujeito que a Psicanálise nos oferece pode auxiliar os participantes do processo pedagógico a entenderem com mais profundidade a natureza de seu vínculo, pois “existe um inconsciente na sala de aula” (Filloux, 2002:58).

Afirmar a existência do inconsciente na sala de aula significa entender que os participantes do encontro pedagógico, neles incluído o professor, são divididos e motivados por forças desconhecidas. De acordo com Cerisara (2004:19),

pensar o educador a partir da noção de sujeito presente no discurso freudiano significa, antes de tudo, tolerar a idéia da dualidade constitutiva do ser humano. [...] No lugar da unidade e completude, no lugar da racionalidade fica presente a parcialidade, a incompletude, a duplicidade e o incognocível.

Por fim, vale mencionar que trazer a Psicanálise para entender a relação pedagógica, a meu ver, não traz vantagens apenas para o campo da Educação. Esse movimento também amplia o escopo teórico e prático dessa teoria de sujeito na medida em que seu saber não fica limitado ao contexto psicanalítico, provocando uma reflexão também em outros contextos humanos. Segundo Mrech (2003: 93),

A Psicanálise tem sido um dos grandes instrumentos da sociedade para repensar os contextos humanos em uma ordem maior. Ela possibilita não apenas uma compreensão do mundo, mas a captura de uma lógica que se repete. Uma lógica que Freud revelou ser da ordem da pulsão de Morte¹⁸, e Lacan, do gozo.

¹⁸ O termo “pulsão” foi definido por Freud como “um conceito na fronteira entre as esferas da Psicologia e da Biologia” (v. XIII:184), o que pode ser interpretado como algo que corresponde tanto ao psíquico quanto ao somático. A fonte da pulsão provém de uma necessidade física que provoca tensão e envia ao psiquismo uma informação, a qual forma uma representação. A pulsão parte do corpo, sua fonte, e retorna a ele na satisfação, mas a linguagem determina por onde, e a fantasia, como ela irá se satisfazer. A pulsão não é instinto, pois se diferencia deste por seu objeto não ser “biologicamente determinado e as suas modalidades de satisfação (alvos) [serem] variáveis” (Laplanche e Pontalis, 1970:518). Freud estabeleceu duas grandes vertentes da pulsão: Eros (pulsões de vida) e Thanatos (pulsões de morte), esta última quer o término das tensões, a abolição dos desejos, o retorno à matéria inanimada, da qual um dia a vida surgiu e evoluiu. “Pulsão sexual” ou “pulsão de vida” significa uma pressão interna (exercida pelo somático) que “atua num campo muito mais vasto do que o das atividades sexuais no sentido corrente do termo”. As pulsões de vida buscam a sobrevivência do organismo, a preservação da espécie, a realização das necessidades (sono, alimentação etc.).

2.3.2.1

A Psicanálise na formação continuada de professores

Retomo nesta seção uma idéia que apresentei anteriormente, a saber, a de levar a Psicanálise para dentro da sala de aula pelas mãos do próprio professor. Mas, como e onde o professor aprenderá Psicanálise?

Minha idéia não é sugerir que os professores aprendam Psicanálise se submetendo à análise em um consultório com um psicanalista – o que também não seria de todo uma má idéia uma vez que o auto-conhecimento mais sistemático em um consultório pode ser positivo para quem se submete a esse processo –, e menos ainda a se tornarem psicanalistas.

Sugiro sim, juntamente com Kupfer (2001:123), o ensino da teoria psicanalítica, a leitura orientada e refletida, ou estudo dirigido, de textos psicanalíticos para que se produza aí “os efeitos subjetivantes de qualquer teoria que fale do sujeito”. Quem sabe assim poderíamos romper com a tendência dos cursos de formação de professores, denunciada por Cerisara (2004:7), que é a de “definir aprioristicamente o professor/educador” e o aluno.

Como, na prática, disponibilizar esse saber aos professores, viabilizar leituras orientadas e refletidas? Uma das maneiras possíveis de se ensinar-aprender Psicanálise pode ser lida nas palavras de Filloux (2002:70):

Se nos estabelecimentos escolares há um trabalho de grupo dedicado a professores trocando experiências, conversando com outros professores que tenham tido uma análise, pode-se desenvolver uma espécie de reflexão comum referente à Psicanálise que não será uma “cura” na instituição, mas que poderá ser um instrumento de reflexão.

Amplio um pouco mais a idéia desse autor, sugerindo que sejam oferecidos aos professores, em cursos de formação continuada, o encontro com a teoria psicanalítica através da leitura orientada e refletida dos textos freudianos e grupos de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, utilizando-se esse saber, sob a orientação de um psicanalista. Acredito que o contato com o discurso da Psicanálise pode ter um “efeito” de auto-conhecimento nos sujeitos sejam eles psicanalistas ou não, psicanalisados ou não.

Os textos de Freud se prestam ao ensino da Psicanálise na medida em que seu estilo de escrita estabelece uma relação com o leitor, convidando-o para o diálogo e dando-lhe voz. Concordo com Ferreira (1998:133) quando diz que “é

impossível ler Freud sem se interrogar com ele ou a partir dele, sem ver surgir questões que nos são próprias, que nos enviam à nossa própria experiência, que nos suscitam curiosidade, colocando o saber em trabalho”.

Como lembra essa autora, o texto de Freud não é completo, fechado, mantendo “brechas” onde o leitor pode se implicar. Ele não reproduz saber, mas está pesquisando permanentemente, deixando questões em aberto, as quais interrogam o leitor, implicando-o no que está sendo ensinado e assim fazendo com que construa seu próprio saber. “O texto, ao dizer ao leitor algo de maneira surpreendente, possibilita uma experiência do inconsciente. E é, por isso mesmo, antes de tudo, uma escritura que ensina” (Idem:134), porque o que ocorre é que, nos textos freudianos, um leitor “não apenas lê o texto, mas ‘lê-se’ no texto.

Minha crença na obtenção de auto-conhecimento através dos textos psicanalíticos encontra respaldo também em Kupfer (2001:119) quando afirma que “tudo indica que a leitura da psicanálise produz conseqüências sobre o leitor não analisado”. Isso ocorre porque,

ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre o *seu* desejo. [...] Extrairá dali as respostas que lhe aprouverem, fará engancha em seu desejo as ‘respostas’ da psicanálise, procederá ao esvaziamento do conteúdo semântico das palavras de seu professor-psicanalista e colocará ali, transferirá para ali, o sentido ditado por seu desejo. Ao professor, caberá transmitir conceitos com rigor, encadeamento e lógica; ao educador-aluno caberá destroçar, despedaçar, engolir pedaços, apenas aqueles que interessam ao seu desejo, e transferir – a primeira acepção de transferência para Freud (cf. Miller, J.-A. 1984) – o sentido ditado por seu desejo (Kupfer, Idem:118).

Com esse saber, acredita a autora (Kupfer, 2001:34), “o educador ver-se-á, também por seu turno, levado a conduzir sua ação em outra direção; no mínimo, deixará de fazer tantos encaminhamentos aos psicólogos e, no máximo, tomará para si, em outra medida, a responsabilidade por seus atos educativos”.

Por sua vez, os grupos de reflexão sobre a própria prática pedagógica utilizando-se a teoria psicanalítica para entendê-la fornecerá uma oportunidade de escuta do professor, por ele mesmo e por seus pares, ao lhe proporcionar um espaço para que traga suas angústias, sofrimentos e experiências de gozo.

Vale lembrar o desejo de Freud, expresso em 1925, de que os educadores recebessem uma formação analítica que lhes permitisse compreender melhor seus educandos. E, em um texto de 1933 (v. XXII:72), Freud reitera a necessidade de uma “sólida formação psicanalítica” para o educador, dada a importância e

influência do superego, elemento de sua personalidade que é, em grande parte, inconsciente. Esse superego, representante da tradição, de todos os juízos de valor, subsiste através das gerações e é transferido pela linguagem, na qual o indivíduo, mesmo antes de nascer, já está enredado. Esse mesmo superego é também o responsável pela “impotência do homem para gozar de sua vida [...], pela insatisfação e culpabilidade que pesa sobre o conjunto dos homens” (Millot, 2001:77).

Assim, a inclusão do saber da Psicanálise na formação continuada de professores pode capacitá-lo a entender com mais profundidade seu contexto, podendo mesmo mudar sua prática, porque, segundo Kupfer (2003:125),

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito.

É justamente essa a posição assumida pelos professores-exploratórios, a saber, a colocação de “objetos do mundo a serviço de um aluno”, ou seja, oferecer-lhe oportunidades de aprendizagem, conforme orienta a Prática Exploratória, que lhe proporcionará implicar-se na aquisição de conhecimentos, expandindo seus horizontes e sua autonomia.

Vejo como um ganho extra para os professores-exploratórios a associação da Psicanálise aos princípios teóricos e práticos da Prática Exploratória, uma vez que esta é um discurso sobre a prática pedagógica capaz de proporcionar espaço de reflexão que inclui a subjetividade de professores e alunos com seriedade e respeito pelos sujeitos envolvidos.

Foi reunindo esses dois saberes, a Psicanálise e a Prática Exploratória, que pude perceber, durante minha prática pedagógica, aspectos inconscientes relevantes, podendo, por meio de atividades pedagógicas potencialmente exploratórias orientadas pelo meu olhar psicanalítico, explorar mais aquele contexto. É também com esses dois discursos que analisarei o diário e os demais documentos no Capítulo 5.

Vale lembrar que a Psicanálise não pode, contudo, ser transformada numa pedagogia, muito menos profilática, como alguns leitores de Freud entenderam,

sendo primordial que se mantenha as especificidades desses dois campos de ação e ofício.

Concluindo, acredito que se inteirar do que a Psicanálise tem a dizer, sua teoria, sobre o ensino, o sujeito, sua relação com o outro e seus afetos, e associar esse conhecimento à Prática Exploratória, de acordo com os princípios e fundamentos estabelecidos por Allwright (2000; 2001 e 2002a), pode resultar em recursos valiosos para auxiliar o professor a entender suas ações educativas. O professor precisa saber que há demandas que são motivadas por forças inconscientes e que ignorá-las não o ajuda a entendê-las.

2.3.2.2

Transferência e amor: presentes também na relação pedagógica

Destaco nesta seção dois conceitos mais relacionados diretamente com o processo educativo e, por isso, centrais para entendermos a natureza da relação pedagógica e a qualidade de vida da sala de aula.

2.3.2.2.1

A transferência em Freud

Cabe esclarecer que, assim como o termo “inconsciente”, o termo “transferência” não foi invenção de Freud. Sua genialidade, contudo, foi perceber e considerar esse fenômeno no trabalho de análise, o que distinguiu a Psicanálise de outros métodos, como o da sugestão de Charcot e o catártico de Breuer, além de observar sua ocorrência também em outros tipos de relação.

Para Freud (v. VII:111), transferência significa

reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra forma, toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. [...Na verdade, uma falsa ligação], são simples reimpressões, reedições inalteradas.

Em outras palavras, o analisando revive suas fantasias amorosas infantis, reeditando-as com o analista, atualizando assim o seu passado esquecido e revelando o desenvolvimento de sua personalidade. Isso ocorre porque, pelo

menos no início da relação analítica, o analista ocupa o lugar de “imagem de autoridade”, ou seja, uma idéia ideal de autoridade (Kuperman, 1996:102).

Essas fantasias infantis, ou seja, características internas, são constituídas por “identificações conflitivas ou não, contraditórias, integradas ou dissociadas, ambíguas” (Pereira da Silva, 1994:34) e que não conseguem ou não podem se manifestar na consciência e encontram uma via de satisfação ou de expressão em outra pessoa, em outros objetos diferentes dos que originalmente foram investidos.

Vale destacar que o processo transferencial não repete diretamente as fantasias e pulsões recalcadas, não se apresentando, portanto, como uma reprodução de situações reais vividas pelo sujeito, mas como correspondendo a equivalentes simbólicos dessas situações. O que é transferido “é a própria realidade psíquica, ou seja, a sua [do sujeito] estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo” (Mrech, 2003:63).

Resumindo drasticamente, a transferência é uma repetição de um fragmento do passado esquecido, ou seja, protótipos de relações passadas, e resistência a deixar de repeti-los. Trata-se de reviver com a figura do analista o que não pode ser reconhecido pelo sujeito e, portanto, simbolizado, falado, e que retorna como comportamento, como um ato imaginativo (Freud, v. XII: 227).

De acordo com Lagache (1990:18; 24),

As particularidades da transferência psicanalítica têm relações com a resistência, relações essas que só podem ser compreendidas pela distinção entre a transferência positiva e a transferência negativa. A positiva é a transferência de sentimentos afetuosos e amigáveis; [...] A negativa é a transferência de sentimentos hostis. Desenvolve-se paralelamente à transferência positiva, frequentemente com o mesmo objeto.

A concomitância da transferência positiva e negativa se deve a ambivalência que, até certo grau, é normal em todos os sujeitos.

Vale lembrar que o objeto substituto e alvo da transferência não precisa ter todas as características do original, “a transferência se produz quando o desejo se liga a um traço da pessoa do analista” (Ferreira, 1998:142). Além disso, segundo o criador da Psicanálise (v.VII:112), “o tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela, como a tantas coisas ocultas na vida anímica”. Na verdade, ela surge espontaneamente e é inevitável (Freud, v. XII:177), bastando que o psicanalista dedique “um interesse sério” ao paciente e

assuma uma atitude compreensiva, sem julgamentos morais ou comprometimentos com outras pessoas relacionadas a ele (Idem, v. XII:154).

No entanto, é graças também à relação transferencial, que a comunicação de sentido (interpretação) e a conscientização das formações do inconsciente permitem uma maior liberdade para pensar, uma flexibilidade maior no jogo da atividade mental e um processo de mudança desta última.

Ao chamar de amor de transferência o sentimento que observava em seus pacientes com relação a ele, Freud (v.XII:186) faz uma analogia com o amor romântico, mostrando afinidade entre ambos, e “liga a relação analisando-analista pela via do amor” (Freitas, 1998:7). O tipo de amor que surge na transferência é um “conjunto de todas as manifestações do afeto, como dimensão da experiência humana que, ancorada na palavra, na condição de falante do sujeito, ultrapassa o plano do que é representável pelas palavras” (Elia, 2004:32).

Esse amor é autêntico, genuíno, ele é o “operador do dispositivo analítico, cuja característica é estar destinado a alguém supostamente sabedor de algo sobre o desejo daquele que vem analisar-se” (Freitas, 1998:7). Freud nos adverte, contudo, que ele não deve ser atribuído à sua pessoa do analista (v.XII:178).

Conforme observado por Freud, a transferência não é um privilégio da situação analítica, trata-se de um fenômeno freqüente que pode acontecer com todos os sujeitos e em diferentes situações interativas, pois ela é uma estrutura de funcionamento do sujeito, um modo deste interagir com os outros, sua modalidade de gozo. Nas próprias palavras de Freud: “Não pensem, além disso, que o fenômeno da transferência [...] seja produzido pela influência da Psicanálise. A transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas” (v. XI:62). E, em 1912, Freud (v.XII:112) acrescenta: “se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontre com idéias libidinais antecipadas”.

É, portanto, compreensível ver o investimento libidinal, em estado de espera, pronto para se lançar sobre o outro, seja ele analista ou professor. Nesses casos, compreende-se a intensidade desse investimento à luz não somente das esperanças conscientes do sujeito de obter um saber, mas também de tudo o que foi reprimido e se tornou inconsciente.

Dessa forma, pode-se concluir que “todo amor é uma repetição; não existe amor que não reproduza protótipos infantis; o elemento infantil dá ao amor de transferência o seu caráter compulsivo” (Lagache, 1990:25).

2.3.2.2.2

E por falar em amor...

O discurso freudiano trouxe para a cena clínica o que a ciência positivista do século XX havia exilado de seu campo de entendimento, a saber, os afetos, que haviam sido relegados ao campo da literatura, lugar do estudo das paixões.

Ao acolher as paixões como um dos movimentos determinantes do sujeito em sua relação com o outro, Freud faz um remanejamento do lugar desse termo e de sua definição, inserindo-o no campo da ciência, em função da descoberta da existência do inconsciente.

Pode-se ver por toda sua obra menções a esse sentimento, que é comandado pela libido, tratando-se, portanto, de um investimento libidinal que perpassa todas as relações intersubjetivas, pois o amor coloca em questão a essência da relação do sujeito ao outro que ele deseja. Segundo Birman (1998:14),

talvez, o fascínio maior exercido pela psicanálise na modernidade tenha sido a promessa de se construir uma ciência sobre o amor. [...] Sendo um discurso sobre o amor e o gozo, no qual se questionava as relações do sujeito com a vida e a morte, eis que surge enfim um saber sobre o amor, com pretensões ainda para a sua cientificidade. O que significava e dava seriedade a esta nova leitura sobre o amor, é claro.

Para entender melhor a relação terapêutica que, em função do fenômeno da transferência, se estabelece como uma relação amorosa, Freud aborda o tema da escolha do objeto de amor em quase cem textos, entre eles, “Sobre o narcisismo: uma introdução” (vol. XIV), *Os instintos e suas vicissitudes* (vol. XIV), *Observações sobre o amor transferencial* (vol. XII), *Psicologia de grupo e análise do ego* (vol. XVIII), *O mal-estar na civilização* (vol. XXI) e “Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (vol. XI).

Para explicar como e por que amamos, Freud partiu do sentimento de desamparo original do ser humano, pois este não nasce preparado para se cuidar sozinho, precisando de um outro que se ocupe dessa tarefa até que possa fazê-lo por si mesmo. Essa situação coloca o sujeito numa dependência de amor do Outro.

Assim, segundo a perspectiva psicanalítica, o protótipo de toda relação amorosa é o sugar da criança no seio materno, que corresponde a uma fusão, e revela a importância do primeiro objeto de satisfação.

O primeiro objeto erótico de uma criança é o seio da mãe que a alimenta; a origem do amor está ligada à necessidade satisfeita de nutrição. Não há dúvida de que, inicialmente, a criança não distingue entre o seio e o seu próprio corpo; quando o seio tem de ser separado do corpo e deslocado para o “exterior”, porque a criança tão frequentemente o encontra ausente, ele carrega consigo, como um “objeto”, uma parte das catexias libidinais narcísicas originais. Esse primeiro objeto é depois completado na pessoa da mãe da criança, que não apenas o alimenta, mas também cuida dela e, assim, desperta-lhe um certo número de outras sensações físicas, agradáveis e desagradáveis. Através dos cuidados com o corpo da criança, ela se torna seu primeiro sedutor. Nessas duas relações reside a raiz da importância única, sem paralelo, de uma mãe, estabelecida inalteravelmente para toda a vida como o primeiro e mais forte objeto amoroso e como protótipo de todas as relações amorosas posteriores – para ambos os sexos (Freud, v. XXIII:202).

A sensação de fome, eliminada pelo objeto que porta o alimento, inaugura a primeira experiência de satisfação do ser humano (v. I:369-72; v.V:602-3). A nutrição, que preserva a vida e se apóia nas pulsões do eu, e a sucção, que é da ordem da satisfação sexual e é orientada pelas pulsões sexuais, nesse momento, se misturam. Além disso, em função dos cuidados com o corpo da criança, a mãe passa a ser o agente da sedução, à qual ninguém escapa. Ela se torna o primeiro Outro com o qual a criança tem de lidar. É ela que media e significa, ou seja, interpreta as necessidades infantis, e o faz por meio da linguagem.

Assim, com gestos inocentes, pelos cuidados maternos, a criança recebe e introjeta as fantasias ou fantasmas e o desejo da mãe. A fantasia é uma formação extremamente complexa onde o desejo e a realidade estão presentes. Dessa forma, a sexualidade do indivíduo se estrutura no e pelo desejo da mãe.

A separação do seio, imposta pela natureza e também pela sociedade (não se pode mamar o resto da vida), engendra ao mesmo tempo um rudimento do eu e do objeto (seio). Nesse momento, há uma primeira marca de diferenciação, rompendo com a onipotência infantil, com a ilusão de completude, de fusão com o objeto com o qual formava um todo indiferenciado. O seio, objeto para sempre perdido, deixa seu traço, que passará a ser buscado em todos os outros que escolhermos, ao tentarmos reeditar com o líder de um grupo, professor, personagens de romance etc. o gozo sentido na completude imaginária narcísica, na onipotência, na identificação primária, total, que vivemos um dia, juntamente com o objeto de

satisfação total, mítico, ou seja, a mãe que tudo supre. Essa é uma situação ideal, perfeita, à qual desejamos retornar.

O desejo (conjunto de traços de memória associados uns aos outros que representam a experiência de satisfação) de repetir em sua totalidade a primeira experiência psíquica de satisfação, de completude, de perfeição narcísica – única, para sempre perdida e irreproduzível –, torna-se indestrutível e tentará sempre obter essa satisfação impossível. Ele cria circuitos de gozo que atrelam o sujeito a ele e o fazem voltar sempre e tentar reproduzir a mesma experiência. Esses circuitos são responsáveis também por tecerem transferências.

No entanto, jamais conseguiremos (re)encontrar o objeto que nos satisfaria totalmente e, por isso, instaura-se uma falta, a qual revela o que “deveria” ter ocorrido e não ocorreu e será motor do desejo, causa do desejo. É a partir dessa falta e por meio dela que o sujeito se constitui e por causa dela ama. A linguagem tecerá as bordas do buraco que a falta do objeto deixou, jamais, no entanto, dando conta de preencher o espaço vazio, ou seja, o sujeito não conseguirá jamais se dizer por completo.

Nunca mais viveremos situação igual, ou seja, nunca mais reencontraremos esse primeiro objeto perdido, a mãe idealizada¹⁹, completa, sendo os outros que amamos igualmente incompletos e desprovidos desse algo que desejamos obter para satisfazer o desejo. Estamos condenados a deslizar de objeto em objeto procurando preencher essa falta que está na origem do desejo. O que encontramos são substitutos daquele que perdemos, além de uma eterna insatisfação e uma forte nostalgia.

Assim, segundo Freud (v. XIII: 249), os relacionamentos posteriores de um sujeito, de amor ou de amizade, serão guiados pelo modelo de relacionamento que este teve com seus pais. Em outras palavras, esses relacionamentos

são obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

A demanda amorosa é, portanto, da ordem do imaginário e se fixa em certas representações, idéias e imagens, conduzindo o sujeito ao retorno de fantasias,

¹⁹ Todo objeto idealizado é perfeito, isto é, é imaginado como podendo dispensar o recurso a algo exterior para obter gozo.

ligadas às fases libidinais, às relações de objetos e às identificações, como se o tempo tivesse ficado parado ali.

Embora a Psicanálise tenha abalado nossas ilusões no que se refere ao aspecto imaginário do amor, para o pai da Psicanálise, o significado de amor envolve a noção de vida, força que tende a unificação. Ele será possível se nos resignarmos com a incompletude fundante do sujeito humano. O amor, ao contrário da guerra, é o que não destrói ou aprisiona o sujeito, mas que considera e mantém a diferença entre o eu e o outro, onde não há investimento excessivo que deixaria o ego ou o objeto vazios.

Nesse sentido, do ponto de vista da Psicanálise, ele pode ser considerado como investimento libidinal, uma das formas de “escoamento” da energia psíquica para sujeitos e objetos, ou seja, a sublimação da energia sexual, uma força agregadora e um sentimento de compaixão pelo outro, pois, “o ato de sublimar tem a qualidade de fortalecer os laços sociais entre os homens” (Fuks, 2003:19) e a educação tem um papel decisivo na promoção da sublimação.

Quando dizemos que o desejo está relacionado à falta e que o objeto que satisfaz o desejo não existe não quer isso dizer que não haja objetos que causam desejo. Na verdade, há “diferentes objetos passíveis de serem amados pelo sujeito: o amante, o amigo, o filho, o pai, a mãe, etc... [...] quase tudo pode se tornar objeto de amor” (Birman, 1998:13). Porém, nenhum deles é O objeto, que acabaria com a falta e, por isso, o desejo é indestrutível e a falta, constitutiva do sujeito desejante.

E assim deve ser, pois a falta alimenta o desejo que, por sua vez, mantém a vida. Desejamos porque nos falta e, por isso, continuamos a eterna procura. Para se suprir essa falta, já nos disse Freud em *O mal-estar* (v. XXI), inventamos o amor. Porém, há amores que evidenciam a falta (anaclítico) e outros que a denegam (narcísico).

2.3.2.2.3

Os tipos de amor em Freud

Segundo Freud, a escolha de objeto de amor pode ser de dois tipos: a narcísica e a anaclítica (de ligação). Ambas têm como matriz o narcisismo

primário, a supervalorização do objeto, seja ele um outro ou si mesmo, e envolvem um desequilíbrio energético.

Amar a si mesmo através de um semelhante foi o que Freud chamou de “escolha objetual narcísica” ou amor narcísico. Nesse tipo de amor a energia é toda investida no ego do próprio sujeito. Ele ocorre em função da negação da falta, ou seja, da perda definitiva do objeto que nos completaria, a qual pode levar o sujeito a buscar uma relação que reproduza a completude imaginada.

Nesse tipo de escolha, o objeto externo, uma pessoa, é simplesmente posto no lugar do eu ou do ideal do eu, em espelho. Eu me amo no outro. Amo a minha própria imagem, ou seja, amarei o que fui, o que sou ou o que gostaria de ser. Amo a perfeição à qual aspiro ou, ainda, “meu ideal do eu me ama”.

Em outras palavras, o eu representa um reflexo do objeto, busca-se o outro para encontrarmos a nós mesmos, sendo que esse outro fica supervalorizado por conta de uma idealização²⁰ que o sujeito faz dele, levando-o a uma submissão total a esse objeto. A supervalorização do objeto ocorre porque nele é projetado o narcisismo perdido da infância, no qual o sujeito era seu próprio ideal e objeto de amor.

A concepção de amor, nesse caso, é como repetição, tentativa de reencontro com um objeto que é sempre substituto do objeto originário, perdido desde sempre, na tentativa de reproduzir o sentimento original de onipotência da infância – de ser o centro do mundo –, que foi gradualmente reduzido pelas frustrações ao longo desse período da vida. A coincidência do objeto à imagem do eu do sujeito pode desencadear uma ligação mortal, como Narciso no lago.

O analista e o professor podem ocupar esse lugar de ideal do eu no processo analítico e pedagógico, este último em razão de ser o amor um dos motores principais da educação, pois preserva a satisfação narcísica (Milot, 2001:84).

No segundo tipo de amor, na escolha anaclítica, o objeto de amor será escolhido também com base nas experiências infantis, experiências de desamparo e dependência, predominantes na infância do sujeito. Trata-se aqui da

²⁰ Processo psíquico pelo qual são exaltadas as qualidades e os atributos do objeto atribuindo-lhe um valor de perfeição. A idealização de um objeto amado é fortemente marcada pelo narcisismo, caracterizando-se por um investimento excessivo no objeto amado que passa a ocupar o lugar de ideal do eu.

necessidade, o Outro supostamente completo tem algo para dar, podendo satisfazer a necessidade.

Em termos energéticos, uma certa quantidade de libido (energia sexual) é retirada do eu e investida no objeto, pois há que renunciar a uma parte de seu narcisismo para investir no objeto amado. Nas palavras de Freud:

O estar apaixonado consiste num fluir da libido do ego em direção ao objeto. [...] Exalta o objeto transformando-o num ideal sexual. Visto que, com o tipo objetal (ou tipo de ligação), o estar apaixonado ocorre em virtude da realização das condições infantis para amar, podemos dizer que qualquer coisa que satisfaça esta condição é idealizada (v. XIV: 118).

Podemos ler nessa afirmação de Freud que ele vincula os dois tipos de amor às condições infantis para amar. No entanto, a escolha anaclítica apresenta o amor em sua dimensão simbólica. Aqui também o objeto foi perdido ou abandonado e a busca é também por reencontrá-lo e satisfazer os interesses do ego ou eu. São as funções materna e paterna, introjetadas, ou seja, os cuidados que recebeu, a forma como foi alimentado e protegido que servirão de guia para a escolha do objeto de amor.

Resumindo, segundo Freud (v. XIV:97), o ser humano terá à sua frente esses dois caminhos na escolha de seu objeto de amor.

Uma pessoa pode amar:

(1) Em conformidade com o tipo narcisista:

- (a) o que ela própria é (isto é, ela mesma),
- (b) o que ela própria foi,
- (c) o que ela própria gostaria de ser,
- (d) alguém que foi uma vez parte dela mesma.

(2) Em conformidade com o tipo anaclítico (de ligação):

- (a) a mulher que a alimenta,
- (b) o homem que a protege [...]

2.3.2.2.4

A visada lacaniana sobre a transferência e o amor

A leitura de Lacan dos conceitos de transferência e amor elaborados por Freud pode ampliar nossos entendimentos sobre eles na medida em que ele soube ler e fisgar nas entrelinhas do discurso freudiano filigranas de sentidos inéditos. Com relação ao conceito de transferência, para Lacan (1988:139; 122; 143; 126), “a transferência é a atualização da realidade do inconsciente”, pois este “é a soma

dos efeitos da fala, sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante [...sendo, portanto,], estruturado como uma linguagem [... ,o inconsciente] é o discurso do Outro”. Essa atualização se dará como uma recombinação dos afetos vividos na infância da paciente, sendo essa recombinação, quando na situação de análise, afetada pela presença real do analista (Mafra, 2004:24).

Quando o sujeito procura uma análise, já existe a dimensão da transferência, pois ele se coloca na posição de ignorância (1983:309), ou seja, “aquele que vem ao nosso encontro, partindo dessa suposição de que não sabe o que tem – já está aí toda a implicação do inconsciente, do *ele não sabe* fundamental” (1992:45).

Ou seja, o analisando supõe que o analista sabe sobre as formações inconscientes, sobre o que ele tem de mais íntimo, a saber, seu desejo em relação com o objeto que lhe falta. De seu lugar de ignorante, esse sujeito põe o analista na posição de sujeito suposto saber, ou seja, SsS, um significante, um efeito do discurso. O analista aceita ser aí colocado, inaugurando a relação. Lacan afirma que “desde que haja sujeito suposto saber, há transferência” (1988:220).

Portanto, nessa relação, e em qualquer outra em que haja assimetria, segundo Lacan (1988:131), há alguém que demanda e alguém que é suposto saber, isto é, “um é suposto saber, ou pelo menos saber mais que o outro”.

No entanto, afirma Lacan (1983:316), “no analista convém considerar a ignorância”. É a partir do lugar de não-saber, da posição de “*ignorantia docta*” (Idem:317), que o analista opera, fazendo com que o discurso do Outro, o inconsciente do analisando, tenha a sua produção reconhecida e não denegada. Assim, o analista poderá escutar o analisando a partir dos significantes e não dos significados.

Ao final de uma análise, o analisando deverá abandonar a idealização que fazia do analista e que o colocava no lugar de sujeito-suposto-saber e “*se faire à être*, ou seja, se acostumar a ser, tornar-se capaz de suportar ser”. O ser, para Lacan, é o Real enquanto impossível de dizer, de simbolizar (Soler, 1996:58; 59). Em outras palavras, algo se torna suportável para o analisando, a saber, a falta, porque quando ele chega para análise ele quer reeditar com o analista uma anterioridade, ou seja, a completude perdida, sua onipotência.

Portanto, quando o analisando, que demanda, que apela para o amor do Outro, e o analista, sujeito-suposto-saber do que se trata nesta demanda, se encontram, há amor de transferência. O analista é elevado pelo analisando à posição de “objeto” supervalorizado, pois é objeto de amor para este. Porém, a demanda feita pelo analisando é dirigida a uma imagem que ele faz para si do analista, não a um sujeito real, a pessoa do analista de carne e ossos. Por essa razão, trata-se de um fenômeno subjetivo, isto é, que diz respeito ao sujeito em relação com a dialética de seu desejo, mas não se inscreve no quadro da intersubjetividade.

Em vários de seus seminários, Lacan faz referência à transferência e ao amor, um em relação ao outro. Lacan procura entender o que seja esse amor que se manifesta na transferência e a analisará em referência à relação narcísica, porque o analisando tenta recuperar a imagem amável de si mesmo, seu eu-ideal, e fazer com ele uma fusão porque imagina que o analista é o Outro. “Toda questão é saber se esse objeto de amor pode vir preencher um papel análogo ao objeto de desejo” (1983:176). Tentemos entender o que isso quer dizer.

Em um de seus seminários (1992a) Lacan menciona *O Banquete*, diálogo em que Platão percebe a plasticidade do amor e o usa como âncora para discutir a transferência e o amor. Esse diálogo platônico é consagrado a um debate cujo tema é o amor e seus elementos de composição: o belo, o bem e o saber.

O debate apresenta pontos de vista diferentes sobre o amor e não há conclusão nem solução, ainda que provisória, constituindo-se, dessa forma, como uma relação dialógica.

Trata-se de uma reunião de amigos em que se comemora o êxito do anfitrião. Os personagens são: Fedro, Pausânias, Eriximaco, Aristófanos e Agatão, além de Sócrates, Diótima e Alcebíades, que não foi convidado, mas que aparece lá mesmo assim. Os participantes discursam sobre o amor.

Os cinco primeiros relatos abordam o amor com referência à falta original que buscamos preencher com o parceiro. A procura pela parte que completaria o sujeito e acabaria com sua carência é explicada pelo mito do andrógino que apresenta a busca pelo reencontro com algo perdido numa tentativa de completude e restauração de si mesmo, ou em termos psicanalíticos, restauração da perfeição narcísica. Reproduzo um trecho desse texto fundamental que ilustra a ilusão de

completude que imaginamos ser possível obter por causa dos efeitos que até hoje esse mito causa em nosso imaginário sobre nossas relações amorosas.

Com efeito, nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente. Em primeiro lugar, três eram os gêneros da Humanidade, não como agora, o masculino e o feminino, mas também havia, a mais, um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino. ... Depois, inteiriça era a forma de cada homem, com o dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre um pescoço torneado, semelhantes em tudo; mas a cabeça sobre os dois rostos opostos um ao outro era uma só, e quatro orelhas, dois sexos, e tudo o mais como desses exemplos se poderia supor. [...] e assim eram circulares, tanto eles próprios como a sua locomoção [...] Eram por conseguinte de uma força e de um vigor terríveis, e uma grande presunção eles tinham; mas voltaram-se contra os deuses [...] Zeus então e os demais deuses puseram-se a deliberar sobre o que se devia fazer com eles [...] Depois de laboriosa reflexão, Zeus diz: “Acho que tenho um meio de fazer com que os homens possam existir, mas parem com a intemperança, tornando-os mais fracos. Agora, com efeito, continuou, eu os cortarei a cada um em dois, e ao mesmo tempo eles serão mais fracos e também mais úteis para nós, pelo fato de se terem tornado mais numerosos; e andarão eretos, sobre duas pernas. [...] Logo que o disse, pôs-se a cortar os homens em dois, como os que cortam as sorvas para conserva ou como os que cortam ovos com cabelo; a cada um que cortava mandava Apolo voltar-lhe o rosto e a banda do pescoço para o lado do corte, a fim de que, contemplando a própria mutilação, fosse mais moderado o homem, e quanto ao mais ele também mandava curar. [...] Por conseguinte, desde que a nossa natureza se mutilou em duas, ansiava cada um por sua própria metade. [...] Cada um de nós portanto é uma tábua complementar de um homem, porque cortado como os linguados, de um só em dois; e procura então cada um o seu próprio complemento. (Platão, trad. de J. Cavalcante de Souza, 2002, pp. 119-23).

Vale repetir que esse mito em que um sujeito completa, repara, o outro, fomando Um influenciará diretamente os mitos e as histórias de amor no Ocidente e também de outros tipos de relacionamento, deixando-nos “a crença, a necessidade e a expectativa do amor esférico, amor como sonho de completude, ânsia de ser todo inteiro” (Freitas Lopes, 1997:7). Amar aí significa a procura do todo, a alma gêmea, a procura de se unir e de se confundir com o amado. Vemos nesse mito sua relação com o tipo de escolha nomeado por Freud como narcísica, porque o desejo é de fusão, completude, e o outro é visto como objeto que completa.

Outras partes do diálogo que merecem destaque são as que Alcebiades e Sócrates apresentam suas idéias sobre o tema. A fala de Alcebiades é uma demanda dirigida a Sócrates. Ele, que ama Sócrates e o vê sentar ao lado do rapaz mais bonito do lugar, se queixa que este não lhe dá um sinal de seu amor, não cedendo às suas investidas apaixonadas. Alcebiades diz que Sócrates possui um objeto que desperta a cobiça, um tesouro dentro de si, o *agalma*, que instiga o desejo de

Alcebíades. Esse objeto sem equivalência é a visada do desejo como tal. Algo que o outro tem que o amado não tem, ou seja, um tesouro no interior do outro tem o poder de dar-lhe consistência como Outro.

O *agalma*, um tesouro, que Alcebíades pensa que Sócrates possui, causa o desejo nele de possuí-lo. Esse tesouro que Alcebíades pensa que Sócrates possui é o saber sobre as coisas do amor, é a visada do desejo de Sócrates, ou seja, o que o outro deseja? Se sei isso posso ser isso, e posso então possuí-lo. Alcebíades crê que Sócrates tem o saber sobre o desejo que lhe falta para ser amado por Sócrates. Este, porém, sabe que não há nada de particular nele, até porque era feio e não belo como os rapazes ali presentes, não sabe que tem esse tesouro, ou não acredita que o possui e, portanto, não o dá a Alcebíades.

Ao não reagir ao relato público que Alcebíades faz de suas tentativas de levá-lo para cama, Sócrates se nega como alvo desse amor, transformando seu próprio desejo em enigma e dirigindo Alcebíades a seu verdadeiro objeto amoroso que, no diálogo, é Agatão, ou seja, ao terceiro em jogo, exaltando-o como objeto de desejo do Outro.

Dessa forma, Sócrates se coloca no lugar de amante, aquele que experimenta alguma coisa como falta. Com essa atitude, Sócrates parece demonstrar saber que o amor porta um engano, pois o ser para o qual se dirige é uma fantasia, ele não é o objeto que completará o sujeito. Ele deseja e porque deseja é sujeito. Desejo e sujeito são termos análogos. O apagamento de um é o apagamento do outro, ou seja, a morte. Assim, o amor se constitui em um obstáculo para a emergência do desejo, porque desejar implica saber da falta.

Sócrates aponta em seu discurso a passagem do amor ao desejo e articula estes com a falta, ou seja, o sujeito não tem o objeto que deseja e, por isso, ele ama e deseja algo que lhe falta. Em outras palavras, o amado e o desejado se apresentam como inacessíveis, seja sob a forma de impossível ou de perdido.

Alcebíades, ao desejar obter o que pensa que Sócrates possui, se instala na posição de amado. Ele quer ser amado por Sócrates, mas para isso precisa saber o que Sócrates deseja, o que ele precisa ter para ser objeto do amor de Sócrates, preenchê-lo, formarem um todo.

Lacan situa o desejo de Sócrates em referência ao saber que se apresenta como nada sabendo a não ser as coisas do amor. Ao ser perguntado sobre qual

seria o tema do *Banquete*, Lacan responde (1992:36): “O tema é o seguinte: de que serve ser sábio em amor? E sabemos que Sócrates não pretende ser sábio em nenhuma outra coisa”. Se Sócrates é desejável é porque não oferece o que falta ao outro, porque também lhe falta. Esse é o paradoxo do amor, ou seja, o que falta ao amante é precisamente o que o amado também não tem.

Ao dirigir Alcebíades a Agatão, Sócrates objetiva levar o amado à posição de amante, de objeto a sujeito, de passivo a ativo, de desejado a desejante.

Não é, portanto, numa relação, ainda que com o sujeito por nós amado, que satisfaremos o desejo, pois falta a ele e a nós o objeto do desejo, aquilo que nos satisfará, em que colaremos e nos transformaremos em Um, num esplendor narcísico. Apesar de ser impossível a fusão amorosa absoluta, esta é sempre buscada, funcionando como a movimentação subjetiva. A insatisfação por não encontrar essa fusão cria o desejo e garante sua indestrutibilidade, e também a vida, pois o não-desejo é a morte. Se utilizarmos, como Lacan, a mesma frase célebre de Descartes, poderíamos dizer que “desejo, logo existo”.

Assim, o (re)encontro com um objeto é sempre faltoso (Lacan, 1988:123), pois ele nunca está lá do jeito que queremos, completo. Ele também é castrado. Porém, por acreditarmos que ele tenha o que desejamos, ele se torna objeto do desejo²¹ e ao mesmo tempo causa dele por não satisfazê-lo já que nada tem para nos dar.

Amar, nos ensina a Psicanálise, não elimina a falta, tampouco o mal-estar do sujeito no mundo, pois este tem outras fontes²². “Não há, portanto, qualquer esperança de complemento no horizonte do amor para a espécie humana” (Freitas Lopes, 1997:11).

Explorando um pouco mais esse diálogo e trazendo-o para outro tipo de relação, a analítica, Lacan compara a atitude de Sócrates à posição do analista. O analista também traz em si o vazio, é castrado. No que tange ao desejo do analista, ele é o que vai introduzir a própria estrutura do desejo, quando o analista utilizar as formações do inconsciente para fazer uma virada da identificação idealizante para a identificação ao objeto *a*. E do que se trata? Trata-se de incluir a diferença,

²¹ Significa que o ser amado é apreendido como se fosse a outra metade e, nesse caso, espera-se do amor um verdadeiro milagre, ou seja a junção de dois seres em Um.

²² As exigências imperativas do social, a degradação do corpo, a morte e os conflitos inerentes aos laços sociais (amor, relações familiares, de trabalho e de amizade).

pois “o desejo do analista não é um desejo puro, ou seja, de fusão. É um desejo de obter a diferença absoluta” (Lacan, 1988:242). Ao final da análise, o sujeito-suposto-saber deverá ser des-suposto.

O saber inconsciente que o paciente procura será produzido como resultado do trabalho analítico, o qual será realizado pelo analisando. Não cabe ao analista interpretar, pois o analisando quando procura uma análise já está aprisionado ao sentido, acrescentar mais sentidos só o faria ficar mais enredado ainda. Cabe sim ao analista, com sua escuta, criar as condições para que o analisando se liberte dos sentidos cristalizados, reconheça as produções inconscientes, seu desejo, e produza novos sentidos. Dessa forma, ao resignificar, o sujeito abre novas possibilidades de gozo.

Desse ponto de vista, a transferência se torna o ponto em que se dialetizam as aspirações do sujeito, seu desejo de saber sobre o desejo. O que se passa nesse lugar em que o desejo desponta é efeito de amor, que é sempre narcísico, pois “amar é, essencialmente, querer ser amado” (Lacan, 1988:239). Por isso, o amor impede o sujeito de desejar, colocando o sujeito no lugar de amado e não de amante.

Usada indiscriminadamente para falar da relação que se estabelece entre sujeitos, a palavra amor causa confusão. Em determinados momentos não se percebe bem se o amor de que se trata é o narcísico ou um outro. Razão pela qual, em determinado momento, Lacan (1983:314) resolve esclarecer e, ao fazê-lo também distingue dois tipos de amor:

O amor distingue-se do desejo, considerado como relação-limite que se estabelece de todo organismo ao objeto que o satisfaz. Porque seu ponto de mira não é a satisfação, mas o ser.

Aprendam a distinguir agora o amor, como paixão imaginária, do dom ativo que constitui no plano simbólico. O amor, o amor daquele que deseja ser amado, é essencialmente uma tentativa de capturar o outro em si mesmo, em si mesmo como objeto.

Assim, o amor como paixão imaginária é definido como um amor narcísico, que deseja ser amado. Esse tipo de amor visa o aprisionamento do outro, o qual é colocado no lugar de objeto amado e tem a finalidade de satisfazer o pedido do sujeito para ser amado. “Se o outro satura, preenche essa imagem [de si, o eu ideal], ele se torna objeto de um investimento narcísico” (Lacan, 1983:321).

Com relação ao amor como dom ativo, ele não visa o outro como objeto, mas como ser, para além de sua aparência, com seus defeitos e limitações também. Lacan diz que ele “visa sempre, para além da cativação imaginária, o ser do sujeito amado, a sua particularidade [...] amar é amar um ser para além do que ele parece ser” (1983:315). Não é o Outro que está em jogo, e sim o Outro castrado. O outro parceiro do amor também é faltante e mesmo sendo objeto do amor, o outro jamais é objeto, seu caráter nunca é objetal, seu estatuto é de sujeito.

2.3.2.2.5

Transferência e amor na relação pedagógica

Do ponto de vista psicanalítico, como vimos, a transferência acontece em qualquer relação, inclusive na pedagógica, porque, quando dois sujeitos se encontram, há o espelhamento do intrapsíquico no espaço transferencial que se cria. Além do que, repito, Lacan nos ensinou que, sempre que há um sujeito que é suposto saber mais do que outro, há transferência.

A questão da transferência na relação professor-aluno “é tratada desde Freud em 1913, passando por Pfister na mesma época” (Filloux, 2002: 40). Para Freud (v. XIII: 249), “transferimos para eles [professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa”. Assim como o amante, e o analisando, coloca o amado, e o analista, no lugar de “ideal”, o aluno coloca o professor nesse lugar também, tomando-o como modelo, o que sustenta a relação pedagógica.

Vale mencionar que o próprio Freud, em seus relatos autobiográficos, nos informa sobre a relação transferencial que viveu com seus mestres, ou seja, a transferência de Freud para seus outros constitutivos. Em vários momentos, ao longo de sua obra e também nas numerosas cartas que escreveu para os amigos, Freud revela como e por que razão foi seduzido por seus mestres.

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais energética oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles [...] Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa (v. XIII:248-9).

Pode-se ver no depoimento de Freud o que acontece com qualquer sujeito diante de um professor, ou seja, “os sentimentos de admiração e de apego transferidos do pai ao professor são acompanhados por sentimentos de hostilidade outrora dirigidos ao pai por seu papel de desmancha-prazeres na vida pulsional da criança” (Milot, 2001:87). A mesma ambivalência vivida no passado é revivida no presente.

A transferência na relação professor-aluno também tem sido identificada por psicanalistas contemporâneos. Segundo Mendonça Filho (1998:102), “as relações que se produzem na cena pedagógica dizem-nos de um fenômeno de transferência, com todas as implicações que essa afirmação traz consigo”. E, de acordo com Pereira da Silva (1994:35), “o professor pode tornar-se um suporte dos investimentos do aluno, à medida que pode ser objeto de uma transferência e vice-versa”, pois “há uma série de componentes emocionais do aluno que são depositados no professor e inúmeras possibilidades do uso que o professor pode fazer das relações pedagógicas daí decorrentes” (Idem:7), possibilitando que um saber seja produzido ou que o sujeito se feche a essa experiência.

Ainda do ponto de vista da transferência do aluno para o professor e suas imbricações com seu passado esquecido, Morgado (2002:89) afirma que

o aluno vem para a sala de aula com possibilidades de aprendizagem e conhecimento determinadas pela configuração que sua vida pulsional adquiriu durante o conflito edípico. Se o processo de recalçamento foi brando, as pulsões podem representar-se à consciência como curiosidade intelectual: estar aberto à investigação é o mesmo que querer saber de si, da própria sexualidade. Se o processo de recalçamento foi intenso, a mais simples pergunta pode ser perigosa, pois remete a representantes pulsionais mantidos à força no inconsciente. Nesse último caso, poderosas resistências impedirão que a pulsão se represente à consciência, mesmo que sublimada em curiosidade. Estar fechado à investigação é o mesmo que não querer saber de si, da própria sexualidade.

Assim, quando transfere para o professor sentimentos da relação original, o aluno atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de relação com o conhecimento. É da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica.

Nessa mesma linha, segundo Filloux (2002:102), a transferência é um fenômeno importante de ser percebido pelo professor na medida em que este precisa

compreender como ele se posiciona face à demanda de ser fonte de projeções por parte do aluno. [...] Em todo caso, há expressões positivas de transferência que vêm do lado dos alunos [...] essas expressões podem satisfazer na medida em que, por

exemplo, elas satisfazem a necessidade de amor que esse mestre tem ou o seu narcisismo também.

Esse autor (2002: 42) adverte, contudo, que a transferência do aluno ao professor não pode ser manipulada ou provocada, “contrariamente ao que certos educadores psicanalistas afirmavam, como Zulliger e alguns outros, no primeiro período da Pedagogia psicanalítica” (Idem: 22).

Na mesma linha de pensamento de Filloux, Mezan (1978:173) afirma a necessidade de o professor conhecer o significado da transferência para poder identificá-la e não reproduzir ou perpetuar uma relação de dependência.

O emprego da transferência como revelador do dialeto inconsciente, própria da psicanálise, não é o objeto da relação pedagógica, motivo pelo qual aquela pode passar despercebida ou mesmo ser utilizada para manter indefinidamente a situação aluno/professor, com efeitos de poder e influência no plano real que transcendem em muito o contexto da aprendizagem.

Para entendermos mais sobre a transferência e não nos tornemos reféns dela, vejamos como ela ocorre do aluno ao professor.

Tomando as reflexões lacanianas como referência, para que a aprendizagem possa ser acionada, o professor precisa, a princípio, estar no lugar do “sujeito suposto saber”, lugar ocupado primeiro pelos pais e, numa análise, pelo analista. Assim, o professor empresta-se como *agalma* e à medida que o processo de ensino-aprendizagem avança, ele deve abandonar esse lugar onde se supõe um saber sem fim para um outro onde é sabido não se poder saber tudo. Isso porque, segundo Pereira (1998:145),

Aquele que ensina é um sujeito dividido. Sua construção é ordenada por aquilo que ele não sabe, mas interroga. Nesse sentido, Freud destitui a posição de mestria que tende a negligenciar os pontos de não-saber, o furo no saber, sua incompletude, sua face de não-todo.

Quando Lacan fala de ensino, é de transferência que ele vai falar, mas é de transferência de trabalho, ou seja, quem trabalha em uma análise é o analisando porque, embora ele ignore, o saber inconsciente será produzido como resultado desse trabalho analítico. Para Kupermann (1996:140): “A eficácia do ensino será medida então pelos esforços de retomada que este ensino suscita, ou seja, pelo trabalho singular que a partir dele será produzido”.

O mesmo precisa ocorrer na relação pedagógica, ou seja, uma transferência de trabalho do professor para o aluno para que este possa colocar uma

contrapalavra, produzindo um trabalho singular, mantendo, dessa forma, a continuidade da cadeia discursiva.

Se, para Lacan, o término de uma análise é caracterizado pelo passe, pela passagem do analisando a analista, por analogia, podemos dizer que o contato com um professor precisa instigar no aluno seu desejo por superar o mestre e passar a ser seu próprio mestre, aprendendo a aprender.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o sujeito conquiste sua autonomia, percebendo que a aprendizagem é um processo interminável e que não se restringe à sala de aula e ao professor, diminuindo a assimetria original. Segundo Filloux (2002:119), “o ato de troca entre os professores e os alunos se constitui naquilo que eu denominaria de assimetria. [...] É preciso que a assimetria se transforme, por exemplo, numa relação de amor”.

O amor também é, para Freud (v. XIV: 352), o grande educador. Segundo o pai da Psicanálise (v. XII: 242),

A educação pode ser descrita, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa; e falha, portanto, se uma criança mimada pensa que possui esse amor de qualquer jeito e não pode perdê-lo, aconteça o que acontecer.

O fenômeno amoroso que ocorre na relação pedagógica é percebido pelos estudiosos dessa relação, sejam psicanalistas ou educadores, ou psicanalistas e educadores. Estes, contudo, se queixam da falta de textos teóricos que tratem do amor na relação pedagógica de forma explícita. Conforme Mendonça Filho (1998:97),

Não sendo consagrados explicitamente ao amor, os textos que procuram abordar as situações do cotidiano da sala de aula oferecem um bom exemplo de como o discurso amoroso é presente na educação. Esses textos, quando tentam descrever de que modo ocorre a relação professor(a)-aluno(a), quando buscam apresentar a tipologia de um professor bem-sucedido, ou ainda, quando indagam sobre os motivos que levam um mesmo método de ensino a produzir resultados diferentes do esperado, terminam por responder a tais questões, produzindo outras conotações para o que é, essencialmente, amoroso.

Por isso, esse mesmo autor reforça a importância do discurso amoroso na pedagogia (Idem:97)

dentre as diversas formas discursivas existentes, o discurso amoroso é o que se apresenta como o mais apropriado para o estudo dos efeitos da coexistência de diversas concepções do educar. Por mais estranho que soe, por mais negada que

seja a afirmação de que existe uma vinculação entre a educação e o amor, não há como deixar de admitir que tal forma discursiva exista no campo pedagógico. [...] Digo isso por observar que as perguntas sobre os motivos que levam um aluno a aprender ou a fracassar desembocam, direta ou indiretamente, em respostas que trazem para o primeiro plano da cena pedagógica a relação professor-aluno.

Esse autor lembra ainda que mesmo que nas teorias essa modalidade discursiva seja pouco freqüente, no cotidiano ela transborda.

No campo da Educação, autores como van Manen (1991), Palmer (1998), Bacha (1998), Martins (2000), Steiner (2005) e Chalita (2003) observaram o envolvimento afetivo, que chamo aqui de amoroso, existente entre professores e alunos, e sua importância para o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem.

Para van Manen (Idem:80), a relação pedagógica é condicionada pelo amor e pelo cuidado do professor com o aluno. Por essa razão, ela é menos orientada pela técnica do que pelo tato e deve atender à vocação da Pedagogia, a saber, a de capacitar o aluno a ampliar suas possibilidades de desenvolvimento.

E como ocorre a transferência do professor ao aluno?

Segundo Martins (2002), a necessidade de amor e de amar e compreender e ser compreendido existe dos dois lados na relação pedagógica, ou seja, “o educando, no processo de formação escolar, tem necessidade de amar e compreender. Da mesma forma, o professor, no exercício de seu magistério, tem necessidade de ser amado e ser compreendido”.

Voltando a Freud, ele também viveu a transferência do lugar de mestre, em função de seu desejo de compartilhar suas descobertas, e como empecilho, ou seja, resistência ao processo de construção do saber.

Sua experiência pode nos ajudar a entender melhor a transferência pelo outro lado da relação, a saber, o lado do professor. O relato e a análise dessa experiência freudiana foram realizados por Daniel Kupermann no livro *Transferências cruzadas* (1996). Esse autor apresenta e discute a presença do fenômeno da “transferência a Freud e da transferência de Freud” na transmissão da Psicanálise, ou seja, relacionada a seu ensino.

Segundo Kupermann (Idem: 41, 70), “a transmissão da psicanálise tem como característica o fato de ser regida pela transferência”. E a transferência

remete à identificação, ou seja, “fazer dos interesses (leia-se desejos) de Freud os seus próprios, mergulhar nos menores detalhes de sua vida”, mas não se reduz a ela, pois “há um saber em jogo, e um mestre”.

O que Kupermann fala em relação à transmissão da Psicanálise me parece aplicável ao ensino de uma forma geral, ou seja, ele também é regido pela transferência, que remete à identificação, isto é, se apossar dos interesses (desejos) do professor, tornando-os seus.

Na Psicanálise freudiana, quando a transferência parte do analista, ela é chamada de contra-transferência e significa “o conjunto de reações inconscientes do analista que ele poderá analisar em si mesmo, reação à pessoa do analisado, e, em especial, reações à transferência do analisado” (Filloux, 2002: 63). Lacan (1988:219), no entanto, considerou o termo transferência como o fenômeno que ocorre entre analista e analisado, seja deste para aquele ou vice-versa.

Seguidora da Psicanálise lacaniana, Mrech (2003:64) afirma que o professor “também age e reage através do seu circuito transferencial. Ele também não está isento do mesmo processo transferencial que ocorre com o aluno”. O professor passou pelo processo de constituição, ou seja, identificou-se com seus pais por meio de sentimentos ternos de respeito e afeição, depois amou-os e odiou-os e, por fim, ao resolver o conflito edípico, retomou os primeiros sentimentos com relação a eles. Quando professor e aluno se encontram, esse encontro já traz consigo um conteúdo prévio que funcionará como mais uma variável nessa relação. Não há isenções, pois os sujeitos são efeitos da fala do outro, de uma “história transferencial dos circuitos familiares” (Idem:65), ou seja, uma história pessoal, e podem reviver nas relações atuais os mesmos conflitos que seus alunos.

Assim, por reimprimir “toda uma série de experiências psíquicas prévias”, experiências vividas, principalmente com os pais, as quais se atualizam na relação professor-aluno”, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno (Pereira da Silva, 1994: 35), a transferência pode também surgir como resistência. Assim, “ela é, ao mesmo tempo, a chave e a fechadura, o que permite a manifestação do inconsciente, mas também seu fechamento” (Ferreira, 1998: 142).

E como sair desse circuito transferencial? Pela conscientização de nossas ações, ou seja, “que o sujeito saia de uma ação e emoção não pensadas, para uma outra onde ele possa estruturar melhor o seu pensamento” (Mrech, 2003:65). A

consciência de uma operação mental se dá ao passarmos do ato à palavra, ou seja, ao expressarmos em palavras nossos sentimentos. É necessário fazê-lo porque, na transferência, agimos sem pensar, pois segundo Mrech (2003: 81), “os conteúdos transferenciais são produtos de algo que insiste em ser dito, de algo que precisa ser colocado nas cadeias da linguagem, de algo que precisa sair do silêncio”, algo que precisa ser revelado, que revela a verdade do sujeito, suas modalidades de gozo.

Essa é justamente a proposta da Prática Exploratória, a saber, uma observação flutuante e uma reflexão constante sobre o próprio fazer, nossa prática pedagógica, nossas ações sobre os outros, para que possamos reestruturar o que foi originalmente estruturado com nossos pais e (re)construímos novos significados para o vivido em uma outra ordem.

Assim, a transferência pedagógica, assim como a que ocorre na situação analítica (v. XII:178), além de revelar o aspecto de fixação do sujeito a seu passado, também possibilita a construção de algo novo no presente.